



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA BÁSICA
COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICA Y DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS/AS
MARROQUÍES**

M^a NAZARET MÉNDEZ LIBERAL

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

Conformidad de los Directores:

Fdo: Juan Manuel Moreno Manso Fdo: M^a Elena García-Baamonde Sánchez

2015



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA BÁSICA
COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICA Y DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS/AS
MARROQUÍES**

M^a NAZARET MÉNDEZ LIBERAL

**Directores: Dr. Juan Manuel Moreno Manso y
Dra. M^a Elena García-Baamonde Sánchez.**

V. B. para su defensa

**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
2015**



A mis padres, que han sido mi modelo a seguir, de los que he aprendido todo lo que se. Ellos me han inculcado siempre que la dedicación y el esfuerzo tienen recompensa; y, una vez más, les debo dar la razón. Gracias.

A mi hermana, porque siempre está ahí cuando la necesito ofreciéndome sabios consejos y apoyo incondicional.

A mi marido, por su ayuda, su comprensión y paciencia animándome siempre en todos y cada uno de los proyectos que me propongo; y, dándome el aliento que necesito en las horas bajas.



Agradecimientos

“La gratitud es la memoria del corazón”

(Lao Tse)

Por este motivo, quiero agradecer la ayuda y colaboración que he recibido de una serie de personas durante el tiempo que he ocupado en la realización de esta Tesis Doctoral:

Mi más sincero agradecimiento a mis dos grandes amigos, además de Directores de mi Tesis Doctoral, el Dr. Juan Manuel Moreno Manso y la Dra. M^a Elena García – Baamonde. Ambos me habéis ayudado mucho en este largo proceso. Gracias por vuestros consejos y valiosas aportaciones, así como todo el esfuerzo y tiempo dedicados a revisar esta investigación. Sin duda, habéis sido el motor que me ha permitido continuar en los momentos más duros. Sin vosotros, y sin vuestra inestimable amistad nada de esto hubiese sido posible.

A mi gran amiga Hafida Mbitil por su ayuda incondicional siempre que lo necesito y por dedicar su tiempo de manera desinteresada para que la realización de esta investigación haya podido ser una realidad. Gracias por ponerme en contacto con la Asociación Cáceres Acoge, así como con los alumnos y sus familias.

A la Asociación Cáceres Acoge, y especialmente a su presidente Paco por creer y apoyar nuestra investigación y ofrecernos sus instalaciones desinteresadamente.

A los colegios participantes por ofrecernos el listado de alumnos que han conformado la muestra.

A las familias y alumnos que han participado en esta investigación, siendo los verdaderos protagonistas, pues sin su presencia e implicación esta tesis hubiera sido imposible.

Y, de una manera especial a mis todos mis alumnos: los que he tenido, los que tengo y los que tendré, por despertar en mí curiosidad y aprender de vosotros cada día. Sin duda, vosotros hacéis que sienta verdadera pasión por la bonita labor de ser maestra.

Gracias a mi familia, por estar siempre a mi lado animándome y apoyándome incondicionalmente.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
--------------------------	-----------

PARTE I: MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO 1: LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS.....	23
---	-----------

1.1. Introducción	23
1.2. Concepto de migración, inmigración y emigración.....	24
1.3. Causas de la inmigración.....	25
1.4. La inmigración en España.....	27
1.5. La inmigración en Extremadura.....	31
1.6. La inmigración en la Comarca del Campo Arañuelo.....	39

CAPÍTULO 2: EL SISTEMA EDUCATIVO EN MARRUECOS Y EN ESPAÑA: DIFERENCIAS.....	43
--	-----------

2.1. El Sistema Educativo en Marruecos	43
2.2. El Sistema Educativo en España	47
2.3. Diferencias más notables entre el sistema educativo marroquí y español.....	63
2.4. Escolarización, absentismo y abandono escolar en Marruecos y España.....	66
2.5. Dificultades que se encuentran nuestros alumnos en nuestro sistema educativo	69
2.6. Características de los escolares marroquíes y sus familias	71

CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE DEL ALUMNADO INMIGRANTE MARROQUÍ.....	77
---	-----------

3.1. Aspectos fonético – fonológicos.....	79
3.2. Aspectos morfosintácticos	81
3.3. Aspecto semántico	87
3.4. Aspecto pragmático.....	91
3.5. Otras dificultades	92

CAPÍTULO 4: LA COMPRENSIÓN LECTORA, CONSIDERACIONES EN TORNO AL ALUMNADO INMIGRANTE MARROQUÍ 97

4.1. Aspectos que influyen en la lectura y su comprensión.....	98
4.1.1. Aspecto lingüístico	99
4.1.2. Aspecto sociocultural	108
4.1.3. Aspecto intrapersonal (características individuales del lector)	110
4.1.4. Aspecto formal (referente a la estructura y características del texto).. ..	114
4.2. Importancia de la prosodia en la lectura y su comprensión.....	114
4.3. Procesos Cognitivos: El proceso lector y comprensión de textos.....	117
4.3.1. Percepción	118
4.3.2. Atención	118
4.3.3. Memoria	118

CAPÍTULO 5: LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA COMO BASE PARA UN ADECUADO RENDIMIENTO ACADÉMICO 121

5.1. Las Competencias Básicas	122
5.2. Las Competencias Clave.....	126
5.3. La Competencia Lingüística	131

CAPÍTULO 6: LA RESPUESTA EDUCATIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES Y EXTREMEÑOS AL ALUMNADO MARROQUÍ 135

6.1. Atención al alumnado marroquí en España: Educación Compensatoria	135
6.2. Respuesta legislativa en Extremadura	142
6.3. Documentos para la respuesta educativa de este alumnado en el centro educativo	145
6.3.1. Cómo reflejar la Educación Intercultural en El Proyecto Educativo de Centro	146
6.3.2. Cómo reflejar la Educación Intercultural en el Proyecto Curricular de Centro	147
6.3.3. La Educación Intercultural en la Programaciones de aula	148
6.4. Programa Hispano – Marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí.....	148

CAPÍTULO 7: MODELOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	151
7.1. El Conductismo	151
7.2. La Psicología Cognitiva	152
7.3. Modelo de Procesamiento de la Información	154
7.4. Modelo de Procesamiento del Input.....	155
7.5. Modelo Basado en Tareas	156
7.6. Modelos Cognitivos y Motivacionales basados en las Diferencias Individuales.....	157

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	161
1.1. Objetivo General.....	161
2.2. Objetivos Específicos	161
2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	163
3. MÉTODO	165
3.1.Muestra	165
3.2.Instrumento	166
3.3.Procedimiento	168
4. RESULTADOS	171
4.1.Análisis Descriptivo	171
4.1.1. Análisis descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra.....	172
4.1.1.1. Sexo	172
4.1.1.2. Edad	173
4.1.1.3. Ciclo Escolar.....	174
4.1.1.4. Años de escolarización	175
4.1.1.5. Estudios del padre.....	176
4.1.1.6. Estudios de la madre	177
4.1.1.7. Adaptación Curricular	178

4.1.1.8. Compensatoria	179
4.2. Análisis inferencial	180
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	223
LIMITACIONES Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN ..	241
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	245
ORIENTACIONES Y PAUTAS PARA TRABAJAR CON EL ALUMNADO INMIGRANTE MARROQUÍ.....	247
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	267
ANEXOS.....	303

MARCO TEÓRICO



INTRODUCCIÓN

España ha pasado de ser un país en el que la emigración era el detonante principal a convertirse en un país que ha acogido a millones de personas inmigrantes llegadas desde todas las partes del mundo.

En sus comienzos, este fenómeno de inmigración no produjo cambios significativos en el ámbito educativo, ya que, en la mayoría de los casos, los que llegaban a nuestro país eran generalmente hombres sin sus familias cuyo objetivo era conseguir trabajo enviando a sus países de origen parte de su sueldo, de manera que los suyos pudieran sustentarse.

Sin embargo, en la década de los 90 hubo una llegada masiva de las mujeres e hijos de estos padres de familia, lo que produjo una auténtica revolución en el Sistema Educativo.

A partir de este momento, la seña de identidad de nuestros centros educativos es la Diversidad Cultural, de modo que coexisten en un mismo espacio personas de culturas diversas con diferentes lenguas y creencias religiosas.

Los esfuerzos por parte de los docentes de adaptarse a esta nueva realidad fueron grandes; y, dependiendo de la Comunidad Autónoma en que ejercían su práctica docente, tuvieron que acostumbrarse a diferentes situaciones. En Extremadura, el alumnado que llegó era mayoritariamente procedente de Marruecos. Estos estudiantes carecían de conocimientos acerca del castellano y, las dificultades de entendimiento se mezclaron con el desconocimiento pleno sobre una cultura muy diferente a la española.

A la ardua tarea de enseñar contenidos a niños, se le sumó la de carecer de estrategias didácticas para la enseñanza del español (aspecto para el cual los docentes no estaban preparados) y la inexistencia de material didáctico editado para tal fin.

Como consecuencia de todo esto comenzaron a surgir cursos de formación para docentes, puesto que se consideraba que el dominio del español era la pieza esencial para ofrecer a estos niños un aprendizaje adecuado a las necesidades que tenían.

En un primer momento sus problemas con la lengua vehicular eran la causa principal de sus dificultades en el rendimiento académico, y también de su falta de integración a nivel social. En la actualidad, y a pesar de que hoy día muchos de los estudiantes marroquíes escolarizados en los centros educativos extremeños han nacido en España, las dificultades que estos tienen con el lenguaje oral siguen siendo el problema de muchos en lo que al fracaso escolar se refiere.

Las dificultades que tienen en el lenguaje oral repercuten a su vez en la comprensión lectora del alumnado marroquí, y conllevan además carencias en el conocimiento y uso del dominio del español, dificultando las relaciones sociales y el correcto desarrollo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los estudiantes marroquíes nacidos ya en España, a pesar de tener mayor conocimiento del español que los estudiantes llegados en la década de los 90, siguen teniendo dificultades a la hora de expresarse, comprender un texto escrito, escribir una redacción...

Desde esta investigación, tratamos de ofrecer una visión analítica del problema, en la que nos encontramos con las diferencias existentes entre la lengua árabe y la española, y el uso habitual de este alumnado de las dos lenguas. Con la presente tesis doctoral pretendemos contribuir a la mejora de la competencia lingüística en el alumnado inmigrante marroquí, tanto en la adquisición de un uso correcto de la expresión oral como en la comprensión de textos y el enriquecimiento del vocabulario de estos estudiantes. Consideramos que esta es la clave para favorecer su desarrollo personal, social y profesional.

Tras diversas investigaciones realizadas en España sobre la escolarización del alumnado inmigrante, se entiende que existen tres factores claves en la aparición de problemas en la escolarización de estos estudiantes: la lengua materna, la escolarización previa y la edad de llegada a España. En función de estos factores, junto a otros contextuales, educativos y personales, pueden aparecer diversas dificultades en su escolarización, tanto en lo relativo al aprendizaje como en cuanto a su socialización.

Se constata que no todo el alumnado marroquí tiene las mismas dificultades, al igual que ocurre con los estudiantes españoles. Sin embargo, también se confirma que en el caso de los primeros, existe un factor común muy importante que dificulta en la mayoría de los casos su desarrollo: el lenguaje.

El lenguaje es nuestro medio para comunicarnos y mediante él expresamos nuestras ideas, emociones y sentimientos; está presente en cada una de las tareas que desarrollamos cotidianamente, tales como el aprendizaje escolar.

Se puede decir que es un instrumento básico e imprescindible en nuestra vida y así lo confirmó Ausubel en 1968, cuando puso de manifiesto que la adquisición del lenguaje es lo que en gran parte permite a los humanos la adquisición, por aprendizaje significativo receptivo, de una vasta cantidad de conceptos y principios que por sí solos no podrían nunca descubrir a lo largo de sus vidas.

Según Vygotsky (1987, 1988), a diferencia de los animales, sujetos a los mecanismos instintivos de adaptación, los seres humanos crean instrumentos y

sistemas de signos cuyo uso les permite transformar y conocer el mundo, comunicar sus experiencias y desarrollar nuevas funciones psicológicas. En el proceso de desarrollo cognitivo, el ser humano se va aproximando a lo que ya fue desarrollado por la especie y eventualmente pasa a contribuir en la creación de nuevos instrumentos y signos. Ese proceso de interiorización/apropiación está mediado por interacciones e intercomunicaciones sociales, en las que el lenguaje es fundamental.

El ser humano tiene la necesidad de comunicarse, de ser escuchado y sobre todo interactuar con los que le rodean. Sin embargo, no existe una comunicación eficaz en el caso de que no exista un mismo código de comunicación, o en el caso de que existan algunas lagunas y errores en dicho código. Esto es lo que les sucede a muchos de los estudiantes marroquíes que están escolarizados en los colegios extremeños.

En el Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, se menciona la competencia comunicativa indicando que la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de esta competencia entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria, ofreciéndole al alumnado las herramientas y conocimientos necesarios para una correcta comprensión y expresión oral y escrita que le sirva para desenvolverse en cualquier situación comunicativa de su vida familiar, social y profesional.

Como consecuencia de todo esto queda justificada la necesidad de que en los centros educativos se trabaje la competencia comunicativa, y de una manera especial con aquellos que tienen más dificultades como es el caso del alumnado inmigrante marroquí. Precisamente en torno a ellos y a las dificultades que estos estudiantes tienen a nivel lingüístico gira el interés esencial de esta tesis doctoral.

Este alumnado se incorpora a nuestro sistema educativo con carencias evidentes en el uso del castellano y se tienen que enfrentar a una doble tarea: por un lado, deben aprender una lengua extranjera, entendiendo por esta aquella lengua no nativa estudiada por un individuo y que no está en su entorno inmediato (en el caso de nuestro sistema educativo nos referimos al inglés), y a su vez adquirir una segunda lengua, que es aquella que no es la lengua materna del individuo pero, sin embargo, se utiliza en su contexto más próximo (el español).

Han sido muchas las publicaciones e investigaciones realizadas en materia de inmigración y enseñanza de segundas lenguas. Fruto de estas investigaciones han surgido muchos artículos, libros, comunicaciones en congresos, trabajos de fin de master, revistas electrónicas o páginas web, tesis doctorales, revistas

monográficas... publicadas desde los años ochenta y que han cobrado mucha más fuerza en las últimas décadas, sobre la enseñanza del español en inmigrantes. Un gran número de estas publicaciones hacen referencia a la comunidad arabófona.

Algunos de estos trabajos de investigación han estado encaminados a realizar análisis contrastivos (tanto gramaticales como pragmáticos), análisis de errores, etc. de los estudiantes de lengua árabe. Es el caso de la investigación realizada por Hussein (2003) en la que parte de los modelos de análisis de errores y análisis contrastivo para desarrollar una gramática pedagógica del español para estudiantes arabo-parlantes. Analiza los textos escritos por estudiantes iraquíes y se centra en el estudio de errores derivados del uso del modo, de usos dislocados y no dislocados de los tiempos verbales y aspectos léxicos como el uso de ser-estar; y ofrece una propuesta de aplicación del modelo de "gramática operacional" para la enseñanza del español.

Para la enseñanza del español se considera importante conocer los errores fonético – fonológicos, semánticos, morfosintácticos y pragmáticos por parte del alumnado marroquí, para que a partir de estos errores se le pueda ofrecer una enseñanza lo más adecuada posible. Ejemplo de ello es el estudio de Calero (2007) sobre las dificultades del alumnado inmigrante árabe para el aprendizaje de la lengua española por influencia de su lengua materna, en el que realiza un análisis de los errores de los estudiantes arabófonos en el plano fonético, morfológico, sintáctico y de escritura con un corte teórico estrictamente contrastivo.

Estas dificultades en el lenguaje influyen significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes marroquíes y fruto de ello surgen diferentes investigaciones. Botton (2002) analiza el fracaso escolar en la comunidad árabe. El Mejdoubi (1987) señala que el problema del fracaso escolar (repetición y abandono de la enseñanza) es el más grave escollo de la educación básica y media en el alumnado marroquí. En el estudio realizado sobre las condiciones de escolarización de la población inmigrante en la Comunidad de Madrid (García & Moreno, 2001), el 50% del profesorado entrevistado considera que los problemas de aprendizaje – especialmente graves en lengua española y matemáticas – y de integración social, se deben al desconocimiento de la lengua autóctona y al escaso nivel de escolarización previa.

Según un estudio realizado en Barcelona (Serra, 1996), el alumnado inmigrante a diferencia de los estudiantes de habla castellana, posee un conocimiento muy pobre la lengua "vehicular", lo que tiene importantes consecuencias en otras áreas como matemáticas, ciencias naturales o sociales.

Sin embargo, existen otras investigaciones que constatan que no existen diferencias en cuanto a rendimiento académico entre españoles y marroquíes. En

este sentido, Cortina(2000 citado en Defensor del Pueblo, 2003b, p.11) indica que el alumnado inmigrante no presenta mayores tasas de fracaso escolar que el alumnado autóctono de su mismo nivel socio-económico y cultural. Y por su parte, Vila (1998, 2000a, 2000b, 2001) mantiene estas consideraciones en varios estudios donde analiza el aprendizaje lingüístico de las minorías étnicas en el contexto escolar. Para este autor las dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante no residen únicamente en la adquisición de una lengua vehicular, sino que están directamente relacionadas con las expectativas por parte del profesorado hacia estos estudiantes, y a que estos alumnos/as se sienten desmotivados y observan que el sistema no se ajusta a sus necesidades educativas.

Las dificultades en el ámbito escolar de estos estudiantes, de las que algunos autores se hacen eco, se deben principalmente a que las carencias en el lenguaje oral afectan al vocabulario y como consecuencia dificultan la comprensión lectora. Por tanto, la habilidad lingüística es un claro antecedente en la lectura y la escritura, y así lo señalan los estudios realizados por Guevara, Hermosillo, Delgado, López & García (2007) y Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo & López (2010). En esta misma línea se encuentran los trabajos de Bermudez & Lozano (2010), Herrera (2005) y Miranda (2011), que señalan que aquel alumnado que tiene un amplio vocabulario y una buena comprensión del lenguaje hablado, aprende a leer mejor y en menos tiempo.

El nivel de vocabulario marca la diferencia entre los estudiantes. De modo que, el conocimiento del significado de las palabras mejora la calidad en la escritura (Duin & Graves, 1987) y también de la lectura y su comprensión (Morales, 2009; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011).

La mejor forma de que los estudiantes enriquezcan su vocabulario es leyendo. Mediante la lectura podrán incrementar su vocabulario aprendiendo el significado de las palabras que desconocen, así como sus palabras sinónimas, antónimas, homónimas... Un estudiante que lee sin entender un alto porcentaje de las palabras de un texto, no podrá comprender (Dalton & Proctor, 2007).

En esta línea, estudios realizados en Europa (Aarnoutse & van Leeuwe, 1998; Droop, 1999; Van Elsäcker, 2002) y en Estados Unidos (Nagy, 1988; Perfetti, 1992; Sternberg, 1987) destacan que la decodificación y el vocabulario son muy relevantes en el desarrollo de la comprensión lectora. Así mismo, el nivel socioeconómico, la motivación y el ambiente familiar, son fundamentales.

El ambiente familiar ofrece diferentes oportunidades para los niños a nivel educativo, ya que, los estudiantes pueden tener una serie de experiencias y ser preparados para la escuela en casa (lectura de cuentos, actividades para trabajar prerrequisitos previos a la lectura y la escritura, etc.). Cuando el contexto familiar

no se implica en el proceso educativo del niño, puede crearse "una brecha académica" para los estudiantes a lo largo de toda su escolarización (Baker, Sigmon & Nugent, 2001; Buckner, Bassuk & Weinreb, 2001; Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003; De Jong & Leseman, 2001; González, 2004; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Peralta & Salsa, 2001; Poe, Burchinal & Roberts, 2004). En esta misma línea, autores tales como Dearing, McCartney, Weiss, Kreider & Roberts (2004) y Morrison, Rimm-Kauffman & Pianta (2003), también señalan que el factor que tiene mayor peso, es el nivel educativo de las madres, haciendo hincapié en que el nivel sociocultural influye sobre las expectativas que la familia tiene sobre la escuela.

Este es uno de los problemas con los que se encuentra el alumnado que ha sido objeto de nuestra tesis doctoral. La mayor parte del alumnado inmigrante marroquí analizado pertenece a un nivel sociocultural y económico bajo, favoreciendo esto la escasa estimulación académica en el hogar. Este aspecto, junto con el hecho de pertenecer a una cultura muy distinta, hace que en ocasiones sus posibilidades de conocimiento del mundo y la vivencia de experiencias se vean muy mermadas.

Desde edades tempranas, muchos estudiantes de un nivel sociocultural bajo escolarizados en Educación Infantil no conocen las relaciones entre el lenguaje oral y escrito, ni el alfabeto, lo que conlleva posteriormente dificultades cuando tienen que enfrentarse a la lengua escrita (Dearing et al., 2004; Muter et al., 2004; Poe et al., 2004). Y, cuando terminan la Educación Infantil, la mayoría de estos estudiantes acceden a la Educación Primaria con niveles pre-académicos y lingüísticos muy pobres que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura (Morrison, et al., 2003).

Precisamente, las carencias en la lectura por parte del alumnado inmigrantees una de las premisas que hace que se lleve a cabo esta investigación. La lectura es una herramienta que nos abre y conecta con el mundo, por lo que es una actividad de importancia central para el individuo (Garner, 1998; Wigfiel, 1997). Snow (2002) destaca la comprensión de la lectura como un proceso que consiste en extraer y construir significados de manera simultanea. La comprensión lectora constituye una habilidad escolar fundamental, ya que en la escuela el medio por el que los estudiantes acceden a la mayor parte de la información es la lectura. Un correcto desarrollo lector da acceso a los estudiantes al resto de disciplinas escolares (Strickland, 2002; Thorne, 1991; Valladares, 1998).

El Informe PISA (2012) sitúa a España en torno al 85% de la media de la OCDE, presentando valores ligeramente superiores en comprensión lectora a los de las otras dos competencias (matemáticas y ciencias), en relación con los resultados

del conjunto de países de la OCDE. Estos resultados son algo alentadores, puesto que se observa una ligera mejoría en los resultados con respecto al 2009. Se constata también en los resultados que en el periodo comprendido entre el 2000 y el 2009, más de una cuarta parte de la caída en las puntuaciones se debe al incremento de estudiantes nacidos en el extranjero, y se observa que en el periodo entre el 2009 y 2012 las puntuaciones de España hubieran tenido un gran ascenso de 8,8 puntos si no hubiese un efecto como consecuencia a la inmigración.

Por todo ello, con la presente tesis doctoral pretendemos aportar un mayor conocimiento sobre competencia lingüística (morfología, sintaxis, semántica y pragmática), la comprensión lectora y nivel de vocabulario del alumnado inmigrante marroquí, con la finalidad de aportar, basándonos en las dificultades observadas, orientaciones y pautas de cara a la prevención, estimulación e intervención docente.

La presente tesis doctoral "*Análisis de la Competencia Básica Comunicativo Lingüística y de la Comprensión lectora en Alumnos/as Marroquíes*" se estructura en torno a dos partes: Marco Teórico y Marco Empírico.

El *Marco Teórico* de la investigación se organiza en torno a siete capítulos.

En el primer capítulo tratamos el fenómeno migratorio desde el punto de vista nacional, regional y en la comarca del Campo Arañuelo (entorno en el que se centra este estudio de investigación).

El segundo capítulo, titulado "El Sistema Educativo en Marruecos y en España: Diferencias", lo dedicamos a conocer los Sistemas Educativos de estos dos países atendiendo a los itinerarios educativos que marca cada uno; además, se establecen distinciones entre ambos Sistemas así como las diferentes costumbres, ideas...que hacen que los estudiantes marroquíes que llegan a nuestro país perciban diferencias. En este capítulo se incide además en las dificultades con las que se encuentran estos inmigrantes en nuestros centros educativos y en las características de sus familias.

El tercer capítulo gira en torno al lenguaje del alumnado marroquí, haciendo una comparativa entre las características del árabe y el español, para constatar qué dificultades tienen estos estudiantes con la lengua vehicular y el por qué de las mismas. Para ello se han analizado los aspectos: fonético – fonológicos, morfosintácticos, semántico y pragmático, además de otros aspectos que pueden influir en el correcto desarrollo del lenguaje de los alumnos/as inmigrantes, y como consecuencia en su proceso de enseñanza – aprendizaje.

El cuarto capítulo lo dedicamos a la comprensión lectora, mencionando los aspectos tanto inter como intrapersonales que influyen en la lectura y su comprensión.

El quinto de los capítulos versa sobre las Competencias atendiendo a la transición en la que nos encontramos a nivel legislativo, haciendo explícita la explicación de la competencia lingüística por ser de especial importancia para el tema que nos ocupa.

El capítulo sexto "La respuesta educativa en los centros educativos españoles y extremeños al alumnado marroquí" hace un recorrido por las diferentes leyes que hacen mención a dicha respuesta, así como los planes y programas que se están llevando a cabo para ello.

El séptimo y último capítulo de este marco teórico explica los diferentes modelos de aprendizaje que pueden ser utilizados para la enseñanza del español.

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

Finalmente, exponemos la discusión y conclusiones de nuestro trabajo, mencionando las limitaciones y aportaciones del mismo y realizando sugerencias acerca de futuras líneas de investigación. El apartado final está destinado a ofrecer orientaciones y pautas para trabajar con el alumnado inmigrante marroquí, tanto la estimulación lingüística como la comprensión lectora y el vocabulario.

CAPÍTULO 1: LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS

1.1. Introducción.

La migración es un fenómeno que se ha dado desde tiempos remotos. Este fenómeno demográfico se ha producido a lo largo de toda la historia de manera e intensidad distinta. Arango (1992) señala que *"las migraciones no son algo novedoso, sino que se trata de un fenómeno constante en la Historia, aunque en determinados períodos se dan con mayor intensidad"*.

La intensidad de dichos movimientos viene determinada por la situación socio – económica y política que sufre un país. Por tanto, es la necesidad la que impera y la que hace que exista este tránsito de personas que hoy más que nunca se percibe como una "amenaza social de invasión".

Esta preocupación social se ha visto reflejada en los distintos planos de nuestra vida: el económico, el social, el educativo... De este modo, en los últimos años ha existido una mayor incorporación sobre el tema "inmigración" a las investigaciones en general dando lugar a congresos, investigaciones, publicaciones, debates... sobre este tema.

Este es un aspecto novedoso que nos hace entender que los nuevos movimientos migratorios distan mucho de los movimientos migratorios de antaño, a lo que se le suma que los inmigrantes actuales no viven el alejamiento radical de su país como lo hicieron nuestros antepasados debido principalmente a los tremendos adelantos que se han producido en materia de comunicación y movimiento; de este modo en la actualidad se cuenta con teléfonos móviles con opción a utilizar tarjetas SIM en los que los costes de llamada entre diferentes países son más económicos, la posibilidad de hacer videoconferencias, chatear, etc., vía Internet, existen multitud de locutorios y mayor facilidad de movimiento mediante diferentes medios de transporte, algunos algo más lentos como el barco y otros de mayor rapidez como el avión, además de disponer un gran número de personas de coche cosa que años atrás no ocurría.

Este hecho hace que los inmigrantes de hoy se encuentren muy unidos a su país de origen favoreciendo así el no perder sus señas de identidad ni sus vínculos afectivos y culturales quedando esto reflejado en el país de acogida.

A pesar de que las migraciones se han producido siempre, estas se están produciendo aún en mayor intensidad en nuestra era; de este modo, los expertos consideran que el siglo XXI es el siglo de las migraciones. Además, la inmigración ha abierto las puertas a lo que lo expertos partiendo del punto de vista educativo

han denominado "siglo del mestizaje". Cada vez es más frecuente observar como en los centros educativos tienen cabida alumnos de una gran heterogeneidad de culturas con distintas costumbres, idiomas, religiones, ideologías...

1.2. Concepto de migración, inmigración y emigración.

La inmigración es un concepto amplio, difícil de medir y tiene un carácter interdisciplinar (Arango, 1989). A continuación, se exponen las diferentes definiciones que de este término se han dado por parte de algunas instituciones y autores.

La migración hace referencia a la movilidad de las personas. En esta misma línea, Giménez (2003) expone que la migración es el desplazamiento de una persona o conjunto de personas desde un lugar habitual de residencia a otro, para permanecer en él más o menos tiempo con el objetivo de satisfacer alguna necesidad o conseguir una determinada mejora.

La migración, es por tanto, el desplazamiento con traslado de residencia desde un lugar de origen a un lugar de destino que implica el cruce de algún límite geográfico. Implica por tanto *un cambio de residencia habitual y un cruce de fronteras o límites geográficos* (los cambios de vivienda dentro de una misma comunidad, es decir, dentro del mismo país, ciudad o pueblo, no corresponden a movimientos migratorios).

Kearney & Beserra (2002) definen la migración como *"un movimiento que atraviesa una frontera significativa que es definida y mantenida por cierto régimen político; - un orden, formal o informal - de tal manera que cruzarla afecta la identidad del individuo"*.

Por su parte Chambers (1994) explica que la migración *"implica un movimiento en el que el punto de partida y el punto de llegada no son inmutables ni seguros. Exige vivir en lenguas, historias e identidades que están sometidas a una constante mutación"*.

Desde el punto de vista de la antropología social, Sandoval (1993) expone que el concepto de migración ha sido utilizado para hacer referencia a la movilidad geográfica de las personas, -de manera individual o en grupo- que se desplazan a hábitats distintos al de su cotidianeidad.

La migración desde el punto de vista demográfico es uno de los componentes que junto a la mortalidad y la fecundidad afecta el tamaño de la población de una determinada unidad territorial. La población aumenta o disminuye en función de los nacimientos, defunciones y movimientos migratorios.

Frente a la migración o inmigración, es decir, el acoger a aquellas personas procedentes de otros lugares, está la otra cara de la moneda: la emigración, que es la salida de personas de su país, región o lugar para dirigirse a otro distinto al suyo.

La emigración es un fenómeno de movimiento en el que se produce un desplazamiento geográfico que supone una "movilidad en el empleo". Dicha movilidad en algunos casos es la causa por la cual se produce dicha emigración y en otros el efecto producto de este fenómeno. Este tipo de emigración también llamada "migración económica" es la más común ya que debemos recordar que el hombre comenzó a migrar desde el momento en el que se enfrentó con la necesidad de buscar más y tener mejores oportunidades de vida.

Dicho fenómeno es complejo y por ello se estudia desde diferentes vertientes tales como la antropología, la psiquiatría, la sociología, la ley, las ciencias políticas, la medicina, la religión y la psicología. Desde esta última disciplina, y a pesar de los adelantos referidos a medios de comunicación y transportes, se entiende que el emigrante sufre una pérdida, ya que se desvincula de su país de origen, su cultura, sus tradiciones, su familia y amigos... lo que le puede producir estrés y una crisis siendo aún más difícil para él adaptarse a nuestra cultura, religión, tradiciones y costumbres. Esta dificultad se acrecienta aún más en aquellos emigrantes que acuden a un país con costumbres totalmente diferentes a las suyas tal y como es el caso de los musulmanes y africanos, población objeto de estudio de esta tesis doctoral.

Todos los países en algún momento a lo largo de la historia han acogido personas de otros lugares y por otro lado, sus habitantes han necesitado emigrar a otros países en determinadas circunstancias o razones. Esto da lugar opiniones muy diversas y es que *"aunque ciertamente la migración tiene efectos colaterales potencialmente negativos y no siempre los objetivos perseguidos por ella se logran, el hecho es que, en principio, es una alternativa para búsqueda de progreso individual, familiar y hasta comunitario"* (Rodríguez, 2008).

1.3.Causas de la inmigración.

Las causas de la migración pueden ser muy diversas. En líneas generales las personas realizan los procesos migratorios en busca de mejorar su condición de vida. Las causas de la migración son múltiples y complejas debiéndose principalmente a la existencia de factores políticos adversos para grupos de la población, conflictos étnicos, religiosos, bélicos e, incluso, desastres naturales...

El por qué de la migración se ha venido estudiando desde hace aproximadamente 100 años. Ravenstein (1885) fue el primero en interesarse por ello en su libro *Leyes de la Migración*, explicando que la principal causa de la

emigración se debe a la diferencia salarial (entre origen y destino). Además de los motivos económicos, Ravenstein apuntaba que existía también un desequilibrio en la distribución espacial de la población y la distribución de las oportunidades económicas. Este autor hacía referencia a la migración a nivel nacional, aunque este planteamiento puede ser aplicado a la migración internacional. Esto mismo sucede en el caso de los estudios realizados a mediados de 1950 por la escuela neoclásica. Así algunos de sus autores tales como Lewis (1954) destacaban la emigración del sector agrario hacia la ciudad.

Pero años antes, en 1945, ya surgieron teorías en torno a la migración tales como la teoría Push – Pull, en la que se recogen los factores de atracción y expulsión. Los factores que atraen (push) a los inmigrantes a los países de destino son principalmente el crecimiento económico rápido y continuo. Los factores que empujan (pull) de los países de origen hacia fuera a los inmigrantes son generalmente el desempleo, la pobreza y el subdesarrollo. Y otra de las causas de la migración en la actualidad se apoya en la teoría anterior, señalando que uno de los motivos de la emigración se debe a las diferencias entre la oferta y demanda de trabajo entre los países de migración. Aunque cuando las personas toman la dura decisión de emigrar, en muchos casos, no solo piensan en las mejoras inmediatas con las que se van a encontrar, sino también en las condiciones óptimas de vida que tendrán a largo plazo ellos y sus familias. Por todo ello se plantean intentar obtener una mejor formación profesional, una mayor calidad en el trabajo, así como ofrecer unas mejores condiciones de vida a sus hijos favoreciendo su desarrollo escolar, social y cultural.

Además de buscar esta mejora en sus vidas también intentan encontrar una economía sólida y asentada a la vez que asegurarse el disponer de una serie de prestaciones importantes tales como un salario mínimo, una pensión, la educación pública y también la sanidad pública de la cual en muchos casos no disponen en sus países de origen.

Todo lo expuesto hasta el momento tiene un carácter económico, pero también existen causas políticas y sociales importantes tales como los conflictos bélicos, el enfrentarse a sistemas políticos que les privan de su libertad tal como la dictadura, etc.

Como se ha podido observar las causas por las que se producen las migraciones son muchas y variadas, sin embargo, queda por exponer una de las más importantes y que consideramos que es la que más está sucediendo en la actualidad que es el anhelo de llegar a lo que denominan "el paraíso". Es decir, llegar a aquel país donde está el bienestar, la riqueza y por qué no el lujo que tanto llama la atención a aquellos que en sus países de origen no tienen nada y

ansíanllegar a esos lugares de ensueño. Pero la realidad es muy diferente a la esperada, ya que en la mayoría de los casos los trabajos que estas personas realizan y su modo de vida en los países de acogida son precarios.

1.4.La inmigración en España.

Nuestro país ha sido siempre un país de acogida; sus pueblos y ciudades pueden presumir de tener gente de todos y cada uno de los lugares del mundo. Así, en la actualidad nos encontramos personas de Cuba, Argentina, Perú, Brasil, República Dominicana, China, Ecuador, El Salvador, Rumania, Bulgaria, Polonia, Marruecos, etc. Pero, España, además de ser un país de acogida ha sido también un país en el que sus ciudadanos en determinados momentos han tenido que emigrar buscando mejor calidad de vida, marchándose la mayoría de ellos a países como Francia, Suecia, Alemania, Bélgica, Países Bajos y Reino Unido.

En términos absolutos, tal y como pone de manifiesto Arango (1992): *“España es un país de emigrantes más que de inmigrantes, pero las tendencias lo llevan a configurarse cada vez más como un país de acogida”*; esto se debe principalmente a que las emigraciones de los españoles se produjeron en las décadas de 1960 y 1970 época en la que no existía un desarrollo de la industria y las condiciones de vida eran más óptimas en otros países de Europa. Con la llegada de la industria y el desarrollo de las obras, equipamientos e infraestructuras se provocó una fuerte demanda de mano obra para la industria y el sector servicios y con ello pasamos de ser un país emigrante a un país de inmigrantes; las primeras migraciones que se produjeron fueron internas ya que la mayoría de las personas que vivían en el campo se trasladaban a las ciudades y a continuación comenzaron a producirse inmigraciones externas que procedían de dos flujos migratorios principalmente:

- El procedente del tercer mundo, que primordialmente procedía de Marruecos y que trabajaban en los sectores de construcción y en pequeñas industrias.
- El procedente del primer mundo en el que abundan jubilados y pensionistas europeos.

Con este hecho comienza el asentamiento del pueblo marroquí en España y a partir de este momento los inmigrantes marroquíes van a ser una de las poblaciones más numerosas en España, tal y como se puede observar en la siguiente tabla extraída del Informe del Observatorio Permanente de la Inmigración y el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, en el que se determina el número de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 30/06/2014.

**PRINCIPALES NACIONALIDADES. EXTRANJEROS CON CERTIFICADO DE REGISTRO
O TARJETA DE RESIDENCIA EN VIGOR.**

	30/06/2014		Variación (%)		
			<i>Trimestral: Respecto a 31/03/2014</i>	<i>Acumulada: Respecto a 31/12/2013</i>	<i>Interanual: Respecto a 30/06/2013</i>
<i>Total</i>	4.905.495	100,00%	-0,34	-0,77	-1,44
<i>Rumanía</i>	940.252	19,17%	0,72	1,30	1,97
<i>Marruecos</i>	774.395	15,79%	-0,76	-1,37	-2,36
<i>Reino Unido</i>	269.756	5,50%	0,75	1,59	3,78
<i>Italia</i>	210.304	4,29%	1,32	2,57	5,38
<i>Ecuador</i>	203.654	4,15%	-4,49	-8,91	-15,94
<i>China</i>	187.757	3,83%	0,87	1,93	3,83
<i>Bulgaria</i>	181.684	3,70%	0,46	0,87	1,76
<i>Colombia</i>	147.986	3,02%	-4,11	-8,86	-17,59
<i>Alemania</i>	145.501	2,97%	0,76	1,54	3,80
<i>Portugal</i>	141.736	2,89%	0,48	0,99	2,28
<i>Bolivia</i>	121.410	2,48%	-3,57	-7,54	-13,83
<i>Francia</i>	120.023	2,45%	1,30	2,93	6,16
<i>Polonia</i>	89.533	1,83%	0,49	1,05	2,60
<i>Ucrania</i>	81.153	1,65%	0,45	0,99	1,85
<i>Perú</i>	75.733	1,54%	-5,81	-11,67	-20,53
<i>Resto de países</i>	1.213.529	24,74%	-0,32	-0,70	-0,98
<i>No consta</i>	1.089	-	2,25	3,91	5,73

Como se puede observar en esta tabla las tres nacionalidades con mayor número de extranjeros residentes en España son la rumana (940.252), la marroquí (775.395) y la británica (269.756), que conjuntamente representan el 40,45% del total de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor.

Como se puede apreciar, entre las quince nacionalidades con mayor presencia en España, ocho corresponden a países de la UE (los incrementos interanuales más significativos se han producido en Francia e Italia); sin embargo, si nos fijamos en la inmigración por países destacan con diferencia Rumania y Marruecos.

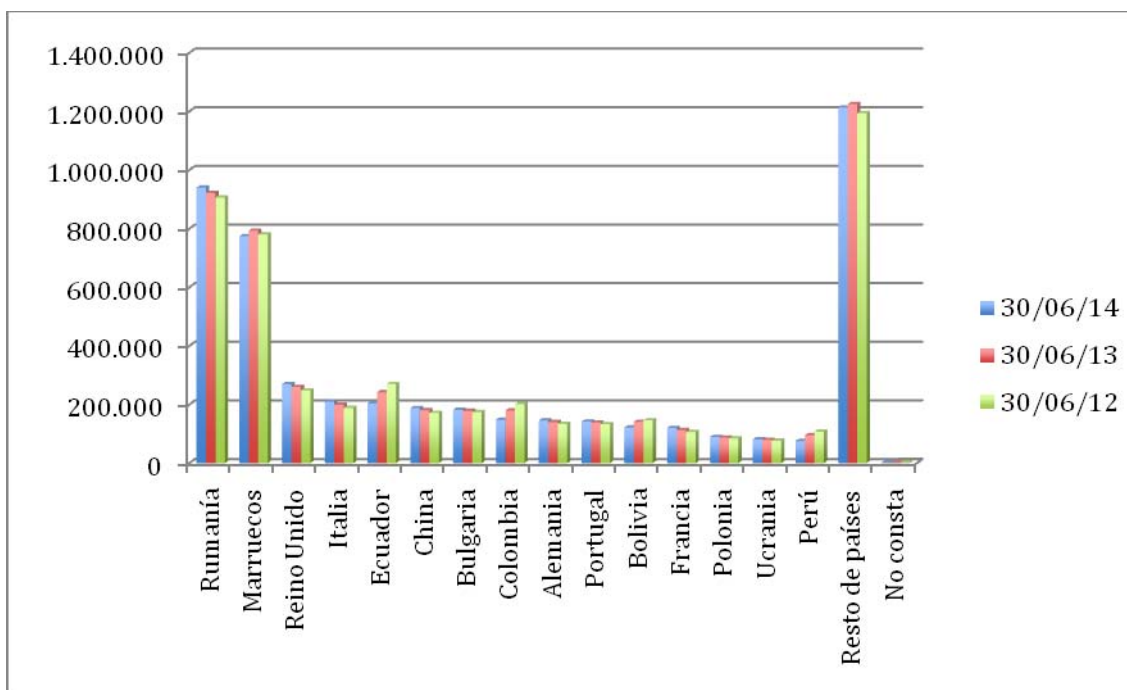
El número de inmigrantes marroquíes ha ido disminuyendo en los últimos años debido principalmente a dos causas: la primera, la crisis económica que

atraviesa nuestro país y la consecuente restricción de los flujos migratorios y la segunda, es la emigración producida por muchos a otros países de Europa como Francia o Bélgica. Según el Observatorio Permanente de la Inmigración existe una tercera causa que es el aumento en la concesión de la nacionalidad española.

Podemos constatar este hecho en la siguiente tabla y su correspondiente gráfico, cuyos datos están extraídos del Observatorio Permanente de la Inmigración:

EXTRANJEROS CON AUTORIZACIÓN DE RESIDENCIA EN ESPAÑA, SEGÚN PAÍS DE NACIONALIDAD

	30/06/2014	30/06/2013	30/06/2012
<i>Total</i>	4.905.495	4.977.401	4.922.917
<i>Rumanía</i>	940.252	922.069	906.645
<i>Marruecos</i>	774.395	793.115	780.300
<i>Reino Unido</i>	269.756	259.936	248.137
<i>Italia</i>	210.304	199.567	188.494
<i>Ecuador</i>	203.654	242.263	269.947
<i>China</i>	187.757	180.828	171.405
<i>Bulgaria</i>	181.684	178.541	173.967
<i>Colombia</i>	147.986	179.575	201.553
<i>Alemania</i>	145.501	140.171	134.050
<i>Portugal</i>	141.736	138.576	133.288
<i>Bolivia</i>	121.410	140.892	146.137
<i>Francia</i>	120.023	113.059	105.978
<i>Polonia</i>	89.533	87.266	84.187
<i>Ucrania</i>	81.153	79.678	76.700
<i>Perú</i>	75.733	95.299	107.209
<i>Resto de países</i>	1.213.529	1.225.536	1.193.932
<i>No consta</i>	1.089	1.030	988



Tanto en la tabla como en el gráfico podemos observar un descenso de la población marroquí en España en los últimos años. Sin embargo, y a pesar de este descenso, son muchos los inmigrantes marroquíes que residen en nuestro país. El fuerte asentamiento de estos ha dado lugar a nuevas formas de vida en nuestro territorio, que es bien visto por unos y no tanto por otros. Por lo general, las personas marroquíes son inmigrantes que nada tienen en común con el resto de inmigrantes de otros países, ya que tienen características específicas. Por lo general a estos inmigrantes se les ve como un grupo compacto cuando en realidad no es así ya que existen muchas diferencias entre ellos dependiendo principalmente de la zona de la que provienen. Así existen diferencias culturales entre ellos e incluso del lenguaje, ya que coexisten diferentes dialectos. Lo único que tienen en común es el Islam, la bandera y el Rey (Carbonell, 1999).

Por lo general, los inmigrantes magrebíes viven en España en unas condiciones económicas precarias. La integración de los mismos no es tan real como se quiere hacer ver desde diferentes instituciones. Estas *dificultades de integración* por su parte se deben a diferentes motivos: existen algunos prejuicios que no les ayudan; su cultura tiene muchas diferencias con respecto a la nuestra; su actitud en ocasiones no se adapta a los patrones o normas de nuestro país, hecho por el cual son bastante recriminados; y la falta de dominio de nuestro idioma es un hándicap importante. Esta falta de integración ha quedado constatada en algunos estudios realizados que presentan al grupo de escolares de etnia marroquí como los menos aceptados por los españoles. Haciéndose más evidente

este rechazo a medida que los niños crecen. Así en los institutos esta marginación se acrecienta.

Existen muchas causas por las cuales se produce este distanciamiento; sin embargo, se apunta que la causa más importante es la falta de dominio de la lengua de la sociedad de acogida, por lo que este trabajo de investigación cobra aún más sentido, ya que el desconocimiento puede hacer que estas dificultades lingüísticas debido a los retrasos iniciales no se superen y se vayan acentuando a medida que pasan de curso.

A continuación podemos observar los datos obtenidos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte referentes al número de alumnos extranjeros, concretando en alumnos marroquíes, escolarizados en España durante el curso académico 2012 - 2013:

	Total	Marruecos
Total	763.087	165.217
Ed. Infantil	151.206	51.441
Ed. Primaria	257.158	63.073
Ed. Especial	3.974	1.090
ESO	205.128	32.470
Bachillerato	47.991	4.215
Ciclo Formativo FP. Grado Medio	31.530	5.712
Ciclo Formativo FP. Grado Superior	18.171	1.466
PCPI	17.507	4.550
EE Artísticas	5.272	97
Idiomas	25.042	1.097
EE. Deportivas	108	6

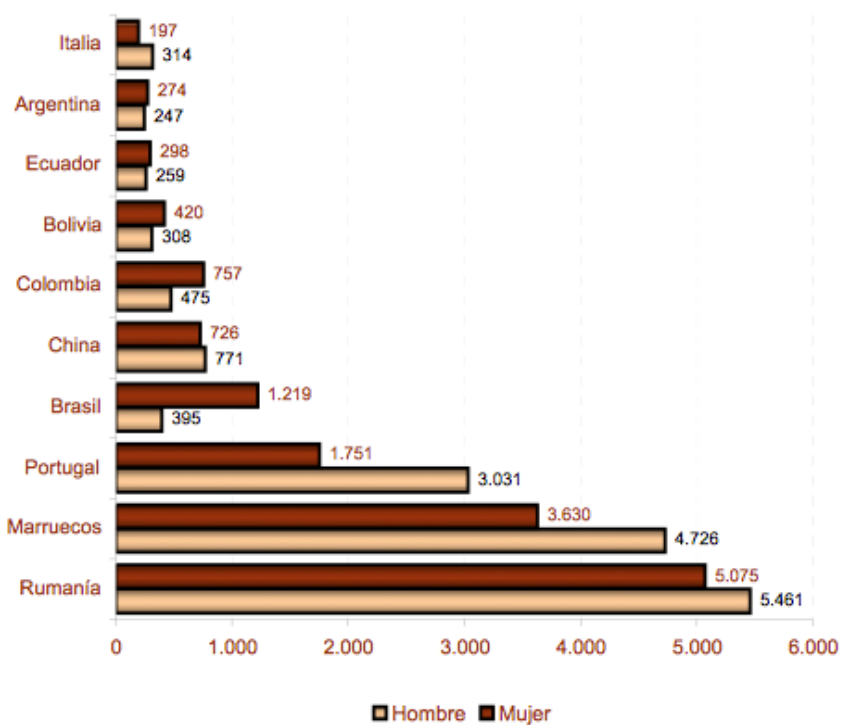
1.5.La inmigración en Extremadura.

Con la llegada de la inmigración a nuestro país la mayoría de sus Comunidades Autónomas acogieron a gente de diferentes partes del mundo. Tal es el caso de Extremadura, que desde los comienzos de la llegada masiva de inmigrantes a nuestro país acoge a inmigrantes muy heterogéneos, con culturas, costumbres y creencias muy distintas.

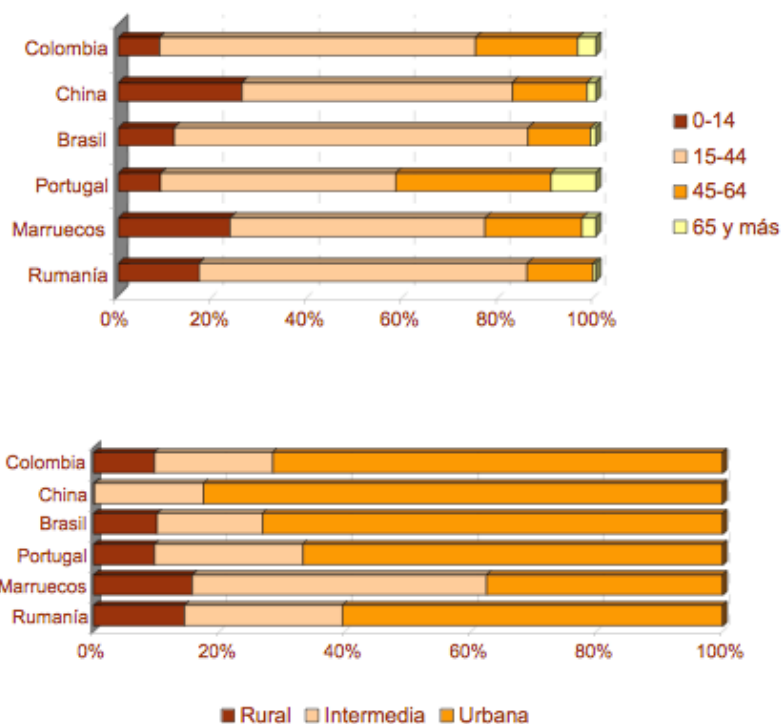
Los datos del informe realizado por el Instituto de Estadística de Extremadura sobre el padrón de 2014, indican:

	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>
<i>Española</i>	526.295	535.621	1.061.916
<i>Extranjera</i>	19.321	18.395	37.716

Estas personas proceden principalmente de la Unión Europea y de países en vía de desarrollo como Marruecos cuya población es masiva en nuestra Comunidad, abarcando un total de 8.356 personas. Se pueden observar los datos sobre la población extranjera residente en Extremadura según sexo, edad, tamaño de municipio de residencia y principales nacionalidades en los siguientes gráficos:



Fuente: Padrón 2014. Instituto de Estadística de Extremadura.



Fuente: Padrón 2014. Instituto de Estadística de Extremadura.

Respecto a sus asentamientos en nuestra Comunidad, existen algunas diferencias en función de las dos provincias que la conforman. De tal modo que, mientras en Badajoz los inmigrantes se establecen en núcleos urbanos, en la provincia de Cáceres estos residen en las zonas rurales.

Según Ribes (2010), Badajoz es la ciudad que recibe un "mayor número" de extranjeros procedentes en su mayoría de Europa y Rumanía. Sin embargo, al norte de la Comunidad los inmigrantes suelen llegar del continente africano.

Tanto a una provincia como a la otra, la llegada de inmigrantes fue masiva. En el caso de los inmigrantes africanos, especialmente la población marroquí, la afluencia era por parte de padres de familia que venían a nuestra Comunidad con la finalidad de conseguir un trabajo, para poder mantener a su mujer e hijos que permanecían en su país de origen. A medida que estos se iban asentando en la región, comenzaron a llegar a los municipios extremeños sus familias y por tanto, los centros educativos se iban convirtiendo más que nunca en centros heterogéneos, multiétnicos y multiculturales. Así, durante el curso 2013-2014 el número total de inmigrantes matriculados en educación no universitaria en Extremadura era de un total de 5.908 de los cuales 1.920 eran estudiantes de nacionalidad marroquí.

Se pueden observar los datos relativos al curso 2013 - 2014 en las siguientes tablas:

1. Alumnado extranjero por titularidad del centro, comunidad/provincia y enseñanza.

Unidades: Número de alumnos

	EXTREMADURA	Badajoz	Cáceres
TODOS LOS CENTROS			
TOTAL	5908	3050	2858
E. Infantil	888	430	458
E. Primaria	2217	1115	1102
Educación Especial	32	25	7
ESO	1734	945	789
Bachillerato (1)	392	218	174
Ciclos Formativos FP - Grado Medio (1)	213	103	110
Ciclos Formativos FP - Grado Superior (1)	112	68	44
Programas de Cualificación Profesional Inicial	102	54	48
EE. Artísticas	19	14	5
EE. de Idiomas	198	78	120
EE. Deportivas	1	0	1
No consta Enseñanza	0	0	0
CENTROS PÚBLICOS			
TOTAL	5383	2736	2647
E. Infantil	834	394	440
E. Primaria	2036	1020	1016
Educación Especial	17	10	7
ESO	1514	820	694
Bachillerato (1)	368	203	165
Ciclos Formativos FP - Grado Medio (1)	190	81	109
Ciclos Formativos FP - Grado Superior (1)	108	65	43
Programas de Cualificación Profesional Inicial	99	51	48
EE. Artísticas	19	14	5
EE. de Idiomas	198	78	120
EE. Deportivas	0	0	0
No consta Enseñanza	0	0	0
CENTROS PRIVADOS			
TOTAL	525	314	211
E. Infantil	54	36	18
E. Primaria	181	95	86
Educación Especial	15	15	0
ESO	220	125	95
Bachillerato (1)	24	15	9
Ciclos Formativos FP - Grado Medio (1)	23	22	1
Ciclos Formativos FP - Grado Superior (1)	4	3	1
Programas de Cualificación Profesional Inicial	3	3	0
EE. Artísticas	0	0	0
EE. de Idiomas	.	.	.
EE. Deportivas	1	0	1
No consta Enseñanza	0	0	0

Notas:

1.- En Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior se incluye el alumnado extranjero que cursa esta enseñanza en los regímenes presencial y a distancia.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2. Porcentaje de alum. extranjero en Enseñanzas Régimen General no universitaria por titularidad del centro, comunidad/provincia y enseñanza.

Unidades: Porcentajes de alumnos

	EXTREMADURA	Badajoz	Cáceres
TODOS LOS CENTROS			
TOTAL	3,1	2,5	4,2
E. Infantil	2,5	1,8	3,7
E. Primaria	3,4	2,6	4,9
Educación Especial	4,6	4,5	4,9
ESO	3,8	3,2	4,9
Bachillerato (1)	2,2	1,9	2,8
Ciclos Formativos FP - Grado Medio (1)	2,5	1,9	3,4
Ciclos Formativos FP - Grado Superior (1)	1,4	1,3	1,5
Programas de Cualificación Profesional Inicial	3,2	2,7	4,1
CENTROS PÚBLICOS			
TOTAL	3,5	2,7	4,9
E. Infantil	2,9	2,1	4,8
E. Primaria	4	3	6,1
Educación Especial	4,9	4,9	4,9
ESO	4,3	3,6	5,7
Bachillerato (1)	2,3	2	3
Ciclos Formativos FP - Grado Medio (1)	2,5	1,8	3,5
Ciclos Formativos FP - Grado Superior (1)	1,4	1,4	1,4
Programas de Cualificación Profesional Inicial	3,4	2,9	4,3
CENTROS PRIVADOS			
TOTAL	1,4	1,4	1,5
E. Infantil	0,7	0,8	0,6
E. Primaria	1,3	1,1	1,5
Educación Especial	4,3	4,3	0
ESO	2,1	1,9	2,4
Bachillerato (1)	1,1	1	1,3
Ciclos Formativos FP - Grado Medio (1)	2,5	2,7	1
Ciclos Formativos FP - Grado Superior (1)	0,6	0,5	2
Programas de Cualificación Profesional Inicial	1,1	1,3	0

Notas:

1.- En Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior se incluye el alumnado extranjero que cursa esta enseñanza en los regímenes presencial y a distancia.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

3. Alumnado extranjero por titularidad del centro, comunidad/provincia y área geográfica de nacionalidad.

Unidades: Número de alumnos

	EXTREMADURA	Badajoz	Cáceres
TODOS LOS CENTROS			
TOTAL	5908	3050	2858
Unión Europea (28)	1772	1308	464
Resto de Europa	98	52	46
África	2050	514	1536
América del Norte	53	29	24
América Central	227	116	111
América del Sur	1332	800	532
Asia	371	230	141
Oceanía	5	1	4
No consta País	0	0	0
CENTROS PÚBLICOS			
TOTAL	5383	2736	2647
Unión Europea (28)	1613	1191	422
Resto de Europa	78	41	37
África	1995	475	1520
América del Norte	42	24	18
América Central	197	109	88
América del Sur	1145	696	449
Asia	308	199	109
Oceanía	5	1	4
No consta País	0	0	0
CENTROS PRIVADOS			
TOTAL	525	314	211
Unión Europea (28)	159	117	42
Resto de Europa	20	11	9
África	55	39	16
América del Norte	11	5	6
América Central	30	7	23
América del Sur	187	104	83
Asia	63	31	32
Oceanía	0	0	0
No consta País	0	0	0

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

4. Alumnado extranjero por país/área geográfica de nacionalidad y comunidad.

Unidades: Número de alumnos

	EXTREMADURA
TOTAL	5908
UNIÓN EUROPEA (28)	1772
Alemania	23
Bélgica	4
Bulgaria	51
Francia	31
Holanda	16
Italia	44
Lituania	6
Polonia	38
Portugal	273
Reino Unido	28
Rumanía	1227
Suecia	0
Otros países Europa U.E. (28)	31
EUROPA RESTO	98
Rusia	42
Suiza	4
Ucrania	34
Otros países Europa Resto	18
ÁFRICA	2050
Argelia	31
Guinea Ecuatorial	5
Marruecos	1920
Otros países África	94
AMÉRICA DEL NORTE	53
Canadá	3
Estados Unidos	28
México	22
AMÉRICA CENTRAL	227
Cuba	43
República Dominicana	78
Otros países América Central	106
AMÉRICA DEL SUR	1332
Argentina	120
Bolivia	207
Brasil	299
Chile	32
Colombia	294
Ecuador	169
Perú	119
Uruguay	17
Venezuela	29
Otros países América del Sur	46
ASIA	371
China	283
Filipinas	7
India	3

Pakistán	41
Otros países Asia	37
OCEANÍA	5
NO CONSTA PAÍS	0

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

5. Distribución porcentual del alumnado extranjero por comunidad/provincia y área geográfica de nacionalidad.

Unidades: Porcentaje de alumnos

	EXTREMADURA	Badajoz	Cáceres
TOTAL	100	100	100
Unión Europea (28)	30	42,9	16,2
Resto de Europa	1,7	1,7	1,6
África	34,7	16,9	53,7
América del Norte	0,9	1	0,8
América Central	3,8	3,8	3,9
América del Sur	22,5	26,2	18,6
Asia	6,3	7,5	4,9
Oceanía	0,1	0	0,1
No consta País	0	0	0

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

6. Distribución porcentual del alumnado extranjero por comunidad/provincia y área geográfica de nacionalidad.

Unidades: Porcentaje de alumnos.

	EXTREMADURA	Badajoz	Cáceres
TOTAL	0,8	0,4	0,4
Unión Europea (28)	0,9	0,7	0,2
Resto de Europa	0,3	0,2	0,2
África	1	0,2	0,7
América del Norte	0,8	0,5	0,4
América Central	0,7	0,4	0,3
América del Sur	0,7	0,4	0,3
Asia	0,6	0,4	0,2
Oceanía	1,5	0,3	1,2
No consta País	0	0	0

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

1.6. La inmigración en la Comarca del Campo Arañuelo.

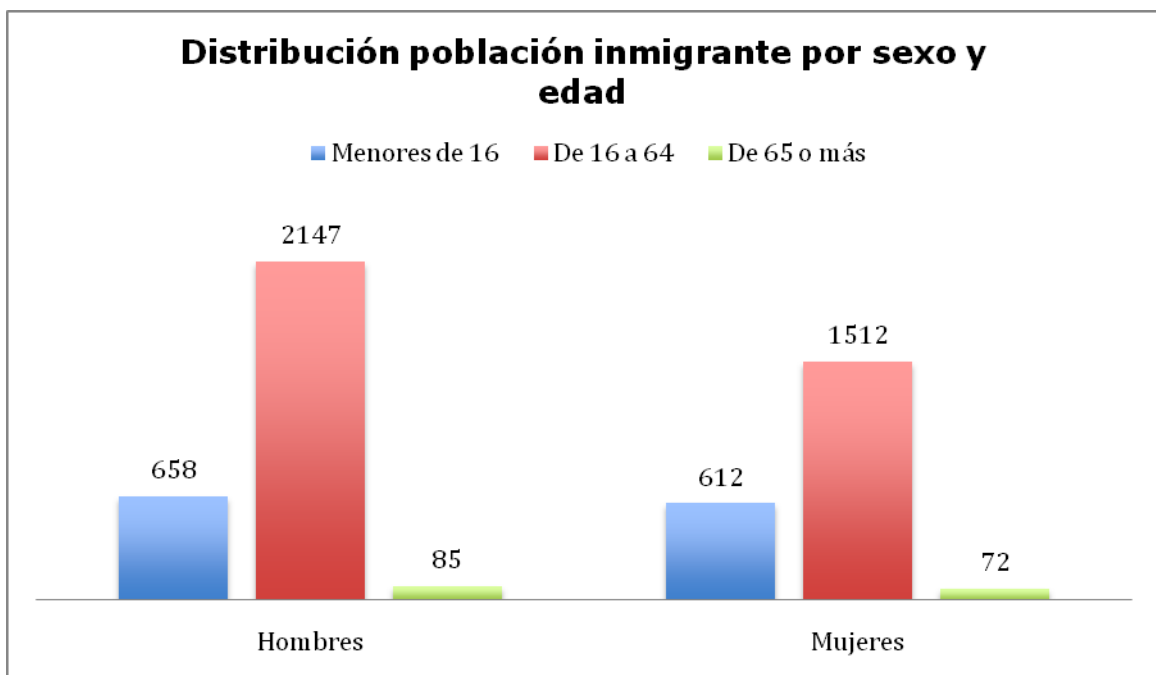
La Comarca del Campo Arañuelo, zona en la que se centra este trabajo de investigación, está situada al norte de la provincia de Cáceres. Esta comarca tiene forma rectangular con dimensiones de 40 Km de ancho y 50 de alto. La superficie total supera los 1.643 Km².



Como se puede observar en la imagen, el Campo Arañuelo está formado por un total de veintiún municipios. De algunos de estos municipios, como es el caso de Talayuela dependen otros de menor número de habitantes como son por ejemplo Barquilla de Pinares, Santa María de las Lomas y Pueblonuevo de Miramontes entre otros.

Esta es una Comarca de regadío, por lo que la mayoría de la población activa se dedica principalmente al sector agrícola cultivando principalmente tabaco y espárragos; aunque, en poblaciones con un mayor número de habitantes, como es el caso de Navalморal de la Mata, prima el sector servicios sobre los demás.

Además, esta Comarca se caracteriza por ser un lugar de acogida para multitud de inmigrantes. Estos inmigrantes comenzaron su llegada a partir del año 1992. Esta población incrementó en más de un 15% desde el año 1998 hasta nuestros días, aunque en los últimos años la población extranjera está sufriendo un leve descenso. A pesar de dicho descenso, tras la revisión del Padrón Continuo a 1 de enero de 2014, realizado por el Instituto Nacional de Estadística, el Campo Arañuelo contaba con una población de 38.268 habitantes de los cuales 5.086 eran inmigrantes, que según sexo y edad quedan distribuidos de la siguiente manera:



Fuente INE 2014.

Dentro de la Comarca del Campo Arañuelo, según esta estadística, destaca por encima de todos los municipios, el municipio de Talayuela que en 2014 tuvo un total de 2.336 extranjeros. Cabe destacar, además, al núcleo más importante de población de la zona, Navalморal de la Mata, que contaba con 1.560 extranjeros.

La ocupación de los mismos es mayoritariamente la agricultura, debido principalmente a que la mayoría no cuentan con ningún tipo de titulación.

Por tanto, la mayoría de los que llegaron a esta zona lo hicieron sin ningún tipo de cualificación. Sin embargo, hoy sus hijos tienen mayores posibilidades de las que ellos tuvieron. De este modo, son muchos los alumnos inmigrantes marroquíes que acuden a nuestras aulas en los centros educativos de esta zona, que terminan la Educación Secundaria Obligatoria sin titulación, también son muchos los que no cursan Bachillerato y menos los que acceden a la Universidad. Las causas pueden ser muy variopintas. Uno de los objetivos de nuestra investigación se centra en determinar qué medida influyen las dificultades en la adquisición del lenguaje en el desarrollo educativo del alumnado marroquí. Sin embargo, sean cuales sean las causas, los centros educativos tienen una gran responsabilidad y una ardua tarea para tratar de fomentar el desarrollo educativo de esta población.

CAPÍTULO 2: EL SISTEMA EDUCATIVO EN MARRUECOS Y EN ESPAÑA: DIFERENCIAS.

2.1. El Sistema Educativo en Marruecos.

Diferentes estudios internacionales realizados en materia de educación, ponen de manifiesto que Marruecos ocupa uno de los últimos puestos a este respecto entre los países del Magreb Árabe. Esta situación se trató de mejorar ya desde el momento en que se produjo la independencia del país en 1956. Los dirigentes, ante dicha problemática y teniendo en su poder la posibilidad de dirigir hacia otros cauces su sistema educativo comenzaron a establecer otras vías para la mejora de la calidad educativa, intentando erradicar el abandono escolar y el analfabetismo hasta ahora patente.

Para ello, era necesario el fomento de la igualdad de oportunidades en la educación, ya que, hasta el momento solo tenían el privilegio de estudiar los hijos de nobles franceses, españoles y marroquíes.

Con estos problemas de base, el Gobierno de Marruecos realizó importantes reformas en la enseñanza desde su independencia en 1956 buscando así la reafirmación nacionalista del país, haciendo notar que este tenía características lingüísticas y culturales propias. Así, en los años sesenta, la reforma llevó consigo el cambio de un sistema de dos lenguas (árabe y francés) a la arabización total de la enseñanza. A partir de aquí, la pretensión del gobierno era favorecer que el sistema educativo contará con cuatro aspectos a destacar: la unificación del sistema educativo, la generalización de la enseñanza a todos los niños en edad escolar, la marroquinización de los profesores y la arabización del currículo. Unido a esto, más tarde destaca la importancia que para el sistema educativo tendrá la Calidad de la enseñanza y el propósito de fomentar la disminución del abandono escolar.

Los cambios más profundos respecto a la reforma educativa se han producido a partir del año 2000, con la promulgación de la nueva ley de educación: la Carta Nacional de Educación y Formación (*Charte Nationale d'Éducation et de Formation*).

A pesar de los intentos por conseguir una mejora en el sistema educativo de Marruecos, los adelantos han sido escasos. El investigador y politólogo Darif (2008) citado en El Mejdoubi (2008) expone: "*Desde la Independencia, la historia de la enseñanza marroquí es una crisis continua; en cada etapa aparecen nuevas reformas, sin que hasta el momento se haya establecido una buena estrategia con fines definidos*". Como consecuencia de ello, el Gobierno se fijó para el periodo

2000 – 2009, denominado Decenio Nacional de la Educación, el objetivo de implantar definitivamente la reforma del sistema educativo que estaría basada en revisar y renovar los currículos. En la actualidad, están puestos en marcha dos sistemas educativos muy distintos, uno que está en periodo de extinción y otro que está en proceso de implantación.

Además de subsistir estos dos sistemas educativos a la par, en Marruecos, coexisten a su vez un sistema de escuelas privadas y otro de escuelas públicas. En la escuela pública se asegura la enseñanza gratuita a sus alumnos desde la escuela primaria, es decir, desde los seis años, hasta la universidad.

Los niveles previos a la Educación Primaria denominado Educación Preescolar, dirigida a alumnos de 4 a 6 años no es obligatoria ni gratuita y puede recibirse en centros de preescolar que son creados por la autoridad gubernamental o por cualquier persona física o moral de derecho público o privado. En las zonas rurales y urbanas más desfavorecidas se pone a disposición de la población y de forma gratuita centros de enseñanza preescolar, según los medios locales de los que se dispone.

Los centros preescolares pueden clasificarse en coránicos o modernos. Las dos modalidades de los centros coránicos son:

- ✓ Los M'sid, que son centros tradicionales dependientes del Ministerio de Asuntos Religiosos. Su finalidad es, por tanto, religiosa y están muy extendidos por las zonas rurales.
- ✓ Las Kuttâb o escuelas coránicas renovadas que dependen del Ministerio de Educación Nacional, a las que asisten la mayoría de los alumnos de preescolar. Este tipo de escuela, sin dejar a un lado el ideal religioso, se asemejan más a los jardines de infancia.

La Educación Preescolar moderna incluye los Jardines de Infancia públicos, semipúblicos y privados, y a las Escuelas Maternales (4-6 años), que pertenecen a los servicios culturales de países como Francia, España... El ámbito privado acoge un número escaso de alumnado.

El sistema Educativo marroquí se articula en dos grandes ejes:

- La Educación Básica que la conforma:
 - La Enseñanza Primaria.
 - La Enseñanza Secundaria, que incluye la Secundaria Colegial y la Secundaria Cualificada, la cual comprende el Bachillerato y la Formación Profesional.
- La Educación Superior:
 - No universitaria: Se obtiene el título de Técnico superior.
 - Universitaria: Licenciaturas, masters y doctorados.

Por tanto un estudiante en Marruecos comienza su andadura en el sistema educativo de una manera obligatoria y gratuita a partir de los seis años.

Comienza así la *Enseñanza Primaria*, que está compuesta por seis cursos y escolariza a alumnos de los seis a los doce años. Dicha etapa se divide en dos ciclos: el primero de dos años de duración (de 6 a 8 años) y el segundo de cuatro años de duración (de 8 a 12 años). Cuando los alumnos finalizan la Enseñanza Primaria reciben el Certificado de Estudios Primarios.

Terminada la Enseñanza Primaria pueden acceder a la Enseñanza Secundaria Colegial que abarca tres cursos, acogiendo alumnos de doce a quince años y que equivale a la Educación Secundaria Obligatoria en España. La promoción de unos cursos a otros tanto en la Enseñanza Primaria como en la Secundaria Colegial es automática, aunque, en los últimos cursos de los grados, es decir en sexto de primaria y en tercero de colegial los alumnos deben someterse a una prueba común para todos los alumnos de Marruecos; en caso de no aprobar dicha prueba pueden repetir hasta tres veces, pero si a pesar de ello no consigue la titulación oportuna puede ser orientado hacia la Formación Profesional. Cuando los alumnos consiguen terminar la Enseñanza Secundaria Colegial los alumnos reciben un Diploma de Enseñanza Colegial indicando que ha conseguido superar los estudios; en caso contrario, el diploma indicará solamente el tipo de aprendizaje y especialización cursada.

Una vez que los alumnos terminan la Enseñanza Secundaria Colegial tienen dos opciones:

- Cursar Formación Profesional, que comprende dos cursos de duración que es cursada entre los 15 y los 17 años. Cuando los alumnos finalizan obtienen un Diploma de Cualificación Profesional que da acceso a la vida laboral, además, este diploma le permite poder continuar los estudios en el Bachillerato Técnico Profesional.
- Cursar la Enseñanza Secundaria de Cualificación, que escolariza a alumnos entre los 15 y 18 años y que está compuesta por tres cursos: el curso Tronco Común, 1º y 2º de Bachillerato. Los alumnos pueden optar por cursar dos modalidades de Bachillerato:
 - o General: Letras, Ciencias Experimentales y Ciencias Matemáticas.
 - o Técnica: Económica, Eléctrica, Civil, Química y Agrícola.

Al finalizar, los alumnos reciben, según la modalidad cursada, el diploma de Bachillerato de Enseñanza General, que da acceso a la Enseñanza Superior, o el de Bachillerato Tecnológica y

Profesional que da acceso a la Enseñanza Superior o a la vida laboral.

La Educación Superior ofrece dos vías:

- Formación Profesional que da acceso al mercado laboral.
- Acceso a la Universidad.

Además de las Enseñanzas comentadas, en Marruecos existen de forma paralela la llamada Enseñanza Original que cuenta con una gran carga de materias que versan sobre el Islam y la Lengua Árabe. Si lo desean, los alumnos pueden cursar este tipo de enseñanza a lo largo de toda su escolarización.

Respecto a los idiomas, tema de tan latente actualidad en cualquier país del mundo en el siglo en que nos encontramos, se debe constatar que en Marruecos se instauró el árabe clásico como lengua oficial en los centros educativos en 1963; este hecho hizo que en 1988 estuviesen arabizados todos los niveles de la enseñanza primaria, secundaria y parte de la universitaria. A pesar de esta arabización, en los centros educativos de Marruecos aún se sigue utilizando bastante el francés que comienza a estudiarse de manera obligatoria cuando los alumnos están escolarizados en segundo curso de la Enseñanza Primaria, es decir, con 7 años de edad. Como se puede observar, a pesar de haberse declarado el árabe clásico como lengua oficial, Marruecos sigue siendo, en muchos aspectos, bilingüe, oscilando entre el árabe clásico y el francés (Mou, 2007). El francés, es por lo tanto la primera lengua extranjera; la segunda lengua extranjera se instaura mucho más tarde, en la enseñanza secundaria y los alumnos pueden elegir entre varias opciones teniendo dentro de estas opciones el idioma español.

En cuanto al carácter de la enseñanza, Marruecos cuenta con una red de escuelas públicas y otra de escuelas privadas. En el caso de que el alumno opte por cursar sus estudios de manera gratuita, podrá disfrutar de esta gratuidad desde la etapa de Educación Primaria a la Universidad. La Educación Preescolar no es obligatoria y es eminentemente privada. A pesar de dicha privacidad, la mayoría de los alumnos de esta etapa educativa acuden a escuelas coránicas donde la enseñanza suele ser gratuita, aunque depende de las mezquitas. En estas escuelas suele haber solo un educador con una media de 18 alumnos; la mayoría de alumnos de estas escuelas son varones. La enseñanza preescolar eminentemente privada está dirigida especialmente a las clases medias – altas y existe un equilibrio entre sexos, aunque no existen dichas escuelas en todas las regiones.

Respecto a los maestros, su formación es bilingüe: árabe y francés. Existen centros de formación del profesorado para los tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria (primer ciclo) y secundaria superior (segundo ciclo). Al primer nivel acceden personas que han obtenido el título de bachillerato; al segundo, los que

tienen el título de Diploma de Estudios Universitarios Generales y, al tercero, acceden los licenciados. En el caso de secundaria, la formación que se imparte es especializada para las distintas asignaturas del currículo escolar: lengua y literatura, historia... Todos los futuros docentes tienen incluyen dentro de la formación prácticas cuya duración es un año. En Marruecos se considera que los docentes del sector público necesitan una formación continua para actualizar conocimientos y metodologías, mientras que los docentes del sector privado ejercen su labor sin haber recibido ningún tipo de formación previa. Por otro lado, la remuneración económica de los docentes es baja.

2.2. El Sistema Educativo en España.

La Ley que rige en la actualidad el Sistema Educativo español es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Esta Ley recoge las enseñanzas que ofrece el sistema educativo. Estas enseñanzas son las siguientes:

- a) Educación Infantil.
- b) Educación Primaria.
- c) Educación Secundaria Obligatoria.
- d) Bachillerato.
- e) Formación Profesional:
 - Ciclos Formativos de Grado Medio.
 - Ciclos Formativos de Grado Superior.
- f) Enseñanza de idiomas.
- g) Enseñanzas artísticas.
 - Arte dramático.
 - Música.
 - Danza.
- h) Enseñanzas deportivas.
- i) Educación de personas adultas.
- j) Educación universitaria.

La *Educación Infantil* tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. En esta etapa se atiende a niños desde el nacimiento a hasta los seis años. Dicha etapa se distribuye a su vez en dos ciclos. El primer ciclo está dirigido a los niños desde los cero a los tres años; durante este ciclo existen pocos centros públicos para escolarizar a estos niños y por lo tanto, los padres tienen que escolarizar a sus hijos en guarderías privadas. En el segundo ciclo de Educación Infantil, el que escolariza

a niños de edades comprendidas entre los tres y los seis años, existe total gratuidad de la enseñanza.

La *Educación Primaria* es una etapa que tiene carácter obligatorio y que comprende seis cursos académicos que cursaran ordinariamente niños de entre los seis y los doce años. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta etapa se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador. Los alumnos y alumnas deben cursar diferentes áreas de los bloques de asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómicas.

Las áreas del bloque de Asignaturas troncales en cada uno de los cursos son las siguientes:

- Ciencias de la Naturaleza.
- Ciencias Sociales.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Matemáticas.
- Primera Lengua Extranjera.

Las áreas del bloque de asignaturas específicas que deben cursar en cada uno de los cursos son:

- Educación Física.
- Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales.
- Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que

establezca cada Administración educativa, y de la oferta de los centros docentes, los alumnos deben cursar al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

- Educación Artística.
- Segunda Lengua Extranjera.
- Religión, solo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en el anterior bloque.

*Los alumnos y alumnas deben cursar el área de Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o ser evaluados de dicha área en la condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. El área de Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al del área de Lengua Castellana y Literatura.

Por otro lado, en esta Ley se hace explícito que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas.

Respecto a la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas, estableciéndose las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

En lo que a la promoción se refiere, el alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes. Aquellos niños que no hayan adquirido dichas competencias podrá repetir solo una vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación.

Durante esta etapa se realizarán a los alumnos dos evaluaciones individualizadas. Por una parte los centros docentes realizarán una primera evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones Educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. Si resulta desfavorable esta evaluación el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias y extraordinarias más adecuadas. Por otro lado, los alumnos deberán realizar una segunda evaluación individualizada al finalizar sexto curso de Educación Primaria, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa. Será el Gobierno, previa consulta a la Comunidades Autónomas, el que establezca los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas para todo el Sistema Educativo Español con el fin de

asegurar unos criterios y características de evaluación comunes para todo el territorio.

La etapa de *Educación Secundaria Obligatoria* comprende dos ciclos: el primero de tres cursos académicos y el segundo ciclo o cuarto curso que tendrá un carácter propedéutico. Esta etapa está dirigida a alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los trece y dieciséis años.

Estos alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales en los cursos de primero y segundo:

- Biología y Geología (1er curso).
- Física y Química (2º curso).
- Geografía e Historia (1er y 2º curso).
- Lengua Castellana y Literatura (1er y 2º curso).
- Matemáticas (1er y 2º curso).
- Primera Lengua Extranjera (1er y 2º curso).

En tercer curso, el bloque de asignaturas troncales está compuesto por:

- Biología y Geología.
- Física y Química.
- Geografía e Historia.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Primera Lengua Extranjera.

Como materia optativa, en el bloque de asignaturas troncales deberán cursar una de estas dos:

- Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas.
- Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.

Además, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos (1º, 2º y 3º):

- Educación Física.
- Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso del alumno o alumna.
- En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y, máximo de cuatro de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

- Cultura Clásica.

- Educación Plástica, Visual y Audiovisual.
- Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.
- Música.
- Segunda Lengua Extranjera.
- Tecnología.
- Religión, solo si los padres, madres o tutores legales, o en su caso el alumno o alumna no lo han escogido en otra elección.

En el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, los padres, madres o tutores legales, o en su caso, los alumnos y alumnas podrán escoger una de las dos siguientes opciones (no siendo vinculante la opciones cursadas en tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria):

- a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.
- b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

- a) Opción de enseñanzas académicas, todos los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- Geografía e Historia.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas.
- Primera lengua extranjera.

Además de estas asignaturas, dentro del bloque de las asignaturas troncales debe cursar al menos dos materias de entre las siguientes:

- Biología y Geología.
- Economía.
- Física y Química.
- Latín.

- b) Opción de enseñanzas aplicadas, todos los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- Geografía e Historia.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.
- Primera Lengua Extranjera.

Además de estas asignaturas, dentro del bloque de las asignaturas troncales debe cursar al menos dos materias de entre las siguientes:

- Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional.
- Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.
- Tecnología.

Por otro lado, todos los alumnos independientemente de la opción que elijan deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas:

- Educación Física.
- Religión o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o en su caso del alumno o alumna.
- En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de cuatro materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:
 - Artes Escénicas y Danza.
 - Cultura Científica.
 - Cultura Clásica.
 - Educación Plástica, Visual y Audiovisual.
 - Filosofía.
 - Música.
 - Segunda lengua extranjera.
 - Tecnologías de la Información y la Comunicación.
 - Religión (si no lo ha escogido antes).
 - Valores Éticos (si no lo ha escogida antes).
 - Una materia troncal no cursada.

*Al igual que en Primaria, los alumnos y alumnas deben cursar el área de Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o ser evaluados de dicha área en la condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. El área de Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al del área de Lengua Castellana y Literatura.

También en esta etapa se hace explícito que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas.

En lo que respecta a la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, esta será continua formativa e integradora, estableciendo medidas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

Las decisiones de promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno o alumna, promocionando cuando hayan superado todas las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo, y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias, o en dos materias que sean Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas de forma simultánea.

De manera excepcional podrá autorizarse la promoción de un alumno o alumna con evaluación negativa en tres materias cuando se den las siguientes condiciones:

- a) Que dos materias con evaluación negativa no sean simultáneamente Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas.
- b) Que el equipo docente considere que la naturaleza de las materias con evaluación negativa no impide al alumno o alumna a seguir con éxito el curso siguiente.
- c) Que se apliquen al alumno medidas de atención educativa propuestas en el consejo orientador.

De manera excepcional podrá promocionar un alumno o alumna con evaluación negativa en Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas de forma simultánea cuando el equipo docente considere que:

- Puede seguir con éxito el curso siguiente.
- Tiene expectativas favorables de recuperación y que la promoción beneficiará su evaluación académica.
- Siempre que se apliquen al alumno y alumna las medidas de atención educativa propuestas en el consejo orientador.

Quienes promocionen sin haber superado todas las materias deberán matricularse de las materias no superadas y seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente, debiendo superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas.

El alumno o alumna podrá repetir el mismo curso solo una vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición se tenga que producir en tercero o cuarto se prolongará un año el límite de edad. De manera

excepcional, un alumno o alumna podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

Con la finalidad de facilitar que todos los alumnos y alumnas logren los objetivos y adquieran las competencias las Administraciones, deben establecer medidas de refuerzo educativo, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo.

Al final de cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de objetivos y adquisición de competencias, así como la propuesta del itinerario más adecuado a seguir que puede incluir incorporarse a un programa de mejora de aprendizaje y rendimiento o un ciclo de Formación Profesional Básica. Tras el primer ciclo de ESO, así como una vez cursado segundo curso cuando el alumno o alumna se vaya a incorporar de forma excepcional a un ciclo de Formación Profesional Básica, se entregará a los alumnos y alumnas un certificado de estudios cursados.

Al finalizar cuarto curso, los alumnos y alumnas tendrán que realizar una evaluación individualizada por la opción de enseñanzas académicas o por las enseñanzas aplicadas (con independencia de la opción cursadas en cuarto curso), o por ambas opciones, en la que comprobará si ha logrado los objetivos y competencias de la etapa.

Las pruebas serán aplicadas y calificadas por profesorado del Sistema Educativo Español externo al centro; aquellos alumnos o alumnas que no hayan superado la evaluación o deseen elevar su calificación podrán repetir dicha evaluación en convocatorias sucesivas, previa solicitud, habiendo para ello dos convocatorias anuales, una ordinaria y otra extraordinaria.

Para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria será necesaria la superación de la evaluación final y una calificación final en la etapa igual o superior a 5 puntos sobre 10. La calificación final de la etapa se deducirá de la siguiente ponderación:

- Un 70% de la media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias de Educación Secundaria Obligatoria.
- Un 30%, la nota obtenida en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria.

El Título de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria da acceso a los estudios de Bachillerato a los Ciclos Formativos de Grado Superior.

Dentro de esta etapa se contemplan los Programas de Mejora de Aprendizaje y del Rendimiento, que se inician a partir del segundo curso que utilizan una metodología específica mediante la organización de contenidos,

actividades prácticas y materias diferentes a las establecidas con carácter general. La finalidad de estos programas es conseguir que los alumnos y alumnas puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria mediante la evaluación final correspondiente. Están destinados preferentemente a alumnos que presenten dificultades y no a alumnos con falta de estudio o esfuerzo que, a propuesta del equipo docente, haya repetido al menos un curso en cualquier etapa y que una vez cursado el primer curso de ESO no este en condiciones de promocionar a 2º, o que una vez cursado el 2º curso no estén en condiciones de promocionar al 3er curso. El programa se desarrollará a lo largo de los cursos de 2º y 3º en el primer supuesto, o solo en el 3er curso en el segundo supuesto. Además, aquellos alumnos que, habiendo cursado el 3er curso de ESO, no estén en condiciones de promocional al 4º curso, podrán incorporarse excepcionalmente a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento para repetir el 3er curso. Las Administraciones deben garantizar al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de recursos de apoyo, que con carácter general, se prevean para este alumnado en el Sistema Educativo Español.

El *Bachillerato* es una etapa que tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Además, capacita a los alumnos para acceder a la educación superior. Solo podrán acceder al bachillerato aquellos alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y hayan superado la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria por la opción de enseñanzas académicas.

El bachillerato comprende dos cursos, pudiendo los alumnos permanecer cursando Bachillerato en régimen ordinario durante cuatro años. Existen varias modalidades entre las que el alumno puede elegir. Estas modalidades son las siguientes:

- a) Ciencias.
- b) Humanidades y Ciencias Sociales.
- c) Artes.

En el primer curso de Bachillerato:

- ✓ En la modalidad de Ciencias los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias troncales:
 - Filosofía.
 - Lengua Castellana y Literatura I.

- Matemáticas I.
- Primera Lengua Extranjera I.
- Al menos dos materias de las siguientes del bloque de asignaturas troncales que establece la Administración Educativa:
 - Biología y Geología.
 - Dibujo Técnico I.
 - Física y Química.
- ✓ En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:
 - Filosofía.
 - Lengua Castellana y Literatura I.
 - Primera Lengua Extranjera I.
 - Para el itinerario de Humanidades: Latín I.
 - Para el itinerario de Ciencias Sociales: Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I.
 - Al menos de materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales, organizadas en su caso en bloques que faciliten el tránsito a la educación superior:
 - Economía.
 - Griego.
 - Historia del Mundo Contemporáneo.
 - Literatura Universal.
- ✓ En la Modalidad de Artes, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:
 - Filosofía.
 - Fundamentos del Arte I.
 - Lengua Castellana y Literatura I.
 - Primera Lengua Extranjera.
 - Al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:
 - Cultura Audiovisual I.
 - Historia del Mundo Contemporáneo.
 - Literatura Universal.

Además, los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de

asignaturas específicas:

- Educación Física.
- En función de lo que establezca la Administración Educativa y la oferta de los centros, un mínimo de dos y máximo de tres materias entre las siguientes:
 - Análisis Musical.
 - Anatomía Aplicada.
 - Cultura Científica.
 - Dibujo Artístico.
 - Dibujo Técnico I.
 - Lenguaje y Práctica Musical.
 - Religión.
 - Segunda Lengua Extranjera I.
 - Tecnología Industrial I.
 - Tecnologías de la Información y la Comunicación I.
 - Volumen.
 - Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

En el segundo curso de Bachillerato:

- ✓ En la modalidad de Ciencias, los alumnos y alumnas deben cursar la siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:
 - Historia de España.
 - Lengua Castellana y Literatura II.
 - Matemáticas II.
 - Primera Lengua Extranjera II.
 - Dos materias más de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:
 - Biología.
 - Dibujo Técnico II.
 - Física.
 - Geología.
 - Química.
- ✓ En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias

generales del bloque de asignaturas troncales:

- Historia de España.
- Lengua Castellana y Literatura II.
- Primera Lengua Extranjera II.
- Para el Itinerario de Humanidades: Latín II.
- Para el Itinerario de Ciencias Sociales: Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II.

○ De la oferta de los centro docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

- Economía de la Empresa.
- Geografía.
- Griego II.
- Historia del Arte.
- Historia de la Filosofía.

✓ En la modalidad de Artes, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- Fundamentos del Arte II.
- Historia de España.
- Lengua Castellana y Literatura II.
- Primera Lengua Extranjera II.
- Al menos dos materias de entre las siguientes del bloque de asignaturas troncales:
 - Artes Escénicas.
 - Cultura Audiovisual II.
 - Diseño.

Además, los estudiantes deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas:

- Análisis Musical II.
- Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.
- Dibujo Artístico II.
- Dibujo Técnico II (Salvo que se haya elegido previamente).
- Fundamentos de la Administración y Gestión.
- Historia de la Filosofía (salvo que se haya elegido previamente).
- Historia de Música y de la Danza.
- Imagen y Sonido.
- Psicología.

- Religión.
- Segunda Lengua Extranjera II.
- Técnicas de Expresión Gráfico – Plástica.
- Tecnología Industrial II.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación II.
- Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

*Al igual que en las dos etapas anteriores, los alumnos y alumnas deben cursar el área de Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o ser evaluados de dicha área en la condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. El área de Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al del área de Lengua Castellana y Literatura.

Por otro lado, en la organización del Bachillerato se prestará especial atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La evaluación del aprendizaje del estudiante será continua y diferenciada según las distintas materias, realizando adaptaciones a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

La promoción del alumno de primero a segundo se llevará a cabo cuando haya superado las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo, debiéndose matricular en segundo curso de las materias pendientes de primero. Los centros deben organizar actividades de recuperación y evaluación de las materias pendientes.

Los estudiantes podrán repetir cada uno de los cursos de Bachillerato una sola vez máximo, aunque, de manera excepcional podrán repetir uno de los cursos una segunda vez, previo informe favorable del equipo docente.

Los alumnos y alumnas podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado, en las fechas que determinen las Administraciones educativas.

Al finalizar Bachillerato los alumnos y alumnas realizarán una evaluación individualizada, en la que se comprobará el logro de los objetivos de esta etapa y el grado de adquisición de las competencias. Solo podrán presentarse a esta evaluación los alumnos y alumnas que hayan obtenido evaluación positiva en todas las materias. La superación de esta evaluación requerirá una calificación igual o

superior a 5 puntos sobre 10.

Para obtener el título de Bachiller será necesaria la superación de la evaluación final de Bachillerato, así como una calificación final de Bachillerato igual o superior a 5 puntos sobre 10. La calificación final de esta etapa se deduce de la ponderación:

- a) Con un peso del 60%, la media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias cursadas en Bachillerato.
- b) Con un peso del 40%, la nota obtenida en la evaluación final del Bachillerato.

El título de Bachiller facultará para acceder a las distintas enseñanzas que constituyen la educación superior, y en él deberá constar la modalidad cursada, así como la calificación final de Bachillerato.

Los Ciclos de Formación Profesional son:

- Formación Profesional Básica: Para acceder el alumno o alumna debe tener los 15 años cumplidos, y no superar los 17 años de edad en el momento del acceso durante el año natural en curso. Asimismo, debe haber cursado el primer ciclo de ESO sin estar en condiciones de promocionar a cuarto curso, o excepcionalmente haber cursado el segundo curso de la ESO. Para ello, el equipo docente debe haber propuesto a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a este ciclo de formación. Tendrán una duración de dos años pudiendo el alumno o alumna permanecer cursado un ciclo de Formación Profesional Básica durante un máximo de cuatro años. Los alumnos que superen un ciclo de Formación Profesional Básica recibirán el Título Profesional Básico correspondiente que permitirá el acceso a los ciclos formativos de Grado Medio. Además, los alumnos que tengan el título Profesional Básico podrán obtener el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria mediante la prueba o evaluación individualizada prevista.
- Ciclos Formativos de Grado Medio: Para que los alumnos puedan acceder a estos ciclos Formativos tienen que estar en posesión del:
 - Título de ESO por la vía de enseñanzas aplicadas.
 - Título de Técnico Profesional Básico (sin prueba de acceso).
 - Título de Bachiller o Título Universitario.
 - Título de Técnico o Técnico Superior de F.P.
 - Certificado de haber superado todas las materias de Bachillerato.
 - Superar un curso específico y tener 17 años cumplidos.

- Superar la prueba de acceso y tener 17 años cumplidos.

Los alumnos que superen un Ciclo Formativo de Grado Medio obtendrá el título de Técnico.

- o Ciclos formativos de Grado Superior: Para poder acceder a este tipo de Ciclo el alumno debe estar en posesión de:

- Título de Bachiller.
- Título Universitario.
- Título de Técnico o Técnico Superior de F.P.
- Certificado de haber superado todas las materias de Bachillerato.
- Superar la prueba de acceso y tener 19 años cumplidos.

Los alumnos que superen un Ciclo Formativo de Grado Superior obtendrán el título de Técnico Superior.

Las *Enseñanzas de idiomas* tiene como objetivo capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado, que se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Para acceder a estas enseñanzas de idiomas es requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos, además, podrán acceder los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la Educación Secundaria Obligatoria.

Las *Enseñanzas Artísticas* tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Son enseñanzas artísticas las siguientes:

a) Las enseñanzas elementales de música y de danza: Estas enseñanzas se organizarán en un grado de seis cursos de duración. La superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza dará derecho a la obtención del título profesional correspondiente; además, aquellos alumnos que finalicen estas enseñanzas profesionales obtendrán el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

b) Las enseñanzas de artes plásticas y diseños se organizarán en ciclos de formación específica. Los ciclos formativos a los que se refiere este artículo incluirán fases de formación práctica en empresas, estudios y talleres. Los títulos superiores de estas disciplinas serán equivalentes al título universitario de Grado.

c) Enseñanzas Artísticas superiores: Tienen esta condición los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores de vidrio.

Las *Enseñanzas Deportivas* tienen como finalidad preparar a los alumnos para la actividad profesional en relación con una modalidad o especialidad deportiva, así como facilitar su adaptación a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía activa. Estas enseñanzas deportivas se estructurarán en dos grados: grado medio (es necesario para acceder el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por cualquier opción) y grado superior (es necesario estar en posesión del título de Técnico Deportivo, en la modalidad o especialidad deportiva que se determine por la vía reglamentaria, y además de, al menos uno de los siguientes títulos: Título de Bachiller, Título de Técnico Superior, Título Universitario, Certificado de haber superado todas las materias de Bachillerato, prueba de acceso y, en determinadas modalidades o especialidades, podrá requerirse además la superación de una prueba).

La *Educación de personas adultas* tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Además de las personas adultas, excepcionalmente, podrán cursar estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento.

Las Administraciones educativas podrán promover convenios de colaboración para la enseñanza de personas adultas con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas. Además, estas Administraciones educativas deben promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes. Por otro lado, en la legislación vigente queda reflejado que en la Educación de Personas Adultas se prestará una especial atención a aquellas personas que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

Respecto a *la Educación Universitaria*, la universidades podrá determinar la admisión de los alumnos de las maneras siguientes:

- a) La Universidades podrán determinar la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan

obtenido el título de Bachiller o equivalente exclusivamente por el criterio de calificación final obtenida en el Bachillerato.

b) Además, las Universidades podrán fijar procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente, respetando los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad. Algunos de los criterios de valoración serán:

- ✓ Modalidad y materias cursadas en el Bachillerato, en relación con la titulación elegida.
- ✓ Calificaciones obtenidas en materias concretas de los cursos de Bachillerato, o de la evaluación final de dicha etapa.
- ✓ Formación académica o profesional complementaria.
- ✓ Estudios superiores cursados con anterioridad.

Además, de forma excepcional, podrán establecer evaluaciones específicas de conocimientos y/o de competencias.

2.3. Diferencias más notables entre el sistema educativo marroquí y español.

Existen algunas diferencias entre el sistema educativo de Marruecos y el Sistema Educativo de España. Estas discrepancias están encaminadas en dos vertientes diferentes: por un lado, se encuentran las vicisitudes que el alumnado marroquí se encuentra al llegar a un colegio español habiendo estado escolarizado en centros marroquíes y por otro lado, se encuentran los aspectos característicos y entresijos que conforman cada uno de los sistemas.

En referencia al primer aspecto, el estudiante nota cambios entre el día a día en un colegio de Marruecos y la vida cotidiana en un colegio español. El primer aspecto diferencial que el alumnado marroquí encuentra está asociado a la disciplina que vive en su país de origen en las aulas. El docente es un ser respetado por dos razones: porque es el maestro y porque es un adulto. Cuando los estudiantes inmigrantes son escolarizados en España se quedan estupefactos al ver que la relación entre el docente y el estudiante dicta mucho de la realidad que ellos han vivido hasta el momento, considerando que en España por lo tanto, existe una falta de respeto hacia el profesor que aumenta a medida que el estudiante se encuentra en cursos superiores; de este modo, el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es más indisciplinado que el alumnado escolarizado en Primaria. Los estudiantes árabes por lo tanto consideran que nuestro sistema es mucho más liberal que el suyo; esto tiene una doble interpretación para estos

estudiantes, ya que hay algunos que confunden la libertad con el libertinaje siendo función de los docentes hacerles ver que esto no puede ni debe ser así; y por otro lado, encontramos alumnos/as marroquíes que ven esta relación de empatía y comprensión por parte de los docentes hacia los estudiantes como algo positivo ya que de este modo tienen más confianza para preguntar cosas que en Marruecos no se atreven por miedo a que les "agredan" con la *lawha* (regla con la que se puede pegar al alumnado en la escuela).

Por otro lado, según el trabajo de investigación realizado por Sagaama (2009), y teniendo en cuenta las aportaciones de jóvenes marroquíes, otro de los aspectos diferenciadores entre ambos sistemas es el nivel académico. Según algunos estudiantes marroquíes el nivel académico español está por debajo de las exigencias académicas en Marruecos. En Marruecos no es suficiente con tener un buen comportamiento y esforzarse en horas de clase, sino que se debe trabajar y estudiar en casa; en caso de no ser así el estudiante podrá repetir curso tantas veces como sea necesario. En España, la cultura del esfuerzo se está perdiendo paulatinamente; las leyes vigentes en materia de educación marcan un número limitado respecto a la no promoción del alumnado pudiendo repetir tan solo un curso más en la etapa de Educación Primaria y dos cursos en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Desde el segundo punto de vista, el que se refiere a la estructura y características propias de cada sistema, existen diferencias objetivas. Algunos ejemplos que corroboran dichas discrepancias son:

Nuestro sistema educativo es laico; sin embargo en Marruecos la asignatura de religión musulmana es obligatoria. En España, por lo tanto, los padres y/o tutores legales del niño pueden decidir de manera libre y optativa si desean o no que sus hijos reciban clases de religión. En la mayoría de nuestros centros educativos la religión impartida es la católica; aunque, existen centros que además de la religión católica tiene docentes que imparten la religión evangélica, a la que acuden la mayoría del alumnado de etnia gitana; los estudiantes marroquíes escolarizados en España durante el período de tiempo en el que sus compañeros dan religión tienen la asignatura de Valores. Por otro lado, existe algún colegio, aunque de manera muy excepcional, que cuenta con una persona procedente de Marruecos que trabaja en el centro y que intenta potenciar que estos estudiantes no pierdan sus raíces trabajando la lengua árabe, su cultura y religión.

En esta línea podemos ver otra de las diferencias entre colegios españoles y árabes. En Marruecos existen las denominadas escuelas coránicas que acogen a niños y niñas de 4 a 7 años y que en algunos casos se quedan solamente con dicha enseñanza sin acceder a niveles superiores. En dichas escuelas memorizan los

versos del Corán y reciben una educación religiosa y moral iniciándose además en la lectura y escritura de la lengua árabe. En España, aún existen algunos centros de carácter eminentemente privados que inculcan la religión católica, pero dichas enseñanzas se combinan con las enseñanzas académicas teniendo en cuenta el currículo oficial.

Por otro lado, y en lo que se refiere a la estructura, cada uno de los sistemas tiene unas características, si bien ambos coinciden en que la edad de comienzo de la escolarización obligatoria sea a los 6 años. A pesar de este punto en común, luego la distribución es distinta. Mientras que en España la Educación Infantil está dividida en dos ciclos de tres años cada uno: primer ciclo (0-3 años) en guarderías en la mayoría de los casos de carácter privado y segundo ciclo (3-6 años) en los Centros de Educación Infantil y Primaria públicos, en Marruecos esta etapa se divide en dos ciclos de dos años cada una, comenzando con la edad de 2 años y que se reparten entre Guarderías o Jardines de Infancia en el primer ciclo y las escuelas coránicas en el segundo ciclo.

Respecto a la Enseñanza Obligatoria en España el alumnado tiene que cursar un total de diez cursos obligatorios que se reparten entre los seis cursos de Educación Primaria y los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria; sin embargo, en Marruecos la enseñanza es Obligatoria durante nueve años que es el momento en el que cursan la Educación Fundamental.

Finalizada la Educación Obligatoria se accede a la enseñanza no obligatoria denominada en Marruecos Baccalauréat y es lo que en España conocemos como Bachillerato. Mientras en nuestro país dicha enseñanza abarca un periodo de dos años teniendo el alumnado la opción de elegir entre las siguientes modalidades de Bachillerato: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes; en Marruecos, dicho periodo engloba tres años dividiendo sus modalidades en dos: Bachillerato General y Bachillerato técnico.

Con respecto a la promoción de estos estudiantes, tal y como se afirma en líneas anteriores, el sistema educativo de Marruecos es más estricto que el español. Mientras que en España la promoción de los estudiantes es automática, pudiendo repetir a lo largo de la escolarización un número limitado de veces y siendo el tutor el que decide sobre dicha promoción. En Marruecos dicha promoción está basada en el esfuerzo y para conseguirla es necesario superar unos exámenes externos.

Además de la estructura de ambos sistemas existen otras diferencias importantes de mención. Así, por ejemplo, en lo que respecta a los libros de texto mientras que en Marruecos son editados por el Ministerio de Educación Nacional, en España existen editoriales de carácter privado que asumen esta función. Sin

embargo, en ambos países dichos libros deben ser adquiridos por los padres, para lo que tendrán becas, en caso de cumplan los requisitos necesarios.

Otro aspecto diferencial entre los centros educativos autóctonos y los centros de Marruecos es el referido al horario escolar. Así, en Marruecos existe la jornada partida de mañana y tarde; el horario más generalizado entre los centros educativos de allí es de 8:30 a 11:30 y de 15 a 17 horas, por lo que la docencia diaria es de cinco horas. Además, los niños acuden a clase seis veces por semana ya que el sábado se considera día lectivo. De este modo, los horarios escolares se reparten de lunes a sábado de la siguiente manera: 30 horas semanales en la primaria y entre 30 y 35 horas en la secundaria. En España, sin embargo, la realidad es bien distinta. Nuestros estudiantes asisten a sus colegios en un horario de jornada continuada de 9:00 a 14:00 horas cinco veces por semana en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Además, en algunas Comunidades Autónomas de nuestro país, los estudiantes cuentan con la posibilidad de acudir al centro educativo en horario de tarde de manera *opcional* para realizar actividades que no tienen una exclusiva carga académica. Además de la diferencia en el horario, el número de estudiantes también varía mucho entre las aulas de los centros educativos marroquíes y los españoles, ya que en Marruecos pueden llegar a albergar las clases desde 20 hasta unos 40-42 alumnos.

Tanto en Marruecos como en España, existen colegios tanto urbanos como rurales. En Marruecos existen muchas diferencias entre las escuelas del medio rural y las del medio urbano. Así, las escuelas rurales presentan carencias importantes como la falta de aulas y de transporte escolar; esto junto con las grandes distancias que existen desde sus lugares de residencia a los centros educativos hace que en ocasiones los estudiantes no puedan asistir al colegio. Además, el estado de los edificios en general, está por debajo de lo deseable, ya que la partida presupuestaria es muy baja y los medios con los que cuentan los docentes son muy escasos. En el caso de España las diferencias entre la escuela rural y la urbana son mínimas siendo tanto el transporte como el comedor escolar un servicio gratuito.

2.4. Escolarización, absentismo y abandono escolar en Marruecos y España.

El Ministerio de Educación de Marruecos ha tratado de fomentar en los últimos tiempos la escolarización de los niños marroquíes para paliar los dos grandes obstáculos para la evolución del país: el analfabetismo (del cual son esclavos la mayoría de los padres y madres de los niños y niñas que se encuentran en edad escolar en Marruecos) y el escaso número de niños escolarizados.

Como consecuencia de este interés por favorecer la educación de los niños y niñas, cada vez son más las escuelas que se construyen en Marruecos, con la principal finalidad de combatir una gran tasa de analfabetismo que, según algunas estadísticas, superaba el 50% de la población. Esta creación de centros educativos parece que está favoreciendo e influyendo positivamente ya que, según un documento elaborado en Junio de 2014 conjuntamente por el Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo y el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) se constata que la población no escolarizada cayó un 96%, es decir, más de 930.000, entre el año 2000 y 2013.

Como se puede observar ha existido una evolución muy positiva. Cada vez se ve más la escuela, no solo como un edificio, sino también como una construcción social y cultural aún queda mucho por hacer en lo que se refiere a la evolución de la mentalidad. Todavía, hoy por hoy, existen muchas familias que consideran que no es rentable invertir dinero, tiempo y preocupación en la formación de sus hijos e hijas ya que los estudios ya no garantizan una salida profesional y así lo perciben muchos marroquíes, a pesar de que, desde la independencia de Marruecos, la tasa de escolarización se ha multiplicado por 10, o incluso más (Laghout, 1995).

En tiempos pasados, y teniendo en cuenta la perspectiva tan desalentadora que había ante los estudios, muchos habitantes de Marruecos vieron la emigración como una salida que favorecería su desarrollo y evolución. Son muchos los marroquíes que emigraron sin pensar en lo que iban a hacer, ni prever lo que se iban a encontrar ni cómo iban a planificar su vida una vez emigrados. En la mayoría de los casos, la realidad que se encontraron al llegar a España fue realizar trabajos en la construcción, el servicio doméstico o la agricultura, a pesar de tener algunos de ellos estudios como maestros, profesores, técnicos de todas las ramas (agricultura, industria, sanidad)... Sin embargo, la inmensa mayoría de los inmigrantes magrebíes instalados en España no tienen una titulación. Por lo tanto, casi la totalidad de nuestros escolares marroquíes tienen padres analfabetos.

Por otro lado, y en lo que se refiere a la escolarización de este alumnado a la llegada a España, esta les supone generalmente una cultura, costumbres y lengua desconocida para ellos. Con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la escolarización de este alumnado se realizaba atendiendo a su edad cronológica; sin embargo, esto cambió con Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que reflejó en su artículo 78 lo siguiente:

"Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español.

Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria”.

“Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación”.

La actual legislación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, mantiene este mismo artículo sin modificación alguna.

A veces la falta de escolarización que han tenido en su país de origen afecta no solo al bajo nivel de conocimientos y técnicas adquiridas, sino sobre los hábitos de estudio y disciplina que nuestra escuela exige.

Una vez comienzan en el sistema educativo español este alumnado se encuentra con algunas dificultades tales como la no adaptación desde el punto de vista psicológico, provocado por el fuerte choque cultural que les supone el cambio, sintiéndose frustrados, confusos y aislados. A medida que los estudiantes van creciendo los problemas van aumentando, y si no han conseguido afianzar adecuadamente la lengua de acogida y no han adquirido las enseñanzas instrumentales básicas durante la Educación Primaria, su formación estará abocada al fracaso. Los problemas más frecuentes por parte del alumnado marroquí escolarizados en la Educación Secundaria son los siguientes:

- Diferente dominio de los aprendizajes instrumentales, debido a su irregular escolarización anterior.
- Escaso dominio de la lengua que les hace perder tiempo.
- Utilización masiva de su lengua de origen, el árabe, en su círculo familiar y con su círculo de amigos, de modo que no permite desarrollar al máximo su potencial de aprendizaje de su lengua española.
- Absentismo temporal durante la Etapa de la Educación Primaria y que continúa en la Educación Secundaria.

Respecto a este último punto, se constata en los diferentes centros educativos del país y de una manera especial en los colegios de la Comarca del Campo Arañuelo (zona en la que se enmarca esta tesis doctoral) un absentismo temporal por parte de muchos de los estudiantes marroquíes escolarizados. Las faltas de asistencia al centro educativo en la mayoría de los casos coincide con los periodos en que el trabajo en el campo es escaso; de este modo, la mayoría de los niños y niñas marroquíes en edad escolar se desplazan a su país de origen en las

fechas comprendidas entre los meses de noviembre y febrero. La estancia allí varía en función de la familia y la importancia que le concedan a la escuela. Así, hay familias que hacen coincidir su estancia allí con parte del período vacacional de navidad, de manera que sus hijos pierden menos días de colegio; y sin embargo, otras familias pasan allí todos los meses en que no trabajan en España. A la vuelta estos niños y niñas se encuentran perdidos y en desventaja con el resto de compañeros/as de su grupo en lo que respecta a los contenidos curriculares, y esto hace que tengan "lagunas" que año tras años son mayores.

Además de las dificultades que se encontrarán en el ámbito curricular, este absentismo temporal también influye en la adquisición y grado de dominio de la lengua vehicular, ya que, este alumnado durante todo este periodo de tiempo recurre a su idioma como medio de comunicación.

En lo que se refiere al abandono escolar, entre la población marroquí escolarizada en España se ha detectado mucho abandono escolar por parte de las niñas cuando llegan a la pubertad, y son pocos los alumnos marroquíes tanto de sexo masculino como femenino que acceden al Bachillerato o a los Ciclos Formativos.

Por otro lado, se ha constatado uno de los más bajos niveles de continuidad académica tras la educación obligatoria tanto en niños como en niñas, a pesar del aumento de nacimientos de niños marroquíes en España y de su mayor incorporación normalizada en la etapa de Educación Infantil.

2.5. Dificultades que se encuentran nuestros alumnos en nuestro sistema educativo.

En lo que a los inmigrantes respecta podríamos hacer una distinción entre los inmigrantes de *la primera generación* y los de *la segunda generación*. Cuando hablamos de *los inmigrantes de la primera generación* lo hacemos de los padres que se marcharon de su país de origen y se instalaron en España en busca de un trabajo y mejores condiciones de vida. En este apartado, nos referiremos a *los inmigrantes de segunda generación*, que está formado por los hijos de los inmigrantes que han nacido en la sociedad receptora o que se han instalado en ella a edades muy temprana.

En la tesis doctoral nos centramos especialmente en los *inmigrantes de segunda generación*, ya que son ellos los que se encuentran en edad escolar y por lo tanto, los que tienen unas dificultades en este ámbito que deben superar.

Una de las mayores dificultades con las que tropiezan estos *inmigrantes de segunda generación* son las diferencias con las que se encuentran en la sociedad receptora en la que viven y las enseñanzas ofrecidas en el ámbito escolar, con

respecto a sus orígenes culturales y los valores, creencias, etc., inculcados en el ámbito familiar.

En lo que a dificultades se refiere, Soriano (1999) define tres tipos de dificultades escolares para el alumnado de origen extranjero:

1. El bilingüismo no compartido por la escuela. Este factor puede ser la causa de la desestructuración de la personalidad del estudiante al ver descalificada su cultura y su lengua de origen.
2. La violencia debido a los conflictos entre generaciones. Los adolescentes, al sentirse marginados pueden recurrir a otros grupos marginales con los que más se identifican.
3. Los fracasos escolares que pueden fomentar que se clasifique a los niños como deficientes.

Se constata que el fracaso y el abandono escolar es una realidad entre la población escolar marroquí escolarizada en España. Esta realidad hace que dicha población no evolucione de la manera que debería.

Las razones de porqué esto es así son variopintas y, no todos los motivos recaen sobre las familias o niños marroquíes. Uno de los motivos importantes y por lo tanto lícitos de estudio es la estructura y características de nuestro sistema educativo que en muchos casos no tiene una respuesta ajustada a las necesidades de estos estudiantes. Podríamos poner como ejemplo centros escolares en nuestro país en los que la concentración y número de estudiantes inmigrantes es muy elevada y que carecen de recursos personales y materiales suficientes para atenderlos.

En otros casos, sin embargo, a pesar de tener los recursos necesarios para ofrecer una respuesta apropiada a este alumnado, las carencias radican en la falta de formación y preparación por parte de algunos de los docentes que trabajan con dichos estudiantes, debido principalmente a que existe una cierta tendencia al trabajo con grupos homogéneos a los que se les imparten contenidos curriculares estandarizados (Lovelace, 1999).

Además, este alumnado puede tener algunas otras dificultades como la incorporación tardía al sistema escolar español no habiendo sido escolarizados en su país de origen; la no asistencia a la guardería en aquellos casos en los que el niño/a reside en España antes de los tres años; la promoción automática de estos estudiantes llegando a niveles superiores sin haber repetido y sin tener una competencia mínima de las competencias instrumentales básicas; el desconocimiento del idioma lo que le impide poder comunicarse con el resto de sus iguales; el choque de ideas y cultura con la sociedad de acogida; etc.

Todas estas dificultades hacen que los niños y niñas inmigrantes se refugien entre los que parecen ser como él, a crear subgrupos homogéneos o aliarse con quien sufre similares dificultades de exclusión o rechazo social (Colectivo Ioé, 2000), siendo esta en muchos casos la causa principal que a su vez conlleva a que se creen estereotipos y prejuicios sobre ellos.

2.6. Características de los escolares marroquíes y sus familias.

La familia es la base fundamental para que el desarrollo personal y social del niño sea correcto. En la cultura marroquí se le da mucha importancia a la institución familiar teniendo en cuenta que la jerarquía es el fundamento de la misma debido principalmente a que se considera que la edad aporta sabiduría y eso lleva consigo el tener autoridad y ser respetado. De este modo, en una familia tradicional marroquí es el hombre de más edad denominado *Chef* el que domina. Así por regla general, en una familia tradicional marroquí el padre es el jefe y en su ausencia por periodos de trabajo temporal el hermano mayor o el hombre de más edad que se encuentre en la casa le sustituye.

Por otro lado, la cultura marroquí y por tanto las familias tradicionales de Marruecos tienen muy presente en sus vidas la religión y por lo tanto, lo que se expresa en el Corán que es reflejo de sus costumbres, sus ideas, sus modos de actuar... en su vida cotidiana. Así por ejemplo una de las pautas del Corán es la obediencia total a los padres o la importancia del crecimiento de la comunidad musulmana, quizás por eso, la mayoría de las familias de Marruecos de los estudiantes escolarizados en nuestros centros educativos son familias numerosas.

En dichas familias existen unos roles muy bien definidos. Como expresábamos en líneas anteriores el padre es la figura principal de la familia. Su función consiste en llevar el sustento a la casa y trabaja durante todo el día; la mayoría de los padres de familia marroquíes que viven en España trabajan en el campo como temporeros en la recolección de espárragos, tabaco, pimientos, uvas... lo cual conlleva a que tengan que trasladarse de un lugar a otro de la geografía extremeña e incluso española pasando largas temporadas fuera de la vivienda familiar. Por otro lado, además de la vida laboral el padre tiene una vida social activa y pasa mucho tiempo en la calle con sus amigos.

Por tanto, los padres son los responsables de la familia pero su responsabilidad se reduce en muchos casos al ámbito económico llegando en ocasiones a ser desconocidos para sus hijos.

Por otra parte, la mayoría de las madres se dedican a la casa y el cuidado de los hijos, aunque cada vez son más las mujeres inmigrantes en España que

trabajan también fuera de la casa en las tareas agrícolas principalmente. Tanto si trabajan solo en el hogar como si además trabajan fuera de él las madres tienen diferentes funciones que son: asegurarse que las tareas domésticas están en orden, el alimento y cuidado de sus hijos...

En la actualidad el desarrollo intelectual del niño y el acceso a la cultura comienza a ser muy valorado por los padres y se ha convertido en una de las principales actividades de las madres. Por ello, cada vez son más las madres que se encargan de ayudar a sus hijos con los deberes dentro de sus posibilidades, ya que la mayoría de ellas no saben hablar ni escribir español o lo hacen con mucha dificultad. Esto no ocurre en el caso de los hombres que dominan el español ya que "al hacer vida en la calle" y ser una herramienta necesaria para su trabajo lo aprenden rápidamente.

Se puede decir por tanto que todo lo que hay que hacer fuera de la casa es responsabilidad del padre: papeleo, ir al centro de salud, ir a hablar con los maestros, etc., ya que son cosas importantes. Sin embargo, lo que hay que hacer dentro de la casa es cosa de las madres. Las tareas y funciones que tienen las madres son arduas, sin embargo, no son reconocidas como tal ya que se considera que la tarea del padre es la más importante, produciéndose de esta manera una desvalorización de la mujer. Las tareas que realiza, según esta sociedad, no aportan ningún valor material ni tiene prestigio social (Belardi, 1991).

Todos estos ideales se transmiten de padres a hijos, de modo que estos padres dan una educación a sus hijos basada en su cultura, la cual dista de la cultura española. Así por ejemplo algunos de los principios que imperan los ideales de las familias marroquíes son:

1. Principios morales: honestidad y rectitud.
2. Principios de sociabilidad: educación, respeto, pudor, responsabilidad y perseverancia en el trabajo.
3. Principios religiosos: la beneficencia, la piedad y la bendición de los padres.

Estos tres principios que imperan el día a día de las familias marroquíes han quedado relegados a un segundo plano en la mayoría de las familias españolas. Para el padre marroquí el trabajo y la tenacidad está muy valorado, al igual que lo está el hecho de que su hijo tenga respeto y obediencia hacia el maestro. A pesar de que no se preocupe en exceso por el progreso de su hijo en la escuela, debido quizás a las dificultades económicas con las que muchos cuentan y las bajas expectativas de futuro para sus hijos.

Uno de los principios más importantes para las familias marroquíes son los religiosos, ya que la influencia de la religión es grande y a partir de los seis o siete

años aprenden por imitación de los más mayores. Además, la mayoría de los niños en la infancia aprenden las líneas del Corán de manera meramente memorística, comenzando por el final del libro sagrado que contienen los capítulos (o suras) más cortos y útiles para el rezo, sin tener aún la madurez suficiente para comprender o reflexionar sobre ello.

Por otro lado, hay algunos temas que debido a sus creencias son tabú en el ámbito familiar como es el caso de la educación sexual, siendo una de las mayores preocupaciones el tema de la virginidad en las hijas y la homosexualidad en los hijos. Los hijos e hijas por su parte acatan esta prohibición y asimilan que en su educación se reprime toda manifestación sexual o toda referencia al sexo (Belardi, 1991).

Del mismo modo que el padre y la madre tienen sus funciones, los hijos por su parte tendrán diferentes tareas que desempeñar en función de la edad y el sexo de los mismos. Así por regla general, los hermanos mayores son los que cuidan de los más pequeños. Si el hermano mayor es varón tendrá el papel de ser el protector y asegurarse de que todo va bien en ausencia del padre de familia; si por el contrario se tratara de una hermana mayor su tarea consistirá en ayudar en la casa y supervisar los trabajos escolares de los más pequeños.

En ocasiones, estas familias cuentan además con ayuda de terceras personas como abuelas/os o tíos/as. Esto se debe principalmente a que, aquellas familias marroquíes que viven en España, residen en una misma casa varias generaciones.

Respecto a la actitud de las familias de los estudiantes marroquíes frente a la escuela existen algunas concepciones que las comunidades educativas (familia, alumnos y maestros) de los centros educativos tienen, tales como que:

- Existe una escasa presencia de las familias inmigrantes en la escuela, lo que se considera por parte de algunos docentes como una falta de interés por la educación formal de sus hijos e hijas, y una dificultad añadida para que estos progresen y tengan éxito académico.
- Disfrutan de muchos recursos gratuitos como transporte, comedor escolar o becas para material escolar, siendo por su renta los primeros beneficiarios de estas ayudas.

Las familias inmigrantes, especialmente las llegadas de países pobres, suelen ser objeto de representaciones negativas en la escuela (Carrasco, 2004). Sin embargo, la mayoría de estas familias valoran muy positivamente esta institución y desean que sus hijos e hijas adquieran unos conocimientos para poder tener "un futuro mejor". De hecho, muchas de las familias que decidieron emigrar en su día de su país de origen lo hicieron con la esperanza de que sus hijos pudieran adquirir

una mejor formación, con la finalidad de conseguir una mejora social y profesional para ellos, queriendo conseguir a través de sus hijos lo que no pudieron conseguir ellos.

La experiencia y el quehacer cotidiano hacen ver que existen unos estereotipos muy marcados que proliferan acerca de las familias marroquíes y la educación de sus hijos. Es cierto que muchas familias de alumnos marroquíes no van al centro educativo con frecuencia, pero la mayoría sí se preocupan de que sus hijos tengan material escolar, no falten al colegio... La no asistencia en reuniones, la no colaboración en actividades extraescolares del centro y en algunos casos, el no dejar participar a sus hijos en excursiones u otras actividades, la ausencia de familias inmigrantes en el consejo escolar o las Asociaciones de Madres y Padres, etc., hace pensar que existe una despreocupación total por parte de estos padres. En este sentido, Booth & Ainscow (2000) señalan que es preciso tener en cuenta cuáles son las barreras o dificultades con las que se encuentran las familias marroquíes.

A continuación destacamos algunos de los obstáculos:

- Diferencia de culturas, haciendo una connotación especial al aspecto religioso.
- Desconocimiento de la lengua vehicular.
- Falta de habilidades y conocimientos.
- Proliferación de mensajes unidireccionales escuela – familia.
- Desconocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo.
- Resistencia por parte de las familias autóctonas que forman parte o no de las asociaciones de madres y padres.
- Dificultades debido a sus condiciones laborales complejas y precarias para asistir a las reuniones.
- La estructura organizativa de la escuela, que además se presenta en muchos casos inflexible, hace que se adapte poco a las realidades de las familias tanto autóctonas como inmigrantes.

Estos obstáculos junto a las perspectivas y expectativas que tienen de la educación, que en muchos casos difiere de la realidad, hacen que exista un cierto desencanto en estas familias. Así por ejemplo, para estas familias es tan importante y tan lícito que sus hijos en la escuela adquieran conocimientos como que se atengan a una disciplina que según ellos debe quedar marcada por el docente el cual es la autoridad. El docente, por lo tanto, debe encargarse de que sus alumnos sean "personas educadas y respetuosas".

En el ámbito educativo el principio de respeto es muy importante para las familias, por tanto, les transmiten a sus hijos una educación basada en el sentido

de la responsabilidad, el honor y la vergüenza. El hecho de que el niño o la niña transgreda las normas, y mucho más si esto ocurre en el plano educativo, es una deshonra para la familia y tendrá consecuencias negativas que provocan en él o ella el sentimiento de vergüenza o pudor (*hishma*) de no ser responsable, no poder elevar el nombre de la familia y como consecuencia su "honor".

Las consecuencias con las que estos niños o niñas se encuentran si infringen las normas que vienen fijadas por imperativo religioso es el castigo verbal y/o físico. Este tipo de castigo es llevado a cabo aún hoy día en las escuelas de Marruecos, en las que el maestro tiene el poder y la autoridad para castigar verbal o físicamente a sus alumnos. Los padres consideran que castigar es el método más adecuado y eficaz para los niños. Así, los padres de las clases más desfavorecidas golpean según un proverbio que dice: "*al'açà li-man*" cuya traducción es: "el bastón para aquel que no obedece" (Belardi, 1991). Por eso, en la actualidad, no es extraño que un padre de origen marroquí que tiene escolarizado a su hijo en una escuela española recomiende al docente que "le dé con la vara".

Por otro lado, y al margen de los castigos que reciben los niños y niñas de origen marroquí, hay que destacar que existen ciertas diferencias entre la educación de uno y otro sexo.

Así, la educación de la hija está enfocada a la colaboración en las tareas domésticas y cuidado de los hermanos pequeños. Se les educa para que sean el día de mañana buenas esposas, y se tiene muy en cuenta la preservación de la virginidad que es esencial para honrar a su familia. En cambio, del hijo varón se espera que sea un hombre y proteja a sus hermanas. Por lo tanto, la importancia de la formación de las hijas no tiene nada que ver con la de los hijos, ya que las oportunidades que se les conceden a ellas son menores y estas se ven sometidas a mayores presiones. Por este motivo, en Marruecos el porcentaje de analfabetismo es mayor en las chicas que en los chicos.

Cada familia asume la formación y educación de sus hijos (sean mujeres u hombres) de distinta manera en función de las experiencias previas, así:

- Las familias que apoyan la continuidad de la escolarización de sus hijos e hijas son aquellas que cuentan con modelos de éxito académico familiar y/o con experiencias de éxito económico.
- Las familias que no poseen demasiada formación y no tienen el referente de éxito académico, van a apostar por la continuidad de los estudios de sus hijos solo si observan éxito en sus resultados.
- Hay un número aunque reducido de familias que consideran que la escolarización obligatoria de sus hijos es una carga. Nos referimos a aquellas familias con menor nivel cultural y que tienen una precaria

situación económica. Sus hijos e hijas notienen demasiado éxito escolar y sus familias esperan que cumplan la edad y las condiciones legales para que se incorporen al mercado laboral.

Las familias que conforman la muestra de la presente tesis doctoral se asemejan más a este último modelo de familia. Esto se debe principalmente a que su situación cultural y socio – económica no es todo lo buena que debiera y porque no ven que la escuela pueda contribuir a la mejora de su situación o la ven a muy largo plazo.

Los hijos de estas familias inmigrantes y de cualquier familia española son el reflejo de sus padres en sus rasgos personales, acciones, comportamientos y actitudes. En el caso de las familias marroquíes esto está aún mucho más arraigado, ya que, el hecho de convivir varias generaciones de una misma familia en una misma casa hace que la transmisión de tradiciones, costumbres, ideas... sea mucho mayor y que germine en estos niños una personalidad que queda asociada a la familia.

Así, por tanto, los niños y niñas marroquíes están muy enraizados a su cultura, y en la escuela se puede apreciar que tienen muy claros los roles que cada uno de ellos deben asumir. Por otro lado, respecto a sus estudios muchos no dan demasiada importancia a su formación y desean incorporarse al mercado laboral lo antes posible.

En el colegio, en lo que a su actitud se refiere, los niños conocen a la perfección cuales son las normas y normalmente las acatan sin dificultad. Sin embargo, al igual que conocen las normas conocen las consecuencias, que consideran al igual que los padres demasiado "blandas" e incluso, como es en el caso de los alumnos de Educación Secundaria divertidas (por ejemplo la expulsión del centro unos días por acumulación de amonestaciones). Algunos de los alumnos magrebíes escolarizados en los centros educativos españoles han estado escolarizados antes en colegios marroquíes o sus padres les escolarizan en los periodos vacacionales que pasan en Marruecos, y conocen los métodos antipedagógicos (castigo físico) usados en su país, lo que fomenta el que cuando se encuentran en los centros educativos españoles no tengan respeto a los docentes.

En apartados posteriores, continuaremos con la exposición de algunas características de los alumnos magrebíes, sin embargo, hay que dejar constancia de que no debemos caer en la instigación de estereotipar ya que todos los seres humanos somos diferentes entre sí a pesar de tener una misma raza, religión, cultura...

CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE DEL ALUMNADO INMIGRANTE MARROQUÍ.

El lenguaje es el conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. Por lo tanto, todos los seres humanos usamos el lenguaje para expresarnos. Para poder llegar a hacer esto, debemos tener conocimiento de nuestra lengua, que es el sistema lingüístico organizado en una estructura comunicativa peculiar y empleado por una comunidad sociolingüística, y que es sinónimo de la palabra *idioma*: lengua oficial de un pueblo o nación. Así, en un país se pueden hablar uno o más idiomas, siendo uno de ellos el idioma oficial. En España por ejemplo, el idioma oficial es el español, sin embargo, existen además otras lenguas peninsulares como el catalán, el gallego o el euskera que son también lenguas oficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas.

Nuestro sistema educativo actual potencia más que nunca el uso de los idiomas y trata de fomentar la enseñanza bilingüe. En todos los centros educativos existe el área de lengua, pero además existe el área de idioma extranjero, en el que se imparte inglés en la mayoría de los casos. A esto se une la presencia en muchos colegios de alumnado inmigrante de habla no hispana que hablan su propio idioma, como ocurre en el caso de los alumnos magrebíes. Por tanto estos alumnos poseen conocimientos sobre el idioma de su país: el árabe o bereber (en la mayoría de los casos solo conoce el lenguaje oral y no el escrito); el idioma del país de acogida: el español; el idioma extranjero que se enseña en el centro: inglés; y en muchos casos, sobre todo aquellos estudiantes más mayores que estuvieron en un momento dado escolarizados en Marruecos: el francés, ya que este es segundo idioma oficial de este país. Este último idioma es conocido por algunos estudiantes marroquíes, aplicando los conocimientos que tienen en esta lengua al español y cometiendo incorrecciones en algunos aspectos como por ejemplo en el uso de las preposiciones (El-Madkouri, 1995).

Este conocimiento de idiomas es por un lado beneficioso para estos niños, pero perjudicial por otro, ya que en muchos casos la mezcla de todos ellos hace que no tengan muy asentados ciertos conocimientos, sobre todo en la lengua española. Lo que les dificulta su normal desarrollo en su proceso de Enseñanza – Aprendizaje por un lado, y en su socialización por otro, favoreciendo así la concentración de inmigrantes en guetos.

Lo cierto es que aprender un segundo idioma es siempre una tarea difícil, y el grado de dificultad aumenta con la edad. Por lo tanto, cuanto más pequeño

comience el alumno la enseñanza de una lengua que no sea la suya más facilidades tendrá para aprenderla.

Según algunos investigadores, entre los que destacan Larsen – Freeman & Long (1994), para aprender mejor una segunda lengua es necesario ofrecer experiencias del aprendizaje natural. En esta línea autores como Anderson (1993) y Dekeyser (2007) indican que la adquisición de una lengua extranjera en un contexto natural hace que puedan practicar sus destrezas, lo que le facilita la automatización del conocimiento. Se debe huir por tanto de los estructuralismos, el aprendizaje descontextualizado y la corrección constante de errores. Errores frecuentes en el caso de los estudiantes marroquíes debido principalmente a las grandes diferencias existentes entre el idioma español y los idiomas hablados en Marruecos.

En Marruecos hoy día se hablan muchas lenguas y dialectos: el árabe dialectal, el bereber con sus tres variantes (*tarifit, tamazighty tachelhit*), el árabe clásico y el árabe moderno o estándar (Moscoso, 2002, 2003), aunque la lengua oficial es el árabe desde 1962.

En general, en la tesis doctoral nos centraremos en las diferencias de nuestro idioma con el bereber, porque esta es la lengua materna del 35% de los marroquíes y además, porque la mayoría de los estudiantes que conforman la muestra de esta investigación provienen de la zona de Oujda (lugar en el que el idioma hablado principalmente es el bereber).



Como se puede observar en el mapa, Oujda se encuentra situado al Norte de África. En el Norte de este continente conviven dos etnias y dos lenguas diferentes:

la bereber y la árabe, que están estrechamente relacionadas con el nivel sociocultural y económico de sus usuarios. Así, Marruecos vive una situación de diglosia en que el árabe en Marruecos y Argelia está reconocido como lengua oficial y se vincula normalmente a las ciudades, a los poderes establecidos y a lo culto; y coexiste con el bereber que es la variante vulgar o dialectal y que está asociado a lo rural.

Por tanto, la mayoría de los estudiantes que conforman la muestra provienen de zonas rurales en la que el nivel sociocultural y económico es medio – bajo.

Según la Real Academia Española la *palabrabereber* admite tanto la grafía “bereber” como “beréber”; procede del latín *barbarusy* a su vez del griego *barbaroi*. En la actualidad existen diferentes variantes del bereber, pero no hay una lengua común que las unifique. Por otro lado, esta lengua no ha sido objeto de estudio en algunas de las escuelas primarias del país hasta el curso académico 2003-2004, debido a un proyecto que ya proponía Hassan II en 1994. Quedando hasta este momento relegada a un movimiento cultural movido exclusivamente por asociaciones no gubernamentales.

Como se especifica en líneas anteriores, la mayoría del alumnado marroquí escolarizado en España habla el bereber, sin embargo, también hay una minoría que habla el árabe. Tanto un idioma como el otro guarda muchas diferencias con el español, de este modo, los docentes se encuentran ante estudiantes con ciertas dificultades en el manejo de la lengua oral que, en numerosas ocasiones, se ven reflejadas en los usos gráficos. Estas dificultades deben ser conocidas por los docentes, ya que, si conocen los errores frecuentes podrán incidir en dichos aprendizajes, tal y como puso de manifiesto Herrero (1996): *“El profesor de español a arabófonos debe conocer pues, los puntos débiles de su alumno y hacer hincapié en las asimetrías que existen entre ambas lenguas para evitar las tan comunes interferencias o trasposiciones erróneas”*.

Dichas diferencias y dificultades quedan latentes en el uso de los cuatro niveles del lenguaje: el fonético-fonológico, el morfosintáctico, el semántico y el pragmático. Por ello, a continuación se exponen los errores más frecuentes en cada uno de estos ámbitos.

3.1. Aspectos fonético – fonológicos.

Uno de los errores más frecuentes del alumnado inmigrante magrebí es el vocalismo. En el dialecto hablado por la mayoría de los marroquíes afincados en España tiene tan solo tres fonemas vocales: /a/, /i/, /u/, frente a los cinco sonidos vocálicos que tiene el español: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. Así, tal y como me demuestra

mi experiencia en el desempeño docente, algunos de los estudiantes árabes tienen dificultades en la confusión de los fonemas /e/, /i/ y de los fonemas /o/, /u/, por lo que a la hora de escribir sustituyen: *diciren* vez de *decir*, o *bunito* en vez de *bonito*. Otro de los errores, aunque menos frecuentes, en referencia a las vocales es la confusión de las vocales /a/ y /e/, debida principalmente al contacto de estas vocales con las consonantes faríngeas y uvulares viéndose influenciadas por éstas abriéndose, como es el caso del fonema /a/ que suele realizarse como /æ/, e incluso como /e/ (Benyaya, 2007).

Según Rivera (2009) este error se debe a que el árabe posee un sistema fonético – fonológico de sonidos mayoritariamente consonánticos, y por ello son habituales las confusiones propias de la adaptación a la fonética española. En árabe las vocales son solo apoyos silábicos y su brevedad hace que en numerosas ocasiones apenas puedan distinguirse.

Por otro lado, en relación al uso de las vocales, los estudiantes marroquíes encuentran algunas dificultades a la hora de pronunciar la combinación de vocales que dan lugar a un diptongo, ya que, el diptongo como tal no existe en la lengua árabe; de este modo, los alumnos inmigrantes tienden a invertir el orden de las vocales /veulvo/ en lugar de /vuelvo/, e incluso las dos vocales son sustituidas por una simple distinta, por ejemplo el niño dirá /encontró/ en vez de /encuentro/. Todos estos errores pueden conllevar en algunos casos a pronunciar un hiato en un diptongo y viceversa.

Según el *Manual del maestro* Valderrama (1956), existen también algunas dificultades por parte de los estudiantes marroquíes a nivel consonántico; es lo que Rivera (2009) denomina consonantismo.

El alfabeto árabe tiene un total de 28 consonantes frente a las 22 consonantes que tiene el alfabeto español; por este motivo, los estudiantes marroquíes tienen dificultades a la hora de distinguir algunos sonidos. Algunas confusiones son:

- ✓ Confusión de los sonidos /s/ y /θ/. La falta del fonema interdental /θ/ en el dialecto marroquí conduce al seseo y está extendido en Marruecos entre aquellos que hablan correctamente. Este error junto con el error de la confusión de los fonemas /e/ - /i/, son de los más extendidos entre los niños marroquíes, que cometen este error en el lenguaje oral y lo reflejan en el lenguaje escrito; así el alumno marroquí con este tipo de dificultad dirá /maeztra/ en lugar de /maestra/.

- ✓ Existen consonantes que no existen en su lengua materna y que por tanto son completamente nuevas en su registro, tales como /ch/, /ll/, /ñ/, /p/ y /x/.

- Este desconocimiento de estas consonantes conlleva que los estudiantes caigan en errores tales como el yeísmo.

- La ausencia en el alfabeto árabe del sonido /ñ/ hace que algunas personas marroquíes cometan errores al trasladar a la escritura un sonido inexistente. Así, escribirá /senorita/ o /seniorita/ en lugar de /señorita/.
- La /p/ no se encuentra dentro de los sonidos conocidos para ellos, y además, tanto la /p/ como la /b/ son fonemas consonánticos oclusivos bilabiales, que a pesar de que el primero /p/ es sordo y el segundo /b/ es sonoro son similares en la pronunciación. Estos dos hechos hacen que en algunos casos, pronuncien y escriban la /p/ como la /b/ y al contrario. Mi experiencia como docente me ha demostrado que este mismo fenómeno ocurre en el caso del fonema consonántico oclusivo dental sordo /t/ y del fonema consonántico oclusivo dental sonoro /d/; así lo algunos niños marroquíes escribirán *pala* en lugar de *bala* o *tomar* en vez de *domar*. Este tipo de confusiones se deben principalmente por las dificultades encontradas por los estudiantes en referencia a la discriminación auditiva de los fonemas escuchados. Y, por tanto, *“es un problema que se evitaría simplemente aplicando cualquier técnica didáctica de la que se utiliza con los niños nativos, con pares de palabras en que la diferencia semántica se debe al cambio de un sonido por otro, hasta que se consiga distinguir ambos sonidos”* (Benyaya 2007, p. 16).
- ✓ Otro fenómeno parecido al que acabamos de describir es el de los pares de oclusivas en /k/-/g/, que producen errores como:
 - /recla/ en lugar de /regla/.
 - /cuapa/ en vez de /guapa/.
- ✓ Dificultades para distinguir la /r/ vibrante simple y la /rr/ vibrante múltiple, debido principalmente a que el árabe no posee en su repertorio fonético – fonológico un fonema lateral vibrante múltiple. Sin embargo, tanto la /r/ española simple, como la /rr/ múltiple en posición central son reproducidas de manera correcta en posición central. El error es cometido cuando la /r/ simple está colocada en posición inicial y es reproducida como simple.

3.2. Aspectos morfosintácticos.

En los idiomas utilizados por el alumnado marroquí residente en España, es decir, en el bereber o en el árabe es muy importante tanto la semántica como la pragmática para comprender una oración o una palabra dentro de un contexto. Sin embargo, en el idioma español, lo que adquiere especial importancia es la sintaxis, ya que en función del lugar en el que coloques una palabra o de la preposición, el

determinante...que sitúes delante de un sustantivo, la expresión tendrá uno u otro significado. Así, por ejemplo en español tenemos las palabras que se denominan homógrafas, es decir, palabras que se pronuncian y escriben igual pero tienen distinto significado; tal es el caso por ejemplo de la palabra *bota*, que se puede utilizar para decir: *me gusta la bota de color rojo* o también se puede decir *bota la pelota*.

Estos son hechos que hacen que el estudiante inmigrante tenga muchas dificultades a la hora de aprender español y cometan algunos errores. El-Madkouri (1995) señala que por este motivo el alumnado inmigrante elabora largas frases cometiendo errores, como la ausencia de preposiciones, adverbios... y utilizando en su lugar de manera reiterada y de manera equivocada otros conectores como el *pues*. Esta misma dificultad, la referida a los errores preposicionales, queda también reflejada en el trabajo realizado por Rivera (2009), que explica que estas confusiones son una dificultad muy arraigada tanto para los estudiantes marroquíes como para los españoles, estando quizás más enraizada en los primeros, puesto que no existe ninguna preposición en árabe cuyo significado coincida con las del español.

Por otro lado, además de en las preposiciones el alumnado marroquí comete errores en otros tipos de palabras como es el caso de los verbos. De este modo, El-Madkouri (1995) expone el problema surgido con los verbos *ser* y *estar*. Atendiendo a este aspecto, en la lengua árabe no existe el verbo *ser* y de ahí proviene la principal dificultad para distinguir el uso de cada uno en la lengua española. Rivera (2009), por su parte expone que en árabe solo se utiliza la oración nominal, y se omiten los verbos *ser/estar* en presente, lo que conlleva a que los estudiantes comenten errores tales como: *la maestra alta* en lugar de decir *la maestra es alta*. Sin embargo, este no es un error exclusivo de los estudiantes inmigrantes sino que es común para la totalidad de los estudiantes de la lengua española. Algo parecido a lo que ocurre con los verbos *ser/estar*, ocurre con otros verbos. En árabe no existe diferencia entre los verbos *saber* y *conocer*; los verbos *hacer*, *poner*, *echar* y *arreglar* se confunden con frecuencia; y los estudiantes tienen dificultades para distinguir los verbos *ir* y *marchar*.

Una de las mayores dificultades tanto para docentes como discentes es la enseñanza/aprendizaje de los *tiempos* y *modos* del español, ya que en la lengua árabe los verbos concuerdan en persona y número con el sujeto, igual que en español, pero con un mayor número de formas. Además, hay tres personas del singular, otras tres en plural y formas en dual, lo que conlleva a que haya un total de trece formas de concordancia en el tiempo verbal frente a las seis que encontramos en español.

Estas diferencias respecto a la conjugación, los tiempos y los modos de los verbos entre el idioma árabe y el idioma español, es necesario trabajarlas para conseguir un aprendizaje eficaz, ya que el uso y la función de las formas verbales es un aspecto importante a tener en cuenta en cualquier proceso de aprendizaje de una lengua. Este desconocimiento por parte de los nuevos usuarios de la lengua española hace que en un primer momento utilicen los verbos sin conjugar utilizando el infinitivo del verbo *yo jugar a la pelota*, después utilizan la conjunción del verbo de manera simplificada no utilizando el subjuntivo, y reduciendo el uso de los tiempos verbales al presente y al pasado, dejando de lado el futuro que en la mayoría de los casos se utiliza mediante la fórmula *voy a + Verbo*.

Benyaya (2007) por su parte hace un análisis más exhaustivo en lo que respecta a las dificultades con los verbos por parte del alumnado marroquí. Según esta autora el uso correcto de los verbos es una de las tareas más arduas con las que se encuentra cualquier persona que quiera aprender español. A lo que además se puede añadir que es una de las más difíciles si cabe para los estudiantes marroquíes, ya que su idioma posee un sistema gramatical simple y escueto pero con un entramado de dificultades, ya que una misma forma del verbo puede cumplir muchas funciones siendo confuso el tiempo verbal en que nos encontramos en una oración (en árabe solo existen tres tiempos verbales) y que viene determinado tanto por el contexto sintáctico como semántico en la mayoría de los casos. En español poseemos un total de quince tiempos verbales lo que conlleva a un mal uso por parte de los estudiantes. Una de las dificultades más usuales es que a este alumnado le cuesta mucho reconocer cual es el momento en que transcurre la acción mediante la forma verbal únicamente. Además, tienen confusiones en cuanto a las personas gramaticales del verbo, confundiendo principalmente la tercera persona del singular por la primera persona del singular. Por otro lado comete errores tales como "*yo me gusta la pelota*" en lugar de decir como sería correcto "*a mi me gusta la pelota*".

Como se puede observar el uso incorrecto del verbo se produce en muchos momentos y en muchas oraciones; así, en la mayoría de las oraciones, sobre todo al principio, los estudiantes tienden a utilizar el infinitivo y el gerundio del verbo en lugar de conjugarlo; también tienen dificultades a la hora de utilizar el pasado del verbo siendo muy difícil para ellos distinguir entre el pretérito perfecto simple o compuesto (acción acabada) y el pretérito imperfecto (acción inacabada), utilizándolo erróneamente; así también confunden el uso de este último, el imperfecto, y el indefinido.

Al mismo tiempo de cometer estos errores, el alumnado marroquí suele tener dificultades a la hora de utilizar de una manera adecuada el subjuntivo, ya que el uso de este en los dos idiomas es diferente.

En el caso del verbo *ser* y *estar*, cuando estos verbos están en presente los estudiantes los omiten, aunque esto no sucede cuando los verbos están en pasado o en futuro. La influencia del francés hace mella también en este caso, ya que este idioma posee tan solo el verbo "être" para el uso de los dos verbos. Este error va disminuyendo a la par que el estudiante va adquiriendo un mayor conocimiento y dominio de la lengua española, pero cabe destacar que es una de los errores más difíciles de corregir, ya que muchos de sus usos se alejan de la norma.

Además de los errores en lo que respecta a los verbos, Benyaya (2007) enuncia muchos otros errores cometidos por el alumnado marroquí en el idioma español y que quedan recogidos a continuación:

- En referencia a los sustantivos, en árabe se pueden declinar como se hacía en la lengua latina.
- Referidos al género y al número:
 - En cuanto al género, el alumnado comete muchos errores principalmente cuando escriben. En este caso, la mayoría de los errores que se cometen se deben a la influencia negativa de su lengua materna o el influjo que produce el francés en algunos alumnos; en otros, por el desconocimiento del género de cada palabra en la lengua española, e incluso porque algunas palabras en español no expresan morfológicamente una marca específica de género y se prestan a confusión...
 - En referencia al número, mientras en español se puede solo hacer referencia a dos números: singular y plural, en árabe puede hacerse además de en singular y en plural, en dual (dos seres), y las marcas de dual y plural se realizan mediante sufijos. Este puede ser uno de los motivos que conlleva a que los estudiantes en su uso cometan muchas discordancias. Por otro lado, en referencia a este mismo asunto, en español hay muchas palabras que estando en singular tienen su terminación en *s*, lo que conlleva a los estudiantes a tener preconcepciones erróneas, pensando que se está utilizando la palabra en plural en vez de en singular y cometiendo errores de concordancia. Esto mismo ocurre en el caso de las palabras colectivas en español, confundiendo al alumnado marroquí, así estos estudiantes dirían "*la gente toman café*" en lugar de "*la gente toma café*".

- La confusión entre los adjetivos y los pronombres posesivos, así este alumnado escribirá *cuaderno mío* en vez de *mi cuaderno*.

- En lo que a los artículos se refiere, existen algunas diferencias entre el artículo de la lengua árabe y la española. Así, en el árabe el artículo *al*, se utiliza para expresar determinación y la ausencia de dicho artículo la indeterminación. En el dialecto el numeral *uno* es un artículo indeterminado. Esto, unido con otras dificultades hace que los alumnos marroquíes cometan errores en español; ejemplo de ello es la presencia de incongruencias entre los artículos en español tanto determinados como indeterminados, y el género y número de los sustantivos a los que acompañan (esto se debe principalmente a que el alumnado magrebí no conoce el género de dichas palabras). Además, su lengua materna carece del artículo neutro, mientras, que en español, el artículo neutro *lo* es muy utilizado; por este motivo, en la mayoría de los casos estos estudiantes omiten o sustituyen dicho artículo.

- Una preposición pueden tener tanto en árabe como español diferentes sentido en función de cómo se utilice; por otro lado, el uso que se concede a cada una de las preposiciones en estos dos idiomas son diferentes. El alumnado marroquí en muchos casos hace una traducción literal de su idioma, lo que les conlleva al error evidente. Además en este caso, también existe una influencia directa del francés, idioma en el que solo hay una partícula "*pour*" para designar las funciones de finalidad y causa. Por este motivo, los estudiantes confunden las preposiciones de finalidad "para" y de causa "por" en español. Además de la influencia sufrida por otras lenguas, el desconocimiento del idioma le lleva al alumnado a cometer errores como el de colocar la preposición "a" delante de un complemento directo.

- Errores cuando utilizan los pronombres.

- En los pronombres personales, los estudiantes cometen errores como la repetición constante del pronombre "*yo como, yo me acuesto la siesta y a las cinco yo iré a comprar*". Por otro lado, además de esta reiteración se produce otro error frecuente como es el uso incorrecto o la ausencia de los pronombres personales átonos.

FORMAS DE LOS PRONOMBRES PERSONALES ÁTONOS				
PERSONA GRAMATICAL		SINGULAR		PLURAL
1. ^a pers.		<i>me</i>		<i>Nos</i>
2. ^a pers.		<i>te</i>		<i>os*</i>
3. ^a pers.	compl.directo	masc.	<i>lo</i> (también <i>le</i> ; -LEÍSMO, 2)	<i>Los</i>
		fem.	<i>la</i>	<i>Las</i>
	compl. directo o atributo	neutro	<i>lo</i>	—
	compl. indirecto		<i>le</i> (o <i>se</i> ante otro pron. átono; - <i>se</i> , <i>la</i>)	<i>les</i> (o <i>se</i> ante otro pron. átono; - <i>se</i> , <i>la</i>)
	forma reflexiva		<i>se</i>	

- En los posesivos, los errores que se producen son en su mayoría por la influencia de su lengua materna. En árabe, los posesivos se utilizan de un modo totalmente diferente al español, indicando en este caso posesión no de lo poseído, sino del poseedor, lo que conlleva que el alumnado cometa errores como "yo leo mi libros". Como se puede observar existe una discordancia en español. Por otro lado se puede constatar, al igual que ocurría con los pronombres personales un cierta redundancia.
- Los demostrativos, son utilizados en español para mostrar los objetos señalando su situación respecto de una determinada persona. Así: *este, esta, estos, estas*, denotan cercanía del objeto a la primera persona; *esa, ese, esos, esas*, cercanía del objeto a la segunda; *aquel, aquella, aquellos, aquellas*, distancia del objeto respecto de la primera y segunda persona. Esto que es así en español, es muy diferente en la lengua árabe, que no reconoce los pronombres *esa, ese, esos, esas* y que conduce a error por parte de los estudiantes; esto mismo que ocurre con los pronombres demostrativos también ocurre con los adverbios.

En líneas generales, los mayores errores que se producen en el aspecto sintáctico entre los estudiantes marroquíes se deben por un lado a que estos no tienen clara la estructura gramatical española y, por otro lado, a que no conocen las reglas de concordancia. Como consecuencia de ello, encuentran dificultades a la hora de utilizar los conectores, que son enlaces que sirven para establecer la secuencia de las ideas del discurso. Por eso, en ocasiones sobreutilizan enlaces temporales (entonces, después, luego...) y realizan un uso incorrecto de las oraciones copulativas utilizando en exceso el enlace "y" "و" (en árabe), y

encontrando además dificultades para saber cual es el nexos que deben utilizar en cada momento a la hora de estructurar oraciones subordinadas.

En cualquier caso, los docentes deben conocer los puntos débiles de este alumnado en cualquiera de los aspectos del lenguaje, para incidir de una manera más directa en ellos, intentando llegar a conseguir la metacognición del lenguaje y reconociendo en todo momento la estructura gramatical por excelencia en la lengua española: Sujeto + Predicado.

3.3.

Aspecto

semántico.

La competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno. Dentro del aspecto semántico hay que distinguir:

- La semántica léxica, que trata asuntos relacionados con el significado de las palabras:
 - o Relación de las palabras con el contexto general: referencia; connotación; exponencial de nociones específicas generales.
 - o Relaciones semánticas, por ejemplo: sinonimia/antonimia; hiponimia/hiperonimia; régimen semántico; relaciones de la parte por el todo (metonimia); análisis componencial; equivalencia de traducción.
- La semántica gramatical, que trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales.
- La semántica pragmática, que se ocupa de las relaciones lógicas como, por ejemplo, la vinculación, la presuposición, la implicación...

Desde el punto de vista de la lingüística teórica o descriptiva, una lengua es un sistema simbólico enormemente complejo y el conocimiento del significado de las palabras es primordial de cara a la comprensión de una oración o un texto escrito, e incluso para llegar a poder conseguir una comunicación fluida y funcional contribuyendo así al feedback necesario en todo diálogo. Por este motivo, en la mayoría de los casos a la llegada de un estudiante inmigrante a nuestras aulas nuestro mayor anhelo es la de intentar conseguir que adquiera el mayor número de vocabulario posible en el menor tiempo, sin darnos cuenta de que este es un objetivo malogrado; en primer lugar, porque la enseñanza de dichas palabras se hace de una manera descontextualizada y además, porque una misma palabra puede tener multitud de acepciones que en la mayoría de los casos es desconocida por los estudiantes, lo que conlleva a su uso erróneo.

Este es un hecho que no solo ocurre en la lengua española, sino que también en el árabe sucede. Así, por ejemplo, una misma palabra significa en marroquí: "esquina", "rincón" y "cabezazo". Para un español estas son acepciones imposibles de casar desde el punto de vista del léxico español; sin embargo, un marroquí podrá hacer un juego de palabras utilizando el doble sentido de darse con una esquina y dar un cabezazo.

Esto mismo le sucede a los estudiantes marroquíes con el idioma español, para los que el desconocimiento de algunas palabras y la falta de capacidad de conseguir entender el lenguaje metafórico, simbólico y los dobles sentidos que en el quehacer diario utilizan sus maestros, hacen que se sientan perdidos y/o desorientados, y encuentren dificultades de cara al correcto desarrollo en su proceso de Enseñanza/Aprendizaje.

Por otro lado, las palabras tienen en ocasiones múltiples acepciones. El significado connotativo describe las asociaciones mentales que se hacen a las palabras por motivos lingüísticos, conceptuales, culturales, etc. Al comparar los significados de las dos lenguas (español y árabe) se descubren múltiples asimetrías y diferencias de todos los tipos. "Las lenguas difieren estructuralmente en la organización semántica de las nociones espaciales de movimiento y que, por ello, puede ser que una estrategia tan utilizada como la traducción no sea, después de todo la más adecuada para el aprendizaje de la L2, dada la complejidad de las equivalencias semánticas"(López, 1994, p. 164).

Respecto a estos aspectos (doble sentido del lenguaje, varias acepciones de una misma palabra, metáforas), Fartakh (1997) concluye, tras realizar un estudio de que las personas marroquíes dotan un significado más metafórico, con más acepciones y segundos sentidos al vocabulario que las españolas.

Como consecuencia de todas estas peculiaridades en ambas lenguas, el alumnado marroquí encuentra múltiples y variadas dificultades en la adquisición del ámbito semántico de la lengua española, tales como:

- Disimilitudes en cuanto a segundos sentidos y acepciones del vocabulario, ej.: "el perro no ha pisado a la hembra todavía" por "no ha montado a la hembra".
- Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: "estiró la pata" (murió). "se quedó de piedra" (se quedó asombrado). "estaba en las nubes" (no prestaba atención).
- Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: "cometer un crimen/error", "ser culpable de" (algo malo), "disfrutar de" (algo bueno).
- La falta de vocabulario les conlleva en ocasiones a cometer el error de

utilizar el verbo *mirar* en lugar del verbo *ver*. Ej.: "hace un año no miré a mis hermanos" en lugar de "hace un año que no veo a mis hermanos".

- Realización de calcos léxicos. Ej.: "el día viernes" por "el viernes"
- Dificultad en el uso y formación de palabras compuestas. Ej: "pasaayer" por "anteayer".
- Formación incorrecta de palabras derivadas. Ej.: "aburrición" por "aburrimiento".
- Dificultad con los valores de "ser, estar y haber". Ej.: "estuve cuatro llamadas" por "hice cuatro llamadas".
- Problemas con la pluralidad de acepciones del verbo "tener" y uso exclusivo de la acepción que significa "poseer".
- Errores en la elección de sinónimos/contrarios.
- Falta de precisión en las gradaciones semánticas. Ej.: "que haga un esfuerzo muy mínimo por conocernos" (sobra "muy" porque mínimo es el superlativo absoluto de pequeño).
- Dificultad e incongruencias en el uso de refranes, expresiones hechas, muletillas...

Según Benyaya (2007) estos errores pueden ser además intralinguales, es decir, por confusión o analogía fonética con otras o utilización de palabras que no existen en español; o idiosincrásicos, que son los que se producen por influencia de su lengua materna.

Así, por ejemplo, dentro del problema de confusión fonética encontramos la confusión vocálica que el alumno tiene, confunde las vocales /i,e/ y /o,u/, como ya se ha puesto de manifiesto en un apartado anterior. Esto hace que existan problemas a nivel semántico ya que el cambio de una vocal por otra, hace que la palabra no tenga el mismo significado y consecuentemente la afecte a la comprensión. Así por ejemplo, el alumno dirá y/o escribirá "queso" en lugar de "quiso", "misa" en lugar de "mesa". Este problema debe atajarse desde los niveles iniciales, haciendo énfasis en este aspecto con ejercicios de discriminación auditiva, con pares de palabras contextualizadas en que esta diferencia vocálica es semánticamente decisiva.

Por otro lado, en lo que concierne a la influencia de la lengua materna, tenemos un claro ejemplo de este tipo de dificultades a nivel semántico en el uso de las preposiciones. Estas, tienen una doble propiedad: por una parte tienen cabida en más de un contexto ya que debido a su polisemia suelen expresar más de una función relacional, y por otra, comparten rasgos semánticos con otras diferentes con las que pueden coincidir en algún uso, lo cual las convierte en uno de los aspectos más conflictivos para el alumnado marroquí, a pesar de que en su

lengua materna sucede lo mismo, puesto que en árabe, al igual que en el español, las preposiciones tienen diferentes acepciones, y algunas, del mismo modo, coinciden en alguna que otra función. No obstante, las funciones cambian, con lo cual, una preposición en árabe no cubre los mismos campos semánticos que en español, y en algunas ocasiones, se produce una fuerte interferencia negativa de la lengua materna que se refleja en traducciones literales o calcos exactos de los distintos usos que las preposiciones tienen en árabe, como por ejemplo: "ha cambiado la casa **con** (por) la otra"; "vuelvo a casa **en** (por la) tarde para comer". Gómez (2004) señala que al menos en las fases iniciales, y a medida que el alumno aprende a desarrollar unas redes autónomas, se produce una interconexión entre la lengua materna y la que está en proceso de aprehensión.

Como se puede constatar, en general, el nivel de vocabulario y comprensión de los estudiantes marroquíes es deficiente, lo que influye negativamente en el ámbito semántico y también en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje del alumnado marroquí. Si para estos estudiantes es difícil comprender textos sencillos y que tienen que ver con la vida diaria, lo es mucho más desenvolverse con el vocabulario y los conceptos del lenguaje científico de las distintas asignaturas.

Todos estos errores y dificultades que tienen los estudiantes marroquíes a nivel semántico pueden ir desapareciendo si se trabaja a conciencia y a medida que el alumno/a va adquiriendo un mayor dominio del español, ya que el estudiante consigue un mayor repertorio en cuanto a su vocabulario y consigue contextualizar aquellos conceptos aprendidos. Sin embargo, no se debe únicamente confiar en que, con la progresiva adquisición de la competencia lingüística, el alumnado vaya aprendiendo el vocabulario, sino que tenemos que ser conscientes de los problemas que crea el manejo del léxico, tratarlos en clase y adoptar técnicas avanzadas de enseñanza – aprendizaje de vocabulario como una política pedagógica activa.

Según Gómez (2004): *"comprender una palabra no es sólo un proceso mental consistente en la captación de su significado o conocer su estructura; consiste también en saber cómo usarla. Podríamos concluir que el significado consta de dos ingredientes: uno interno (mente) y otro externo (lo que aporta el entorno, la historia, la sociedad). Siguiendo este razonamiento, es obvio que ninguna lengua puede eludir ser la expresión del modo de vida de la comunidad que la utiliza, y de ahí la importancia contrastiva entre las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el aprendiz y se ha producido su aprendizaje, y las de la lengua meta"*.

Por tanto, desde el ámbito educativo debemos huir de la premisa de que el vocabulario se limite al almacenamiento de un listado de palabras o de su organización en campos semánticos, sino que debe trascender a otra más

compleja, consistente en poder reconocer todas las variantes significativas que poseen las palabras, establecer relaciones entre ellas, y sobre todo, saber emplearlas adecuadamente a un contexto.

Por otro lado, además de conseguir aprender un vocabulario contextualizado, es necesario que el alumnado inmigrante conozca y comprenda la cultura del país de acogida, porque la palabra no cobra realmente su valor significativo si no es dentro de un contexto cultural.

3.4. Aspecto pragmático.

La pragmática es la disciplina lingüística que trata del lenguaje asociado a su uso y a la acción en que ocurre (Frías, 2001). El estudio de esta disciplina es reciente, y por lo tanto, bastante desconocida, no habiendo una visión unánime sobre cuál es su lugar entre las disciplinas de la Lingüística. Hay incluso autores que ponen en tela de juicio que se trate de una disciplina. De este modo, Fuentes (2000) se refiere a la Pragmática como "perspectiva" de estudio, al igual que Reyes (1995), que la iguala a una semántica contextual, pues para ella, es una "teoría del significado de las palabras en su relación con hablantes y contextos", que se ocupa de la interpretación de los enunciados y del significado implícito. Por otro lado, Valero (2002) estima que, dado que se ocupa del estudio del contexto se trata de una disciplina complementaria a la Gramática y la considera, por tanto, independiente de la Lingüística.

Al margen de esta variedad de puntos de vista, a esta disciplina le interesa el *para qué* se hace uso de un determinado enunciado dentro de un determinado contexto. El contexto ejerce un lugar primordial en todo discurso; en muchos casos el estudiante debe llegar a conocer el significado de una palabra en función del mismo. Además, si no fuese por el contexto habría muchos enunciados que no llegaríamos a comprender nunca. Existen tres tipos de contexto de los cuales el estudiante debería ser consciente:

- ✓ Contexto social: es propio de un grupo social y sólo se comprende dentro del mismo. Por ejemplo: los eufemismos, las palabras tabú...
- ✓ Contexto situacional: aquel que se produce fruto de una situación concreta y que solo el emisor y el receptor de una conversación conocen.
- ✓ Contexto lingüístico: también conocido con el nombre de *contexto*, se refiere a lo que precede o sigue a un enunciado. Son expresiones del tipo: *la verdad es que...*

La pragmática en algunos casos puede saltarse los criterios de gramaticalidad en lo relativo a la construcción sintáctica. Sin embargo, por otro

lado, esta disciplina no excluye ninguno de los elementos que participan en el proceso comunicativo, aunque sí establece una jerarquía que prioriza unos elementos por encima de otros con el fin de conseguir alcanzar la comunicación que es el fin último.

Esta comunicación es a veces difícil, produciéndose un discurso ininteligible fruto de algunos errores producidos por los alumnos marroquíes que derivan principalmente del mal uso de la morfología y la sintaxis. Un ejemplo de ello son las repeticiones de elementos del discurso utilizando una palabra que sustituye a otra haciendo referencia a ella y en el otro se repite el mismo sintagma en lugar de señalarlo mediante un sustituto. Ej.: "nuestra casa es tu casa": por "nuestra casa es tuya", al no existir en árabe los pronombres posesivos, se recurre al adjetivo posesivo, lo que implica la repetición del nombre al que acompañan. Esto hace que en ocasiones el estudiante sienta cierta actitud negativa a participar en clase, hacer redacciones escritas, relacionarse con el resto de compañeros...

Se trata por tanto, en el aspecto pragmático, de que el alumnado consiga una expresión tanto oral como escrita correcta, favoreciendo que alcance una serie de habilidades que fomenten el uso adecuado de la lengua en sus diferentes registros, y organizando los conceptos con coherencia (orden jerárquico y lógico) y cohesión (enlace entre las ideas).

Debemos tener en cuenta, que una persona puede tener relativa competencia semántica y sintáctica, pero no necesariamente acompañada de una adecuada competencia pragmática.

3.5. Otras dificultades.

Las dificultades que existen en los diferentes aspectos del lenguaje hacen que el alumnado marroquí tenga problemas a la hora de comunicarse y expresarse.

"Si a esto añadimos un uso totalmente arbitrario de la puntuación, o a veces, incluso, la total ausencia de estos signos, además del uso indiscriminado de las mayúsculas y de las minúsculas en un texto, la sensación es de un caos absoluto. Detrás de este fenómeno, se esconde la escasa concienciación del alumno acerca de la importancia de estos elementos que son fundamentales para la cohesión interna de un texto y decisivos para la secuenciación del discurso" (Benyaya, 2007).

Fruto de esta cita se puede constatar que existen otros aspectos al margen de los referidos a los cuatro niveles del lenguaje que guardan una estrecha relación y que conllevan a que los estudiantes que nos ocupan tengan dificultades en su normal proceso de Enseñanza – Aprendizaje, y que no afectan tanto a la expresión oral como a la **escritura**, tales como:

- a) Dificultades de lateralidad y direccionalidad: que se debe principalmente a que en árabe se escribe de derecha a izquierda. Esta dificultad conlleva a un trastorno en los trazos y la direccionalidad de los giros pudiendo inducir en uniones y separaciones indebidas de las palabras, sílabas y letras; posición inadecuada para escribir con malos resultados en la efectividad a la hora de escribir; escritura irreconocible o ilegible; tamaño descompensado de los grafemas; trazo inadecuado de los grafemas derivando en confusión de fonemas en la escritura (se puede confundir una e por una a)..
- b) En el uso de las letras mayúsculas y minúsculas, ya que en árabe no existe el uso de letras mayúsculas.
- c) Dificultades en la separación y continuidad de las palabras, debido principalmente a que las letras árabes no se escriben igual en todas las posiciones. Existen por tanto cuatro formas diferentes de escribir en una sola letra dependiendo de la posición que ocupa en las palabras. Algunas letras se unen a la letra que les sigue pero otras no se unen.
- d) Dificultades en el uso de los signos de puntuación, a los cuales no se les da demasiada importancia.
- e) Diferencias en el uso de los signos de interrogación y exclamación, ya que en árabe estos solo aparecen al final de la frase.
- f) Faltas constantes de ortografía: El alumnado marroquí comete dos tipos de errores ortográficos; errores ortográficos derivados de la influencia de su lengua materna y faltas de ortografía similares a las que cometen los estudiantes españoles, y que por tanto nada tienen que ver con su idioma. A continuación se exponen las faltas más frecuentes:
 - Debido a la confusión vocálica se cometen errores ortográficos tales como: *enformática* en vez de *informática*.
 - Dificultades en reconocer si una palabra es aguda, llana o esdrújula y por tanto errores a la hora de colocar el acento gráfico donde corresponde.
 - El grafema /c/ conlleva a errores ya que en español es utilizado para representar los sonidos tanto /k/ como /θ/.
 - No colocar la "h" cuando corresponde al ser una letra muda.
 - Confusión en algunos casos de la "ll" y la "y", utilizándola erróneamente una por la otra. Además otro error frecuente en este caso es la supresión de la "l" debido a que en muchos casos pasa desapercibida para el oído marroquí.

- La "r" conlleva a errores ya que en ocasiones utilizan la r simple cuando tienen que utilizar la r doble "rr" y al contrario.
- Confusión debido a su similitud fonológica de la "b" y la "v"; siendo alto el índice de error en lo que a este aspecto se refiere.
- Uso inadecuado de mayúsculas y minúsculas.
- Ausencia o uso incorrecto de los signos de puntuación; esto es debido principalmente al hecho de que las Academias de la Lengua Árabe no adoptaron los signos de puntuación hasta el primer tercio del siglo XX, por lo que al no ser un recurso necesario para ellos, realizan un uso anárquico de los mismos. Esto conlleva que esta sea una tarea a enseñar de especial dificultad, que requiere de mucha instrucción práctica y explicaciones más abundantes y personalizadas que para el resto de sus compañeros. Por otro lado, el desconocimiento del código lingüístico sobre separación de ideas en el lenguaje escrito, repercute en la distribución y periodización de las partes del mensaje en párrafos y en la organización, separación y estructuración de las ideas dentro de los párrafos mediante los signos de puntuación.

Debido a todas estas dificultades, los estudiantes marroquíes son en ocasiones incapaces de confeccionar un discurso escrito, respetando las convenciones de puntuación, ortografía y cohesión necesarias para la comprensión del mensaje. Esto puede derivar en un retraso escolar principalmente en el área del lenguaje, conllevando a un bajo rendimiento o fracaso escolar; ansiedad ante situaciones de escritura o rechazo a escribir; trastornos de conducta...

Además de los errores comentados en la escritura, el alumnado marroquí tiene también muchas dificultades en el ámbito de la lectura.

La **lectura** es un aprendizaje difícil de adquirir en muchos casos, y es una actividad múltiple que implica una gran actividad cognitiva, una importante capacidad de metacognición y la puesta en marcha de procesos psicológicos básicos como: la atención, la memoria, la percepción, la motivación... Leer es decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta con la finalidad de llegar a comprender aquello que se lee. Condemarin, Galdames y Medina (1996, p. 52-53) dicen que "leer no sólo significa la decodificación de un texto, sino que implica para el niño una activa búsqueda de significado, confirmando o rechazando sus hipótesis a partir de sus primeras aproximaciones a los textos escritos". En esta misma línea PISA (2006) define la competencia lectora como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.

Por lo tanto, la comprensión lectora es el fin último y el más importante, ya que, es el ingrediente esencial para el correcto desarrollo académico y personal del estudiante. Debemos tener en cuenta que en cualquier aprendizaje escolar, así como en el desarrollo de la vida cotidiana las personas accedemos a un amplio mundo de información a través de la lectura.

La lectura se comienza a adquirir en los primeros momentos de la escolarización de los estudiantes, y un carente aprendizaje de la misma conlleva en la mayoría de los casos al fracaso escolar en cursos superiores. Así, la adquisición de la lectoescritura influye en gran parte en la consecución del resto de objetivos que constituyen la base de la formación intelectual y personal de los individuos. Se estima que entre los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje, un 60% de los problemas se asocia con dificultades de aprendizaje y adquisición de la lectura y la escritura (Justicia, 2001).

Muchos de los problemas académicos que nos encontramos en el caso del alumnado marroquí se deben a una dificultad para comprender los textos que se le plantean, motivo por el cual desarrollamos este tema en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4: LA COMPRENSIÓN LECTORA, CONSIDERACIONES EN TORNO AL ALUMNADO INMIGRANTE MARROQUÍ.

La definición del concepto *comprensión lectora* ha ido modificándose a lo largo de los últimos tiempos y son muchas las definiciones que se han dado sobre este término; los diferentes autores han relacionado la comprensión lectora con distintos aspectos tales como:

- ✓ La comprensión guarda una estrecha relación con la decodificación (Frías, 1962; Paradiso, 1998).
- ✓ Existen una serie de procesos psicológicos jerarquizados: atención, percepción... que intervienen en la comprensión (Clark & Chase, 1972; Hall, 1989; Wood, Bruner & Ross, 1976; Trabasso, 1972).
- ✓ Autores como Anderson & Pearson (1984), Alonso & Mateos (1985) y Tebar (1996) destacan que en este proceso, el lector elabora un significado en su interacción con el texto.
- ✓ Comprender es crearse una idea o representación de la situación (Collado & García, 1997; Orrantia & Sánchez, 1994).

Otros autores, por su parte, incluyen en su definición muchos otros factores que intervienen en el proceso de comprensión, realizando la siguiente exposición: *"es un proceso complejo que incluye el uso consciente e inconsciente de varias estrategias de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar. En la construcción del modelo se emplean estructuras esquemáticas de conocimiento y los distintos sistemas de señales dados por el autor (palabras, sintaxis, macroestructuras, información social) para plantear hipótesis que se comprueban poniendo en marcha varias estrategias lógicas y pragmáticas"* (Johnston, 1989, p.35).

Según PISA (2012) comprensión lectora hace referencia a: comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, participar en la sociedad.

Comprender un texto es, en cualquier caso y para cualquier niño, una tarea compleja, pero puede convertirse en una tarea mucho más ardua en el caso del alumnado marroquí, ya que, a pesar no tener dificultades en algunos aspectos tales como los procesos psicológicos, suelen tener problemas en la decodificación, en la

representación acertada de la realidad (puesto que en muchos casos no conocen dicha realidad), en la relación con los conocimientos previos...

Es este el motivo por el que desde el inicio del proceso lector, especialmente en el caso del alumnado marroquí, deben ser trabajados todos los factores que intervienen, ya que, todos ellos están interrelacionados y la dificultad en uno o muchos de estos factores pueden producir dificultades futuras.

4.1. Aspectos que influyen en la lectura y su comprensión.

El lenguaje oral favorece la comprensión de las palabras en los niños siendo la base y el fundamento para que se pueda producir un correcto desarrollo de la lectura y la escritura. Los primeros años en la vida de un niño son muy importantes, ya que, percibirán el lenguaje que se utiliza en su entorno, interiorizándolo y haciéndolo suyo. Si partimos de esta premisa, podemos constatar que los niños y niñas marroquíes comienzan su andadura en el proceso lecto-escritor con algunas desventajas, puesto que en la mayoría de los casos, no acuden a la escuela hasta los 3 años de edad y durante estos tres primeros años el idioma que suelen escuchar es el árabe.

En el momento en que existen dificultades en alguno de los diferentes componentes del lenguaje, los niños tendrán problemas en la lectoescritura, y como consecuencia en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje obteniendo bajos resultados académicos.

Se puede decir, por tanto, que el proceso de lectura es un proceso activo en el que se llevan a cabo diferentes operaciones mentales: primero se selecciona el significado léxico de las palabras, a las cuales se les asigna un rol gramatical para poder integrarlas en el significado de las frases y finalmente interpretar el texto y realizar inferencias a partir de los conocimientos previos del lector (De Vega, Carreira, Gutiérrez-Calvo & Alonso-Quecuty, 1990).

Además de los diferentes procesos lingüísticos y perceptivos que intervienen en la lectura influyen otros muchos como el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, por lo que el nivel sociocultural, económico y familiar son trascendentes.

Son también importantes y se han de tener en cuenta las características e intereses del estudiante: sexo, edad, nivel de escolaridad, conocimientos previos, hipótesis y expectativas en relación a lo que el autor transmite (Jurado, 1997; Morles, 1999; Puente, 1996; Solé, 2000).

Por otro lado, hemos de tener en cuenta el texto, ya su contenido, su estructura y su forma serán significativos para la comprensión (Morles, 1999; Solé,

2000). La relación que se establece entre el lector y el texto, cada uno con unas características particulares, hace que la lectura y su comprensión sean diferentes según la persona que se enfrente a ella, dándole un significado distinto (Claux & La Rosa, 2004; Pinzás, 2001).

Son muchos los autores que han debatido acerca de que aspectos son los que influyen en mayor o menor medida en el proceso de comprensión. Así, Galda & Beach (2001) y Snow (2001) dan importancia al contexto; otros autores acentúan la finalidad de la lectura y poco la cultura en la que se desenvuelve el alumno (Spiro & Mayers, 1984); hay autores que por su parte, consideran que influyen una mezcla de aspectos como el lector, el texto y el contexto, excluyendo la actividad a realizar (Alexander & Jetton, 2000; Pearson, 2001).

Defior (1996, p.108) señala que en los estudios realizados sobre comprensión lectora, observamos que en las dificultades de comprensión lectora no interviene un solo factor sino que es una mezcla de muchos factores, tales como: las deficiencias de la decodificación, la pobreza de vocabulario, la escasez de conocimientos previos, los problemas de memoria y el desconocimiento de estrategias de comprensión.

Podemos, por tanto, llegar a la conclusión de que en el proceso de comprender un texto influyen los siguientes aspectos:

1. *Aspecto lingüístico.*
2. *Aspecto sociocultural, económico y familiar.*
3. *Aspecto interpersonal (características individuales del lector).*
4. *Aspecto formal (referente a la estructura y características del texto).*

4.1.1. Aspecto lingüístico:

Los diferentes componentes del lenguaje influyen tanto de manera positiva como negativa en el correcto desarrollo de la lectura y su comprensión. Cuetos (1996) se refiere a los procesos de lectura como operaciones mentales las cuales cumplen cada una de ellas una función. Estos procesos son:

- *Procesos perceptivos:* que son los que se encargan de percibir un mensaje para luego procesarlos.
- *Proceso léxico:* que se encarga de asociar el concepto a la unidad lingüística que se percibe.
- *Proceso sintáctico:* necesario para saber establecer las correctas relaciones entre las palabras.
- *Proceso semántico:* que consiste en extraer el significado de la oración para realizar una conexión con sus conocimientos previos. Cuando se da

significado a las palabras, las frases y por último el texto, se puede decir que existe una correcta comprensión.

Vamos a continuación a desmenuzar cada uno de estos procesos constatando como intervienen en la comprensión de textos y su relación con el alumnado marroquí.

Comenzamos con el proceso perceptivo. Los procesos perceptivos influyen de una manera trascendente en la comprensión lectora, ya que, son los encargados de recabar la información textual para transmitirlos a las estructuras corticales del cerebro, que serán las encargadas de su posterior procesamiento.

La percepción es la encargada de recoger información, a través de los sentidos de la vista y el oído (percepción de carácter auditivo – fonético). Si por parte del estudiante existe una correcta discriminación visual y auditivo-fonética tiene condiciones más óptimas para lograr una buena comprensión lectora.

En el caso del alumnado marroquí, las dificultades relativas a la comprensión dentro del proceso perceptivo están más encaminadas a dificultades en el aspecto fonético-fonológico que en el aspecto visual (movimientos sacádicos).

El componente fonológico hace referencia a la capacidad que tiene el niño para percibir, diferenciar y operar con los fonemas que conforman las palabras. Si tenemos en cuenta los errores frecuentes cometidos por los estudiantes marroquíes a nivel fonológico, encaminados principalmente a la confusión de fonemas, tales como: /i/ y /e/, /o/ y /u/, /t/ y /d/..., comprobaremos que este es uno de los primeros obstáculos con los que se encuentran para conseguir una correcta comprensión de su lectura, más si tenemos en cuenta que estas dificultades en fonología influyen además en la decodificación, la pragmática, la semántica y la sintaxis (Artigas-Pallarés & Narbona, 2011).

Además de la fonología, dentro del proceso perceptivo debemos tener en cuenta aspectos tales como los procesos psicológicos básicos: atención y memoria, los cuales quedan desarrollados en otro punto de este capítulo.

El proceso léxico hace referencia al reconocimiento y lectura de palabras; este proceso ha sido considerado clave en la lectura, ya que, como afirmó Hernández (1996) el dominio léxico de un texto influye en el nivel de comprensión y recuerdo del mismo. Para que exista una comprensión lectora eficaz, la palabra identificada visualmente debe corresponderse con el conocimiento que de ella existe en el correspondiente *almacén léxico*, también conocido como: léxico mental, archivo mental, diccionario mental o interior, vocabulario básico personal... Existe por tanto un espacio en nuestro cerebro disponible en la Memoria a Largo Plazo en el que tenemos información sobre el significado general de la palabra y el conocimiento sintáctico, pragmático, fonológico... que tenemos de la misma.

El acceso a este almacén léxico puede ser realizado por el lector mediante dos rutas: la ruta visual (también denominada léxica o directa) y la ruta fonológica (o indirecta). Vamos a continuación a explicar cada una de ellas:

- a) Ruta visual: utilizada para la lectura de palabras conocidas por el lector. Mediante el análisis visual realizado previamente, esta ruta se compara la forma ortográfica de la palabra con las representaciones que el lector tiene en la memoria léxica para ver con cual de todas las palabras que tiene en dicha memoria conecta con la que lee. El lector que utiliza esta ruta hace el siguiente procedimiento:

- Análisis visual.
- Comparación de las palabras almacenadas en el almacén léxico.
- Activación del significado de la palabra en el léxico visual.
- Activación de la representación sonora correspondiente en el léxico fonológico.
- Repaso de la representación fonológica activada en la Memoria a Corto Plazo hasta se enviada al programa articulatorio.
- Activación del programa de articulación y consiguiente lectura oral de la palabra.

- b) Ruta fonológica: utilizada para la lectura de palabras desconocidas y pseudopalabras. Consiste en asignar los sonidos correspondientes a cada una de las letras que componen la palabra. Esto hará que el alumno tenga que realizar una nueva codificación de los estímulos gráficos en un código de habla, teniendo en cuenta las reglas de conversión de los grafemas (letras) en fonemas (sonidos) y asociándolo con un léxico auditivo. Para el acceso a las palabras se debe disponer de diferentes habilidades fonológicas. El procedimiento que sigue el lector en esta ruta es el siguiente:

- Análisis visual de la palabra escrita.
- Asignación de fonemas.
- Unión de fonemas.
- Activación del programa articulatorio.
- Análisis auditivo del output oral.
- Representación activada en el léxico auditivo activa el significado en el sistema semántico.
- Activación de la representación en el léxico fonológico.
- Activación del programa de articulación y consiguiente lectura oral de la palabra.

De las dos rutas, en el idioma español existe mayor uso de la ruta fonológica. Si tenemos en cuenta que el alumnado magrebí tiene dificultades en el componente fonológico, nos encontramos con problemas en el uso de esta ruta, y por tanto este será el primer inconveniente en el proceso de comprensión lectora.

En lo que al proceso sintáctico se refiere, son muchos los estudios que indican que existe una relación directa entre la conciencia sintáctica y la habilidad lectora (Betin, Deutsh & Liberman, 1990; Blanche - Benveniste, 2000; Gombert, 1992). Según Cuetos (1996) las palabras aisladas no transmiten ningún mensaje por lo que deben unirse hasta formar oraciones. El lector debe tener y tomar conciencia de cuál es el orden de estas palabras en la oración y qué función tiene cada una de ellas. La sintaxis influye claramente en la comprensión lectora, ya que, de nada le sirve al estudiante tener un gran conocimiento léxico y acceder al significado de las palabras sin dificultad, si no posee capacidad de organizarlo en unidades más complejas como las oraciones.

La mayoría de los estudiantes entienden fácilmente oraciones simples cuya estructura sintáctica está formada por Sujeto + Verbo + Complemento y, encuentran mayores dificultades cuando aumenta el número de verbos y/o palabras en dicha oración; esto hace que el nivel de comprensión lectora disminuya, fenómeno comprobado tanto en alumnos/as de Educación Primaria (Cuetos, Rodríguez & Ruano, 1996), como en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (Cuetos & Ramos, 1999). Por lo tanto, el sistema sintáctico tiene la función de advertir de la complejidad de la oración, de modo que, realizando las correctas relaciones gramaticales se pueda llegar a entender adecuadamente.

Existen investigaciones que indican que niños de 4 y 5 años ya tienen habilidades de conciencia sintáctica (Bohannon, 1976; Hakes, Evans & Tunmer, 1980), sin embargo, no tienen conciencia de ello. A pesar, de conseguir esta habilidad a edades tan tempranas, estudios recientes demuestran que algunos estudiantes fracasan en la comprensión de oraciones de un texto, sobre todo si tienen cierto grado de complejidad, incluso cuando son capaces de descodificar todas o la mayoría de las palabras.

Para realizar un agrupamiento correcto de las palabras y establecer interrelaciones entre ellas, es decir, para realizar de una manera adecuada el análisis sintáctico, el lector debe tener cierta competencia gramatical (Cuetos, 1994).

Diferentes autores indican que, los lectores que tienen dificultades en la comprensión lectora, presentan déficits en el procesamiento sintáctico (Tunmer, Nesdale & Wright, 1987). Los buenos lectores identifican el texto escrito en unidades sintácticas (Kleiman, 1975).

En el caso del alumnado marroquí, sus dificultades de comprensión producidas por el aspecto sintáctico se deben, principalmente, a la falta de claridad que poseen sobre la estructura y el orden que tienen las palabras en nuestra lengua; además, en algunos casos tienen desconocimiento de la función que estas ejercen en la frase, e intentan establecer un paralelismo entre su lengua materna y la vehicular, que al contener tantas diferencias entre ambas hacen de este un hecho inverosímil.

Además de saber identificar los diferentes tipos de palabras y la función sintáctica que estas ejercen en una oración, también es importante tener en cuenta otros muchos aspectos entre los que se encuentran los signos de puntuación. En el discurso hablado nos podemos guiar por la entonación, el acento, las pausas temporales..., sin embargo, en el texto escrito la prosodia va a ejercer una gran fuerza, ya que, para leer una oración con prosodia, el lector le debe asignar un valor sintáctico (Chafe, 1988).

El proceso semántico está basado en la comprensión de palabras, frases o textos, es decir, en la extracción de significado. Según Arnoux, Nogueira & Silvestri (2002) comprender un texto tiene que ver con la construcción de una representación semántica coherente e integrada del mismo. De aquí, que la semántica sea de especial importancia en el proceso lector. Una vez que el lector ha extraído el significado, lo integra con los conocimientos previos que tenga sobre el tema. La conexión entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos adquiridos hace que los estudiantes puedan hacer inferencias sobre el texto que leen; es por lo tanto fácil inferir que los lectores para llegar a conseguir esta comprensión lectora deben tener unos esquemas previos y una serie de estrategias que les ayudan a conseguir tal fin.

A lo largo de la historia son muchas las definiciones de "esquema". Según Piaget (1973) el esquema es el marco cognitivo que emplean las personas para organizar las percepciones y las experiencias del exterior. Por otro lado, el esquema ha sido definido como "un punto de vista general (patrón) que excluye los detalles y sirve de base para interpretar e integrar la información nueva" (Puente, 1991, p.75).

En 1984, Mandler puso de manifiesto la necesidad de que el lector posea esquemas mentales para comprender un texto de manera que le permitan relacionar el mensaje del texto con sus conocimientos previos. Los esquemas, por tanto, están sometidos a constante cambio, ya que, al recibir nueva información se reajustan, incorporando esta nueva información y produciéndose de este modo una ampliación en dichos esquemas.

Sin embargo, el hecho de que el lector tenga unos conocimientos previos y un esquema mental del tema que se trata en un texto no asegura que comprenda de manera eficaz el significado del mismo, ya que, el lector puede que no tenga el esquema apropiado para comprenderlo, puede que el autor no active de manera adecuada los esquemas que el lector posee o puede que el lector, a pesar de tener el esquema apropiado no interprete de manera adecuada el mensaje. Esto sucede en muchas ocasiones en el alumnado marroquí, ya que poseen unos esquemas poco ajustados a la cultura y los conceptos de la lengua española, o en otros casos, a pesar de tener dichos esquemas estos no son los más apropiados a la hora de comprender el significado de un texto.

Además del esquema el lector debe tener estrategias. "Una estrategia es un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información del texto" (Puente, 1994, p.115). Flavell (1976) la define como "conducta planificada y orientada hacia una meta".

Existen diferentes estrategias que ayudan a que los estudiantes comprendan lo que leen y se conviertan en lectores autónomos y eficaces. Algunas de estas estrategias son las siguientes:

- 1) *Estrategias que permiten procesar la información:* son estrategias de organización, elaboración, focalización, integración y verificación.
 - 1.1) *Estrategias de organización:* el lector reordena los componentes de la lectura según sus propios criterios para que ésta le resulte más significativa.
 - 1.2) *Estrategias de elaboración:* El lector crea nuevos elementos relacionados con la lectura para hacerla más significativa para él, formulando hipótesis, preguntas o realizando predicciones. Comprobando las predicciones se construye la comprensión.
 - 1.3) *Estrategias de focalización:* El lector centra su atención en las partes más importantes o significativas del texto, selecciona la información esencial, precisando el significado del texto si resulta difícil de comprender.
 - 1.4) *Estrategias de integración:* El lector reagrupa los datos en unidades significantes más amplias e intenta incorporarlos a los esquemas de conocimiento que ya tiene sobre el tema de la lectura.
 - 1.5) *Estrategias de verificación:* El lector intenta comprobar si sus predicciones realizadas antes o durante la lectura han sido ciertas o no y si no ha sido así a que ha sido debido el error (atribuido al lector o al texto).

- 2) Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información: estrategias generales y específicas.
 - 2.1) *Estrategias generales*: El lector las utiliza para resolver varios tipos de problemas. Entre estas estrategias están: releer, continuar leyendo buscando la solución al problema que se ha planteado, parafrasear, formular hipótesis...
 - 2.2) *Estrategias específicas*: El lector las utiliza para resolver problemas concretos. Entre estas estrategias están: determinar el significado de las palabras desconocidas emitiendo hipótesis, deduciendo su significado o elaborando alguna inferencia; concretar las ideas principales del texto; interpretar adecuadamente la información...
- 3) Estrategias para autorregular el procesamiento (metacompreensión), referidas a tres fases: planificación, supervisión o ejecución y evaluación:
 - 3.1) *Planificación*: El lector activa el conocimiento previo que tiene sobre el tema de la lectura una vez que ha leído el título.
 - 3.2) *Ejecución o supervisión*: Morles (1991) habla de tres tipos de actividades: autosupervisión de la utilización de las estrategias; autocomprobación de la eficacia de la utilización de las estrategias; y autoajuste de la utilización de las estrategias.
 - 3.3) *Evaluación*: El lector debe evaluar si ha logrado las metas que se propuso al iniciar la lectura.

Un buen lector tiene a su alcance estas y otras estrategias y es capaz de seleccionar una o utilizar la interacción de todas o varias de ellas para conseguir su objetivo: la comprensión adecuada del texto escrito. Lo difícil por tanto es elegir ante varias alternativas la estrategia correcta teniendo en cuenta cuándo, cómo y dónde utilizarla para lograr esta meta. El lector hace la elección de la estrategia adecuada en función de su capacidad personal e individual y de las características del texto principalmente. En el caso del alumnado marroquí, el docente debe servir de ayuda y consejero para ayudarles a elegir dicha estrategia.

Los buenos lectores o lectores competentes son por lo tanto también denominados lectores estratégicos. La intervención con los estudiantes marroquíes debe estar encaminada en esta línea para conseguir que sean lectores con capacidad de:

- a) Decodificar fácil y rápidamente el texto escrito.
- b) Hacer uso de sus conocimientos previos de modo que al adquirir los nuevos

conocimientos se integran en los esquemas que ya tienen con anterioridad.

- c) Reorganizar la información del texto para hacerla más significativa.
- d) Supervisar su comprensión mientras leen.
- e) Corregir los errores que puedan tener mientras leen, ya que al poseer metacognición y metacompreensión se dan cuenta de los mismos.
- f) Sacar la/s idea/s principal/es del texto.
- g) Realizar un resumen de la lectura ya que conocen la estructura del texto.
- h) Realizar inferencias que les ayuda a formular hipótesis y/o defender o rechazar puntos de vista.
- i) Generar preguntas sobre lo que leen, plantear objetivos, planificar y evaluar.

Dada la importancia que tiene la comprensión lectora en el ámbito académico es necesario conocer el nivel de comprensión que tiene nuestro alumnado y si estos son lectores competentes. Pero, no basta con saber si los estudiantes comprenden o no lo que leen sino que también es necesario conocer el modo en que se puede trabajar este aspecto para el correcto desarrollo de su proceso de Enseñanza/Aprendizaje.

Se podría decir, que el proceso semántico es el culmen de una tarea compleja como es la lectura ya que supone que el lector tenga capacidad para desvelar las relaciones de coherencia entre las frases (De Vega et al, 1990).

Por lo tanto, el significado de un texto no está en el texto en sí, sino que debe ser construido por el alumno, el cual, además de reconocer y analizar las relaciones de las palabras también debe acceder e intentar establecer conexiones con los conocimientos previos que posee. Es el lector quien construye el significado cuando lo va integrando con otras fuentes de información (Pinzás, 2001).

Pero, para que el alumnado marroquí pueda dar un significado correcto a una frase o un texto es necesario que conozcan el *vocabulario* que en ellos aparece. La semántica por tanto, tiene una estrecha relación con el vocabulario, ya que es el epicentro para llegar a la ansiada comprensión tanto oral como escrita. El alumnado marroquí tiene muchas carencias en este aspecto, lo que dificulta su correcta comprensión lectora y conlleva a un bajo rendimiento académico. La falta de vocabulario afecta a todas las áreas, no solo al área de lengua. Si nos detenemos a pensar como puede afectar esta carencia de vocabulario en el área de las matemáticas nos daremos cuenta de que son muchos los términos y conceptos que desconocen los estudiantes inmigrantes (*teorema, ángulo, variables...*). Este alumnado puede estar familiarizado con algunos tipos de expresiones (*suma,*

multiplicar), pero no con otras como *agregar, adicción, producto...* Del mismo modo, en el lenguaje matemático existen palabras que se combinan para formar nuevos conceptos (mínimo común denominador...) que necesitan ser reconocidos por los estudiantes para seguir las explicaciones.

Todas las personas realizamos la adquisición del vocabulario de manera paulatina a lo largo de nuestra vida y apenas nos damos cuenta de que esto va sucediendo. Influyen directamente tanto en dicha adquisición como en el dominio de las palabras adquiridas: la edad, el nivel de experiencias a las que se presenta el sujeto, la clase social a la que pertenece, el nivel cultural y su desarrollo intelectual (ya que existe una relación directa entre el vocabulario y la memoria).

Según Defior (1996) los lectores que tienen menor cantidad de vocabulario, tienen más dificultades en las relaciones entre las palabras y las proposiciones, por tanto, mayores problemas para conseguir la comprensión. Y, normalmente, según diferentes investigaciones se constata que tanto el alumnado inmigrante como los estudiantes en situación de desventaja sociocultural tienen menos vocabulario, ya que, desconocen el significado de un mayor número de palabras que el resto de estudiantes nativos (Martín–Pastor, González & Sánchez, 2012). En muchos casos esto se debe a que este alumnado no tiene los esquemas mentales adecuados o adaptados al contexto, por lo que estos esquemas se deben ir ampliando y/o reajustando.

Cuando un estudiante está adquiriendo una segunda lengua, como es el caso de del alumnado marroquí, existe por parte de los docentes una obcecación en que los estudiantes aprendan grandes listados de vocabulario que el alumnado repite hasta interiorizarlo. Sin embargo, con el paso del tiempo se ha demostrado que esto no sirve de nada, si estas palabras no se aprenden dentro de un contexto que le de coherencia. Por lo tanto, en el contexto de las diferentes asignaturas que se desarrollan en la escuela el estudiante puede aprender mucho más vocabulario que estudiando palabras aisladas.

Por otro lado, algunos estudios de entrenamiento para incrementar el vocabulario, han demostrado que a pesar del adiestramiento, no en todos los casos se ha obtenido una mejora que haya incidido en la comprensión lectora. Se llega a la conclusión de que conocer el significado de las palabras es necesario pero no suficiente para llegar a la total comprensión lectora.

Por otro lado, otros autores como Beck, Perfetti & McKeown (1982) hacen hincapié en que además del número de palabras que aprende un estudiante, es muy importante la velocidad con que las reconoce y accede a su significado; por lo que es necesario hacer entrenamientos para incrementar dicha velocidad de adquisición del vocabulario.

Además de los cuatro procesos indicados por Cuetos (1996), se debe tener también en cuenta en la comprensión de textos el componente pragmático, ya que, la estructura pragmática permitirá al niño comprender el contextosociocultural y adecuar el significado del texto mediando la comprensión.

4.1.2. Aspecto sociocultural:

El alumnado marroquí se encuentra con muchos problemas relacionados con la comprensión lectora que influyen en su rendimiento académico, debido principalmente a que, la mayoría de ellos no se escolarizan por primera vez hasta los tres años, teniendo antes escaso contacto con la lengua vehicular, lo que les conlleva a tener carencias en el vocabulario, la correcta estructuración sintáctica, dificultades en la pronunciación...

Además, según el Informe *"La percepción de los inmigrantes sobre la lectura"* realizado en 2009 por el Ministerio de Cultura, el Observatorio de la Lectura y el Libro, y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, sus familias no dan una importancia excesiva a la lectura y achacan a la escasez de tiempo (debido a sus obligaciones laborales), su bajo nivel en el consumo lector. Sin embargo, a pesar de no ser asiduos a la lectura, la consideran un medio de: integración; supervivencia (buscar trabajo, rellenar solicitudes...); mejora para el futuro de sus hijos; crecimiento profesional... Siempre dándole un valor que se vincula más a la necesidad que al ocio.

Según este Informe, Marruecos cuenta con pocas bibliotecas y las que existen, tienen pocos recursos y fondos económicos. Allí, la adquisición a nivel individual de libros y periódicos se consideran artículos de "lujo". Por estos motivos, es un país en el que se lee poco. La lectura parece quedar relegada a un segundo plano y reducida a los que tienen estudios universitarios o alto nivel adquisitivo. La lectura más generalizada es la del Libro Sagrado, El Corán, estando muy ligadas la educación y la lectura a la religión.

Todos estos aspectos van a ser detonantes importantes en el proceso lector del alumnado que forma parte de la muestra de esta Tesis Doctoral.

Según algunos autores se constata que los aspectos sociales y culturales influyen positiva o negativamente en el desarrollo escolar de algunos estudiantes: *"el hecho de pertenecer a una clase social o una cultura condiciona, positiva o negativamente, el camino de la expresión escrita"*. Además, se trata de *"un instrumento o medio privilegiado para otros aprendizajes"* (Salvador & Gutiérrez, 2005, p.22); *"El lenguaje emerge en la intersección de las dimensiones cognitiva, emocional y social"* (Soprano, 2011, p.18).

Han sido muchos los autores que corroboran esta idea, tales como Symenou (2005), Gil (2009) o González (2004), los cuales afirman, que el grado de instrucción de los padres influye en el valor positivo que estos dan al éxito académico de sus hijos y al correcto proceso lector, ya que, tendrán un nivel más elevado de vocabulario y mejor comprensión lectora.

Partiendo de esta idea desarrollada por muchos, el aspecto sociocultural y familiar se ha tenido en consideración en diferentes estudios internacionales tales como el estudio PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y el estudio PISA (*Programme for International Student Assessment*) con la finalidad de contextualizar el rendimiento en la lectura de los estudiantes. Los resultados de ambos estudios determinan que el nivel sociocultural y económico de los alumnos pueden condicionar sus resultados. Así, en el primer estudio nombrado, el PIRLS es un estudio internacional de educación realizado entre marzo y abril de 2011 a estudiantes de 9 – 10 años (4º de primaria), en el que se determina que cuanto más tiempo se dedica en el hogar por los padres a la lectura bien sea de entrenamiento directo “leer juntos” o de lectura activa “leer ellos” mejor modelo tendrán los niños, y por tanto mejores resultados obtendrán en las pruebas y en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la realización de actividades tales como leer un libro a su hijo, contarle historias, realizar juegos de palabras es mucho menos frecuente entre familias con un nivel de estudios bajo.

Por su parte, el informe PISA es un estudio internacional comparativo y periódico del rendimiento educativo de los estudiantes de 15 años, a partir de la evaluación de tres competencias clave: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, evaluadas cada tres años. En este queda reflejado que el conocimiento del idioma, la trayectoria escolar y otros aspectos de carácter cultural y socioeconómico pueden condicionar el rendimiento académico del alumnado inmigrante, siendo esto más latente en unos países que en otros. Así, en países como España, Finlandia, México, Francia y Dinamarca los resultados de los estudiantes nativos son notablemente mejores que los de los inmigrantes. En otros países, como es el caso de Nueva Zelanda existen diferencias significativas entre el rendimiento del alumnado nativo e inmigrante; en países como Hungría, Eslovaquia y Australia los estudiantes inmigrantes obtienen mejores resultados que el alumnado nativo.

Si nos centramos en España, se puede constatar que existen además diferencias entre las diferentes Comunidades Autónomas, tanto en la cifras de estudiantes inmigrantes existentes, como en los resultados académicos de los mismos. Las Comunidades con mayor número de estudiantes inmigrantes son Islas

Baleares, La Rioja, Madrid y Navarra. Siendo Extremadura y Andalucía las que presentan una menor proporción de estudiantes extranjeros.

Los resultados de este alumnado si los comparamos con los estudiantes nativos son peores en todas las Comunidades Autónomas.

4.1.3.Aspecto intrapersonal (características individuales del lector).

El lector es un agente activo en el proceso de lectura; en la lectura, por su parte, como en cualquier otra actividad humana intervienen un gran número de factores internos y externos al lector, también conocidos como procesos individuales y sociales (Blanchowicz & Ogle, 2001).Hasta ahora hemos visto que el contexto sociocultural y familiar es un importante factor externo que influye de manera directa e indirecta en el proceso lector de un alumno.

En este apartado nos centramos en los factores internos o individuales que influyen en la comprensión lectora del alumno. Será importante tener en cuenta factores de naturaleza cognitiva como sus estrategias de aprendizaje, la memoria de trabajo del lector, sus conocimientos previos, que en el mayor de los casos están en concordancia con sus experiencias en la vida, y el componente emocional o afectivo estrechamente relacionado con la motivación.

A continuación, analizaremos los diferentes factores internos que influyen en la comprensión lectora. Estos son:

- ✓ Estrategias de aprendizaje:La aplicación de una o varias estrategias correctas para llegar a la comprensión es realmente importante (Borkowski, Weyhing & Carr, 1998; Miranda, Arlandis & Soriano, 1997). Dentro de las estrategias podemos hablar de: las cognitivas (toma de notas, recuerdo de información, elaboración de esquemas y resúmenes...), las metacognitivas (supervisión, control y autorregulación de la comprensión, el aprendizaje y la memoria) y las socioafectivas, que reflejan el grado de aprecio del estudiante por el objeto de estudio (estas se muestran claramente en la comprensión lectora o en las prácticas orales basadas en un tema de interés para los estudiantes). La metacognición ha ido tomando cada vez más fuerza en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es una característica fundamental de un buen lector controlar su lectura empleando estrategias metacognitivas (Pinzás, 2003). Parejo a este concepto, surge el de metacompreensión, conocido por algunos como una dimensión más elaborada y experta del proceso comprensivo (Miranda, 1987, 1996). La metacompreensión es el conocimiento que

tiene el lector sobre sus propios conocimientos, así como de las estrategias que posee como lector para enfrentarse a una lectura (Ríos, 1991). Son muchos los autores que han hecho propuestas sobre las diferentes actividades de regulación que se pueden realizar: Baker & Brown (1980), proponen activar los conocimientos previos y entender que se pide, decidir cuál es la información principal de la que no tiene relevancia para prescindir de ella, evaluar el nivel de comprensión que se alcanza e identificar y corregir los fallos de comprensión; Defior (1996) propone las siguientes estrategias: plantear objetivos de lectura, anticipar el contenido del texto, realizar hipótesis de lectura, realizar inferencias, constatar si se cumplen las predicciones y modificarlas en caso de que sea necesario; Solé (2000) indica que existen estrategias antes (el lector se hace preguntas), durante (aclarar dudas, crearse imágenes mentales...) y después de la lectura (responder a las preguntas formuladas, hacer resúmenes...).

- ✓ Memoria de trabajo del lector: Gracias a la memoria de trabajo la nueva información puede ser almacenada permaneciendo un periodo corto (Alliende & Condemarín, 1993; Defior, 1996), lo que permite relacionarla con conocimientos previos.
- ✓ Sexo: Son muchos los estudios en los que se habla de la variable sexo en relación con la lectura. Así, algunos estudios sobre ocio demuestran que las mujeres dedican más tiempo a la lectura que los hombres. Cuanto más tiempo se dedica a la lectura, mayor habilidad y mejor comprensión lectora, por este motivo, las chicas en muchos trabajos de investigación obtienen mejores resultados que los varones. Es el caso del Informe PISA, donde se constata que, en España, las chicas obtienen mejores resultados que los chicos. Otras investigaciones, como la realizada en Lima en los cursos 4º, 5º y 6º, los resultados determinan que en lectura, no siempre obtienen mejores resultados las mujeres, ya que, en 4º grado no se encontraron diferencias significativas en cuanto sexo; en 5º grado, los varones obtienen mejores resultados que las mujeres; mientras que en 6º son las mujeres las que obtienen puntuaciones mayores. (Álvarez et al, 2005).

- ✓ Edad del lector: Este aspecto es importante, ya que, los contenidos que deben ser comprendidos deben estar adaptados a la edad del alumnado.
- ✓ Conocimientos previos: Son muchas las investigaciones que corroboran que para que un estudiante pueda comprender un texto de manera eficaz es necesario que posea un nivel adecuado de conocimientos previos (del mundo, culturales, de relaciones humanas...), ya que, solo usando lo que ya saben podrán construir su comprensión de lo nuevo (Smith, 1988). Por lo tanto, los conocimientos previos, los recuerdos y las experiencias personales son aspectos fundamentales para la poder llegar a la elaboración de algunos tipos de inferencias (capacidad que tiene el lector para obtener información o establecer conclusiones que no están expresadas de forma explícita en el texto). Se han detallado dos tipos principales de inferencias: las de coherencia (los conocimientos que el alumno posee debe ser integrada con aquella que el texto expresa, con objeto de establecer vínculos) y las elaborativas (sirven para ampliar o embellecer la información contenida en el texto).

Adquiere especial importancia jugando un papel decisivo en la comprensión: el contenido y la estructura del texto (*aspecto tratado en el siguiente apartado de este capítulo*), ya que, si los textos no son los adecuados al nivel del estudiante, será más difícil que estos tengan los conocimientos previos necesarios para llegar a la comprensión.

Según Defior (1996) son varias las causas que pueden determinar la falta de conocimientos previos: que el lector no tenga los conocimientos previos apropiados, que el lector posea estos conocimientos previos pero lo que está explícito en el texto sea insuficiente o que el lector de prioridad a ideas irrelevantes interpretando la información de manera diferente a lo que trata de exponer el autor. En el caso del alumnado marroquí, lo que sucede en muchos casos, es que carecen de información previa sobre el tema tratado debido principalmente a aspectos culturales. En muchos casos, tanto los libros de texto como los docentes dan muchas cosas por supuestas y sin embargo, son cosas, que realmente ellos no saben. Por lo que, debemos ofrecer a los estudiantes antes de la lectura, las ideas y el significado del vocabulario que necesitan para comprender lo que van a leer.

- ✓ Motivación (factores emocionales): En el proceso lector intervienen factores de componente emocional y afectivos, tales como los estados de ánimo, emociones y sentimientos. La motivación es uno de los componentes determinante en el proceso de comprensión lectora (Kirk & Gallagher, 1986). Diferentes investigaciones exponen una asociación entre motivación intrínseca y extrínseca, y comprensión lectora (Guthrie, Wigfield, Mestsala & Cox, 1999). La motivación hacia la lectura dependerá de las habilidades lectoras del estudiante así como de los antecedentes que estos hayan tenido con la lectura; de este modo, un alumno que ha fracasado en la lectura pone en funcionamiento mecanismos psicológicos de rechazo teniendo escasas expectativas de logro (Smith & Lazarus, 1993). Por este motivo, autores como Morgan & Fuchs (2007) indican que las habilidades en lectura se relacionan con la motivación hacia la misma. Es necesario, por tanto, intervenir tanto en las habilidades de lectura como en la motivación hacia la lectura para ayudar a que los lectores con dificultades puedan superarlas. Por otro lado, afectan también a la motivación del alumnado las expectativas creadas por parte de su padres y maestros. Cuanto mayores y más positivas sean las expectativas en cuanto al éxito escolar, la comprensión lectora... o cualquier otro aspecto, mayor será la motivación por parte del estudiante (Wigfield & Asher, 1984).
- ✓ Autoconcepto y autoestima: La autoestima y el autoconcepto se va formando mediante las experiencias y éxitos o fracasos con los que nos vayamos encontrando a nuestro paso, por este motivo, normalmente, los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, lectura y comprensión tendrán un autoconcepto y una autoestima negativas (Cabanach & Valle, 1998); además, se irá formando una actitud poco favorable hacia la lectura, mostrando escaso interés en la tarea y evitándola, sin llegar a la comprensión global del texto (Defior, 1996). Por tanto, la autoestima y el autoconcepto son aspectos muy importantes a tener en cuenta, ya que, los factores emocionales son determinantes en todo proceso de enseñanza – aprendizaje. En el caso del alumnado marroquí, este es un aspecto importante, porque a sus posibles dificultades de aprendizaje, se le suma el hecho de pertenecer a una cultura muy diferente.

4.1.4. Aspecto formal (referente a la estructura y características del texto).

"Es posible que una parte de las deficiencias que se imputa a los lectores vengan de la manera en que los libros están escritos"
(Blanche-Benveniste, 2000).

Algunas veces tratamos de buscar las causas de las dificultades de comprensión lectora en las características individuales o socioculturales de nuestros estudiantes. Sin embargo, no nos paramos a pensar en los libros y textos que hacemos que comprendan. Thorne & Pinzás (1988) indican que el uso de materiales se adecuen o no al lector, ejercen una influencia directa sobre su rendimiento.

Hasta ahora, el libro de texto ha sido el soporte que se ha utilizado para que los niños accediesen a la lectura, encorsetado dentro de un currículo oficial, de modo, que *"una talla tiene que servir para todos"* (Vlachou, Didaskalou & Voudouri, 2009).

En la actualidad, con la llegada a las leyes educativas de las competencias básicas, se sugiere, además de trabajar el libro de texto, utilizar textos de diferentes géneros como noticias, artículos de periódicos, tablas...

Independientemente del tipo de texto que se vaya a utilizar, lo importante es que el alumnado sepa qué es lo que la lectura le demanda, de modo que pueda poner en funcionamiento las estrategias y habilidades necesarias para ello. Además, el lector debe tener la conciencia de que en todo texto existen unas ideas principales (que serán el eje central y la información realmente importante) e ideas secundarias (que complementan la información).

4.2. Importancia de la prosodia en la lectura y su comprensión.

La prosodia está relacionada con la entonación, la acentuación y el ritmo (Koriat, Greenberg & Kreiner, 2002); además, existen dos componentes que están ligados a las características prosódicas como son la fluidez y la expresividad, los cuales, según algunos investigadores están estrechamente relacionados, por lo que no consideran ambos conceptos como totalmente diferentes (Fries, 1962).

Además de la estructura de la oración, otro aspecto importante en el proceso sintáctico son los signos de puntuación. Cuando en un texto los signos de puntuación no están colocados de manera correcta hace que el nivel de comprensión del mismo se vea mermado.

En este proceso, el sintáctico, el alumnado marroquí tiene también muchas dificultades, ya que, la estructura sintáctica de su lengua materna y la lengua del

país de acogida es, como ya se ha puesto de manifiesto, muy diferente. Esto lleva a que cometan errores; por ejemplo: el lenguaje matemático es sintácticamente complejo, lo que hace que el estudiante marroquí tenga dificultades cuando los conceptos establecen relaciones entre dos palabras (*mayor/menor que, más que, tanto como, igual que...*), o se presentan estructuras matemáticas complejas (*veinte es cinco veces un cierto número. ¿Cuál es ese número? ¿Cuánto es uno la mitad de veinte?*). También las dificultades pueden surgir en el uso de diferentes conectores (*Si cuatro es igual a dos más dos, entonces ocho es igual a...más...; Dos más dos es cuatro, pero dos por dos es..., si dos más dos son cuatro, consecuentemente tres más tres son...*).

Todos estos aspectos hacen que la lectura tome un significado u otro, por este motivo, diferentes investigaciones afirman que la prosodia desempeña un papel fundamental en la comprensión lectora (Cohen, Douaire & Elsabbagh, 2001; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker & Stahl, 2004), y en otros aspectos como son la fonología, la morfología y la sintaxis. Sin embargo, otros autores como Karlin (1985) no encuentran relación entre prosodia y comprensión en sus estudios de investigación.

Podemos observar, por tanto, que existen diferentes posturas tanto a favor como en contra de que exista una relación entre prosodia y comprensión lectora, y se constata que aún existe mucha confusión en la definición del concepto, por lo que es necesario llegar a un acuerdo entre los investigadores con el fin de que este sea un aspecto al que se le dé la importancia que realmente tiene, y sea trabajado de forma apropiada en el ámbito escolar, lugar donde sería necesario abordarlo. en el cual sería interesante trabajar:

- ✓ La acentuación, ya que, no respetar los signos de puntuación cuando se lee o leer un texto con puntuación alterada tendrá efectos negativos a la hora de comprender. Por ejemplo: *leer no, estudiar* tiene un significado diferente a *leer, no estudiar*. Martín (1962, p.8) afirmó que: "*...los signos de puntuación son tan precisos como las señales de tráfico en una gran ciudad. Ayudan a caminar y evitan el desorden*". En el caso de los estudiantes marroquíes, los signos de puntuación son un aspecto al que no dan ninguna importancia, y no los ponen a la hora de escribir. La escritura y la lectura guardan cierta relación, ya que, un texto mal escrito a lugar a confusiones a la hora de leerlo afectando así a la comprensión del mismo.
- ✓ La entonación, que tiene mucha relación con la acentuación. La entonación es percibida desde muy temprana edad por los seres humanos, siendo muy receptivos desde que somos bebés (Jusczyk

&Kemler, 1996), y reproducimos mediante el balbuceo los patrones prosódicos de nuestra lengua materna (Boysson-Bardies, Durant&Sagart,1984). Si nos paramos a observar la entonación de nuestra lengua materna y la lengua árabe encontramos diferencias, puesto que, un nativo realiza variaciones de timbre en las vocales, simplificaciones, uso de entonaciones diferentes... (Navarro, 1989), por lo que se denota en la persona inmigrante, a pesar de tratar de conseguir una pronunciación y entonación correcta, el "acento extranjero"(Poch-Olivé&Harmegnies,1994).Para tratar de evitarlo debe existir desde un primer momento una especial atención al proceso de enseñanza/aprendizaje de la pronunciación.

- ✓ El ritmo, guarda relación con la fluidez, ya que, cuando hablamos de fluidez estamos refiriéndonos a: una velocidad adecuada, un ritmo apropiado, continuidad y facilidad sin esfuerzo muscular o mental (Biain, 2002). La fluidez lectora ha sido evaluada como el número de palabras leídas correctamente en un minuto. Esta es un prerrequisito imprescindible para llegar a la construcción del significado (Allington, 1983; Samuels, 1988; Schreiber, 1980), y por lo tanto, a la comprensión lectora. Es sobre todo en los cursos más bajos de primaria donde más debe ser trabajada, ya que, cuanto más automatizada tenga la decodificación el niño desde pequeño, más tiempo y atención, puede dedicar a extraer el significado de lo que lee.

En la actualidad existe un gran interés por la fluidez de los estudiantes a la hora de leer y la influencia que esta tiene en la comprensión lectora. Para que los estudiantes mejoren en este aspecto deben trabajar otros muchos con los que guarda relación, tales como: la velocidad lectora (Allington, 1983) y la decodificación de palabras.

La velocidad lectora es el número de palabras que una persona es capaz de leer en una unidad de tiempo determinado y que, frecuentemente, viene expresada en minutos. Por tanto, se puede definir como el número de palabras que se leen en un minuto. A veces, existe cierta preocupación por este aspecto, es decir, se quiere conseguir que los estudiantes sean rápidos en su proceso lector y se les entrena para ello, sin embargo, entrenar a los niños a leer palabras a mayor velocidad no sirve demasiado (Dahl, 1979; Levy, Abello & Lysynchuk, 1997) si no se tiene en cuenta las restantes dimensiones del acto lector: la exactitud y la comprensión. Estas tres dimensiones lectoras: velocidad, exactitud y comprensión deben trabajarse siempre desde un modelo de intervención integrado.

La decodificación de palabras e identificación de letras y palabras forma parte del proceso perceptivo. Según Gough & Tumner (1986) la comprensión puede describirse en función de dos factores, la comprensión del lenguaje (importante en el caso de los estudiantes marroquíes, ya que, debido al idioma no llegan en ocasiones a comprenderlo) y la decodificación de palabras. Si la decodificación no es automática, la comprensión estará afectada, mientras que si se consigue que sea automática, la comprensión lectora debería igualarse a la comprensión del lenguaje (Carver, 2000; Hoover & Gough, 1990).

La tarea de decodificación es lenta y muy laboriosa, pero a su vez es la que da impulso a la lectura (Morais, 1998). Por tanto, se le puede denominar como una etapa clave en el proceso de lectura, ya que, si no se logra no se puede pasar a etapas posteriores (Cuetos, 1996; Defior, 1996).

Sin embargo, no hay que confundir una correcta decodificación de las letras y reconocimiento de palabras con que el niño sabe leer (Thorne & Pinzás, 1988) ya que lo importante de la lectura es llegar a la comprensión de aquello que se lee.

4.3. Procesos cognitivos: El proceso lector y comprensión de textos.

Los procesos cognitivos son estructuras o mecanismos mentales (Banyard, 1995). Estos mecanismos se ponen en funcionamiento cuando el ser humano observa, lee, escucha o mira.

En la lectura intervienen algunos procesos cognitivos que las personas utilizamos de manera inconsciente, tales como: la percepción, la memoria y la atención. Estos procesos, son imprescindibles para el proceso constructivo e interpretativo de la comprensión, ya que, el acto de leer no solo implica la decodificación sino también la interacción entre la información que se obtiene y la que ya se encuentra almacenada en nuestro cerebro.

Para diferentes autores, entre los que se encuentra Vygotsky (1987), es necesario el correcto control por parte del lector de sus procesos cognitivos para una correcta comprensión lectora, así como, aprender a usarlos estratégicamente sabiendo la meta que se persigue, ya que, cada tipo de texto posee unas estructuras diferentes que implican la puesta en marcha de diferentes procesos cognitivos por parte del lector. De este modo, no serán los mismos procesos cognitivos los que se pongan en marcha para la comprensión de un texto expositivo o de un texto narrativo.

A continuación, se explican cada uno de estos procesos y como estos tienen una influencia directa en la comprensión lectora.

4.3.1. Percepción.

Los seres humanos percibimos la información del exterior mediante los sentidos. Pero, la percepción no solo es ver, oír, tocar algo... sino que percibir también es comprender o conocer una cosa.

Cuando leemos, la percepción del texto no solo trata de ver las palabras que están escritas, sino también implica captar la información mediante los sentidos y su posterior procesamiento para darle significado (Marina, 1998).

En la lectura intervienen principalmente el sentido de la vista y el oído. Para que el alumno consiga una buena comprensión lectora es necesario que tenga un correcto desarrollo en lo que a la discriminación visual y auditivo – fonético se refiere. De modo que, cuando el niño vea la grafía sepa decodificarla y cuando la escuche sepa reconocer de manera correcta el sonido (aspecto este muy importante para los estudiantes magrebíes, que, como hemos visto en capítulos anteriores cometen errores tanto en la escritura como en la discriminación auditiva de algunos fonemas).

4.3.2. Atención.

La lectura requiere que el lector preste una atención activa a muchos aspectos a la vez. En la actualidad, muchos de los problemas de memoria, comprensión lectora y aprendizaje en la escuela están propiciados por dificultades por parte de los estudiantes de mantener su atención.

Nuestros alumnos, desde pequeños, tienen la capacidad de percibir conscientemente algún aspecto del contexto que le rodea; sin embargo, tienen muchos estímulos contextuales, visuales y auditivos que les impide centrar su atención en lo que es realmente importante. Por tanto, se debe trabajar con el niño la atención selectiva, ya que, si no fijan su atención en los aspectos propuestos tampoco habrá memorización, decodificación, asociación entre conceptos...

En el proceso de comprensión lectora, es importante, que el lector focalice su atención en el texto que le y rechace otros estímulos externos o internos que le puedan distraer. Esto supone para el lector un gran esfuerzo de control y regulación de la atención.

4.3.3. Memoria.

La memoria sirve para registrar, retener, almacenar y recuperar información.

Este proceso cognitivo guarda una estrecha relación con el proceso explicado anteriormente: la atención. Un hecho puede ser mejor o peor analizado y procesado dependiendo de si la persona presta atención o no, por lo que, muchos

problemas de memoria no tienen en realidad su causa en este proceso cognitivo sino en lo que a la atención se refiere.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el proceso que debe llevarse a cabo en la lectura, se puede constatar que la memoria influye directamente en la comprensión de un texto, ya que, cuando leo un texto debo recurrir a los conocimientos previos que tengo almacenados en mi memoria, debo ir recordando lo que voy leyendo...

Una investigación realizada recientemente entre la Universidad de Granada y la Universidad de York, de Toronto (Canadá), ha demostrado que los niños bilingües, como es el caso del alumnado marroquí, desarrollan mejor que los monolingües la memoria de trabajo u operativa (Morales, Calvo & Bialystok, 2013).

La memoria de trabajo u operativa, permite que recordemos la información recién leída y mientras se va procesando esta información, se van recuperando los conocimientos previos de la Memoria a Largo Plazo (Defior, 1996; Peralbo, Gómez, Santórum & García, 1998). Para poder llegar a este proceso el lector debe tener muy mecanizado el proceso de decodificación e identificación de palabras, para que pueda poner toda su atención en captar el significado del texto.

Este tipo de memoria es, por tanto, una pieza clave en el proceso de lectura, ya que, en ella se integra la información que recibimos del exterior con los conocimientos que ya poseemos. De este modo, es la que nos da la llave para aprender, razonar y comprender (García Madruga, 2012). Cada persona tiene una capacidad distinta de memoria de trabajo, y por tanto, diferente nivel de comprensión lectora, razonamiento y rendimiento académico. A medida que aumenta la edad los estudiantes tienen una mejor memoria de trabajo y comprensión lectora (Elosúa, García Madruga, Gutiérrez, Luque & Gárate, 1997).

Diferentes estudios, constatan que existe correlaciones positivas entre la memoria operativa y la comprensión (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Gárate, 1999). La memoria de trabajo u operativa nos permite realizar varias tareas cognitivas de modo simultáneo. Este sistema de memoria tiene subsistemas de almacenamiento a corto plazo que son específicos para cada tipo de información (auditiva, visual...), tales como: *el bucle fonológico*, encargado de almacenar y manipular la información fonológica ayudando a convertir la información léxica visual (grafemas) en representaciones fonológicas (fonemas). Esta es imprescindible adquirirla en la niñez para el desarrollo del vocabulario, y muy útil cuando se aprende una segunda lengua, como en el caso del alumnado marroquí.

A lo largo de este capítulo se ha mostrado que uno de los principales procesos, y de mayor complejidad, son los procesos semánticos o de comprensión de textos. Estos constituyen una de las dificultades principales en un sistema

educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito, sobre todo en el último ciclo de Educación Primaria y en Educación Secundaria.

En definitiva, que el alumnado marroquí aprenda español no se basa única y exclusivamente en que entienda y se exprese de una manera adecuada; es necesario además que tenga un conocimiento metalingüístico, reconociendo que es un adjetivo, un adverbio, una oración subordinada...

Se trata por lo tanto, de que los estudiantes marroquíes aprendan a expresarse y comprender tanto de manera oral como escrita de una manera rápida, no solo para comunicarse con el resto de compañeros y conseguir una socialización apropiada, sino también en lo que al ámbito académico se refiere entender las explicaciones de los maestros de las diferentes áreas.

CAPÍTULO 5: LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA COMO BASE PARA UN ADECUADO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

En el ámbito educativo, nuestro país está sufriendo en la actualidad un proceso de transición legislativa. Por este motivo están conviviendo dos leyes educativas, en la que modifican términos como sucede en el caso de las Competencias. De este modo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación (LOE) menciona las Competencias Básicas (aplicable a los cursos de 2º, 4º y 6º de Primaria) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en su Preámbulo menciona que se considera esencial la adquisición de las Competencias Clave para el aprendizaje permanente, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 (aplicable, de momento, a los cursos de 1º, 3º y 5º de Primaria). Además del cambio terminológico ha habido algunos cambios en cuanto al número y nombre de las diferentes competencias:

COMPETENCIAS BÁSICAS	COMPETENCIAS CLAVE
Competencia en Comunicación Lingüística	Comunicación Lingüística
Competencia Matemática	Competencia Matemática de Ciencias y Tecnología <i>(Se corresponde con la Competencia Matemática y con la Competencia de Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico)</i>
Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico	
Tratamiento de la Información y Competencia Digital	Competencia Digital
Competencia Social y Ciudadana	Competencia Social y Cívica
Competencia Cultural y Artística	Conciencia y Expresiones Culturales
Competencia para Aprender a Aprender	Aprender a Aprender
Autonomía e Iniciativa Personal	Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor

Ya en el artículo 6 la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación (LOE) introducía el término de Competencia como un elemento del currículo (que quedaba definido del siguiente modo): "*el conjunto de objetivos, COMPETENCIAS BÁSICAS, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley*". El hecho de plantear un currículum por competencias quiere superar la enseñanza tradicional en la que lo más importante era adquirir muchos conocimientos, por una enseñanza más dinámica y autónoma en la que lo importante es el *saber hacer*. Por tanto, que el alumnado sepa pasa a un segundo plano y lo realmenta imprescindible es que el estudiante sepa usar y aplicar esos conocimientos en situaciones y contextos reales. En la nueva Ley, la LOMCE, el artículo 6 determina que el currículo estará integrado por los siguientes elementos: objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables, y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

Estos cambios en las leyes educativas han sido interpretados por algunos tan solo como nuevas terminologías, y sin embargo otros como nuevos planteamientos que pueden producir mejoras, las cuales no serán una realidad hasta que no se cumplan algunos requisitos previos (Tiana, 2011). Según Bolívar (2008), Gimeno (2008) y Tiana (2011) es necesario comenzar por remodelar la formación inicial y permanente del profesorado y establecer unos puntos de vista compartidos con toda la comunidad educativa. Esto tendrá repercusión en tanto en cuanto todos los que conforman el sistema educativo tengan una idea clara y establezcan una misma línea: políticos y técnicos que elaboran los marcos normativos europeos, nacionales y autonómicos así como los equipos directivos y docentes.

5.1. Las Competencias Básicas.

El ya célebre Informe de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors en 1996, destaca cuatro pilares básicos sobre los que debería asentarse la educación de futuros ciudadanos y ciudadanas:

- ✓ *Aprender a conocer:* combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- ✓ *Aprender a hacer:* con el fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- ✓ *Aprender a vivir juntos:* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- ✓ *Aprender a ser:* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obras con capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Fruto de informes como este se deriva la importancia de realizar una enseñanza al margen del mero hecho de transmitir conocimiento; y como consecuencia de ello surgen las competencias básicas.

Existen múltiples definiciones de competencias y competencias básicas; para comprender la segunda se hace imprescindible conocer la primera.

La definición de competencia aparece en el Informe DESECO (2006), de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), entiende las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo pone en acción en un contexto concreto, para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Las competencias fundamentales o "key competencies" son aquellas que son importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social. Este concepto de competencia "supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz" (Pérez, 2007).

Perrenoud(2001) define competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandose a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

En 2002, la red europea de información sobre educación (Eurydice), define las competencias como "las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, social y culturales de la sociedad".

Monereo (2005) nos habla de que "la estrategia y la competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana".

Como se puede constatar en estas definiciones no abunda tanto la palabra capacidad para definir competencia y aparecen otros términos como aptitud o dominio.

Una competencia, por lo tanto, es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido. Una competencia representa un tipo de aprendizaje distinto a la conducta, el comportamiento, la habilidad o la capacidad. Estos tipos de aprendizaje son complementarios y mutuamente dependientes, pero se manifiestan y se adquieren de forma diferente.

La competencia, por lo tanto, debería detectar aquello que necesita cada persona para interpretar y dar respuesta a las situaciones o problemas que se encontrará a lo largo de la vida para poder aplicar aquellos elementos esenciales que le permitan desarrollarse como un ciudadano en igualdad de oportunidades.

Partiendo de esta definición de competencia destacamos la definición de competencia básica, y que, ha sido definida por diferentes autores e instituciones.

Una competencia básica es la forma en la 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.

La recomendación europea de formulación de un Marco de Referencia Europeo (2006) define la competencia básica como una "combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias básicas representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida".

Las competencias básicas deben estar desarrolladas por el alumnado al terminar la enseñanza obligatoria, y la finalidad de las mismas son: lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta satisfactoriamente y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

El conjunto de competencias básicas, por tanto, constituye los aprendizajes imprescindibles para llevar una vida plena y son las siguientes:

- ✓ *Competencia lingüística:* Es la utilización del lenguaje para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de al menos una lengua extranjera.
- ✓ *Competencia matemática:* Son aquellas destrezas y actitudes que permiten aplicar los principios y los procesos matemáticos en situaciones cotidianas de la vida privada y profesional.
- ✓ *Competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico:* Supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico – técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones en un mundo donde los avances que se van produciendo en estos ámbitos (científico – tecnológico) tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural.
- ✓ *Competencia del tratamiento de la información y competencia digital:* Supone saber usar los recursos tecnológicos, siendo una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes.
- ✓ *Competencia Social y Ciudadana:* Implica disponer de habilidades para construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitando los deberes, derechos, libertades y responsabilidades.
- ✓ *Competencia cultural y artística:* Supone la habilidad tanto de apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como expresarse artísticamente a través de realizaciones propias. Implica también el interés por participar en la vida cultural y contribuir a la conservación del patrimonio cultural de la comunidad y de otras comunidades.
- ✓ *Competencia para aprender a aprender:* Supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz (por este motivo debe encontrarse en todas las áreas de currículo), generando un

sentimiento de competencia personal que promueva la motivación, la confianza y el gusto por aprender.

- ✓ *Competencia en autonomía e iniciativa personal:* Supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos personales o colectivos con creatividad, confianza y responsabilidad y sentido crítico.

Todas y cada una de las competencias básicas deben incluirse en todos los diseños curriculares a dos niveles: semántico (explicar conceptualmente las competencias) y a nivel operativo (indicar la contribución que cada área curricular hace a cada una de las competencias). Por lo tanto, el docente a la hora de realizar su programación de aula debe incluir y hacer explícitas las competencias básicas. Para ello, se debe tener en cuenta que estas se consiguen a través de la resolución de tareas y para elegir las hay que tener en cuenta varios aspectos: qué competencias quiero desarrollar en el alumnado, que contenidos conoce ya, contexto en que se desarrolla, recursos con los que contamos, que sirva para la vida cotidiana del estudiante y que los objetivos estén bien formulados. El docente debe intentar conseguir que el alumnado adquiera el mayor número de competencias con una sola tarea, partiendo siempre de una metodología activa y participativa en la que se parta de las experiencias reales del estudiante.

Todos los estudiantes deben haber adquirido todas las Competencias Básicas al finalizar la Enseñanza Obligatoria.

5.2. Las Competencias Clave.

El Proyecto de la OCDE Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de 2001 estudió cuáles serían las competencias clave para una vida próspera y una sociedad con buen funcionamiento. Para ello clasificó las competencias en tres grandes categorías: la primera, los individuos pueden usar un amplio rango de herramientas para interactuar con el ambiente como por ejemplo el lenguaje o la tecnología; la segunda, la importancia de interactuar en grupos heterogéneos, ya que, se encontrarán en su camino con personas muy diversas; y el tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas y actuar de manera autónoma. Tras el largo debate sobre este concepto en el seno de la OCDE, Rychen y Salganik (2001) concluyeron que en las competencias se requieren no solo conocimientos y destrezas sino también estrategias y rutinas para aplicarlos además de emociones.

En el marco de estas tres categorías surgen las Competencias Clave que son definidas por diferentes autores. Así Tardif en el 2008 considera que es un saber actuar complejo que se apoya en el uso adecuado de diferentes recursos; por su

parte, Gordon et al. (2009) consideran que se caracterizan por la inclusión de conocimientos, habilidades y actitudes que son graduales y deben promover el trabajo colaborativo, la participación y la implicación de los estudiantes en su aprendizaje y trabajo con las familias y comunidades no solo con los colegios e institutos. La Unión Europea elabora una definición que se publicó en el primer documento del grupo de trabajo B del Programa Educación y Formación 2010 (Comisión Europea, 2004):

Las Competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el fin de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 6).

A nivel europeo, el marco de referencia (Recomendación del parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente) establece las ocho Competencias Clave siguientes:

1. *Comunicación en lengua materna:* es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.
2. *Comunicación en lenguas extranjeras:* expresión, comprensión e interpretación de hechos, pensamientos... de forma oral y escrita en una lengua extranjera, dentro de un rango apropiado de distintos contextos.
3. *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:* La competencia matemática es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos. La competencia matemática entraña la capacidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas). La competencia en materia científica es la capacidad y voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por competencia en materia de tecnología se entiende la aplicación de dichos

conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas. Las competencias científica y tecnológica entrañan la comprensión de los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.

4. *Competencia digital*: Implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.
5. *Aprender a aprender*: habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información de manera eficaz, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito.
6. *Competencias sociales y cívicas*: Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.
7. *Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*: habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas que establecen o contribuyen a una actividad social o comercial. Ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza.

8. *Conciencia y expresión culturales:*aprecio de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

Tomando este marco de referencia, España menciona en la LOMCE el concepto de competencia clave concretando en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria un total de 7 competencias clave:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Estas competencias claves están descritas en la *Orden ECD/65/2014, de 21 de enero,*

por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato de la siguiente forma:

1. *Comunicación lingüística:* Es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lengua, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su repertorio plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. Las lenguas que utiliza pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición y construir, por tanto, experiencias de aprendizaje de lengua materna o lenguas extranjeras o adicionales.
2. *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:*La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. Requiere conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones y las representaciones matemáticas y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos. En cuanto a las competencias

básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos.

3. *Competencia digital:* Aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia supone además un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital. Requiere conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro.
4. *Aprender a aprender:* habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Exige capacidad para motivarse por aprender y conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. Esta competencia desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.
5. *Competencias sociales y cívicas:* la competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo; exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud físico y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Por su parte, la competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles.
6. *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:* Capacidad de transformar ideas en actos. Significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades.
7. *Conciencia y expresiones culturales:* Implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas,

utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Tiene también un componente expresivo referido a la capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder usarlas como medio de comunicación y expresión personal.

En el marco autonómico, el Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece

el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, se establece estas mismas 7 competencias.

Como se puede comprobar, tanto a nivel nacional como autonómico la diferencia con respecto al marco europeo es que no se distingue entre competencia materna y lengua materna, aunándola en una sola competencia denominada competencia lingüística.

5.3. La Competencia Lingüística.

Un currículo orientado hacia el logro de las Competencias Básicas o Competencias Clave supone que todas las áreas o materias han de propiciar su desarrollo y adquisición. Y la primera de ellas, la que está en la base de todos los aprendizajes, es la competencia en comunicación lingüística.

La Competencia Lingüística es aquella que nos permite organizar nuestro pensamiento, aprender, entablar relaciones...Ser competentes en comunicación lingüística significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social. Para ello, hay que aprender a utilizar la lengua, o lo que es lo mismo, ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales. Por lo tanto, la finalidad última de la competencia lingüística es comunicar de forma eficaz y coherente lo que se quiere expresar, utilizando adecuadamente el lenguaje que cada situación requiere.

Tener una adecuada competencia lingüística implica tener la capacidad de: escuchar, exponer, organizar, leer, escribir, ponerse en el lugar de otro, expresar ideas y emociones, dialogar, comprender de manera oral y escrita, expresarse oralmente y por escrito, analizar, comunicarse en una lengua extranjera, tener en cuenta otras opiniones, relacionarse y desenvolverse en los diferentes contextos de la vida y autorregular el conocimiento. Por lo tanto, podemos estructurar esta competencia lingüística en cinco grandes dimensiones: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita e interacción oral.

Como se puede observar, trabajar la competencia lingüística abarca muchos aspectos que no siempre son trabajados en los centros educativos. Normalmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje están culturalmente marcados. Es decir, que cada sistema educativo está situado en un marco cultural que dispone de una serie de mecanismos y estrategias para transmitir y asimilar la información. El sistema educativo español es ante todo visual – descriptivo. Este sistema comienza su andadura con la enseñanza de la lectoescritura y todos los esfuerzos se concentran en esta única tarea dejando de lado otros aspectos igual de importantes como puede ser la expresión oral, la escucha activa...

Por este motivo, sería muy recomendable que el centro educativo establezca actuaciones como el diseño de un Proyecto Lingüístico de Centro que forme parte del propio Proyecto Educativo de Centro, un Plan Lector o unas estrategias para el uso de la Biblioteca escolar como espacio de aprendizaje y disfrute.

Esto ayudaría en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, los cuales, tienen muchas carencias a la hora de expresarse, argumentar, exponer un trabajo... La oratoria es un aspecto que ha quedado relegado a un segundo plano siendo menos trabajado en los centros educativos y en la que tienen algunas dificultades los estudiantes españoles y muchas más los inmigrantes marroquíes tal y como queda constatado en un Proyecto de Investigación Educativa "Dificultades y problemas en la enseñanza de la Lengua Española con alumnos marroquíes" realizado en Andalucía sobre la competencia Discursiva de los estudiantes marroquíes (Hamparzoumian & Barquín, 2005). Fruto de dicha investigación derivan los siguientes resultados:

- ✓ Se constata que el desarrollo jerárquico y ordenado del discurso tanto desde un punto de vista lógico como semántico (es decir, que esté bien construido en el fondo y la forma) es escaso en el caso del alumnado marroquí (especialmente los recién llegados) en comparación con el de los niños españoles de su edad y algunos extranjeros de otras nacionalidades.
- ✓ Al alumnado marroquí le cuesta implicarse en el acto del habla en el aula, aparte de por su falta de comprensión (sobre todo en los recién llegados), porque se considera de muy mala educación hablar de sí mismo, de la vida de su familia en público, es inadecuado hacerse halagos a sí mismo, más aún aceptar elogios y dar una opinión crítica ante los demás. Por lo tanto, estos estudiantes optan por callarse cuando otros alumnos/as, hablen del tema hablen en clase, quieren dar su opinión o contar sus experiencias.
- ✓ Los estudiantes marroquíes, pese a estar perdidos a su llegada a

España por no conocer el idioma y no poder desenvolverse a nivel oral, superan estas dificultades antes que otros colectivos.

- ✓ Les resulta complicada la interpretación de gráficos, esquemas o cuadros sinópticos.
- ✓ Al desconocer la estructura del discurso español tienen serias dificultades para identificar lo realmente importante, de lo ornamental o secundario.
- ✓ Tienen dificultades en la búsqueda de información en los libros españoles.
- ✓ En documentos tipo con estructura discursiva propia, como las cartas, imitan el diseño árabe.
- ✓ Tiene dificultad para elaborar e incluir marcadores sintácticos, que sirvan para que se pueda distinguir entre constatación objetiva y comentarios subjetivos, y entre estilo directo e indirecto, sobre todo entre los más jóvenes.
- ✓ La grave dificultad inicial que tienen para comunicarse, causada por la escasa competencia lingüística, lleva al alumnado a cometer pequeñas incoherencias, contradicciones, incongruencias y frases incomprensibles o truncadas, imprecisiones, ambigüedades, repeticiones innecesarias y reiterativas, etc.

Fruto de los resultados de este trabajo se puede constatar que los estudiantes marroquíes tienen multitud de "barreras lingüísticas" que afectan no solo a su rendimiento académico sino también a su integración personal, ya que la comunicación lingüística es el instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. De su desarrollo depende, en buena medida, que se produzcan distintos tipos de aprendizaje en distintos contextos, formales, informales y no formales.

Estas "barreras lingüísticas" en el caso de muchos de los estudiantes marroquíes se incrementan debido a que utilizan el árabe y/o bereber de manera principal e incluso de manera única para comunicarse con sus familias en el hogar.

Por lo tanto, el trabajo en competencia lingüística en los centros educativos que escolarizan a estudiantes inmigrantes marroquíes debería estar enfocado en una doble vertiente:

Por un lado, se debe incidir en el trabajo de este aspecto en el aula. Por eso, el trabajo en el aula debería centrarse en enseñar a los alumnos y alumnas desde la etapa de Educación Infantil a participar mediante el lenguaje en prácticas sociales. Este es un cambio imprescindible si queremos llegar a conseguir que

nuestros alumnos adquieran las competencias y que estas no sean un mero aspecto teórico que inundan nuestros currículos y programaciones, sino que sean parte de una realidad.

Por otro lado, se debe fomentar el uso del español en el hogar, para que el estudiante pueda ir adquiriendo vocabulario y perfeccionando su fluidez y expresión verbal. Lo que incidirá directamente en su capacidad para adquirir unos conocimientos adecuados. Pero esto no tiene que conllevar a perder sus raíces y orígenes lingüísticos, ya que, como queda especificado en líneas anteriores, es parte de la competencia lingüística el uso funcional de al menos una lengua extranjera.

Es sabido que la experiencia lingüística de una persona mejora en función de las lenguas que conoce y, sobre todo, de la capacidad de establecer relaciones entre ellas. Esa competencia plurilingüe se ve reforzada cuando, además de aprender varias lenguas, se favorece la interdependencia lingüística, de manera que las estrategias y habilidades aprendidas en una lengua, puedan activarse cuando se necesitan utilizar en otra lengua. Esa experiencia plurilingüe está completamente relacionada con el conocimiento de la cultura de esa lengua. Así lo manifiesta el Consejo de Europa en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002): aprendizaje, enseñanza, evaluación:

(...) el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, (...) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimientos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

CAPÍTULO 6: LA RESPUESTA EDUCATIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES Y EXTREMEÑOS AL ALUMNADO MARROQUÍ.

6.1. Atención al alumnado marroquí en España: Educación Compensatoria.

Todos los estudiantes tienen una manera específica de ver el mundo y comprenderlo, de relacionarse con su entorno, de concebir los problemas y retos a los que se enfrentan y responder a ellos; por tanto, podemos decir que en las aulas extremeñas hay alumnado muy diferente y diverso.

Según el Diccionario de la Real Academia *diferente* significa "diverso, distinto", y *diversidad* tiene dos acepciones, la primera: "variedad, desemejanza, diferencia", la segunda: "abundancia, copia, concurso de varias cosas distintas". Por lo tanto, podemos decir que los estudiantes son *diferentes* en aspectos específicos (por ej.: su estilo de aprendizaje) y *diversos* porque cada niño, cada grupo, cada comunidad necesita hablar de lo que es, de sus haberes, de sus recursos, sus historias y proyectos, en suma de su identidad.

Adoptar esta perspectiva implica que, el conocimiento de la diversidad humana nos permite entender las diferencias, como un conjunto de estrategias que el ser humano ha desarrollado para buscar soluciones a los problemas que le plantea la vida, ya se trate de obtener recursos, protegerse de las inclemencias del entorno, perpetuar el grupo...

La Diversidad Cultural, es por tanto la variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre para sobrevivir y perpetuarse como grupo a través de sus descendientes, a lo largo del tiempo y del espacio.

Cuando hablamos de Diversidad Cultural no nos estamos refiriendo solamente a la variedad de sociedades, sino también a la diversidad existente dentro del seno de una misma sociedad.

La diversidad cultural es la coexistencia de sociedades humanas o culturas dentro de un espacio concreto. Existen diferentes culturas y tradiciones cuyas diferencias se manifiestan en la lengua, la música, las creencias religiosas, el arte y la estructura social entre otras. La Diversidad Cultural permite diferenciar una cultura de otra; estas culturas coexisten sin llegar a fusionarse por completo, pues en este caso deberíamos dejar de hacer mención a la Diversidad.

Por lo tanto, partimos de la idea de que la sociedad en la que vivimos es multicultural, en el sentido en que la tradición anglosajona lo entiende, como

convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, y también de clase social, de género, de religión...) (Kymlicka & Norman, 2000) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas.

Es un deber de todo ser humano *descubrir la diversidad* que existe en su entorno, por las consecuencias que ésta tiene en la convivencia y porque de este modo identificamos las diferencias existentes para entablar una posible relación, un intercambio. Además, nos permite suponer cómo creemos que la persona se va a comportar y ajustar nuestro propio comportamiento al que esperamos del otro.

Una vez conocida la diversidad existente es necesario *conocer el significado social de las diferencias*, ya que, nos permite distinguir cuáles son las diferencias que tienen significado social, ya que no todas, ni siquiera las más evidentes, resultan siempre significativas. A veces las mismas diferencias tienen significados distintos en diferentes grupos; las diferencias son relativas y dependen del significado que les confiere el contexto social. Detectar qué diferencias son importantes supone poder profundizar en la relación que existe entre esas diferencias, el comportamiento que implican de forma implícita, y las expectativas que a ellas se asocian.

Por último, es necesario *comprender el valor social de las diferencias*. Las diferencias no tienen el mismo significado en unos grupos u otros. Esto sucede porque se les da un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales. Es decir, que el contexto social no sólo discrimina entre unas diferencias y otras dándolas o no sentido, sino que además les asigna un valor determinado, haciendo deseables unas y otras no.

Se trata de llegar a lo que se ha denominado relativismo cultural: *"...entender otra cultura en sus propios términos con empatía suficiente para que la cultura en cuestión resulte ser un planteamiento coherente y significativo para la vida"* (Schultz & Lavenda, 1987, p.29).

Como se puede observar el término Diversidad es un término extenso digno de analizar y comprender. Esta heterogeneidad de alumnado y esta diversidad cultural ha sido una realidad educativa en las últimas décadas en España y en nuestra Comunidad Extremeña. Los centros educativos han acogido a estudiantes inmigrantes de diferentes culturas que han hecho que la necesidad de ofrecer una respuesta educativa ajustada a las necesidades de cada uno, haya sido el objetivo y preocupación prioritaria por parte de los centros y la Administración Educativa.

Los docentes han tenido que acostumbrarse a esta nueva realidad, y ha surgido una nueva manera de entender la educación, lo que generó nuevas

prácticas docentes y nuevos programas educativos dentro de los que se encuadra la Educación Compensatoria.

La *Educación Compensatoria* es un programa de apoyo dirigido a estudiantes con necesidades de compensación educativa. Son estudiantes que pertenecen a minorías étnicas o culturales que están en desventaja socioeducativa, o alumnado que pertenece a colectivos socialmente desfavorecidos y que presentan un desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre el nivel de competencia curricular y el nivel en que está escolarizado. Este tipo de educación fue implantado en principio en zonas deprimidas y marginadas de las ciudades, destinadas esencialmente a los gitanos, y más tarde, a los hijos de inmigrantes con déficit lingüístico en la lengua autóctona. Estos son estudiantes que han sido etiquetados como "alumnado en riesgo" de no alcanzar los conocimientos, capacidades, disposiciones y hábitos de comportamiento estipulados como básicos para el éxito escolar.

Este programa surgió, por tanto, con la premisa de construir una sociedad más justa y con el objetivo de promover dinámicas de discriminación positiva a favor de los sujetos más desfavorecidos intentando integrarlos e igualar sus posibilidades de éxito con la de los estudiantes autóctonos, llegando a alcanzar los objetivos educativos considerados básicos.

La llegada de dicho programa a nuestro país llegó bastante más tarde que en otros países de nuestro entorno. Surge de manera sucinta en 1970 de la mano de la Ley General Básica, aunque habría que esperar a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) para encontrarla con mayor claridad y visibilidad. Esta Ley dedicaba su Capítulo V a la *Compensación de Desigualdades en la Educación*, estableciendo los principios rectores para que la administración educativa adopte las medidas de discriminación positiva que puedan hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación (Siguan, 1998, p. 43). En dicha legislación se habla de educación para la paz pero no de educación pluricultural.

Más tarde en 1995 la LOPGCE consideraba que un eje prioritario en nuestro sistema educativo escolar debía ser la compensación de desigualdades. Sin embargo, estas premisas no se vieron materializadas hasta el Real Decreto del 28 de febrero de 1996 en el que se ordenaba de una forma más específica y detallada las acciones, servicios, recursos, destinatarios y profesionales correspondientes.

La Ley Orgánica de Calidad Educativa (2002) también declaró sus compromisos con la *"Igualdad de Oportunidades para una educación de calidad"*, y la Ley Orgánica de Educación (2006) dedica su Capítulo II a la *"Compensación de Desigualdades en Educación"*. Sin embargo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de

diciembre, para la mejora de la calidad educativa no hace mención expresa acerca de la Educación Compensatoria, tan solo hace referencia al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo entre los que se encuentran los estudiantes con integración tardía al sistema educativo.

Es por ello, que los programas de Educación Compensatoria se rigen aún en la actualidad por la Orden del 22 de julio de 1999 que viene a concretar todos los objetivos y actuaciones del Capítulo V dedicado a la *Compensación de Desigualdades en la Educación* de la LOGSE (1990). En esta Orden quedan reflejadas que las actuaciones de compensación educativa en centros se dirigirán a la consecución de los siguientes objetivos:

- Garantizar la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa teniendo en cuenta su situación inicial de desventaja social.
- Favorecer la acogida y la inserción socioeducativa del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja.
- Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa.
- Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones de compensación educativa del centro.
- Establecer canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias del alumnado con necesidades de compensación educativa en el proceso educativo de sus hijos.
- Crear líneas de coordinación de los centros educativos con instituciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro, que desarrollen actividades encaminadas a la promoción e inserción del alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en desventaja y a otros sectores sociales desfavorecidos.

Por otro lado concreta que los *destinatarios* de un Programa de Compensatoria son:

- Estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o culturales con un desfase escolar significativo de dos o más cursos.
- Estudiantes inmigrantes y refugiados con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.
- Estudiantes con dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo por incorporación tardía al sistema educativo y/o escolarización irregular.

Para que un centro pueda llevar a cabo actuaciones de compensación educativa, es necesario que:

- El centro escolarice alumnos con necesidades de compensación educativa; además, se tendrán en cuenta las siguientes condiciones:
 - Porcentaje alto de alumnado que presenta niveles significativos de absentismo escolar y riesgo de abandono prematuro.
 - Proporción alta de alumnado cuya familia acredite ingresos inferiores al doble del salario mínimo interprofesional.
 - Porcentaje significativo de alumnado que no alcanza los objetivos educativos propuestos al finalizar un ciclo o etapa.
- En los centros con actuación de compensación educativa se podrá autorizar una disminución de hasta el 20 por 100 del número de alumnos por aula establecido para las distintas etapas educativas, en todas o en parte de las unidades en funcionamiento, de acuerdo con la escolarización en dichas unidades de alumnado con necesidades de compensación educativa.

En el *Capítulo III* además quedan especificados los *recursos complementarios* con los que van a contar los centros con actuación de compensación educativa:

- Los Centros de Educación Infantil y Primaria contarán con:
 - Un maestro de apoyo del Programa de Educación Compensatoria a los centros docentes de Educación Infantil y Primaria por cada 25 estudiantes con necesidades de compensación educativa escolarizados, hasta un máximo de un puesto de Maestro de apoyo por cada ciclo educativo de las etapas obligatorias que impartan.
 - Si el centro tiene un número inferior de estudiantes con necesidades de compensación educativa escolarizados, los Equipos de Orientación deben encargarse de orientar para una correcta atención educativa y si se justifica la necesidad, se adscribirá un maestro de apoyo itinerante del Programa compartido con otro centro.
 - Los centros que desarrollen actuaciones de compensatoria serán considerados como centros de actuación preferente para los Equipos de Orientación y por tanto el psicopedagogo irá de uno a tres días al centro (en función del número de estudiantes) y la intervención directa de un Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad de uno a tres días.

Dentro de un Programa de Compensatoria se llevan a cabo distintas actuaciones deben quedar reflejadas en el Plan Anual de Compensación Educativa. En este Plan se deben incluir los objetivos, la previsión de actividades que se desarrollarán en el ámbito interno y externo, los modelos organizativos y los criterios y procedimientos para su seguimiento y evaluación. Además, se deben incluir las actuaciones internas y externas.

- ✓ Dentro de las actuaciones Internas se encuentran:
 - Actividades para refuerzo y/o adquisición de aprendizajes instrumentales básicos. Y, si es preciso, a la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza.
 - Actividades para favorecer la inserción socioafectiva del alumno/a enmarcadas en el Plan de Acción Tutorial; tales como planes de acogida de nuevos estudiantes y programas de desarrollo de habilidades sociales.
 - Otras actividades que contribuyan a la mejora de la atención a las necesidades de compensación educativa del alumnado del centro.
- ✓ Dentro de las actuaciones externas:
 - Actividades que favorezcan la continuidad y regularidad de la escolarización (seguimiento y control del absentismo escolar, visitas a familias, coordinación con los equipos de trabajo social del entorno).
 - Actividades extraescolares y complementarias que favorezcan la inserción del alumnado con necesidades de compensación educativa. Ejemplo de ello pueden ser: actividades, aulas abiertas para la realización de programas de apoyo a la realización de tareas escolares, talleres de juegos, talleres de animación a la lectura, talleres de teatro, talleres de actividades plásticas y actividades deportivas.
 - Actividades de coordinación y mediación programas socioeducativos de educación no formal con el entorno (Escuela de padres y madres, etc.).

Como se puede observar la Educación Compensatoria tiene un largo recorrido y ha sufrido pequeños cambios debido a las reformas legislativas, implantadas desde las administraciones educativas. De esta manera, ha discurrido por concepciones y actuaciones variadas: preventiva, como medida de refuerzo, y proveyendo segundas oportunidades destinadas a que los estudiantes consigan con

unos mínimos formativos y/o cualificaciones para facilitarles su transición a la vida adulta y laboral. El principal propósito, es que todos los estudiantes que asisten a la escolaridad obligatoria consigan de ella, como poco, un "salario cultural mínimo" (Perrenoud, 2002).

En medio de todos estos cambios y concepciones de los objetivos y pretensiones de la Compensatoria, esta ha estado desde su implantación en tela de juicio ya que está aún sin determinar si las medidas que se adoptan logran los objetivos que se desean. Es decir, si interviniendo sobre ellos de manera discriminada, se consigue a corto o largo plazo eliminar las carencias de estos alumnos.

Lo cierto es que no existen cifras cuantitativas al respecto, por lo que los resultados del funcionamiento de estos programas se evalúan en función de las reflexiones de los docentes que han trabajado en este ámbito, las cuales señalan que se puede hablar de un éxito relativo, porque a pesar de que algunos estudiantes han conseguido integrarse en su grupo – clase (principalmente en Educación Primaria), otros muchos que no consiguen reengancharse nunca al sistema educativo (especialmente los alumnos que integran las aulas de Educación Compensatoria en la ESO).

Por este motivo, diferentes autores señalan (Connell, 1994; Escudero, 2002; Grañeras et al., 1997; Martínez, 2002; Parrilla, 2002), que sería conveniente prestar atención a bastantes cabos sueltos, tales como su conceptualización y las políticas sociales y escolares que se encargaron de diseñarla, y llevarla a cabo en los sistemas escolares, así como en los centros y aulas.

Las aulas de Educación Compensatoria se han convertido en un lugar al que enviar a aquellos estudiantes que no se "ajustan" al sistema ordinario del currículo (Martínez, 2002; Escudero, 2002). De este modo, han surgido "guetos escolares" en algunas escuelas públicas colocando la compensación de las desigualdades no sólo sobre un primer plano, sino también sobre un conjunto de condiciones que son capaces de poner en evidencialos principios más elementales de justicia social y redistribución equitativa de los bienes sociales y materiales.

En el Informe Delors de la UNESCO (1996, p. 56,59) se pone el énfasis especial en la consideración de la educación como un instrumento de cohesión social y de lucha contra la exclusión de personas y grupos: "*Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos*" □ "*La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social*".

Los Programas de Educación Compensatoria se encuentran implantados en muchos de los centros educativos españoles hace ya algunos años, y sin embargo, es un hecho documentado que los docentes, sobre todo cuando han de trabajar en contextos difíciles de pobreza y marginación social, no cuentan con la formación ni con las concepciones y capacidades que se requieren para llevar a cabo una enseñanza, capaz de asumir y responder a los retos de la desigualdad (Elmore, 2002; Escudero, 2002).

En lo que a los aspectos didácticos se refiere, el maestro de Educación Compensatoria debe tener conciencia de las necesidades, capacidades y particularidades de sus estudiantes. En la mayoría de los casos este alumnado procede de países de lengua no hispana, lo que conlleva en la mayoría de los casos al fracaso escolar.

6.2. Respuesta legislativa en Extremadura.

En el ámbito de Extremadura son varias las leyes educativas que hacen alusión a la atención a la diversidad:

- ✓ *La Ley 4/2011, de 7 de marzo de Educación de Extremadura, dentro de su Capítulo II: Individualización de la enseñanza y éxito educativo del alumnado incluye el artículo 12: Atención a la diversidad. El Capítulo IV está dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo dedicando su artículo 28 al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo o escolarización discontinua, en el que se determina que la Administración debe favorecer la acogida, la inclusión social, el aprendizaje del castellano y la adquisición de competencias básicas para los alumnos que se incorporen de forma tardía al sistema educativo o halla tenido escolarización discontinua realizando su escolarización teniendo en cuenta sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Además, se diseñarán y desarrollarán programas de intervención para favorecer el encuentro y la convivencia entre diferentes culturas y grupos étnicos y fomentar el pluralismo, la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad y una educación intercultural efectiva. En el artículo 29 referente al alumnado procedente de grupos de riesgo de exclusión social se determina que se desarrollarán medidas de acción positiva y carácter compensador dirigidas al alumnado procedentes de familias en situación desfavorable favoreciendo planes y programas así como reforzando la formación de los profesionales que intervengan en los mismos.*

- ✓ *El Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura dedica su Capítulo IV a la Respuesta Educativa a la Diversidad del alumnado especificando en su artículo 13 a las medidas de atención a la diversidad y su artículo 14 al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el que entre otras cosas se establece la necesidad de planes de actuación para asegurar recursos necesarios para el alumnado que presente dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, incorporación tardía al sistema educativo por condiciones personales o de historia escolar con el fin de que puedan alcanzar al máximo el desarrollo de sus capacidades personales.*
- ✓ *El Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura, dedica su capítulo II a actuaciones y medidas de atención a la diversidad; su capítulo III versa sobre las necesidades específicas de apoyo educativo dedicando su artículo 18 al alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo español, considerando tal, a los alumnos y alumnas que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo se incorporen tardíamente al sistema educativo; estos alumnos requerirán una atención específica de refuerzo y/o apoyo por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo y siempre que confluayan las siguientes circunstancias: desfase curricular en los aprendizajes instrumentales básicos y/o desconocimiento de la lengua vehicular de acceso al currículo; los centros deben potenciar la acogida e inclusión socioeducativa y el aprendizaje del español de aquel alumnado que lo requiera, y, el equipo docente, con el asesoramiento de los profesionales de los equipos de orientación aplicará medidas de refuerzo y/o apoyo dirigidas a este alumnado así como su inclusión en programas de compensación educativa que serán regulados mediante la Consejería. En el artículo 19, que considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por condiciones personales o historia escolar, a aquel que se encuentra en una situación de riesgo de exclusión social derivado factores socio familiares y económicos o de pertenencia a minorías étnicas y que sitúen a los alumnos y alumnas en situaciones de especial vulnerabilidad para acceder y permanecer en el sistema educativo en*

condiciones de igualdad, tales como: problemas de salud del alumno o alumna, absentismo escolar, escolarización desajustada por frecuentes cambios de domicilio, situaciones de violencia de género y/o familiar, acoso escolar, víctima del terrorismo, abuso de menores, cumplimiento de medidas judiciales de reforma, medidas de protección y/o tutela u otras razones de urgencia personal, familiar y/o social. Las medidas de compensación educativa destinadas a este alumnado son: programas de compensación de desigualdades en educación, planes que promuevan la permanencia de alumnado en el sistema educativo, planes y programas dirigidos a la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar, apoyo educativo en el contexto hospitalario, apoyo educativo para alumnos en situación de prolongada convalecencia, atención educativa específica para alumnos sometidos a medidas judiciales y/o medidas de protección y tutela, actuaciones dirigidas al alumnado de familias dedicadas a trabajos temporeros e itinerantes, otras medidas que pudiesen desarrollarse en colaboración con otras instituciones y organizaciones.

- ✓ *La Instrucción 2/2015 de la Secretaría General de Educación por la que se concretan determinados aspectos sobre la Atención a la Diversidad según lo establecido en el Decreto 228/2014, de 14 de octubre por el que se regula la respuesta educativa a la Diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de Extremadura, en la que se determinan actuaciones para la compensación de desigualdades en educación también recogidas en el artículo 12 del Decreto 28/2014, de 14 de octubre tales como Programas de compensación de desigualdades destinadas al alumnado de incorporación tardía al Sistema Educativo y alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar así como Programas Específicos de aprendizaje de español para alumnado cuya lengua materna sea diferente al español y presente graves carencias lingüísticas y pragmáticas de esta lengua. Estos alumnos tendrán ajustes no significativos en caso de que no exista desfase curricular y el ajuste curricular significativo solo se hará si el alumno se encuentra en situación de desventaja socioeducativa por pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos, y presente desfase curricular significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el*

curso en el que está escolarizado, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en que está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo específico derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o por una escolarización irregular. Estos alumnos requerirán de la elaboración de un informe de compensación educativa que acredite su situación de desventaja socioeducativa, así como los datos relativos al nivel de competencia curricular. Dicho informe lo elaborará colaborativamente entre el tutor u otros docentes implicados y el profesor técnico de servicio a la comunidad o educador social, y participará el orientador en lo que concierne a la propuesta de medidas de refuerzo y/o apoyo educativo y sobre el ajuste curricular a su nivel de competencia. El informe será revisado y actualizado en función del progreso educativo del estudiante.

6.3. Documentos para la respuesta educativa de este alumnado en el centro educativo.

“Los Centros educativos representan un espacio institucional constituido por múltiples dimensiones y cada uno de ellos es una realidad social y cultural compuesto tanto por las personas que la habitan y dan vida, como por las transacciones de diversa naturaleza que la organización mantiene con sus contextos comunitarios, administrativos... de manera que habrá que prestar atención a las estructuras, pues según estén establecidas pueden habilitar o impedir otras cosas, incluso el tipo de pedagogía y de aprendizaje, tanto de los alumnos como de los profesores” (Escudero, 2002).

La Compensación de las desigualdades ha de considerarse un eje central en el diseño y funcionamiento de los centros educativos, y no como un aspecto secundario. Para ello, los documentos técnicos del centro deben ser realistas y concretos, y dar una oportunidad que posibilite el aprendizaje de estos estudiantes.

Todo centro educativo cuenta con un Proyecto Educativo de Centro y un Proyecto Curricular de Centro, dentro de los cuales encontramos otros documentos importantes y trascendentes para su correcto funcionamiento. En estos documentos quedan reflejados de manera directa o indirecta temas como la Educación Intercultural o la Educación Compensatoria.

El análisis y la revisión de estos proyectos por parte de la comunidad educativa es imprescindible si se quiere desarrollar una auténtica Educación Intercultural que esté presente en las distintas decisiones que se han de tomar, para facilitar el adecuado funcionamiento del centro y desarrollar en todo el

alumnado la competencia intercultural necesaria para ser ciudadanos/as de una sociedad libre, democrática y respetuosa con las diferentes culturas.

La incorporación de esta perspectiva intercultural a los proyectos que orientan la vida de los centros puede verse facilitada si se tienen en cuenta una serie de aspectos que, según Díaz - Aguado (1997), han de caracterizar los centros que desarrollan proyectos interculturales:

- El personal de la escuela mantiene actitudes y valores democráticos.
- La escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad étnica y cultural.
- Los procedimientos de evaluación favorecen la igualdad.
- El currículo y los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales.
- El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y promovidos.
- Los estilos de enseñanza son utilizados según los grupos culturales.
- El alumnado de los distintos grupos culturales disfruta del mismo estatus en la escuela.
- Tanto el profesorado como el alumnado adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer formas variadas de racismo y emprender acciones orientadas a su eliminación.

6.3.1. Cómo reflejar la Educación Intercultural en El Proyecto Educativo de Centro.

En la elaboración de este documento debe participar toda la comunidad educativa y en él se recogen y definen las señas de identidad del centro y las finalidades que éste persigue. Por este motivo, se deben *contemplar principios que favorezcan la Educación Intercultural y la adaptación del alumnado inmigrante en el centro.*

En todo Proyecto Educativo se incluirá como objetivo prioritario el potenciar la interculturalidad de modo que exista un intercambio de culturas y se compartan los valores esenciales de las mismas, haciendo esto extensible no solo al centro educativo, sino a toda la comunidad educativa.

Dentro del Proyecto Educativo de Centro encontramos: El Plan de Atención a la Diversidad y el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro (ROF).

Dentro del Plan de Atención a la Diversidad, se deben contemplar actuaciones que faciliten la atención educativa al alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas y a sus familias, así como su integración y participación en la vida del centro. Dentro del Plan de Atención a la Diversidad quedarán reflejados documentos importantes para dicha atención a inmigrantes

como pueden ser el Plan de Acogida o el Programa de Compensatoria. El Plan de Atención a la Diversidad se incluirá como un apartado más dentro de la Programación General Anual.

En el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro (ROF), es un documento en el que quedan explícitas las normas de convivencia del centro. Para que la Educación Intercultural quede reflejada en este documento se debe velar porque en estas normas estén patentes los valores de democracia, tolerancia y respeto.

6.3.2. Cómo reflejar la Educación Intercultural en el Proyecto Curricular de Centro.

En la elaboración de este proyecto, el Claustro ha de tomar una serie de decisiones sobre los distintos elementos curriculares que permitan ofrecer una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado. De este modo, en la concreción de los *objetivos* se puede contemplar el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado, lo que implica poner el énfasis en aquellas actitudes que han de poseer los ciudadanos/as de una sociedad multicultural, en la que prevalezcan valores como justicia, igualdad, solidaridad...

Sería necesario, además, introducir aquellos *contenidos* en los que estén presentes las distintas culturas y su contribución a la evolución de las sociedades, de modo que los alumnos y alumnas sientan que la propia es reconocida y valorada en el ámbito escolar y puedan identificarse con los contenidos y valores que en el mismo se transmiten. No obstante el elemento curricular que va a permitir alcanzar con más facilidad los objetivos planteados en este ámbito es la *metodología*. Habrá que adoptar estrategias metodológicas que favorezcan la participación del alumnado y que fomenten el aprendizaje cooperativo.

En cuanto a los *criterios de evaluación* deberán ajustarse a los objetivos y contenidos que se definan, y los *instrumentos* utilizados han de adaptarse a las distintas situaciones, por lo que serán variados. Además, han de permitir obtener información sobre el proceso que sigue el alumno o alumna y no sólo sobre los resultados obtenidos.

Dentro del Proyecto Curricular está el Plan de Acción Tutorial; y dentro de este, se incluyen actuaciones para favorecer la Educación en Valores, incluir actuaciones que están reflejadas en el Plan de Acogida...

6.3.3. La Educación Intercultural en la Programaciones de aula.

Además de dejar constancia sobre la Educación Intercultural en estos documentos se debe también reflejar en el Tercer Nivel de Concreción Curricular, es decir, en las *Programaciones de Aula*.

De este modo, entre los objetivos y contenidos de la programación se incluirán aquellos que fomenten el acercamiento a las claves culturales de los países de procedencia del alumnado inmigrante. Se propondrán actividades para desarrollar las competencias comunicativas y para desarrollar aptitudes de acercamiento intercultural. La metodología debe adaptarse a las especificidades del grupo. Para la dinámica de aula, es necesario fomentar el trabajo cooperativo, que permite un aprendizaje adaptado a la diversidad de intereses de los alumnos.

6.4. Programa Hispano–Marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí.

Este Programa surge fruto de un Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos firmado el 14 de octubre de 1980 y que entra en vigor el 12 de octubre de 1985.

Dicho programa se implanta durante el curso escolar 1994-1995 y en la actualidad ha llegado a implantarse en 13 de las 17 Comunidades Autónomas con las que cuenta España. Se desarrolla tanto en Centros de Educación Primaria como en Centros de Educación Secundaria y tiene dos modalidades de enseñanza:

- Modalidad A: Indicada para aquellos centros escolares con pocos estudiantes marroquíes en donde las clases se imparten fuera del horario lectivo. Para tal función se cuenta con un profesor marroquí que atienda a varios centros educativos.
- Modalidad B: Pensada para aquellos centros escolares con un número elevado de alumnado marroquí. Las clases se imparten dentro del horario lectivo. En este caso el profesor encargado de dar las clases atiende a un solo centro.

Los objetivos que se persiguen con la implantación de este programa en cualquiera de sus dos modalidades son los siguientes:

- Enseñar la Lengua y Cultura Árabe al alumnado marroquí escolarizado en centros educativos españoles y, con la aprobación y beneplácito de las autoridades marroquíes, también al alumnado no marroquí que lo desee.
- Proporcionar a los estudiantes marroquíes una formación que les permita salvaguardar su identidad, vivir su cultura respetando la del país de acogida, tener confianza en ellos mismos y en su porvenir dejando a un

lado los aspectos negativos que puedan generar los efectos de la inmigración.

- Apoyar la integración escolar y sociocultural de estos estudiantes en el sistema educativo español y en la sociedad española.
- Conseguir su adaptación en la escuela y en su nueva vida desarrollando para ello valores de tolerancia y solidaridad.
- Fomentar la educación intercultural.

CAPÍTULO 7: MODELOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.

A lo largo de la historia han sido muchos los pedagogos y psicólogos que han intentado explicar cual es el proceso de adquisición de una lengua teniendo en cuenta que intervienen factores cognitivos, actitudinales, estratégicos...

En la actualidad, se están configurando nuevas representaciones de cómo enseñar y aprender segundas lenguas, un nuevo paradigma, en que se unen teoría, investigación y práctica centrado en el proceso, frente a modelos o paradigmas proposicionales anteriores (Breen, 1987).

Según Bernaus (2004) los modelos de adquisición de un segunda Lengua Extranjera, que han surgido desde mediados del Siglo XIX han tomado en cuenta tres factores primordiales: el concepto de la naturaleza del lenguaje, el concepto sobre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje y cómo debe enfocarse la interacción didáctica, para poder responder a algunas cuestiones que han estado presentes en torno a los procesos cognitivos y psicolingüísticos en el aprendizaje de la lengua.

Algunos de los modelos empleados para el aprendizaje de una Segunda Lengua Extranjera han sido los siguientes:

7.1. El Conductismo.

El conductismo surge a inicios del S.XX y ha ejercido gran influencia en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Este enfoque psicológico se basa en la observación, la conducta, el premio y castigo, el refuerzo y la influencia del ambiente. Se centra en variables observables rechazando el carácter subjetivo. El procedimiento consiste en manipular una variable y medir sus efectos sobre otra (Estímulo – Respuesta). Profundiza en el aprendizaje de ciertos automatismos como hábitos, habilidades o destrezas, basándose en el ensayo – error.

El mayor precursor de este modelo fue Skinner, quien elaboró una serie de principios para explicar el comportamiento humano en términos observables (Skinner, 1957). Esta teoría explico el aprendizaje en términos de *condicionamiento operante*, es decir, una persona responde a un estímulo comportándose de una forma particular. Lo que ocurra posteriormente afectará a la probabilidad de que se vuelva a producir o no esta conducta.

Skinner realizó diferentes aportaciones al ámbito educativo, siendo uno de los pioneros en trabajar sobre diferentes principios y técnicas para mejorar la calidad educativa. Rechazó por completo el castigo y apoyó los refuerzos positivos,

ya que si el alumno recibe un refuerzo positivo tras una conducta adecuada, éste tenderá a repetirla. Además propuso los siguientes principios:

- Los profesores deben dar explicaciones muy claras sobre lo que se va a enseñar.
- Se dividirán las tareas en pasos secuenciados.
- El alumnado trabajará a su ritmo por medio de programas individualizados de aprendizaje.
- Se programará la enseñanza incorporando los procedimientos anteriores y ofreciendo un refuerzo positivo inmediato basado en un aprovechamiento lo más cercano al cien por cien.

El papel del profesor, por tanto, consiste en favorecer el desarrollo de buenos hábitos lingüísticos en sus estudiantes, lo que se consigue principalmente con ejercicios estructurados, la memorización de diálogos o la repetición a coro de estructuras lingüísticas. El alumnado, por su parte, tiene un papel totalmente pasivo limitándose a responder correctamente a los estímulos mecánicos. La escasa interacción del alumnado con el profesor así como el que con este modelo el estudiante no conseguía aprender de los errores, hizo que no tuviera todo el éxito que Skinner hubiese deseado.

7.2. La Psicología Cognitiva.

El cognitivismo considera que ante una conducta observable debemos tener presentes las operaciones mentales. La mente recibe, recuerda, comprende y organiza la información. Se interesa por la adquisición del conocimiento y las estructuras mentales internas.

Las teorías cognitivas entienden que si el proceso de aprendizaje conlleva el almacenamiento de la información en la memoria no es necesario estudiar los procedimientos de estímulos-respuesta sino estudiar como la mente es capaz de: recibir, recordar, comprender, organizar y utilizar la información que llega del exterior.

Para adquirir un conocimiento primero debemos organizar la información estructurándola en esquemas o archivos de conocimiento. El estudiante, mediante su papel activo codifica la información y la estructura para poder asimilarla más fácilmente, utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema lingüístico que quiere aprender. El objetivo del educador será el de crear o modificar las estructuras mentales del estudiante para introducir en ellas el conocimiento nuevo y proporcionar al alumnado una serie de técnicas que le permitan adquirir estos conocimientos por tiempo indefinido.

Actualmente la psicología cognitiva ejerce una notable influencia en la metodología de la enseñanza de la segunda lengua extranjera.

Han sido mucho los autores que han abogado por esta teoría:

- ✓ Donald Hebb (1904-1985): Se opone radicalmente al conductismo. Se debe comprender lo que ocurre entre el estímulo y la respuesta fijándonos para ello en la percepción, el aprendizaje y el pensamiento. Tras muchas pruebas de inteligencia llega a la conclusión de que la experiencia tiene un papel más importante en la formación de la inteligencia de lo que anteriormente se había pensado.
- ✓ Kurt Koffka (1886-1941) y Wolfgang Köhler(1887-1967): parte de la escuela alemana de la Gestalt, preocupada básicamente por analizar la percepción. Una enseñanza efectiva será aquella que ofrezca unos patrones de percepción claros y organizados, donde es importante la experiencia anterior y la atención consciente, la información recibida será procesada y será más fácil asociar estímulo-respuesta.
- ✓ Jerome Brunner(1915):"Teoría de la Enseñanza emergente" basada en el aprendizaje por descubrimiento. Según este autor para enseñar son necesarios 4 aspectos:
 - Tener predisposición para aprender.
 - Estructurar bien los conocimientos para facilitar la interiorización.
 - Presentar el material de manera secuenciada.
 - Utilizar premios y castigos.

El docente ha de motivar al alumnado para que descubra las relaciones que existen entre los conceptos (aprendizaje por descubrimiento), siempre bajo un formato bien organizado donde se van avanzando hacia tareas más complejas (currículo como andamiaje). El diálogo activo es indispensable. Un aspecto especialmente importante de las ideas de Brunner es que asumen una visión amplia de la educación, en cuanto que ésta se refiere a la globalidad de la persona. Consideró que uno de los elementos fundamentales al respecto era la necesidad de *aprender a aprender*, que fue uno de los "lemas" de la reforma educativa (LOGSE).

- ✓ Donald A.Norman (1935) y Peter H.Lindsay(1937): se preocupan sobre cómo se conserva la información, e inciden en el proceso

necesario para que se retenga. Definen 3 etapas: almacén de información esencial, memoria a corto plazo donde se repiten los conceptos (repetición de mantenimiento) y memoria a largo plazo (se establecen relaciones de los conceptos nuevos con los antiguos y así quedan registrados indefinidamente).

- ✓ Philip N. Johnson-Laird (1936): nos ofrece la "Teoría de la representación y de los modelos mentales", profundiza en los procesos cognitivos superiores (comprensión e inferencia). Los modelos mentales son representaciones de una situación que construye el sujeto, real o imaginaria, a partir de su percepción.
- ✓ Howard Gardner (1943): "Teoría de las inteligencias múltiples": existen 8 inteligencias y la enseñanza debe potenciar las más desarrolladas y compensar las menos.
 - 1- Inteligencia verbal-lingüística
 - 2- Lógico-matemática
 - 3- Visual-espacial
 - 4- Corporal-cenestésica
 - 5- Interpersonal
 - 6- Intrapersonal
 - 7- Musical
 - 8- Naturalista

Muchos de los trabajos sobre segundas lenguas o lenguas extranjeras realizados en los últimos años en el ámbito de la investigación manifiestan que se han basado en la psicología cognitiva. Fruto de ello han surgido muchos modelos para el aprendizaje de la lengua extranjera basados en las teorías cognitivas.

7.3. Modelo de Procesamiento de la Información.

En este modelo se considera que el ser humano es un procesador de la información.

Según Newell y Simon (1972) existe un Sistema de procesamiento de información, que consta de: un sistema sensorial, un generador de respuesta, una memoria y un procesador central. Por lo tanto, para que se de el proceso de información:

- ✓ Existen unos elementos denominados símbolos.
- ✓ Los símbolos están conectados por un conjunto de relaciones.
- ✓ Existe la memoria, que es capaz de almacenar y retener estructuras simbólicas.
- ✓ Un procesador.

Un sistema de procesamiento de información puede "reconocer" si dispone de memoria.

Debe procesar también los símbolos y disponer de un conjunto de procesos de información básicos (lectura – codificación – reconocimiento – almacenamiento...). Por tanto, el aprendizaje se basa en tres factores aptitudinales importantes: la habilidad de codificar fonemas, la habilidad analítica del lenguaje y la memorización.

7.4. Modelo de Procesamiento del Input.

VanPatten (1992) propuso un modelo de adquisición y uso de la segunda lengua, en el que los primeros procesos se refieren al procesamiento del input, los segundos al desarrollo del sistema gramatical del alumnado y los últimos al output o producción de la lengua.

Según este modelo, la porción del input que es candidata para ser procesada en los primeros procesos ("intake") depende de varios factores, siendo uno de ellos el uso de estrategias por parte de los estudiantes para conectar forma y significado.

Basándose en este modelo, VanPatten (1992) propone una técnica de enseñanza dirigida a cambiar la manera en que los estudiantes procesan la información gramatical en el input. Entonces la atención de los estudiantes se dirige hacia cierta información gramatical que el input contiene pero que de otra forma no parece ser percibida por el alumnado. Por tanto, en lugar de centrarse en el output, este método de enseñanza se basa en alterar las estrategias de los estudiantes para procesar el input. Como señala VanPatten, la enseñanza "tradicional" se enfoca en la adquisición mediante la práctica de la estructura gramatical estudiada. Según el modelo de adquisición y uso de la segunda lengua de VanPatten, la enseñanza tradicional se centra en el tercer grupo de procesos lingüísticos, los que están dirigidos a la producción o output.

En cambio, en la enseñanza dirigida al input estructurado ("processinginstruction"), el instructor interviene en el procesamiento lingüístico de los estudiantes por medio de estrategias de interpretación que se practican en actividades. En este modelo, entonces, la enseñanza manipula los mecanismos de procesamiento de la lengua, es decir, el primer grupo de procesos, según el modelo de VanPatten.

Una serie de estudios han demostrado empíricamente la validez de este tipo de enseñanza para cambiar las estrategias de procesamiento lingüístico de los estudiantes (Cadierno, 1992; VanPatten&Cadierno, 1993; VanPatten & Sanz, 1994). En estos estudios, distintos grupos de principiantes recibieron enseñanza tradicional o enseñanza siguiendo el modelo VanPatten en ciertas estructuras

gramaticales (ej. pretérito, críticos). Tanto en las pruebas de producción como de interpretación que siguieron al tratamiento, los estudiantes del grupo experimental —el que recibió el tratamiento en el modelo de enseñanza dirigido al input estructurado— demostró el mismo conocimiento sobre la estructura gramatical estudiada que el grupo de control instruido en la manera tradicional. Más aún, el grupo experimental demostró ser superior en las pruebas de interpretación.

7.5. Modelo Basado en Tareas.

El término *tarea* aparece a principios de los años 80 como un elemento de investigación en la adquisición de lenguas y en lingüística aplicada. Este concepto ha tenido y tiene muchas definiciones e interpretaciones. Según Breen (1984), *tarea* es cualquier actividad realizada en una clase de lengua. Para otros, el término *tarea* se restringe a una actividad de clase en la que se produce fuera del aula por los estudiantes. Actualmente este concepto está en auge debido a que en Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, se contempla la necesidad de que los alumnos aprendan las Competencias Clave a través de tareas. Así, en el Proyecto Atlántida este concepto es definido por Moya (2007) como la acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación-problema, dentro de un contexto definido, mediante la combinación de todos los saberes disponibles que permitirán la elaboración de un producto relevante.

Moya (2007) considera que las tareas son micro-contextos de aprendizaje, y es a través de ellas como el alumnado encuentra el conocimiento y la cultura seleccionada en los diseños curriculares. Son las tareas las que reclaman unas capacidades operativas y también las que las desarrollan. De modo que son las tareas las que se encuentran en la base de la enseñanza y de los aprendizajes. La resolución adecuada de la tarea permite desarrollar a los alumnos "esquemas prácticos" tanto cognitivos como comunicativos, que una vez consolidados se transformarán en capacidades.

El modelo basado en tareas fue elaborado por Willis (1996). Este modelo consta de cinco principios para su implementación. Son los siguientes:

- ✓ El estudiante debe estar expuesto a todo tipo de lengua y de material auténtico.
- ✓ El estudiante tiene que hacer uso de la lengua.
- ✓ Las tareas deben ser motivadoras para comprender al estudiante en el uso de la lengua.
- ✓ En algún momento se debe trabajar algún aspecto de la lengua.
- ✓ El enfoque lingüístico debe ser más o menos exhaustivo en diferentes momentos del desarrollo del tema.

El modelo Willis (1996) se basa en:

<i>Pre-tarea</i>
<i>Introducción del tema y la tarea</i>
<i>Desarrollo de la Tarea</i>
<i>Tarea</i>
<i>Planificación</i>
<i>Informe</i>
<i>Enfoque Lingüístico</i>
<i>Análisis</i>

El aprendizaje basado en tareas tiene en cuenta, obviamente, un conjunto de objetivos de aprendizaje considerados orientativos (y no prescriptivos, como en los modelos anteriores), y planifica el contenido temático y las tareas de aprendizaje de un modo simultáneo. De tal manera que el contenido temático puede sugerir las tareas o a partir de las tareas usarse determinado contenido. De ahí que puede decirse que "el contenido de cualquier experiencia está estrechamente relacionado necesariamente con el proceso de la experiencia misma" (Candlin, 1984, p.33).

El modelo basado en tareas tiene, sin embargo, dada su característica procesual, una contradicción permanente e inevitable entre los resultados y tareas que alumnas y alumnos realizan y los objetivos de aprendizaje a medio y largo plazo. Por ello es necesario mantener esa permanente evaluación retrospectiva de lo que hemos hecho en las clases, para ir comprobando qué se va alcanzando y qué podemos hacer a partir de ahí. Asimismo, exige una nueva forma de trabajo por parte de los docentes.

7.6. Modelos Cognitivos y Motivacionales basados en las Diferencias Individuales.

El modelo de Skehan (1998) se basa en las diferencias individuales. Contiene cuatro diferencias individuales fundamentales: preferencias en la modalidad de *input*, aptitud, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje.

Explicamos cada una de ellas a continuación:

- Preferencias de la modalidad de *input*: la información puede entrar mediante el sentido de la vista, el oído o el tácto.
- Aptitudes: capacidad de codificación de fonemas, análisis del lenguaje y memoria.

- Estilo de aprendizaje: El modo en que aprenden los alumnos puede ser analítico u holístico, visual o verbal y activo o pasivo.
- Estrategias de aprendizaje: metacognitiva, cognitiva y social – afectiva.

Skehan (1998) manifiesta que su modelo se puede adecuar a otras metodologías con el fin de adaptarse a las diferencias individuales de los estudiantes, ya que, cada uno de ellos, tiene unas aptitudes concretas que no pueden cambiar, pero que le pueden servir de ayuda para sacar el mayor rendimiento posible a su proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Por su parte, Gardner, Tremblay & Masgoret (1997), en esta misma línea, proponen un modelo basado en parte en el Modelo socio-educacional de Gardner (1985). El modelo de Gardner (1985) estudia diferencias individuales relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua y las actitudes y la motivación de los individuos.

El nuevo modelo de Gardner (1997) añade a las variables actitudinales y motivacionales, y a las aptitudes lingüísticas, nuevos constructos a fin de explicar cuales de las variables medidas tienen mayor correlación con la adquisición de una segunda lengua y la competencia lingüística de los estudiantes. El modelo muestra que las aptitudes lingüísticas, la motivación y las estrategias lingüísticas influyen en la competencia de la segunda lengua. Una mayor competencia hace sentirse a los alumnos más seguros y reducir su ansiedad; las actitudes se correlacionan con la motivación.

A lo largo de este capítulo han quedado recogidos algunos de los modelos que ayudan al aprendizaje de una segunda lengua. El docente a la hora de escoger uno u otro, debe tener en cuenta que la finalidad última es que el estudiante sepa comunicarse de una manera funcional en su vida cotidiana en esa segunda lengua que aprende.

Es comúnmente aceptado que la lengua es más que un simple sistema de reglas. Actualmente se considera la lengua como un recurso dinámico para la creación de significado. Por lo que respecta a su aprendizaje, generalmente se acepta que necesitamos distinguir entre "aprender qué" y "saber cómo". En otras palabras, necesitamos distinguir entre conocer una serie de reglas gramaticales y ser capaces de usarlas de manera eficaz y apropiada en los procesos de comunicación (Nunan, 1989).

MARCO EMPÍRICO



1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1. Objetivo General.

- Aportar un mayor conocimiento sobre competencia lingüística, comprensión lectora y nivel de vocabulario del alumnado marroquí.

1.2. Objetivos específicos.

- Analizar la competencia lingüística oral del alumnado marroquí, atendiendo a los diferentes componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática).
- Comprobar si las alumnas marroquíes tienen mejor competencia lingüística, comprensión lectora y vocabulario, que los alumnos marroquíes y si existen diferencias significativas según su edad.
- Determinar si existen diferencias significativas en la comprensión lectora y nivel de vocabulario según el sexo y la edad de los estudiantes marroquíes.
- Analizar la presencia de diferencias significativas en las distintas habilidades psicolingüísticas analizadas.
- Constatar si el nivel de comprensión lectora y vocabulario del alumnado marroquí se corresponde con el de su edad cronológica.
- Determinar si los estudiantes con más edad tienen mejores resultados en comprensión lectora y vocabulario que los más pequeños.
- Analizar en que medida los años de escolarización del alumnado marroquí mejoran la competencia lingüística oral, así como el nivel de comprensión lectora y vocabulario.
- Comprobar que el nivel de vocabulario que tiene el alumnado marroquí guarda una relación directa con el nivel de comprensión lectora y con el componente semántico.
- Determinar si las carencias en el nivel semántico y sintáctico afectan a la comprensión lectora.
- Establecer si existe relación entre la competencia lingüística oral (atendiendo a los cuatro componentes del lenguaje) y la comprensión lectora y el vocabulario.
- Analizar si existe relación directa entre los resultados positivos en vocabulario y la comprensión lectora y la competencia semántica.
- Determinar si el sexo y la edad del alumnado marroquí, así como otros factores tales como los años de escolarización, el curso escolar y el nivel

de estudios de los padres, guardan relación directa el nivel de competencia lingüística oral, el vocabulario y la comprensión lectora.

2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

- Hipótesis 1: El alumnado marroquí presenta una competencia lingüística oral (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) por debajo de su edad cronológica, estando más afectados los componentes semántico y morfológico que los sintáctico y pragmático.
- Hipótesis 2: Existen diferencias significativas en las competencias lingüísticas del alumnado marroquí (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) según la edad y el curso académico.
- Hipótesis 3: Existen diferencias significativas en las competencias lingüísticas del alumnado marroquí según el sexo (morfología, sintaxis, semántica y pragmática), siendo mayor la competencia de las niñas marroquíes que de los niños marroquíes.
- Hipótesis 4: El alumnado marroquí presenta una comprensión lectora y un nivel de vocabulario por debajo de la edad cronológica.
- Hipótesis 5: Existen diferencias significativas en la comprensión lectora y el nivel de vocabulario del alumnado marroquí según el sexo, siendo mayor la competencia de las niñas marroquíes que de los niños marroquíes.
- Hipótesis 6: Existen diferencias significativas en la comprensión lectora y el vocabulario según la edad y el curso académico del alumnado marroquí. El alumnado de mayor edad obtiene mejores resultados.
- Hipótesis 7: El alumnado marroquí tiene una mejor competencia lingüística (morfología, sintaxis, semántica y pragmática), comprensión lectora y nivel de vocabulario a medida que aumentan sus años de escolarización.
- Hipótesis 8: Existe relación entre las competencias lingüísticas del alumnado marroquí (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) y el nivel de comprensión lectora. Así mismo, los estudiantes con menor competencia semántica y sintáctica obtienen peores resultados en comprensión lectora, que los que tienen dificultades en morfología y pragmática.
- Hipótesis 9: Existe relación entre las competencias lingüísticas del alumnado marroquí (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) y el nivel de vocabulario.
- Hipótesis 10: Existe relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de vocabulario del alumnado marroquí.

- Hipótesis 11: La competencia lingüística del alumnado marroquí (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) predice significativamente el nivel de vocabulario y la comprensión lectora.
- Hipótesis 12: Los años de escolarización, el sexo, el curso escolar, la edad y el nivel de estudios de los padres, predicen significativamente las competencias lingüísticas (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) de los estudiantes marroquíes.
- Hipótesis 13: Los años de escolarización, el sexo, el curso escolar, la edad y el nivel de estudios de los padres, predicen significativamente el nivel de vocabulario y la comprensión lectora del alumnado marroquí.

3. MÉTODO.

La propuesta metodológica de esta investigación, se desarrolla en el marco de los Centros Educativos de Infantil y Primaria (C.E.I.P) de la Comunidad Autónoma de Extremadura en la Comarca del Campo Arañuelo, donde existe un alto porcentaje de alumnado marroquí escolarizado.

3.1. Muestra.

La muestra se compone de un total de 184 alumnos inmigrantes marroquíes. Los centros seleccionados para el estudio han sido:

- ✓ C.E.I.P. Campo Arañuelo, de Navalmoral de la Mata.
- ✓ C.E.I.P. Sierra de Gredos, de Navalmoral de la Mata.
- ✓ C.E.I.P. San Pedro de Alcántara, de Pueblonuevo de Miramontes.
- ✓ C.E.I.P. San Miguel, de Barquilla de Pinares.
- ✓ C.E.I.P. El Pozón, de Navalmoral de la Mata.
- ✓ C.E.I.P. Almanzor, de Navalmoral de la Mata.

Todos estos centros tienen un gran número de alumnado marroquí, la mayoría de ellos perteneciente a la segunda generación, ya nacidos en España, y algunos hijos de antiguos alumnos de estos centros educativos.

Cuatro de los centros seleccionados se encuentran en zona urbana (C.E.I.P. Campo Arañuelo, C.E.I.P. Sierra de Gredos, C.E.I.P. Almanzor y C.E.I.P. El Pozón) y los dos restantes pertenecen a zonas rurales (C.E.I.P. San Pedro de Alcántara y C.E.I.P. San Miguel).

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

- ✓ C.E.I.P. Campo Arañuelo: 47 alumnos/as.
- ✓ C.E.I.P. Sierra de Gredos: 29 alumnos/as.
- ✓ C.E.I.P. San Pedro de Alcántara: 38 alumnos/as.
- ✓ C.E.I.P. San Miguel: 2 alumnos/as.
- ✓ C.E.I.P. El Pozón: 41 alumnos/as.
- ✓ C.E.I.P. Almanzor: 27 alumnos/as.

Del total de estudiantes que conforman la muestra, hay 89 varones y 95 mujeres, todos inmigrantes marroquíes de edades comprendidas entre los 6 y 13 años.

Los centros educativos que conforman el estudio se encuentran en la Comunidad Autónoma de Extremadura, en la provincia de Cáceres y ubicados en la Zona del Campo Arañuelo. Todos ellos tienen algunas diferencias notables entre los mismos así como entre las poblaciones en las que se encuentran:

- ✓ Pueblonuevo de Miramontes: población que tiene menos de 1.000 habitantes, los cuales, en su mayoría se dedican a las tareas agrícolas del tabaco y el pimiento. Esto produjo que se desplazasen a este municipio muchas familias inmigrantes. El único centro educativo con el que cuenta Miramontes tiene un total de 107 alumnos/as de los cuales 48 son alumnos/as de origen marroquí.
- ✓ Barquilla de Pinares: es una pedanía de municipio de Talayuela, con un total de 319 habitantes. También, la mayoría de ellos se dedican a las tareas agrícolas. Dista 6 Km. de la población anterior. En el colegio hay un total de 25 alumnos/as de los cuales 2 son de origen marroquí.
- ✓ Navalmoral de la Mata: Es el núcleo urbano de esta investigación y centro neurálgico de la Comarca del Campo Arañuelo. Tiene entre 17.000 y 18.000 habitantes. Hay un elevado porcentaje de estos habitantes procedentes de una nacionalidad diferente a la española, siendo la más representativa la nacionalidad marroquí. Cuenta con 5 colegios, cuatro de ellos públicos y uno concertado; además, tiene tres IES. La mayoría de inmigrantes marroquíes que viven en esta población se dedican también a la agricultura, aunque hay una minoría cada vez en incremento que ha optado por la apertura de diferentes negocios: locutorios, tiendas de comestible...

3.2. Instrumentos.

Para evaluar la competencia lingüística del alumnado marroquí, utilizamos la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial BLOCScreening (Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig, 2002).

La versión Screening del BLOC, es una prueba destinada a detectar si existen dificultades en alguno de los cuatro componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Nos informa de forma global sobre el nivel lingüístico y comunicativo del niño y nos indica qué competencia/s lingüística/s se encuentra/n más deteriorada/s, a fin de administrar la batería completa del BLOC (Puyuelo, Wiig, Renom & Solanas, 1998) en el caso de que queramos obtener más datos y una puntuación más exacta de las dificultades observadas. El BLOC ha sido diseñado para verificar el nivel de dominio del niño a partir del 70% de aciertos.

El BLOC puede aplicarse a partir de los 5 años para evaluar la expresión y la

comprensión de niños en los cuatro componentes del lenguaje, cuantitativa y cualitativamente. Es muy útil para el diseño de planes de intervención individualizados y grupales.

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

El módulo de morfología evalúa el conocimiento y uso de las reglas morfológicas por parte del niño. Se compone de 19 bloques de 10 ítems en los que se valora, el uso de reglas de plurales, formas verbales regulares e irregulares, pronombres personales, posesivos, sustantivos, reflexivos, etc. El coeficiente de fiabilidad es 0.94.

El módulo de sintaxis explora la estructura de la oración: oraciones simples, negativas, coordinadas, subordinadas, uso de pronombres y adverbios de negación, etc. Se compone de 18 bloques de 10 ítems cada uno. El coeficiente de fiabilidad es 0.94.

El módulo de semántica evalúa el conocimiento que tiene el niño de la función significativa de ciertos elementos de la oración: agente, paciente, instrumental, nociones cualitativas y de cantidad, etc. Se compone de 8 bloques de 10 ítems cada uno. El coeficiente de fiabilidad es 0.81.

Y por último, el módulo de pragmática estudia el uso del lenguaje en situaciones comunicativas concretas pertenecientes a diferentes contextos. Explora cómo utiliza el lenguaje el niño en distintas situaciones de comunicación e interacción social y respecto a diferentes funciones o usos: pedir información, saludar, protestar, ordenar, etc. Se compone de 13 bloques de 10 ítems cada uno. El coeficiente de fiabilidad es 0.88.

Para evaluar el nivel de Comprensión Lectora del alumnado marroquí, hemos utilizado el test de Evaluación de la Comprensión Lectora ECL (De la Cruz, 1999).

Esta prueba es de aplicación colectiva y consta de dos niveles:

- ECL-1: El objetivo es valorar un primer nivel de comprensión lectora. Está destinada a niños de 6 a 8 años, que se corresponden con los niveles de 1º a 3º de Primaria. Consta de 5 textos sencillos que el alumnado debe leer y una serie de preguntas con 4 alternativas de respuesta entre las que el estudiante debe escoger tan solo la correcta. Lo que se valora especialmente es el significado de las palabras, el significado de sinónimos sencillos y la comprensión de alguna definición.

- ECL-2: El objetivo es valorar un nivel de comprensión lectora un poco mayor al del ECL-1. Por este motivo, está destinada a niños a partir de los 9 años. Al igual que el ECL-1 consta de varios textos con mayor nivel de dificultad con una serie de alternativas en las que el estudiante debe escoger la correcta. Lo que se valora es el conocimiento de antónimos, sinónimos, el significado de las palabras y el significado de frases en sentido literal y en sentido figurado.
- En cuanto a las propiedades psicométricas del ECL-1 y ECL-2, los datos de fiabilidad en ambas escalas, fluctúan entre 0.75 y 0.85.

La evaluación del nivel de Vocabulario, no se contemplaba en un primer momento en nuestro trabajo de investigación, sin embargo, a medida que realizábamos el proceso de evaluación del alumnado estimamos como muy interesante conocer el nivel de los estudiantes en este aspecto dada su importancia de cara a la comprensión lectora. El instrumento elegido para tal fin ha sido el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP) (Dunn& Dunn, 1997). Esta prueba tiene dos finalidades: evaluar el nivel de vocabulario receptivo, y hacer una detección rápida de las dificultades de la aptitud verbal. Este es un instrumento de aplicación individual, y se tarda en aplicarlo 15 minutos aproximadamente. La prueba consta de 192 láminas, habiendo en cada una de ellas cuatro dibujos, en las que el sujeto debe acertar cual de ellas se corresponde con el significado de la palabra que le dice el evaluador. En cuanto a las propiedades psicométricas del TVIP, el alfa de Cronbach es 0.93.

3.3. Procedimiento.

La investigación se ha llevado a cabo en la Comarca del Campo Arañuelo. Durante el mes de octubre de 2011 se determinaron cuales serían los centros educativos objeto de estudio, decidiendo que rangos de edad iban a conformar la muestra. En noviembre y diciembre de este mismo año se decidieron cuales serían los instrumentos a utilizar para evaluar al alumnado inmigrante marroquí.

La selección de los centros se realizó teniendo en cuenta la disponibilidad para la accesibilidad a los mismos por parte de la evaluadora y el elevado porcentaje de estudiantes marroquíes en cada uno de estos centros educativos.

Llevada a cabo la selección muestral, en enero de 2012 se realiza la toma de contacto con los equipos directivos de los centros. Se les explica la investigación a llevar a cabo, se solicitan los permisos pertinentes al Gobierno de Extremadura para la aplicación de la prueba que tiene un carácter colectivo (ECL-1 y ECL-2) en los centros educativos y se establece un calendario para la administración de los test al alumnado. El tiempo de aplicación de la prueba fue de 30 minutos.

Las pruebas de aplicación individual (BLOC-SR y Peabody) fueron administradas en horario extraescolar en la Asociación, sin ánimo de lucro, "Cáceres Acoge". Contactamos con el Presidente de dicha Asociación, al cual se le informó del estudio. La respuesta fue muy positiva. Nos pusieron en contacto con las familias de los estudiantes inmigrantes que previamente habían sido evaluados en los centros educativos, y nos cedieron sus instalaciones para la administración de los instrumentos. Se aplicaron las pruebas BLOC-SR y PEABODY, en este orden y de manera individual.

En el BLOC-SR, la evaluación de cada uno de los estudiantes duró aproximadamente 60 minutos. El orden de pasación de los módulos fue el siguiente: morfología, sintaxis, semántica y pragmática. Al ser una prueba larga, cuando finalizábamos su aplicación realizábamos un pequeño descanso para continuar con la aplicación del PEABODY, que es una prueba que gustó bastante a los niños debido a que es corta y bastante amena. Tardamos en pasarla entre 10 y 15 minutos dependiendo del estudiante y de la prontitud con la que erraron.

4. RESULTADOS.

Para la elaboración del análisis de los datos se llevó a cabo una estadística descriptiva y estudios de contraste de las variables sociodemográficas contempladas, de las competencias lingüísticas, de la comprensión lectora y del nivel de vocabulario del alumnado inmigrante marroquí.

El tratamiento estadístico de los datos se efectuó a un nivel de confianza del 95% y con un margen de error del 5%.

En primer lugar se presentan las distribuciones de frecuencias de las variables sociodemográficas, así como la exposición gráfica de las mismas. En segundo lugar se procedió a la realización del análisis inferencial, llevado a cabo en función de la naturaleza de las variables y de los grupos de contraste. Se emplearon las pruebas T-test, Chi-cuadrado, Análisis Correlacional (coeficiente de Pearson) y Análisis de la Varianza (ANOVA).

La prueba T-test permite contrastar hipótesis referidas a la media poblacional, contrastar los datos de una variable continua en dos muestras. La técnica Chi-cuadrado para una muestra permite averiguar si la distribución empírica de una variable categórica se ajusta o no a una determinada distribución teórica. El Análisis Correlacional permite valorar con qué fuerza influye una variable sobre una segunda variable. El Análisis de la Varianza (ANOVA) sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa y, además, conocer si una o más variables independientes tienen influencia sobre la variable dependiente.

En último lugar, se completó el estudio con la realización de un análisis de regresión múltiple, consistente en precisar las relaciones entre las variables consideradas. Es necesario destacar que a través de los análisis de regresión no se pueden establecer relaciones causales, pero sí se puede deducir la potencia predictiva de las variables independientes con respecto a las dependientes.

4.1. Análisis descriptivo.

Con la realización de este análisis estadístico se puede obtener un perfil sociodemográfico del alumnado que participó en el estudio. Proporciona datos descriptivos sobre la muestra de cada una de las variables analizadas, las cuales se tratarán de manera exhaustiva en las siguientes páginas.

La muestra de este estudio se compone de 184 sujetos, todos ellos estudiantes de Educación Primaria. A continuación se describirá de manera detallada dicha muestra.

4.1.1. Análisis de las características sociodemográficas.

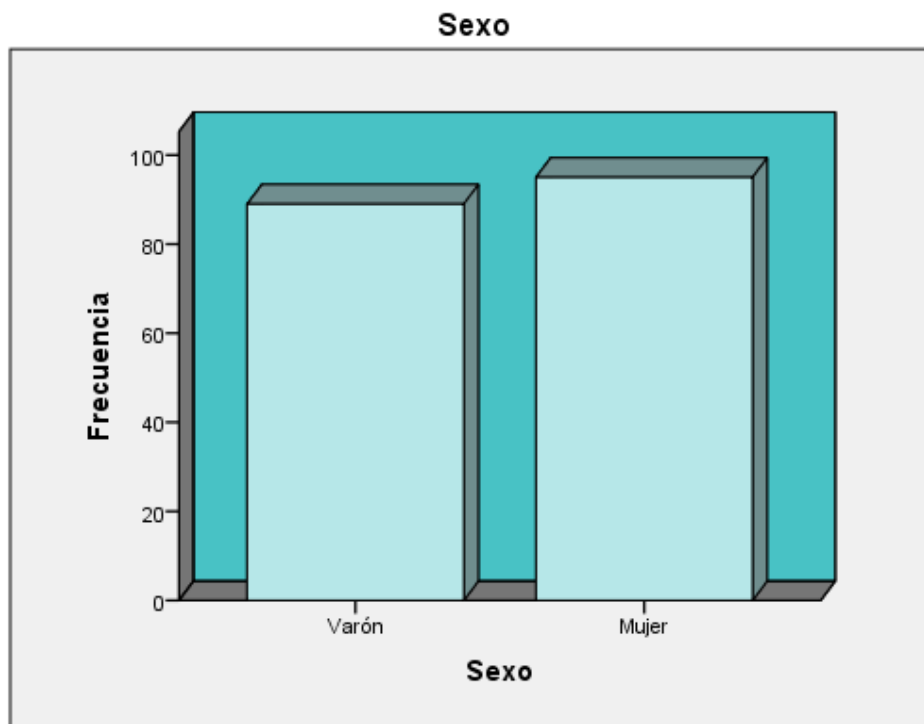
4.1.1.1. Distribución de la muestra según el sexo.

Para la variable "sexo" la muestra quedó configurada de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de la muestra según el sexo

	n	%
Varón	89	48,4
Mujer	95	51,6
Total	184	100

Figura 1. Distribución de la muestra según el sexo



Analizando la tabla y la figura expuestas se puede observar que la distribución de la muestra es homogénea ($Chi-cuadrado = .196$; $p = .66$), es decir, se acepta la hipótesis de bondad de ajuste y se concluye que existe uniformidad en lo que respecta al sexo de los participantes en el estudio ya que el 51.6% son mujeres y el 48.4% son varones, por lo que la muestra presenta un buen equilibrio en función del sexo de los participantes.

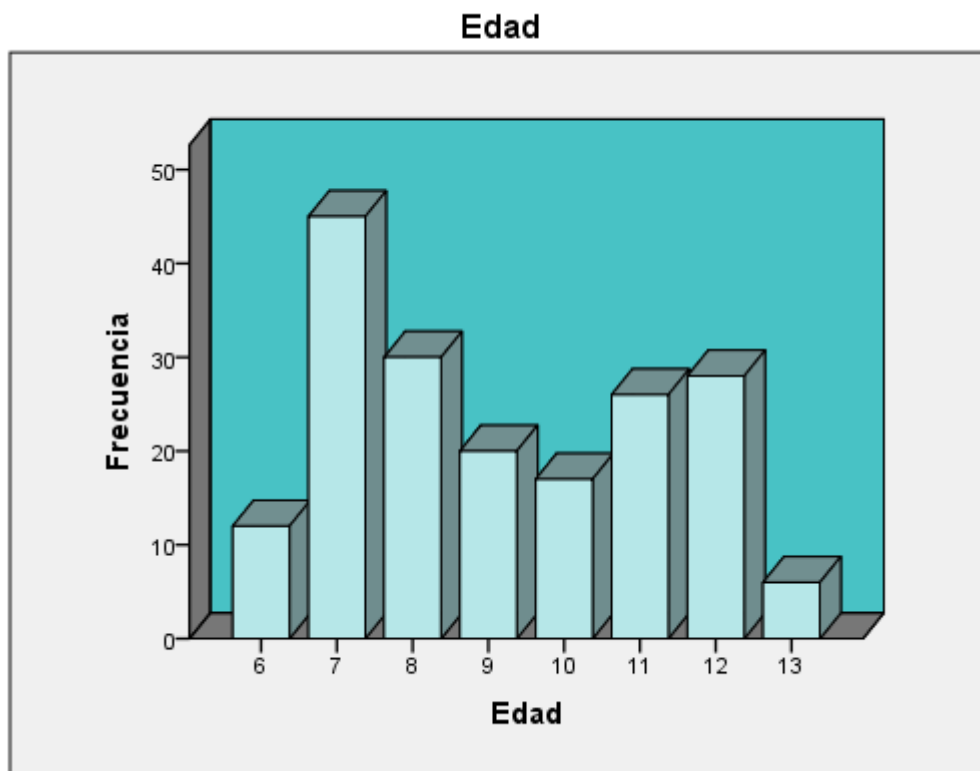
4.1.1.2. Distribución de la muestra según la edad.

Para la variable "edad" la muestra quedó configurada de la siguiente manera:

Tabla 2. Distribución de la muestra según la edad

	n	%
6 años	12	6,5
7 años	45	24,5
8 años	30	16,3
9 años	20	10,9
10 años	17	9,2
11 años	26	14,1
12 años	28	15,2
13 años	6	3,3
Total	184	100,0

Figura 2. Distribución de la muestra según la edad



Como puede observarse en la tabla y la figura 2 la muestra no se distribuye de manera homogénea en lo que a la edad se refiere, se debe rechazar la hipótesis de bondad de ajuste ($Chi-cuadrado= 44.44$; $p= .00$). Se puede destacar que

únicamente entre los estudiantes de 7, 8 y 12 años ya conforman por sí mismos el 56% de la muestra total.

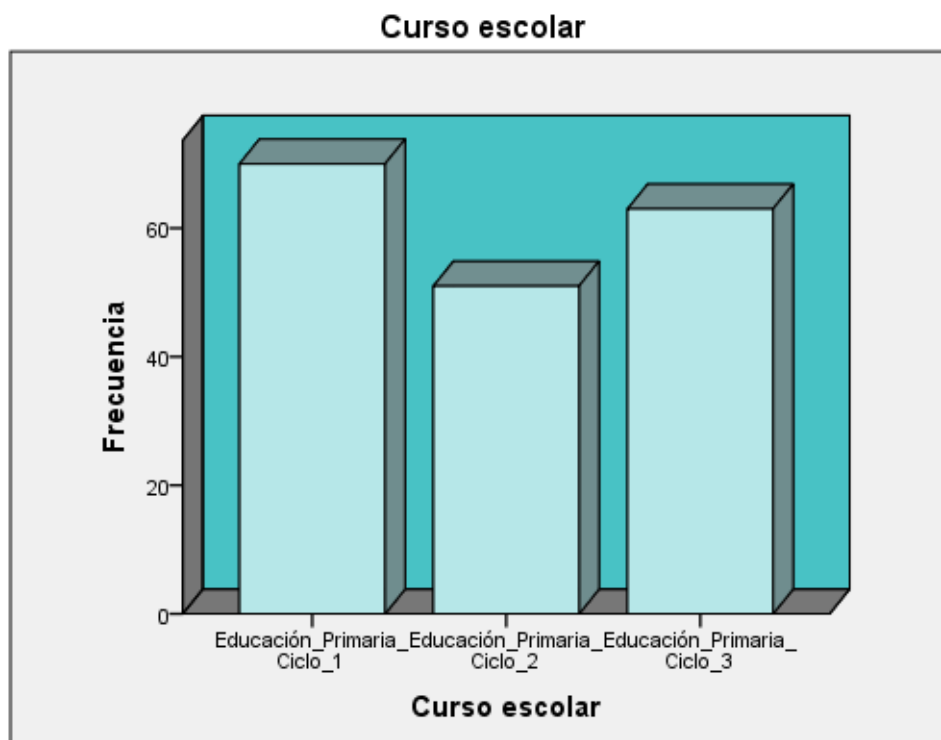
4.1.1.3. Distribución de la muestra según el ciclo escolar.

Para la variable "ciclo escolar" la muestra quedó configurada de la siguiente manera:

Tabla 3. Distribución de la muestra según el ciclo escolar

	n	%
1° Ciclo Educación Primaria	70	38,0
2° Ciclo Educación Primaria	51	27,7
3° Ciclo Educación Primaria	63	34,2
Total	184	100,0

Figura 3. Distribución de la muestra según el ciclo escolar



En lo que respecta a la variable "curso escolar" se puede apreciar una correcta homogeneidad en la muestra ($Chi-cuadrado= 3.01$; $p= .22$), es decir, existe uniformidad en el número de participantes de cada uno de los ciclos de Educación Primaria.

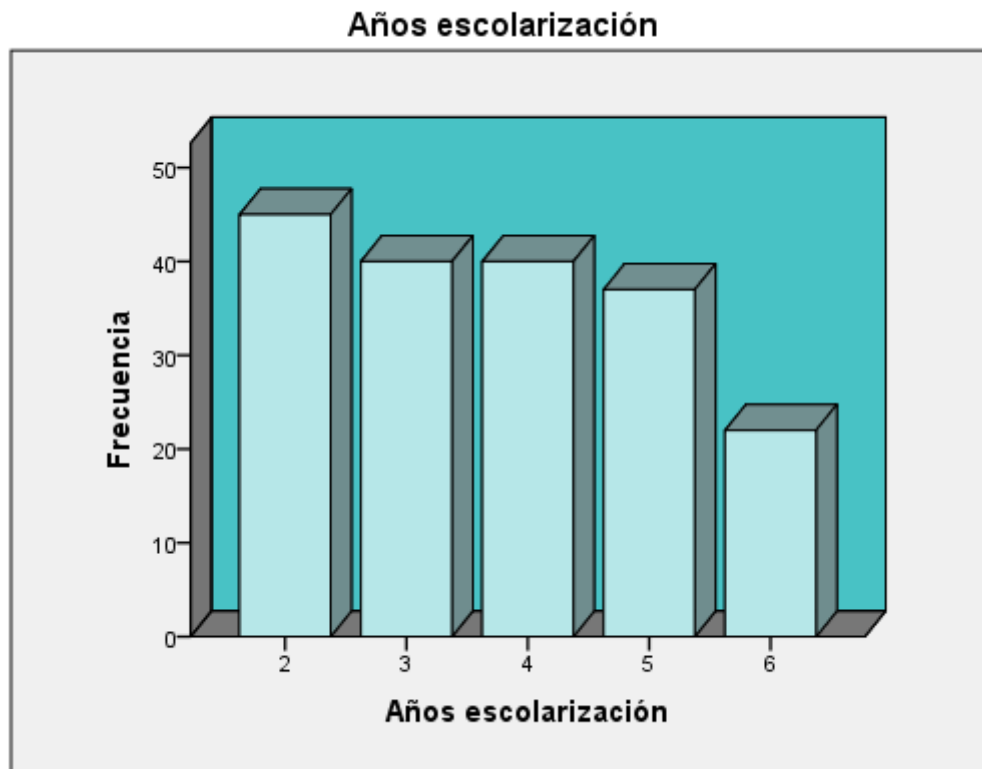
4.1.1.4. Distribución de la muestra atendiendo a los años de escolarización.

Para la variable "años de escolarización" la muestra quedó configurada de la siguiente manera:

Tabla 4. Distribución de la muestra atendiendo a los años de escolarización

	n	%
2 años	45	24,5
3 años	40	21,7
4 años	40	21,7
5 años	37	20,1
6 años	22	12,0
Total	184	100,0

Figura 4. Distribución de la muestra atendiendo a los años de escolarización



En la tabla y figura 4 se puede observar que la muestra se distribuye de manera homogénea por lo que se acepta la hipótesis de bondad de ajuste ($\chi^2 = 8.34$; $p = .08$). Se debe destacar que los estudiantes que acumulan 6 años de escolarización son los que se encuentran menos representados, pero aun

así la diferencia no resulta suficiente para ser significativa, por lo que se concluye que existe uniformidad en relación a los años de escolarización de los participantes.

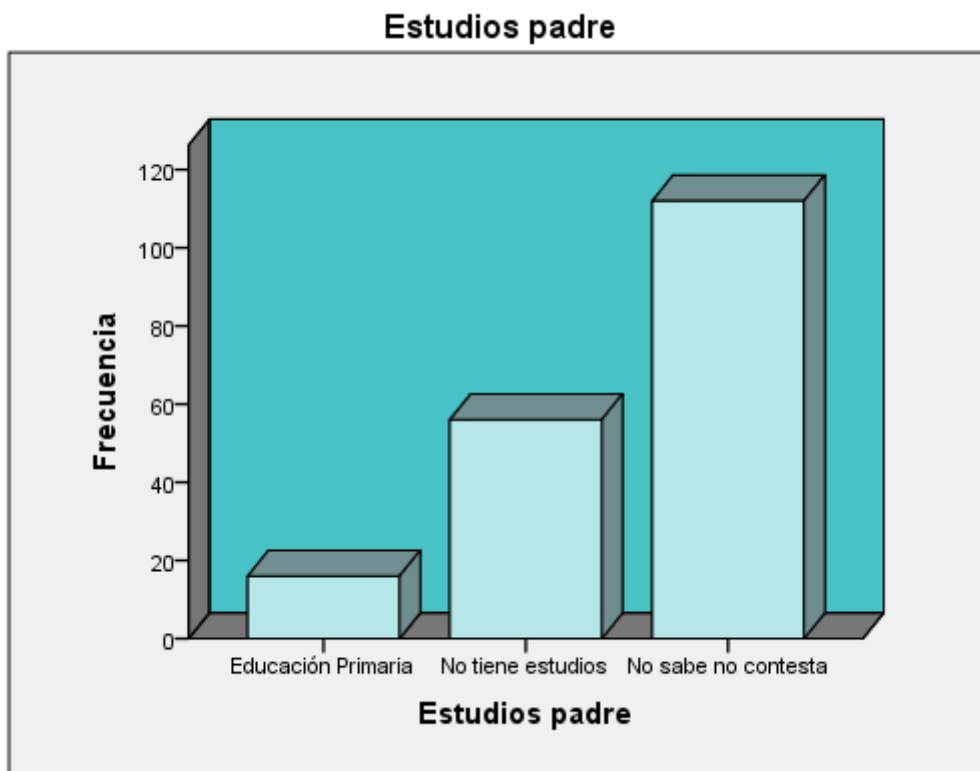
4.1.1.5. Distribución de la muestra atendiendo a los estudios del padre.

Para la variable "estudios del padre" la muestra quedó configurada de la siguiente manera:

Tabla 5. Distribución de la muestra atendiendo a los estudios del padre

	n	%
Educación Primaria	16	8,7
No tiene estudios	56	30,4
No sabe no contesta	112	60,9
Total	184	100,0

Figura 5. Distribución de la muestra atendiendo a los estudios del padre



Observando la figura y la tabla 5 se observa que para la variable "estudios del padre" no se puede aceptar la hipótesis de bondad de ajuste ($Chi-cuadrado=75.83$; $p=.00$), es decir, la muestra no se distribuye de manera homogénea para

esta variable. Más del 60% de los participantes no saben el nivel de estudios de su padre, el 30.4% manifiestan que no su padre no tiene estudios y únicamente el 8.7% afirman que su padre finalizó la educación primaria. Resulta además interesante destacar que no se ha contabilizado ningún caso en que se manifieste que presenten estudios de bachillerato o de nivel universitario.

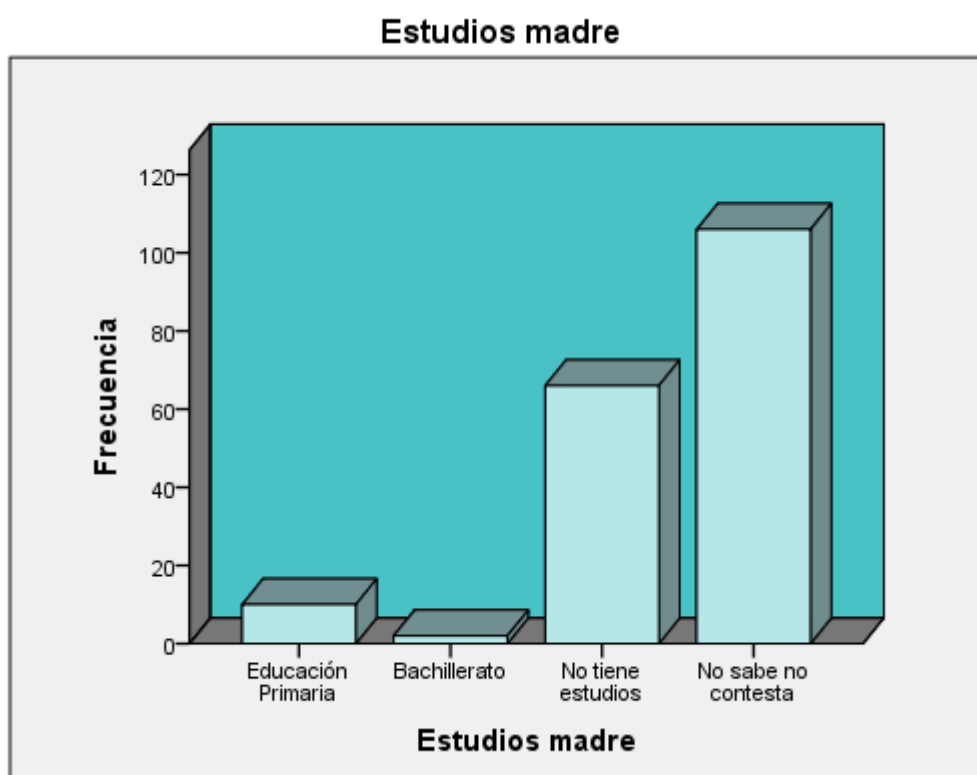
4.1.1.6. Distribución de la muestra atendiendo a los estudios de la madre.

Para la variable "estudios de la madre" la muestra quedó configurada de la siguiente manera:

Tabla 6. Distribución de la muestra atendiendo a los estudios de la madre

	n	%
Educación Primaria	10	5,4
Bachillerato	2	1,1
No tiene estudios	66	35,9
No sabe no contesta	106	57,6
Total	184	100,0

Figura 6. Distribución de la muestra atendiendo a los estudios de la madre



Al igual que sucedió en el caso anterior, para la variable "estudios de la madre" tampoco puede aceptarse la hipótesis de bondad de ajuste ($Chi-cuadrado=$

157.22; $p = .00$), no hay homogeneidad de participación en función de la presente variable. Una vez más, la mayoría de los estudiantes (57.6%) manifiestan no saber el nivel de estudios de su madre. Y merece la pena destacar que un 1.1% de las madres de los participantes presentan estudios a nivel de bachillerato.

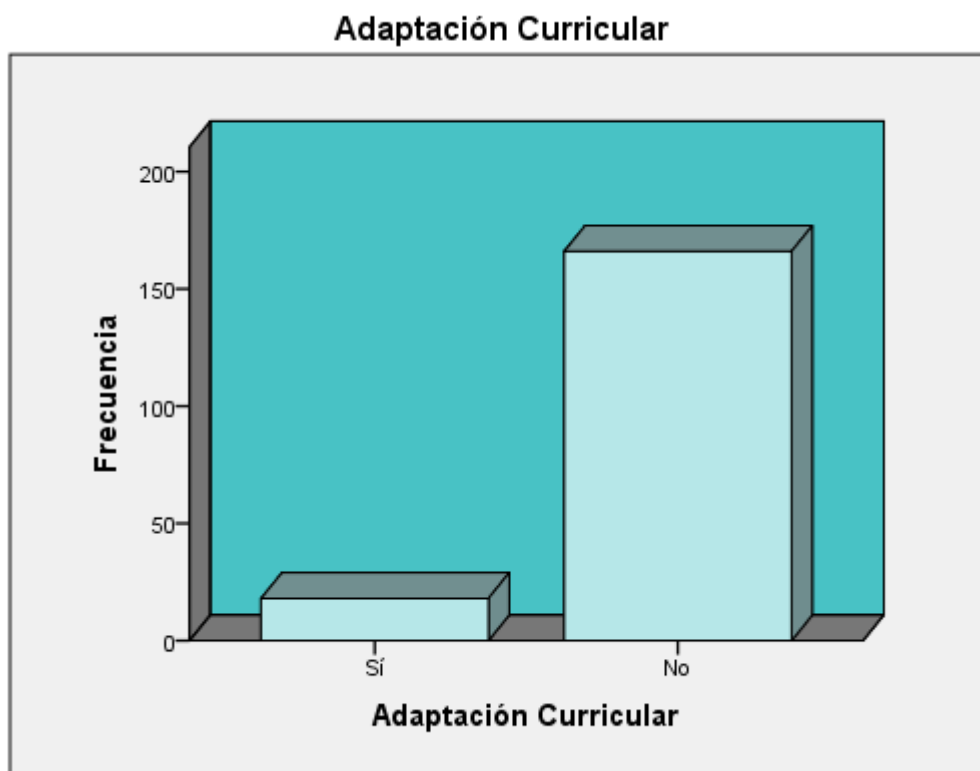
4.1.1.7. Distribución de la muestra atendiendo a la adaptación curricular.

Para la variable "adaptación curricular" la muestra quedó configurada de la siguiente manera:

Tabla 7. Distribución de la muestra atendiendo a la adaptación curricular

	n	%
Sí	18	9,8
No	166	90,2
Total	184	100,0

Figura 7. Distribución de la muestra atendiendo a la adaptación curricular



Como se puede apreciar en la tabla y figura 7, para la variable "adaptación curricular" debe rechazarse la hipótesis de bondad de ajuste ($Chi-cuadrado = 119.04$; $p = .00$), es decir, no existe equilibrio entre el número de participantes

para los que se ha hecho una adaptación curricular (9.8%) y para los que no (90.2%).

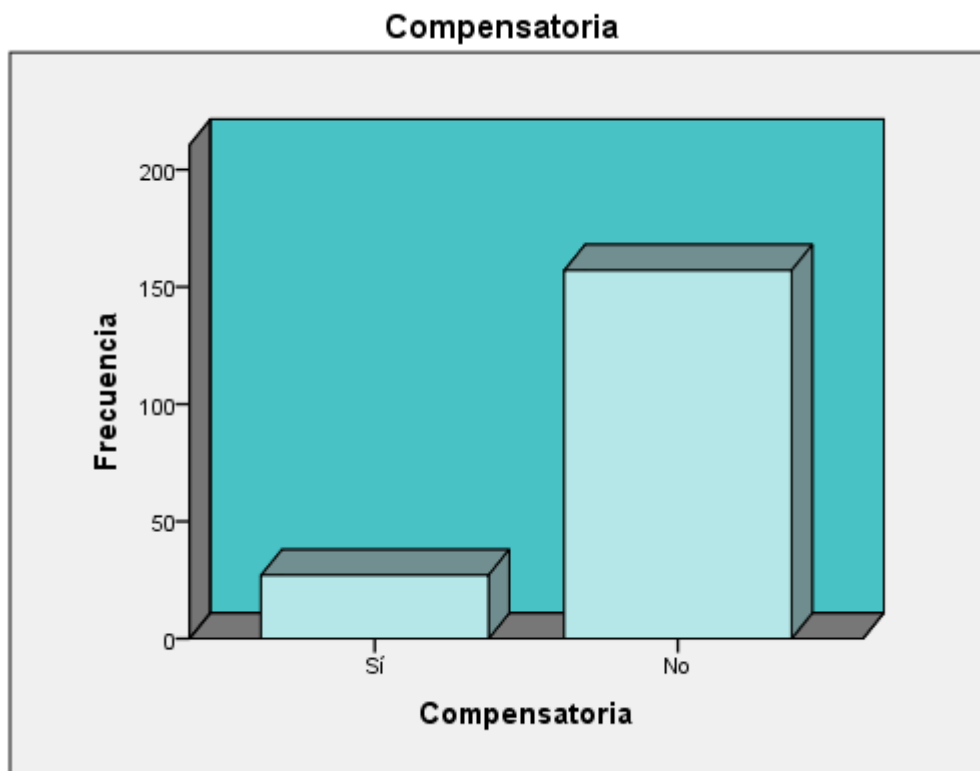
4.1.1.8. Distribución de la muestra según compensatoria.

Para la variable "compensatoria" la muestra quedó configurada de la siguiente manera:

Tabla 8. Distribución de la muestra según compensatoria

	n	%
Sí	27	14,7
No	157	85,3
Total	184	100,0

Figura 8. Distribución de la muestra según compensatoria



Al igual que sucedía en el caso anterior, para la presente variable debe rechazarse la hipótesis de bondad de ajuste ($Chi-cuadrado= 91.85$; $p= .00$), es decir, no existe homogeneidad en la muestra en lo que se refiere a los estudiantes que están en compensatoria (14.7%) y los que no lo están (85.3).

4.2. Análisis inferencial.

Posteriormente se procedió a la realización de estudios de contraste de las variables consideradas en este trabajo: sociodemográficas, competencia lingüística, comprensión lectora y nivel del vocabulario del alumnado inmigrante marroquí.

En función de la naturaleza de las variables a tratar y de las características de los grupos de contraste, se utilizaron las siguientes técnicas: T-test, Correlaciones bivariadas (coeficiente de Pearson), Análisis de la Varianza (ANOVA) y Análisis de Regresión Múltiple.

En primer lugar se realizó un análisis de frecuencias para comprobar qué nivel de competencias lingüísticas manifiestan los estudiantes del presente estudio. Se presentan los resultados haciendo diferenciación de las cuatro categorías contempladas por la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC): morfología, sintaxis, semántica y pragmática; con el objetivo de detectar en qué campos presentan mejores puntuaciones y en cuáles más bajas.

En lo que se refiere a la *Morfología* se comprueba en base a los resultados que el 93.5% de los/as alumnos/as participantes en el estudio se encuentran distribuidos entre el nivel de emergencia (72.3%) y el nivel de alarma (21.2%). Además, el valor de la media confirma que la mayoría del alumnado se encuentra en nivel de emergencia con respecto a la Morfología ($M= 3.14$; $SD= .54$). Resulta interesante destacar que únicamente dos estudiantes de la muestra total se encuentran en el nivel superior.

Tabla 9. Distribución de la muestra en Morfología

	n	%
70-100: nivel superior	2	1,1
60-70: nivel de transición	10	5,4
30-60: nivel de emergencia	133	72,3
Inferior a 25-30: nivel de alarma	39	21,2
Total	184	100,0

En referencia a la *Sintaxis* las puntuaciones se distribuyen de manera similar que en el caso anterior, aunque no tan pronunciado. El 70.1% del alumnado se encuentra entre el nivel de emergencia (69.9%) y el nivel de alarma (9.2%); y nuevamente la media de respuesta corrobora las puntuaciones de frecuencia y porcentajes ($M= 2.76$; $SD= .66$). En este caso son seis los estudiantes (3.3%) que se encuentran en el nivel superior; además, resulta de interés destacar que en este caso hay un número bastante elevado de estudiantes en el nivel de transición, en comparación con la competencia "morfología".

Tabla 10. Distribución de la muestra en Sintaxis

	n	%
70-100: nivel superior	6	3,3
60-70: nivel de transición	49	26,6
30-60: nivel de emergencia	112	60,9
Inferior a 25-30: nivel de alarma	17	9,2
Total	184	100,0

Con respecto a la *Semántica* la mayoría del alumnado vuelve a presentar puntuaciones distribuidas entre los niveles de emergencia (63%) y el nivel de alarma (12%); y las puntuaciones medias así lo indican ($M= 2.86$; $SD= .62$). En esta ocasión resulta interesante destacar que casi el 24% de los estudiantes se encuentran en el nivel de transición, es decir, un número muy similar al del componente sintáctico, e igualmente superior al componente morfológico.

Tabla 11. Distribución de la muestra en Semántica

	n	%
70-100: nivel superior	2	1,1
60-70: nivel de transición	44	23,9
30-60: nivel de emergencia	116	63,0
Inferior a 25-30: nivel de alarma	22	12,0
Total	184	100,0

En lo que concierne a la *Pragmática* los resultados se muestran con ligeras pero sustanciales diferencias con respecto a los otros tres ámbitos estudiados por el BLOC. La tabla que se muestra a continuación, así como las puntuaciones medias ($M= 2.34$; $SD= .76$), indican que la mayoría del alumnado (47.8%) se encuentran en el nivel de transición, es decir, cerca de alcanzar el nivel superior (12%). En esta ocasión un 40.2% de los estudiantes se encuentra entre los niveles de emergencia y de alarma.

Tabla 12. Distribución de la muestra en Pragmática

	n	%
70-100: nivel superior	22	12,0
60-70: nivel de transición	88	47,8
30-60: nivel de emergencia	63	34,2
Inferior a 25-30: nivel de alarma	11	6,0
Total	184	100,0

Con el objeto de complementar las frecuencias que se han obtenido de las respuestas de los participantes, en la Tabla 13 se incluyen de manera conjunta las

medias y desviaciones típicas para cada una de las cuatro competencias, facilitando aún más la comprensión de los resultados. Una vez más se vuelve a apreciar que la mayoría del alumnado se encuentra distribuido entre el nivel de emergencia y el nivel de transición.

Tabla 13. Medias y Desviaciones típicas en las competencias lingüísticas

	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
M	3,14	2,76	2,86	2,34
DT	,541	,659	,620	,766

Por lo tanto, después de los resultados obtenidos, se puede concluir que la Hipótesis 1, la cual postulaba que el alumnado marroquí presentaría una competencia lingüística por debajo de su edad cronológica, debe aceptarse, puesto que para las cuatro competencias lingüísticas estudiadas, un número muy elevado de estudiantes se encuentra en los niveles de emergencia y de alarma.

La segunda parte de la Hipótesis 1, que hacía referencia a que los componentes más afectados serían el semántico y el morfológico, también se debe aceptar puesto que son los dos ámbitos en los que los estudiantes presentan peores puntuaciones. Es interesante destacar que, a pesar de que en el componente pragmático es en el que mejores puntuaciones se han observado, el nivel sigue estando muy por debajo del nivel de dominio, puesto que el 40% del alumnado se encuentra en niveles de emergencia y alarma.

En la Hipótesis 2 del presente estudio se pretende comprobar si existen diferencias significativas en las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante según la edad y según el curso académico. Para conseguir tal fin se procedió a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA). La edad fue tratada mediante intervalos: se consideraron agrupados los estudiantes de 6 a 8 años, de 9 y 10 años, y de 11 y 12 años.

En primer lugar, para comprobar si existen diferencias significativas entre las competencias lingüísticas y la edad de los estudiantes se procedió, como se ha comentado, a la realización de un Análisis de Varianzas y los resultados indicaron que para la competencia "morfología" ($F= 4.22, p= .02$) y para la competencia "pragmática" ($F= 4.29, p= .02$) se rechazó la hipótesis de igualdad de medias, es decir, existen diferencias significativas entre ambas competencias lingüísticas y los intervalos de edad considerados (ver Tabla 14).

Tabla 14. Análisis de la varianza competencias lingüísticas – intervalo edad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Morfología	Inter-grupos	2,390	2	1,195	4,223	,016
	Intra-grupos	51,214	181	,283		
	Total	53,603	183			
Sintaxis	Inter-grupos	,276	2	,138	,316	,730
	Intra-grupos	79,202	181	,438		
	Total	79,478	183			
Semántica	Inter-grupos	,210	2	,105	,271	,763
	Intra-grupos	70,116	181	,387		
	Total	70,326	183			
Pragmática	Inter-grupos	4,859	2	2,430	4,287	,015
	Intra-grupos	102,570	181	,567		
	Total	107,429	183			

Por tal motivo se realizaron comparaciones post hoc con el fin de localizar dónde se encuentran exactamente dichas diferencias significativas, en este caso la prueba de Games-Howell por rechazarse la homogeneidad de varianzas como se puede ver en la Tabla 15(*homogeneidad de varianzas*) y en la Tabla 16 (*comparaciones post hoc*).

Tabla 15. Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Morfología	8,000	2	181	,000
Sintaxis	,489	2	181	,614
Semántica	2,613	2	181	,076
Pragmática	4,915	2	181	,008

Tabla 16. Comparaciones Games-Howell Competencias – intervalo edad

	(I) intervalo edad	(J) intervalo edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Morfología	6-8 años	9-10 años	,233*	,075	,007
		11-12 años	,225	,104	,081
	9-10 años	6-8 años	-,233*	,075	,007
		11-12 años	-,008	,109	,997
	11-12 años	6-8 años	-,225	,104	,081
		9-10 años	,008	,109	,997

Pragmática	6-8 años	9-10 años	,403*	,129	,007
		11-12 años	,239	,136	,187
	9-10 años	6-8 años	-,403*	,129	,007
		11-12 años	-,164	,151	,526
	11-12 años	6-8 años	-,239	,136	,187
		9-10 años	,164	,151	,526

Como se puede apreciar en la tabla anterior, con respecto a la competencia "morfología", las diferencias se encuentran entre los estudiantes de 6-8 años y los de 9-10, presentando mayores puntuaciones en morfología los de 6-8 años de edad, es decir, los estudiantes comprendidos entre los 6 y los 8 años de edad son los que manifiestan una peor competencia morfológica, mejorando progresivamente conforme avanza la edad del alumnado.

Por su parte, en la competencia "pragmática" sucede de manera similar, las diferencias se producen entre los mismos grupos de edad, obteniendo mayores puntuaciones los estudiantes comprendidos entre los 6 y los 8 años. Además se destaca que, a medida que avanza la edad del alumnado, también mejora la competencia pragmática de los mismos.

Por lo tanto se comprueba que existen diferencias significativas entre dos de las cuatro competencias lingüísticas (morfología y pragmática) y la edad. Con respecto a las competencias "sintaxis" y "semántica" no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la edad de los estudiantes.

Para continuar con los objetivos propuestos se procedió a la realización de un Análisis de la Varianza con el propósito de comprobar si existen o no diferencias significativas en las competencias lingüísticas según el curso en el que se encuentran los estudiantes participantes en el estudio.

En la Tabla 17 se muestran los resultados del análisis de varianza realizado y, como se puede observar, únicamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la competencia "morfología" según el curso académico ($F= 7.61$, $p= .00$).

Por lo tanto, el siguiente paso consiste en realizar comparaciones post hoc con el objeto de detectar dónde se encuentran dichas diferencias con exactitud. Para ello se realizó la prueba de Scheffé, puesto que se acepta la hipótesis de homogeneidad de varianzas (Tabla 18).

Tabla 17. Análisis de la varianza competencias lingüísticas – curso académico

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Morfología	Inter-grupos	4,160	2	2,080	7,614	,001
	Intra-grupos	49,444	181	,273		
	Total	53,603	183			
Sintaxis	Inter-grupos	1,069	2	,535	1,234	,294
	Intra-grupos	78,409	181	,433		
	Total	79,478	183			
Semántica	Inter-grupos	1,382	2	,691	1,814	,166
	Intra-grupos	68,944	181	,381		
	Total	70,326	183			
Pragmática	Inter-grupos	2,646	2	1,323	2,285	,105
	Intra-grupos	104,784	181	,579		
	Total	107,429	183			

Tabla 18. Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Morfología	2,287	2	181	,105
Sintaxis	3,870	2	181	,023
Semántica	2,496	2	181	,085
Pragmática	1,805	2	181	,167

En la Tabla 19 se presentan las diferencias significativas existentes entre la competencia "morfología" según el curso académico. Las diferencias significativas se encuentran entre el alumnado del primer y tercer ciclo de Educación Primaria, obteniendo puntuaciones más altas en la competencia morfología los estudiantes de primer ciclo. Es decir, que dicho alumnado presenta una peor competencia morfológica con respecto a los de tercer ciclo.

Tabla 19. Comparaciones Scheffé Morfología-curso académico

	(I) Curso escolar	(J) Curso escolar	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Morfología	1º Ciclo	2º Ciclo	,109	,096	,526
		3º Ciclo	,349*	,091	,001
	2º Ciclo	1º Ciclo	-,109	,096	,526
		3º Ciclo	,240	,098	,054
	3º Ciclo	1º Ciclo	-,349*	,091	,001
		2º Ciclo	-,240	,098	,054

Por lo tanto queda comprobado que también existen diferencias significativas entre la competencia "morfología" según el curso académico, no ocurriendo lo mismo con las tres competencias lingüísticas restantes (sintaxis, semántica y pragmática), donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas según el curso académico.

Así que, en vista de los resultados obtenidos se cuenta con la información suficiente para concluir la Hipótesis 2, la cual postulaba que existirían diferencias significativas en las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante según la edad y el curso académico. La hipótesis debe aceptarse, puesto que en función de la edad se han encontrado diferencias en dos de las competencias lingüísticas contempladas y, según el curso académico, se aprecian diferencias con una de las competencias.

A modo de conclusión general se debe destacar que se han encontrado diferencias significativas según la edad y el curso escolar con respecto a las competencias lingüísticas, mejorando las destrezas de los estudiantes a medida que avanzan en edad y en curso escolar.

En relación a la Hipótesis 3 se realizó una prueba T-student para muestras independientes para valorar la posible relación existente entre el sexo y las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante marroquí, así como para observar las posibles diferencias que puedan existir con respecto al sexo.

Como se puede observar en la Tabla 20, en primer lugar, se debe comprobar el contraste de Levene sobre homogeneidad o igualdad de varianzas. La probabilidad asociada al estadístico de Levene ($F= 20.74$; $p= .00$) es menor que .05, por lo que se debe rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas y, consecuentemente, utilizar los datos obtenidos bajo el encabezado "no se han asumido varianzas iguales".

En la prueba T para la igualdad de medias, el valor de la significación bilateral ($t= 6.64$; $p= .00$) indica, al ser inferior a $.05$, que se debe rechazar la hipótesis de igualdad de medias y, por lo tanto, concluir que existen diferencias significativas entre varones y mujeres con respecto a la morfología.

Tabla 20. Prueba de Levene: sexo-morfología

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Morfología Se han asumido varianzas iguales	20,739	,000	6,637	182	,000
No se han asumido varianzas iguales			6,635	181,055	,000

Como se puede apreciar en la Tabla 21, el estadístico de Levene ($F= 19.12$; $p= .00$) indica que no se puede aceptar la hipótesis de igualdad de varianzas, por lo que se contemplarán los datos de la Prueba T de la fila "no se han asumido varianzas iguales".

En la prueba T para la igualdad de medias los datos muestran que se debe rechazar la hipótesis de igualdad de media y, por tanto, concluir que existen diferencias significativas entre varones y mujeres con respecto a la sintaxis ($t= 5.37$; $p= .00$).

Tabla 21. Prueba de Levene: sexo-sintaxis

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Sintaxis Se han asumido varianzas iguales	19,115	,000	5,351	182	,000
No se han asumido varianzas iguales			5,373	181,385	,000

En lo que se refiere a la competencia "semántica", el estadístico de Levene ($F= 1.40$; $p= .24$) muestra que se debe aceptar la hipótesis de igualdad de

varianzas. Sin embargo, los resultados obtenidos en la prueba T para la igualdad de medias ($t= 3.84$; $p= .00$) indican que existen igualmente diferencias significativas en la semántica en función del sexo del estudiante (ver Tabla 22).

Tabla 22. Prueba de Levene: sexo-semántica

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Semántica Se han asumido varianzas iguales	1,397	,239	3,844	182	,000
No se han asumido varianzas iguales			3,830	176,832	,000

Por último, en lo que concierne a la pragmática como se puede observar en la Tabla 23, al igual que sucedía con el caso anterior (semántica), la prueba de Levene muestra que se han asumido las varianzas iguales ($F= .18$; $p= .67$), pero la prueba T indica que vuelven a existir diferencias significativas entre las respuestas de varones y mujeres en el campo de la pragmática.

Tabla 23. Prueba de Levene: sexo-pragmática

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Pragmática Se han asumido varianzas iguales	,178	,674	4,794	182	,000
No se han asumido varianzas iguales			4,831	177,108	,000

Por lo tanto, y a modo de conclusión general para la Hipótesis 3, la cual postulaba que existirían diferencias significativas en las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante según el sexo, debe aceptarse puesto que los datos expuestos así lo indican.

La segunda parte de la tercera hipótesis también debe aceptarse, ya que se preveía que las niñas obtendrían mayores puntuaciones que los varones y en la Tabla 24 se observa que, efectivamente, las niñas obtienen unas puntuaciones más bajas, lo que supone una mayor competencia de éstas frente a los varones.

Tabla 24. Medias sexo-competencias lingüísticas

	Sexo	N	M	DT
Morfología	Varón	89	3,38	,489
	Mujer	95	2,91	,485
Sintaxis	Varón	89	3,01	,574
	Mujer	95	2,53	,650
Semántica	Varón	89	3,03	,630
	Mujer	95	2,69	,566
Pragmática	Varón	89	2,61	,633
	Mujer	95	2,09	,800

En lo relativo a la Hipótesis 4, en primer lugar se llevó a cabo un análisis descriptivo de frecuencias para valorar el nivel de comprensión lectora que presentan los participantes en el estudio.

Como se puede apreciar en la Tabla 25, la media del alumnado con respecto al nivel de comprensión lectora se encuentra muy cercana al límite considerado bajo ($M= 37.91$, $SD= 15.47$). Además, observando la distribución de frecuencias, (Tabla 26) se aprecia que un 40.2% de los participantes en el estudio se encuentran por debajo de su edad cronológica y que únicamente cuatro estudiantes presentan un nivel superior en comprensión lectora. Por último, también es importante destacar que un 58.7% de los estudiantes se encuentran dentro de los límites considerados adecuados con respecto a la comprensión lectora.

Tabla 25: Media y Desviación Típica Comprensión lectora

M	37,91
DT	15,474

Tabla 26. Distribución de frecuencias: Comprensión lectora

	n	%
10	5	2,7
15	6	3,3
20	21	11,4
25	22	12,0
30	20	10,9
35	32	17,4
40	13	7,1
45	15	8,2
50	6	3,3
55	16	8,7
60	16	8,7
65	8	4,3
70	2	1,1
75	2	1,1
Total	184	100,0

Por su parte, en lo que al nivel de vocabulario se refiere, el alumnado presenta una media similar al caso anterior ($M= 37.22$, $SD= 12.26$). Esta vez es un 31% de los/as alumnos/as los que se encuentran por debajo de su edad cronológica y un 69% los que se encuentran dentro de los límites considerados adecuados a la edad cronológica. Resulta interesante destacar que no hubo ningún estudiante que manifestase niveles superiores a su edad en cuanto al vocabulario.

Tabla 27: Media y Desviación Típica Vocabulario

M	37,22
DT	12,264

Tabla 28. Distribución de frecuencias: Vocabulario

	n	%
15	7	3,8
16	2	1,1
19	4	2,2
22	3	1,6
23	16	8,7
24	6	3,3
26	2	1,1
27	6	3,3
28	3	1,6

29	6	3,3
30	2	1,1
31	4	2,2
32	8	4,3
33	9	4,9
34	2	1,1
35	8	4,3
36	10	5,4
37	6	3,3
39	4	2,2
42	4	2,2
43	14	7,6
45	2	1,1
46	13	7,1
47	5	2,7
48	6	3,3
51	6	3,3
52	8	4,3
53	4	2,2
55	2	1,1
57	4	2,2
62	2	1,1
63	4	2,2
67	2	1,1
Total	184	100,0

Por lo tanto, y a modo de conclusión para la Hipótesis 4, la cual postulaba que el alumnado marroquí presentaría una comprensión lectora y un nivel de vocabulario por debajo de su edad cronológica, se debe rechazar, puesto que los resultados indican que la mayoría de los estudiantes se encuentran dentro de los límites considerados correctos.

A pesar de esta conclusión resulta imprescindible destacar que hay un elevado número de alumnos/as que se encuentran por debajo de su edad cronológica, sobre todo en comprensión lectora (40.2%), aunque también es alto en lo que se refiere al nivel de vocabulario (31%). Por ello, merece especial atención mencionar dichos resultados.

Con el fin de añadir información adicional a esta hipótesis, se analizó cómo se distribuían los resultados de los estudiantes en comprensión lectora y en nivel de vocabulario en función del sexo y el ciclo educativo que cursan.

En cuando a las diferencias relativas al sexo del alumnado, los resultados indican que: en comprensión lectora el 60.7% de los varones se encuentra por debajo de su edad cronológica, mientras que únicamente el 21.1% de las niñas se encuentran por debajo de su edad cronológica. Con respecto al nivel de vocabulario la muestra se distribuye de manera similar, un 42.7% de los varones se encuentra por debajo de su edad cronológica, mientras que sólo un 20% de las niñas no presentan niveles adecuados para su edad.

Estos resultados son de gran interés puesto que difieren notablemente al analizar la muestra por separado con respecto a analizarla de manera conjunta (niñas y niños). Es destacable que las niñas presentan unos resultados significativamente mejores que los varones.

En segundo lugar, en lo que al ciclo de primaria se refiere, en el primer ciclo un 58.6% del alumnado marroquí se encuentra por debajo de su edad cronológica en comprensión lectora, y un 41.4% lo hacen en vocabulario.

Con respecto al segundo ciclo de primaria los resultados mejoran en ambas variables puesto que esta vez, en comprensión lectora, son el 33.3% de los estudiantes los que se encuentran por debajo de su edad cronológica, mientras que en vocabulario se sitúan en dicho nivel el 31.4%.

Por último, en el tercer ciclo de primaria los resultados continúan mejorando. En comprensión lectora únicamente se ubican por debajo de su edad cronológica el 25.4% de los estudiantes, y en vocabulario el 19%.

En cuanto a la Hipótesis 5, con el objetivo de observar las posibles diferencias significativas que puedan existir entre los niveles de comprensión lectora y el sexo, así como con el nivel de vocabulario de los mismos, se procedió a la realización de la prueba T-student para muestras independientes.

En primer lugar, con respecto a la comprensión lectora, el estadístico de Levene ($F= .19$; $p= .66$) muestra que se acepta la hipótesis de igualdad de varianzas; no obstante, la prueba T para la igualdad de medias indica que existen diferencias significativas entre niñas y varones en lo que a la comprensión lectora se refiere ($t= -5.18$; $p=.00$).

Tabla 29. Prueba Levene: sexo-comprensión lectora

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Comprensión lectora	Se han asumido varianzas iguales	,191	,663	-5,182	182	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-5,180	180,975	,000

En lo que se refiere al nivel de vocabulario, al igual que ha sucedido en el caso anterior, se asume la igualdad de varianzas ($F= -42$; $p= .52$) pero se observa que existen diferencias significativas en el nivel de vocabulario con respecto al sexo ($t= -5.24$; $p= .00$).

Tabla 30. Prueba Levene: sexo-vocabulario

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Vocabulario	Se han asumido varianzas iguales	,417	,519	-5,235	182	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-5,242	181,923	,000

Por lo tanto, a modo de conclusión para la Hipótesis 5, la cual postulaba que existirían diferencias en la comprensión lectora y en el nivel de vocabulario del alumnado inmigrante según el sexo, se debe aceptar la misma en su totalidad puesto que los resultados expuestos hasta ahora así lo indican.

Además, tal y como se preveía, las niñas presentan mayores puntuaciones tanto en comprensión lectora ($M= 43.26$; $SD= 14.42$) como en vocabulario ($M= 41.51$; $SD= 11.71$); mientras que las puntuaciones de los varones fueron inferiores ($M= 32.19$; $SD= 14.56$ en comprensión lectora; $M= 32.65$; $SD= 11.2$, en vocabulario).

La Hipótesis 6 postulaba que existirían diferencias significativas en comprensión lectora y vocabulario según la edad y el curso académico. Y que el alumnado de mayor edad obtendría mejores resultados.

En primer lugar se procederá a comprobar si existen diferencias significativas en comprensión lectora y nivel de vocabulario según la edad, la cual será tratada mediante intervalos, al igual que se ha hecho en los análisis anteriores.

Los resultados indicaron que, tanto para el nivel de vocabulario ($F= 11.24$, $p= .00$) como para la comprensión lectora ($F= 9.65$, $p= .00$), existen diferencias significativas según la edad (Tabla 31).

Tabla 31. Análisis de la varianza: intervalo edad – vocabulario - comprensión lectora

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Vocabulario	Inter- grupos	3040,607	2	1520,303	11,238	,000
	Intra- grupos	24485,257	181	135,278		
	Total	27525,864	183			
Comprensión lectora	Inter- grupos	4223,585	2	2111,792	9,653	,000
	Intra- grupos	39595,845	181	218,762		
	Total	43819,429	183			

Por tal motivo se realizaron comparaciones post hoc con el fin de localizar dónde se encuentran exactamente dichas diferencias significativas, en este caso la prueba de Games-Howell por rechazarse la homogeneidad de varianzas como se puede ver en la Tabla 32 (*homogeneidad de varianzas*) y en la Tabla 33 (*comparaciones post hoc*).

Tabla 32. Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Vocabulario	3,803	2	181	,024
Comprensión lectora	3,950	2	181	,021

Tabla 33. Comparaciones Games-Howell: edad – vocabulario– comprensión lectora

	(I) intervalo edad	(J) intervalo edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Vocabulario					
Games- Howell	6-8 años	9-10 años	-9,248*	2,100	,000
		11-12 años	-7,227*	2,076	,002
	9-10 años	6-8 años	9,248*	2,100	,000
		11-12 años	2,021	2,485	,696
	11-12 años	6-8 años	7,227*	2,076	,002
		9-10 años	-2,021	2,485	,696
Comprensión lectora					
Games- Howell	6-8 años	9-10 años	-12,357*	2,620	,000
		11-12 años	-5,755	2,662	,083
	9-10 años	6-8 años	12,357*	2,620	,000
		11-12 años	6,603	3,137	,094
	11-12 años	6-8 años	5,755	2,662	,083
		9-10 años	-6,603	3,137	,094

Como se puede observar en la tabla anterior, en relación a la comprensión lectora, las diferencias significativas se encuentran entre los estudiantes de 6-8 años y los de 9-10 años, presentando mayores puntuaciones los participantes del intervalo 9-10 años.

Por su parte, en el nivel de vocabulario las diferencias significativas se presentan en los tres intervalos de edad establecidos, obteniendo las mayores puntuaciones los estudiantes de 9-10 años, seguidos por los de 11-12 años y, en tercer lugar, son los de 6-8 años los que presentan las puntuaciones más bajas.

A continuación se presentan los resultados de la prueba de análisis de la varianza con el objeto de explorar las posibles diferencias significativas existentes entre la comprensión lectora y el nivel de vocabulario según el curso académico que realiza el alumnado.

En la Tabla 34 se puede apreciar que, tanto para la comprensión lectora ($F= 11.15$, $p= .00$) como para el nivel de vocabulario comprensivo ($F= 13.30$, $p= .00$), existen diferencias significativas dependiendo del curso en el que se encuentran los estudiantes participantes en la investigación.

Tabla 34. Análisis de la varianza: curso – comprensión lectora – vocabulario

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Comprensión lectora	Inter-grupos	4807,438	2	2403,719	11,152	,000
	Intra-grupos	39011,991	181	215,536		
	Total	43819,429	183			
Vocabulario	Inter-grupos	3526,370	2	1763,185	13,298	,000
	Intra-grupos	23999,494	181	132,594		
	Total	27525,864	183			

Por lo tanto, y al igual que se ha realizado anteriormente, se realizaron las correspondientes pruebas post hoc con el fin de localizar en qué grupos se encontraban exactamente dichas diferencias significativas. En la Tabla 35 se muestran los resultados por los que se debe rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas y, por lo tanto, escoger por uno de los métodos correspondientes para comparar las medias, en este caso Games-Howell (ver Tabla 36).

Tabla 35. Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Comprensión lectora	10,369	2	181	,000
Vocabulario	7,388	2	181	,001

Tabla 36. Comparaciones Games Howell: curso – comprensión lectora – vocabulario

	(I) Curso escolar	(J) Curso escolar	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Comprensión lectora	1er Ciclo	2º Ciclo	-8,990*	2,771	,005
		3er Ciclo	-11,437*	2,402	,000
	2º Ciclo	1er Ciclo	8,990*	2,771	,005
		3er Ciclo	-2,446	3,103	,711
	3er Ciclo	1er Ciclo	11,437*	2,402	,000
		2º Ciclo	2,446	3,103	,711
Vocabulario	1er Ciclo	2º Ciclo	-6,235*	2,168	,014
		3er Ciclo	-10,206*	1,890	,000
	2º Ciclo	1er Ciclo	6,235*	2,168	,014
		3er Ciclo	-3,971	2,427	,235
	3er Ciclo	1er Ciclo	10,206*	1,890	,000
		2º Ciclo	3,971	2,427	,235

Como se puede observar en la tabla anterior, en relación a la comprensión lectora, se producen diferencias significativas del primer ciclo con el segundo y el tercero, presentando las puntuaciones más altas los estudiantes pertenecientes al tercer ciclo de primaria.

Con respecto al nivel de vocabulario se encuentran diferencias significativas entre los mismos grupos, siendo también los estudiantes del tercer ciclo de primaria los que mayor nivel de vocabulario manifiestan.

Llegados hasta este punto se puede emitir una conclusión para la Hipótesis 6, la cual postulaba que existirían diferencias significativas en comprensión lectora y vocabulario según la edad y el curso académico, y que además, sería el alumnado de mayor edad el que obtendría mejores puntuaciones. La hipótesis debe ser aceptada de manera parcial, puesto que existen diferencias significativas en comprensión lectora y vocabulario según el intervalo de edad y el curso académico, pero no necesariamente son los estudiantes de más edad los que mejores puntuaciones presentan en dichas variables, aunque sí se aprecia que las destrezas aumentan en función del curso escolar.

En lo relativo a la Hipótesis 7, con el objeto de valorar las diferencias que pudiesen existir entre las competencias lingüísticas, comprensión lectora y nivel de vocabulario con respecto a los años de escolarización del alumnado, se procedió a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA).

En primer lugar se procedieron a estudiar las posibles diferencias significativas existentes entre las competencias lingüísticas y los años de escolarización.

En la tabla 37 se observa, en los niveles críticos o de significación observados ($F= 16.27$, $p= .00$ en morfología; $F= 13.38$, $p= .00$ en sintaxis; $F= 10.85$, $p= .00$ en semántica; y $F= 10.54$, $p= .00$ en pragmática), que se debe rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas y concluir que las puntuaciones de las diferentes categorías contempladas de competencias lingüísticas no son las mismas con respecto a los años de escolarización.

Por lo tanto, el siguiente paso es conocer en qué estrato de año de escolarización se encuentran las principales diferencias significativas. Para ello se llevó a cabo un procedimiento post hoc de comparaciones de medias, en este caso se utilizó el método Games-Howell puesto que se rechaza la hipótesis de igualdad de varianzas como se indica en la Tabla38.

Tabla 37. Análisis de varianza años de escolarización-competencias lingüísticas

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Morfología	Inter-grupos	14,295	4	3,574	16,274	,000
	Intra-grupos	39,308	179	,220		
	Total	53,603	183			
Sintaxis	Inter-grupos	18,298	4	4,575	13,384	,000
	Intra-grupos	61,180	179	,342		
	Total	79,478	183			
Semántica	Inter-grupos	13,724	4	3,431	10,851	,000
	Intra-grupos	56,602	179	,316		
	Total	70,326	183			
Pragmática	Inter-grupos	20,479	4	5,120	10,540	,000
	Intra-grupos	86,951	179	,486		
	Total	107,429	183			

Tabla 38. Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Morfología	14,471	4	179	,000
Sintaxis	6,457	4	179	,000
Semántica	4,344	4	179	,002
Pragmática	4,583	4	179	,002

Tabla 39: Comparaciones Games-Howell años escolarización-competencias lingüísticas (morfología)

	(I) Años escolarización	(J) Años escolarización	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Morfología	2	3	,428*	,128	,012
		4	,553*	,079	,000
		5	,632*	,100	,000
		6	,851*	,122	,000
	3	2	-,428*	,128	,012
		4	,125	,108	,773
		5	,204	,124	,475
		6	,423*	,143	,035
	4	2	-,553*	,079	,000
		3	-,125	,108	,773
		5	,079	,071	,799
		6	,298*	,100	,048
	5	2	-,632*	,100	,000
		3	-,204	,124	,475
		4	-,079	,071	,799
		6	,219	,118	,357
	6	2	-,851*	,122	,000
		3	-,423*	,143	,035
4		-,298*	,100	,048	
5		-,219	,118	,357	

Como se puede observar en la tabla anterior, las diferencias significativas entre el nivel en morfología y los años de escolarización se producen con los estudiantes que llevan 2 años con respecto al resto de categorías establecidas. Son los participantes que han sido escolarizados hace dos años los que presentan puntuaciones más elevadas en morfología, es decir, son los que peores destrezas manifiestan en dicha competencia.

Tabla 40: Comparaciones Games-Howell años escolarización-competencias lingüísticas (sintaxis)

	(I) Años escolarización	(J) Años escolarización	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Sintaxis	2	3	,761*	,142	,000
		4	,661*	,103	,000
		5	,744*	,108	,000

	6	,766*	,159	,000
3	2	-,761*	,142	,000
	4	-,100	,145	,958
	5	-,018	,149	1,000
4	6	,005	,189	1,000
	2	-,661*	,103	,000
	3	,100	,145	,958
	5	,082	,112	,948
5	6	,105	,162	,966
	2	-,744*	,108	,000
	3	,018	,149	1,000
	4	-,082	,112	,948
6	6	,022	,165	1,000
	2	-,766*	,159	,000
	3	-,005	,189	1,000
	4	-,105	,162	,966
	5	-,022	,165	1,000

Al igual que sucedía en el caso anterior, con respecto a la categoría "sintaxis" las diferencias significativas se producen entre los estudiantes que llevan dos años escolarizados y el resto de rango de años de escolarización. En este caso también son los participantes de 2 años de escolarización los que presentan mayores puntuaciones y, por lo tanto, una peor competencia sintáctica (Tabla 40).

Tabla 41: Comparaciones Games-Howell años escolarización-competencias lingüísticas (semántica)

	(I) Años escolarización	(J) Años escolarización	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Semántica	2	3	,511*	,143	,005
		4	,511*	,118	,000
		5	,689*	,128	,000
		6	,766*	,147	,000
	3	2	-,511*	,143	,005
		4	,000	,121	1,000
		5	,178	,131	,651
		6	,255	,149	,441
	4	2	-,511*	,118	,000
		3	,000	,121	1,000
		5	,178	,103	,423
		6	,255	,126	,278

5	2	-,689*	,128	,000
	3	-,178	,131	,651
	4	-,178	,103	,423
	6	,076	,135	,980
6	2	-,766*	,147	,000
	3	-,255	,149	,441
	4	-,255	,126	,278
	5	-,076	,135	,980

Una vez más, como puede apreciarse en la Tabla 41, las diferencias significativas se producen entre los estudiantes de 2 años de escolarización con el resto de intervalos, siendo los participantes que llevan 2 años escolarizados los que presentan una peor destreza semántica.

Por último, como se aprecia en la Tabla 42, vuelven a encontrarse las diferencias significativas entre los estudiantes de 2 años de escolarización y el resto, presentando éstos las mayores puntuaciones en pragmática, es decir, un peor desarrollo de dicha competencia.

Tabla 42: Comparaciones Games-Howell años escolarización-competencias lingüísticas (pragmática)

	(I) Años escolarización	(J) Años escolarización	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Pragmática	2	3	,494*	,163	,026
		4	,519*	,141	,004
		5	,790*	,128	,000
		6	1,026*	,205	,000
	3	2	-,494*	,163	,026
		4	,025	,168	1,000
		5	,296	,157	,338
		6	,532	,225	,144
	4	2	-,519*	,141	,004
		3	-,025	,168	1,000
		5	,271	,135	,272
		6	,507	,209	,133
5	2	-,790*	,128	,000	
	3	-,296	,157	,338	
	4	-,271	,135	,272	
	6	,236	,201	,767	
6	2	-1,026*	,205	,000	

	3	-,532	,225	,144
	4	-,507	,209	,133
	5	-,236	,201	,767

Por lo tanto se debe destacar que en relación a las competencias lingüísticas existen diferencias significativas con respecto al número de años de escolarización y que son los estudiantes que llevan dos años cursados los que presentan peores competencias lingüísticas, en los cuatro campos contemplados.

A continuación se procedió a comprobar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones en comprensión lectora y los años de escolarización y si dichas puntuaciones son mayores a medida que aumentan los años de escolarización.

En la Tabla 43 se puede observar que las puntuaciones indican que existen diferencias significativas entre los años de escolarización y el nivel de comprensión lectora ($F= 28.63$; $p= .00$). Por lo tanto el siguiente paso es comprobar dónde se encuentran dichas diferencias significativas, para lo cual se realizaron comparaciones post hoc mediante el método Games-Howell, puesto que se rechaza la hipótesis de igualdad de varianzas como se indica en la Tabla 44 ($p= .00$).

Tabla 43. Análisis de varianza años de escolarización-comprensión lectora

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17095,130	4	4273,782	28,626	,000
Intra-grupos	26724,300	179	149,298		
Total	43819,429	183			

Tabla 44. Prueba de homogeneidad de varianzas

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
6,522	4	179	,000

En la Tabla 45 se puede observar que existen diferencias significativas entre todos los estratos contemplados de años de escolarización, a excepción de los estudiantes que llevan 4 años escolarizados comparándolos con los que llevan 5 y 6 años.

El alumnado que lleva 4, 5 y 6 años escolarizado presenta unas puntuaciones en comprensión lectora mejores que los que llevan 2 y 3 años. Sin

embargo, como ya se ha comentado, no existen diferencias significativas entre los participantes que llevan 4, 5 y 6 años escolarizados.

Tabla 45: Comparaciones Games-Howell años escolarización-comprensión lectora

(I) Años escolarización	(J) Años escolarización	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
2	3	-7,667*	2,439	,022
	4	-20,667*	2,473	,000
	5	-23,505*	2,447	,000
	6	-22,485*	2,554	,000
3	2	7,667*	2,439	,022
	4	-13,000*	3,156	,001
	5	-15,838*	3,136	,000
	6	-14,818*	3,220	,000
4	2	20,667*	2,473	,000
	3	13,000*	3,156	,001
	5	-2,838	3,163	,897
	6	-1,818	3,246	,980
5	2	23,505*	2,447	,000
	3	15,838*	3,136	,000
	4	2,838	3,163	,897
	6	1,020	3,226	,998
6	2	22,485*	2,554	,000
	3	14,818*	3,220	,000
	4	1,818	3,246	,980
	5	-1,020	3,226	,998

En último lugar, se procedió a comprobar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones en vocabulario y los años de escolarización y si dichas puntuaciones son mayores a medida que aumentan los años de escolarización.

En la Tabla 46 se aprecia que los estadísticos indican que existen diferencias significativas entre el nivel de vocabulario y los años de escolarización de los estudiantes ($F= 33.42$; $p=. 00$). A raíz de estos resultados surge la necesidad de realizar unas comparaciones post hoc con el objetivo de comprobar dónde se encuentran dichas diferencias significativa. Se escogió el método Scheffé al aceptarse la hipótesis de homogeneidad de la varianza ($p= .09$).

Tabla 46. Análisis de varianza años de escolarización-vocabulario

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11767,359	4	2941,840	33,416	,000
Intra-grupos	15758,505	179	88,036		
Total	27525,864	183			

Tabla 47. Prueba de homogeneidad de varianzas

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,048	4	179	,090

En la Tabla 48 se puede observar que las diferencias significativas se producen entre los estudiantes que llevan 4, 5 y 6 cursos escolarizados con respecto a los que llevan 2 y 3 años. Los que llevan 4, 5 y 6 presentan puntuaciones mayores que los que llevan 2 y 3; sin embargo no se aprecian diferencias significativas entre los participantes que llevan cursados 4, 5 y 6 años.

Tabla 48: Comparaciones Scheffé años escolarización-vocabulario

(I) Años escolarización	(J) Años escolarización	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
2	3	-5,200	2,039	,170
	4	-18,375*	2,039	,000
	5	-18,789*	2,082	,000
	6	-16,055*	2,441	,000
3	2	5,200	2,039	,170
	4	-13,175*	2,098	,000
	5	-13,589*	2,140	,000
	6	-10,855*	2,490	,001
4	2	18,375*	2,039	,000
	3	13,175*	2,098	,000
	5	-,414	2,140	1,000
	6	2,320	2,490	,929
5	2	18,789*	2,082	,000
	3	13,589*	2,140	,000
	4	,414	2,140	1,000
	6	2,735	2,526	,882
6	2	16,055*	2,441	,000

3	10,855*	2,490	,001
4	-2,320	2,490	,929
5	-2,735	2,526	,882

Con todos los resultados expuestos anteriormente se puede llegar a una conclusión sobre lo que se proponía en la Hipótesis 7, la cual postulaba que los estudiantes marroquíes tendrían una mejor competencia lingüística, comprensión lectora y vocabulario a medida que aumentan sus años de escolarización. La hipótesis debe aceptarse, puesto que se confirma dicho supuesto.

A pesar de ello, cabe destacar que el alumnado escolarizado desde hace 4, 5 y 6 años presenta mejores capacidades de comprensión lectora y de vocabulario que los que se encuentran escolarizados hace 2 y 3 años.

Con respecto a la competencia lingüística resulta interesante señalar que en las cuatro competencias analizadas el alumnado que menos tiempo lleva escolarizados es el que manifiesta puntuaciones mayores.

En cuanto a la Hipótesis 8, con el objeto de comprobar si las competencias lingüísticas del alumnado se encuentran relacionadas con el nivel de comprensión lectora, se procedió a la realización de un análisis correlacional (Coeficiente de Pearson). Resulta muy importante destacar que todas y cada una de las correlaciones obtenidas en estos análisis se encuentran con un nivel de significación de .01.

Como se puede apreciar en la Tabla 49 cada una de las competencias lingüísticas contempladas en el presente estudio presentan unos niveles de correlación negativos significativamente elevados, es decir, a medida que las puntuaciones de una de las variables aumenta, la otra disminuye de manera simultánea. De esto se deduce que los estudiantes que presentan puntuaciones más bajas en comprensión lectora también son los que se encuentran en los niveles de emergencia o alarma en lo que a las competencias lingüísticas se refiere.

Tabla 49. Correlaciones competencias lingüísticas-comprensión lectora

		Comprensión lectora
Morfología	Correlación de Pearson	-,589**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	184
Sintaxis	Correlación de Pearson	-,668**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	184

Semántica	Correlación de Pearson	-,618**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	184
Pragmática	Correlación de Pearson	-,628**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	184

Una vez comprobado que ambas variables mantienen una relación significativa y negativa con bastante potencia, se procedió a la realización de un análisis similar, también de correlaciones, con la diferencia que esta vez se tuvieron en cuenta la variable "sexo" y la variable "curso académico" en la consideración de dichas correlaciones.

Es decir, se realizó un análisis de correlaciones parciales para poder estudiar la relación lineal entre dos variables (competencia lingüísticas y comprensión lectora) controlando el posible efecto de alguna variable extraña (sexo y curso académico) que pudiesen hacer variar las correlaciones comprobadas anteriormente.

Como se muestra en la Tabla 50 las correlaciones existentes entre las competencias lingüísticas y los niveles de comprensión lectora siguen manteniéndose significativos y negativos, aunque se ha visto levemente disminuida su potencia correlacional. Con respecto a la competencia "morfología" la correlación con los niveles de comprensión lectora ha disminuido de $r = -.59$ hasta $r = -.47$; en lo que se refiere a la relación sintaxis-comprensión lectora la correlación ha sufrido una disminución más leve de $r = -.67$ hasta $r = -.63$; en lo que concierne a la relación semántica-comprensión lectora la relación ha disminuido también levemente desde $r = -.62$ hasta $r = -.59$; y, por último, la relación pragmática-comprensión lectora ha disminuido desde $r = -.63$ hasta $r = -.57$. Por lo tanto, como se puede apreciar, las relaciones han perdido algo de fuerza, pero continúan manteniéndose significativas.

Tabla 50. Correlaciones competencia lingüística-comprensión lectora con variables control: sexo y curso escolar

Variables de control		Comprensión lectora	
Sexo & Curso escolar	Morfología	Correlación	-,468**
		Significación (bilateral)	,000
		gl	180

Sintaxis	Correlación	-,627**
	Significación (bilateral)	,000
	gl	180
Semántica	Correlación	-,585**
	Significación (bilateral)	,000
	gl	180
Pragmática	Correlación	-,567**
	Significación (bilateral)	,000
	gl	180

A modo de conclusión de la Hipótesis 8, la cual postulaba que existiría una relación significativa entre las competencias lingüísticas y los niveles de comprensión lectora, se ha encontrado una relación negativa y significativa entre las competencias lingüísticas y el nivel de comprensión lectora, la cual no se ve sustancialmente alterada tras controlar el efecto producido por el sexo de los estudiantes ni por el curso académico en el que se encuentran, por lo tanto se debe aceptar la Hipótesis 8 en su totalidad y, además, se añade la información adicional de las variables de control.

Como se ha comentado con anterioridad, esta conclusión significa que los participantes que presentaron elevadas puntuaciones en comprensión lectora fueron los que se encontraban en los niveles de transición o superior en cuanto a las competencias lingüísticas, mientras que los que peores puntuaciones mostraron en comprensión lectora se situaban en los niveles de emergencia y alarma en las competencias lingüísticas.

A continuación se continuaron con los análisis correlacionales, esta vez con el objeto de comprobar si las competencias lingüísticas mantienen algún tipo de relación significativa con el nivel de vocabulario del alumnado marroquí (Hipótesis 9).

El procedimiento es el mismo que en el caso anterior, es decir, se hallaron las correlaciones (Coeficiente de Pearson) existentes entre ambas variables, y los resultados pueden observarse en la Tabla 51.

Esta vez se vuelven a observar relaciones negativas y significativas potentes entre las citadas variables, destacándose como más elevada la relación entre morfología y nivel de vocabulario ($r = -.61$), aunque las tres competencias restantes mantienen igualmente una relación significativa y negativa bastante alta.

Tabla 51. Correlaciones competencias lingüísticas-vocabulario

		Vocabulario
Morfología	Correlación de Pearson	-,611**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	184
Sintaxis	Correlación de Pearson	-,539**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	184
Semántica	Correlación de Pearson	-,528**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	184
Pragmática	Correlación de Pearson	-,567**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	184

Al igual que se hizo para la hipótesis 8, en la Hipótesis 9 se pretende comprobar también si algunas variables extrañas podrían tener efecto en la correlación estudiada; para ello, las variables que se controlaron fueron el sexo y el curso académico.

En la Tabla 52 se muestran los resultados de las correlaciones existentes entre las competencias lingüísticas y el nivel de vocabulario del alumnado, habiendo controlado el efecto del sexo y del curso escolar. Se puede apreciar que las cuatro correlaciones continúan siendo negativas y significativas a pesar de que, una vez más, se hayan visto levemente alteradas por el efecto de las variables extrañas.

Tabla 52. Correlaciones competencias lingüísticas-vocabulario con variables control: sexo y curso escolar

Variables de control		Vocabulario	
Sexo & Curso escolar	Morfología	Correlación	-,491**
		Significación (bilateral)	,000
		gl	180
	Sintaxis	Correlación	-,473**
		Significación (bilateral)	,000
		gl	180
	Semántica	Correlación	-,483**
		Significación (bilateral)	,000
		gl	180

Pragmática	Correlación	-,493**
	Significación (bilateral)	,000
	gl	180

Por lo tanto y después de los datos expuestos se puede obtener una conclusión para la Hipótesis 9, la cual postulaba que existiría una relación entre las competencias lingüísticas del alumnado y su nivel de vocabulario. Se cuentan con evidencias suficientes para aceptar la hipótesis y, además, añadir la información adicional de que, manteniendo controlado el efecto del sexo y del curso escolar, dichas correlaciones se mantienen significativas.

Al igual que sucedía en la hipótesis anterior, el significado de esta hipótesis indica que los estudiantes con elevadas puntuaciones en el nivel de vocabulario son también los que se encuentran en los niveles de transición o superior de las competencias lingüísticas; mientras que los que se sitúan en los niveles de alarma y emergencia son aquellos que peores puntuaciones en el nivel de vocabulario presentan.

Terminando con los análisis correlacionales, se realizó uno más con el objetivo de comprobar si existe algún tipo de relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de vocabulario del alumnado inmigrante marroquí (Coeficiente de Pearson) (Hipótesis 10).

Como se puede observar en la Tabla 53 existe una correlación positiva y significativa entre ambas variables, es decir, a medida que el nivel de vocabulario comprensivo aumenta, lo hace también el nivel de comprensión lectora. Resulta de gran interés destacar el índice de correlación ($r = .92$), puesto que se encuentra muy cerca de la relación total.

Tabla 53. Correlaciones vocabulario-comprensión lectora

	Comprensión lectora	
Vocabulario	Correlación de Pearson	,917**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	184

Continuando con el mismo procedimiento que en las dos hipótesis anteriores, se procedió a la realización del análisis de correlaciones nuevamente, pero esta vez controlando el posible efecto extraño que podrían tener el sexo y el curso académico sobre la relación entre el nivel de vocabulario y el nivel de comprensión lectora.

Se puede apreciar en la Tabla 54 que la relación se mantiene significativa y positiva entre ambas variables, sin prácticamente haber sufrido disminución de la misma por el efecto del sexo y del curso escolar, es decir, se mantiene una correlación muy elevada entre las variables.

Tabla 54. Correlaciones nivel de vocabulario-comprensión lectora con variables control: sexo y curso escolar

Variables de control			Comprensión lectora
Sexo & Curso escolar	Vocabulario	Correlación	,894**
		Significación (bilateral)	,000
		gl	180

Por lo tanto se han acumulado evidencias para emitir una conclusión para la Hipótesis 10, la cual postulaba que existiría relación significativa entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de vocabulario del alumnado inmigrante marroquí. La hipótesis debe ser aceptada y, además, se añade la información adicional sobre las variables de control contempladas (sexo y curso escolar), las cuales no alteran de manera sustancial la relación entre ambas variables.

Para tratar de comprobar el posible efecto predictivo de la competencia lingüística del alumnado marroquí sobre el nivel de vocabulario y sobre la comprensión lectora de dichos estudiantes se procedió a la realización de un análisis de regresión múltiple (Hipótesis 11).

En primer lugar se hicieron los análisis considerando la potencia predictiva de las cuatro competencias agrupadas sobre el nivel de vocabulario y sobre la comprensión lectora y, a continuación, se analiza el carácter predictor de cada competencia lingüística por separado.

Por lo tanto, los primeros resultados que se presentan son los correspondientes a la capacidad predictiva de las cuatro competencias lingüísticas en conjunto sobre el nivel de vocabulario. Como se puede observar en la Tabla 55 las competencias lingüísticas explican el 50.9% de la varianza del nivel de vocabulario. Además, en la Tabla 56 se presentan los resultados que indican que las variables independientes tratadas en conjunto mantienen una relación lineal significativa ($F= 48.46, p= .00$). De estos datos ya se puede obtener la deducción que las competencias lingüísticas tienen una buena capacidad predictiva sobre el nivel de vocabulario.

Tabla 55. Varianza explicada competencias-nivel vocabulario

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,721 ^a	,520	,509	8,593
a. Variables predictoras: (Constante), Pragmática, Morfología, Sintaxis, Semántica				

Tabla 56. Predicción del nivel de vocabulario^b

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	14310,103	4	3577,526	48,456	,000 ^a
	Residual	13215,761	179	73,831		
	Total	27525,864	183			
a. Variables predictoras: (Constante), Pragmática, Morfología, Sintaxis, Semántica. b. Variable dependiente: Vocabulario						

En la Tabla 57 se presentan los coeficientes de regresión parcial, observándose que la variable independiente con más peso en la ecuación de regresión es la morfología ($Beta = -.36$). La morfología ($t = -5.81, p = .00$), junto con la sintaxis ($t = -3.15, p = .00$), la semántica ($t = -1.94, p = .05$) y la pragmática ($t = -2.99, p = .00$), a nivel individual, muestran unos índices correctos y significativos de predicción, es decir, predecirían el nivel de vocabulario por sí mismos, sin necesidad de estar considerados junto a las otras tres competencias.

Tabla 57. Coeficientes de regresión parcial

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	88,873	4,117		21,587	,000
	Morfología	-8,200	1,412	-,362	-5,807	,000
	Sintaxis	-3,897	1,236	-,209	-3,153	,002
	Semántica	-2,641	1,363	-,133	-1,937	,054
	Pragmática	-3,258	1,088	-,204	-2,993	,003

A continuación se realizaron los mismos análisis para determinar la capacidad predictiva de la competencia lingüísticas sobre el nivel de comprensión lectora. Los resultados indican que las competencias vuelven a explicar un porcentaje muy elevado de la varianza de la comprensión lectora, un 62.5% (ver Tabla 58). También, en la Tabla 59 se muestran los resultados obtenidos de los que se deduce que las competencias lingüísticas mantienen una relación lineal significativa ($F= 77.09$, $p= .00$), por lo que se puede concluir que las competencias lingüísticas predicen el nivel de comprensión lectora en los estudiantes marroquíes.

Tabla 58. Varianza explicada competencias-comprensión lectora

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,795 ^a	,633	,625	9,482
a. Variables predictoras: (Constante), Pragmática, Morfología, Sintaxis, Semántica				

Tabla 59. Predicción de la comprensión lectora

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	27725,723	4	6931,431	77,094	,000 ^a
	Residual	16093,706	179	89,909		
	Total	43819,429	183			
a. Variables predictoras: (Constante), Pragmática, Morfología, Sintaxis, Semántica. b. Variable dependiente: Comprensión lectora						

Al igual que en el caso anterior, en la Tabla 60 se muestran los coeficientes de regresión parcial, donde se aprecia que, esta vez, la variable que tiene más peso en la ecuación de regresión es la sintaxis ($Beta= -.35$). Además se puede observar también que cada una de las competencias consideradas de manera independiente presentan unos índices significativos de regresión, lo cual quiere significar que si fuesen consideradas individualmente también tendrían cierta potencia predictiva sobre la comprensión lectora.

Tabla 60. Coeficientes de regresión parcial

	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	106,474	4,543		23,436	,000
	Morfología	-7,149	1,558	-,250	-4,588	,000
	Sintaxis	-8,103	1,364	-,345	-5,942	,000
	Semántica	-4,608	1,504	-,185	-3,064	,003
	Pragmática	-4,526	1,201	-,224	-3,768	,000

Por lo tanto, llegados hasta este punto se cuenta con la información suficiente para emitir una conclusión sobre la Hipótesis 11, la cual postulaba que la competencia lingüística del alumnado marroquí predeciría significativamente el nivel de vocabulario y la comprensión lectora. La hipótesis debe aceptarse puesto que los resultados así lo indican. Además debe reseñarse que los índices de predicción son muy elevados, es decir, la potencia predictiva es muy alta.

En segundo lugar, como se ha visto en los resultados obtenidos, las competencias lingüísticas tendrían también un carácter predictor significativo sobre el nivel de vocabulario y la comprensión lectora en caso que fuesen consideradas de manera independiente. Con el objeto de añadir información adicional se realizaron nuevamente los análisis de regresión, tomando cada una de las cuatro competencias lingüísticas de forma individual.

En relación al nivel de vocabulario, la morfología explica el 37% de la varianza de dicha variable ($F= 108.60$, $p= .00$), la sintaxis predice un 28.7% ($F= 74.52$, $p= .00$), la semántica un 27.5% ($F= 70.24$, $p= .00$) y la pragmática un 31.8% de la varianza del nivel de vocabulario ($F= 86.24$, $p= .00$). Dichos resultados concuerdan con los presentados anteriormente, en los que se indicaba que la morfología era el componente que más peso tenía en la ecuación de regresión lineal.

Por último, con respecto a la comprensión lectora, la morfología explica el 34.3% de la varianza de la comprensión lectora ($F= 96.68$, $p= .00$), la sintaxis un 44.4% ($F= 146.84$, $p= .00$), la semántica un 37.8% ($F= 112.30$, $p= .00$) y la pragmática explica un 39.1% de la varianza de la comprensión lectora ($F= 118.70$, $p= .00$). Coincidiendo con los datos anteriores, en este caso es la sintaxis el componente con más peso en la ecuación de regresión.

Con el objeto de comprobar la capacidad predictiva de los años de escolarización, el sexo, el curso escolar, la edad (intervalos) y el nivel de estudios

del padre y de la madre sobre las competencias lingüísticas se procedió a la realización de un análisis de regresión múltiple (Hipótesis 12).

En primer lugar se realizaron los análisis para comprobar la capacidad predictiva de dichas variables sobre la competencia "morfología". Como se puede observar en la Tabla 61 las seis variables independientes consideradas explican el 33.8% de la varianza de la variable dependiente (morfología). También, en la Tabla 62 se presentan los resultados que indican que las variables independientes tratadas en conjunto mantienen una relación lineal significativa ($F= 16.59$, $p= .00$). De estos datos ya se puede obtener la deducción que las variables consideradas en este estudio como predictoras demuestran su capacidad de predicción sobre la competencia "morfología".

Tabla 61. Varianza explicada predictores-morfología

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,600 ^a	,360	,338	,440

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

Tabla 62. Predicción de la morfología^b

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	19,295	6	3,216	16,590	,000 ^a
Residual	34,309	177	,194		
Total	53,603	183			

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

b. Variable dependiente: Morfología

En la Tabla 63 se presentan los coeficientes de regresión parcial, observándose que las dos variables independientes con más peso en la ecuación de regresión son el sexo ($Beta= -.34$) y los años de escolarización ($Beta= -.31$) que, además, son las únicas que muestran una capacidad predictiva significativa sobre la morfología de manera independiente ($t= -5.30$, $p= .00$ y $t= -4.15$, $p= .00$, respectivamente).

Tabla 63. Coeficientes de regresión parcial: morfología

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	4,202	,256		16,438	,000
Sexo	-,367	,069	-,340	-5,300	,000
intervalo edad	-,017	,071	-,028	-,242	,809
Curso escolar	-,077	,078	-,121	-,995	,321
Años escolarización	-,124	,030	-,308	-4,153	,000
Estudios padre	,024	,029	,061	,821	,413
Estudios madre	,020	,034	,043	,592	,555

A continuación se realizaron los mismos análisis tomando como variable dependiente la competencia "sintaxis". En la Tabla 64 se puede apreciar que las variables consideradas en el presente estudio como predictoras explican el 19.6% de la varianza de la sintaxis. Además, en la Tabla 65 se muestran los resultados obtenidos que indican que las variables independientes tratadas en conjunto mantienen una relación lineal significativa ($F= 8.45, p= .00$). Por lo tanto se puede obtener la deducción que las variables predictoras del estudio cumplen con su cometido en lo que a la capacidad predictiva sobre la competencia "sintaxis" se refiere.

Tabla 64. Varianza explicada predictores-sintaxis

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,472 ^a	,223	,196	,591

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

Tabla 65. Predicción de la sintaxis^b

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	17,697	6	2,949	8,450	,000 ^a
	Residual	61,781	177	,349		
	Total	79,478	183			

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

b. Variable dependiente: Sintaxis

Con el objetivo de añadir información adicional a los resultados, en la Tabla 66 se presenta la potencia predictiva de cada una de las variables por separado. Al igual que sucedía en el caso anterior, dos de las variables que tienen más peso en la ecuación de regresión son el sexo ($Beta = -.29$) y los años de escolarización ($Beta = -.22$), y se une también la variable "intervalos de edad" ($Beta = .22$). Sin embargo, únicamente el sexo y los años de escolarización muestran un índice de significación correcto ($t = -4.12$, $p = .00$ y $t = -2.87$, $p = .01$, respectivamente).

Tabla 66. Coeficientes de regresión parcial: sintaxis

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	3,441	,343		10,030	,000
	Sexo	-,385	,093	-,293	-4,146	,000
	intervalo edad	,163	,096	,217	1,700	,091
	Curso escolar	-,138	,104	-,179	-1,330	,185
	Años escolarización	-,107	,040	-,219	-2,676	,008
	Estudios padre	,014	,039	,030	,362	,718
	Estudios madre	,033	,045	,058	,723	,471

Continuando con el análisis de regresión múltiple, esta vez se realizaron los análisis con el fin de comprobar la potencia predictiva sobre la competencia "semántica". En la Tabla 67 se muestra que las variables predictoras consideradas explican el 20.5% de la varianza total de la competencia "semántica" y, además, en la Tabla 68 se puede observar que las variables predictoras tratadas en su conjunto presentan una relación lineal significativa ($F = 8.86$, $p = .00$). Con estos datos se

deduce que las variables consideradas como predictoras cumplen su cometido sobre la competencia "semántica".

Tabla 67. Varianza explicada predictores-semántica

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,481 ^a	,231	,205	,553

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

Tabla 68. Predicción de la semántica^b

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	16,249	6	2,708	8,864	,000 ^a
Residual	54,078	177	,306		
Total	70,326	183			

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

b. Variable dependiente: Semántica

En la Tabla 69 se muestra la capacidad predictiva de cada una de las variables independientes por separado y, al igual que ha ocurrido con las dos competencias restantes, los años de escolarización ($Beta = -.27$) y el sexo de los participantes ($Beta = -.21$) son dos de las variables de mayor importancia en el análisis de regresión, tratando todas las variables en su conjunto; y en este caso se les une también la variable "estudios del padre" ($Beta = .25$). Las tres variables por sí mismas presentan unos índices de significación correctos ($t = -3.41, p = .00$; $t = -2.99, p = .00$; y $t = 3.08, p = .00$), respectivamente).

Tabla 69. Coeficientes de regresión parcial: semántica

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	3,395	,321		10,577	,000
Sexo	-,260	,087	-,210	-2,988	,003
intervalo edad	,043	,090	,061	,479	,633
Curso escolar	-,050	,097	-,069	-,517	,606

Años escolarización	-,125	,037	-,271	-3,337	,001
Estudios padre	,111	,036	,251	3,080	,002
Estudios madre	-,044	,042	-,084	-1,053	,294

Por último, para terminar con el análisis de regresión múltiple sobre las competencias lingüísticas, se realizaron los mismos análisis sobre la competencia "pragmática". En la Tabla 70 se puede apreciar que las variables predictoras consideradas explican el 25.3% de la varianza total de la competencia "pragmática", y que, además, dichas variables contempladas en conjunto presentan un ajuste significativo a la ecuación de regresión lineal ($F= 11.34$, $p= .00$). Por lo tanto, se puede deducir que las variables predictoras del presente estudio cumplen con su cometido sobre la competencia "pragmática".

Tabla 70. Varianza explicada predictores-pragmática

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,527 ^a	,278	,253	,662

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

Tabla 71. Predicción de la pragmática^b

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	29,825	6	4,971	11,338	,000 ^a
Residual	77,604	177	,438		
Total	107,429	183			

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

b. Variable dependiente: Pragmática

Por último, como se ha hecho también en los casos anteriores, se presentan los datos de las regresiones parciales (Tabla 72). Como se puede observar, al igual que ha ido sucediendo en el resto de competencias lingüísticas, los años de escolarización ($Beta= -.27$) y el sexo ($Beta= -.25$) son dos variables de las que más peso tienen en la ecuación de regresión; en este caso se le une también la variable "intervalo de edad" ($Beta= -.26$). Las tres variables presentan una significación

correcta por sí mismas ($t = -3.48, p = .00$; $t = -3.63, p = .00$; y $t = -2.09, p = .04$), respectivamente).

Tabla 72. Coeficientes de regresión parcial: pragmática

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	2,842	,384		7,392	,000
Sexo	-,378	,104	-,247	-3,633	,000
intervalo edad	-,224	,107	-,258	-2,089	,038
Curso escolar	,166	,117	,184	1,421	,157
Años escolarización	-,156	,045	-,274	-3,481	,001
Estudios padre	,068	,043	,124	1,569	,118
Estudios madre	,084	,050	,130	1,675	,096

Llegados hasta este punto se puede obtener una conclusión para la Hipótesis 12, la cual postulaba que los años de escolarización, el sexo, el curso escolar, la edad y el nivel de estudios del padre y de la madre predecirían significativamente las competencias lingüísticas. La hipótesis puede aceptarse, puesto que para las cuatro competencias las variables predictoras han presentado unos índices correctos y significativos. A pesar de esta significación, estos resultados han de interpretarse con precaución, puesto que dichas variables no explican para ninguna de las cuatro competencias más del 34% de la varianza, lo cual significa que más del 65% de los resultados de competencias lingüísticas vienen precedidos por otras variables.

Resulta interesante destacar que para las cuatro competencias ha habido, en las cuatro ocasiones, dos mismas variables (sexo y años de escolarización) que son las que mayor importancia han tenido en el análisis predictivo. De hecho, ambas son las únicas que tendrían por sí mismas capacidad predictiva, sin la necesidad de ir asociadas al resto (curso escolar, intervalo de edad y nivel de estudios de los padres).

Y por último, con el fin de conocer la capacidad predictiva de los años de escolarización, el sexo, el curso escolar, la edad (intervalos) y el nivel de estudios del padre y de la madre sobre el nivel de vocabulario y la comprensión lectora del alumnado inmigrante marroquí se procedió, al igual que en la hipótesis anterior, a la realización de un análisis de regresión múltiple (Hipótesis 13).

En primer lugar se presentan los resultados correspondientes a la variable dependiente "nivel de vocabulario". La Tabla 73 muestra que las variables predictoras, tratadas de manera conjunta, explican el 38.2% de la varianza total del nivel de vocabulario. Por lo tanto, puesto que además dichas variables presentan un ajuste significativo a la ecuación de regresión lineal ($F= 19.82$, $p=.00$), se puede deducir que las variables tomadas como independientes presentan una correcta capacidad predictiva sobre el nivel de vocabulario de los estudiantes inmigrantes.

Tabla 73. Varianza explicada predictores-vocabulario

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,634 ^a	,402	,382	9,645

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

Tabla 74. Predicción del nivel de vocabulario^b

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	11060,545	6	1843,424	19,817	,000 ^a
	Residual	16465,319	177	93,024		
	Total	27525,864	183			

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

b. Variable dependiente: Vocabulario

Con el objeto de añadir información adicional, en la Tabla 75 se muestra la importancia que cada una de las variables predictoras tiene individualmente en la ecuación de regresión. Los resultados no presentan duda alguna en que la variable "años de escolarización" es la que mayor peso tiene en dicha ecuación ($Beta= .45$); además, la variable "sexo" también manifiesta una importancia destacable con respecto al resto ($Beta= .22$). Además, ambas variables presentarían unos correctos índices de predicción en caso que se considerasen como variables predictoras de manera individual, y no en conjunto ($t= 6.24$, $p=.00$ y $t= 3.61$, $p=.00$, respectivamente).

Tabla 75. Coeficientes de regresión parcial: vocabulario

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	5,042	5,600		,900	,369
Sexo	5,471	1,517	,224	3,606	,000
intervalo edad	1,201	1,564	,086	,768	,444
Curso escolar	1,749	1,698	,121	1,030	,304
Años escolarización	4,072	,653	,447	6,236	,000
Estudios padre	-,151	,632	-,017	-,239	,812
Estudios madre	,160	,734	,015	,218	,827

En segundo lugar se realizaron los mismos análisis tomando como variable dependiente el nivel de comprensión lectora. Como se puede observar en la Tabla 76 las variables predictoras que se han considerado, en conjunto, explican el 38.6% de la varianza total del nivel de comprensión lectora. Por lo tanto, y unido a que dichas variables presentan un ajuste significativo a la ecuación de regresión lineal ($F= 20.14$, $p= .00$), se puede obtener la deducción que las variables consideradas tienen capacidad predictiva sobre el nivel de comprensión lectora.

Tabla 76. Varianza explicada predictores-comprensión lectora

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,637 ^a	,406	,386	12,129

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

Tabla 77. Predicción del nivel de comprensión lectora^b

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	17780,556	6	2963,426	20,144	,000 ^a
Residual	26038,873	177	147,112		
Total	43819,429	183			

a. Variables predictoras: (Constante), Estudios madre, intervalo edad, Sexo, Años escolarización, Estudios padre, Curso escolar

b. Variable dependiente: Comprensión lectora

Por último, la Tabla 78 muestra información añadida al análisis de regresión múltiple. Muestra que, una vez más, los años de escolarización ($Beta = .43$) y el sexo ($Beta = .23$) son dos de las variables que mayor importancia tienen de las variables predictoras; en este caso se les une la variable "curso escolar" ($Beta = .27$) y que, si se considerasen de manera individual, presentarían por sí mismas capacidad predictiva ($t = 6.20, p = .00$; $t = 3.68, p = .00$; y $t = 2.29, p = .02$), respectivamente).

Tabla 78. Coeficientes de regresión parcial: comprensión lectora

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	1,788	7,043		,254	,800
Sexo	7,067	1,908	,229	3,704	,000
intervalo edad	-1,994	1,967	-,113	-1,014	,312
Curso escolar	4,891	2,136	,269	2,290	,023
Años escolarización	4,950	,821	,431	6,028	,000
Estudios padre	-1,111	,794	-,100	-1,398	,164
Estudios madre	,748	,923	,057	,810	,419

Con los datos expuestos se cuenta con información suficiente para obtener una conclusión para la Hipótesis 13, la cual postulaba que los años de escolarización, el sexo, el curso escolar, la edad (intervalos) y el nivel de estudios del padre y de la madre predecirían significativamente el nivel de vocabulario y la comprensión lectora del alumnado inmigrante marroquí. Las evidencias indican que la hipótesis debe aceptarse, puesto que en ambos casos de cumplen los requisitos para la predicción. Al igual que sucedía en la hipótesis anterior, resulta necesario mencionar que estos resultados deben interpretarse con precaución, ya que las variables presentadas parecen predecir aproximadamente un 40% de la varianza de las variables dependientes (nivel de vocabulario y comprensión lectora), quedando más del 60% precedido por alguna otra variable.

Y, una vez más, se comprueba que las variables "años de escolarización" y el "sexo" son las dos que mayor potencia predictiva presentan analizadas en conjunto y que también mostrarían a nivel individual.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este apartado mostraremos las principales conclusiones obtenidas de los análisis estadísticos llevados a cabo con objeto de poner a prueba nuestras hipótesis de investigación.

No debemos olvidar que la finalidad última de esta tesis doctoral es aportar un mayor conocimiento sobre la competencia lingüística, comprensión lectora y nivel de vocabulario del alumnado marroquí. Tal y como hemos comentado anteriormente, la estructura y características de nuestro sistema educativo en muchos casos no tiene una respuesta ajustada a las necesidades de estos estudiantes.

En cuanto a la primera de las hipótesis, en la que nos planteamos que el alumnado marroquí presenta una competencia lingüística (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) por debajo de su edad cronológica, y a su vez consideramos que la semántica y la morfología son las habilidades psicolingüísticas más afectadas, el análisis efectuado confirma dicha hipótesis.

Por una parte, en todos los componentes lingüísticos hallamos que la mayoría de los estudiantes marroquíes se encuentran en el nivel de emergencia (30-36) y en el nivel de alarma (<25-30). Esto conlleva que todos los componentes analizados (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) están comprometidos. El alumnado inmigrante marroquí, por tanto, manifiesta un nivel de dominio lingüístico inferior al que le corresponde por su edad. Así mismo, de los cuatro componentes, los que se encuentran más afectados son el semántico y el morfológico, por lo que se cumple también el segundo aspecto analizado en la primera de las hipótesis.

Los resultados de nuestro estudio van en la misma línea de los realizados por Serra (1997) y Navarro (2003). Por una parte, la investigación de Serra (1997) concluye que el alumnado inmigrante evaluado obtiene unos niveles de dominio lingüístico muy pobres, afectando a todos los componentes del lenguaje. A su vez, Navarro (2003) constata que entre los contenidos que suponen mayores dificultades al alumnado inmigrante se encuentra la morfosintaxis, ya que supone el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal.

Así mismo, nuestro trabajo evidencia que también los componentes semántico y pragmático presentan déficits para estos alumnos/as. El componente semántico implica el dominio del campo conceptual, muy relacionado con el mundo de las experiencias acumuladas por los sujetos. No es extraño que un estudiante de una segunda lengua manifieste dificultades en este dominio lingüístico, ajeno al conjunto de las experiencias de su entorno nativo. Nuestro estudio confirma que la

semántica es un componente que se encuentra muy afectado en el caso del alumnado marroquí, perturbando así al correcto desarrollo de su competencia lingüística en la adquisición de su segunda lengua.

En esta misma línea, los resultados del Proyecto de Investigación Educativa "Dificultades y problemas en la enseñanza de la Lengua Española con alumnos marroquíes" realizado en Andalucía (Hamparzoomian & Barquín, 2005), ponen de manifiesto dificultades en la competencia discursiva de los estudiantes marroquíes desde un punto semántico y lógico (especialmente en los recién llegados a nuestro país), comparativamente con los estudiantes españoles de la misma edad y con algunos estudiantes inmigrantes de otras nacionalidades.

Por su parte, el componente pragmático, implica la integración de los demás componentes lingüísticos de cara a la utilización efectiva de la lengua como instrumento de comunicación. Cualquier déficit en uno o varios de los componentes, como el morfológico, el sintáctico o el semántico, provocará el déficit consiguiente en el nivel pragmático. El alumnado, en ausencia de dominio formal de las estructuras de una lengua (morfosintaxis), aplica todo su interés y esfuerzo en el ámbito de los contenidos y significados, en un intento de hacerse comprender para asegurar el fin último de las lenguas, la comunicación. Mientras el ámbito de los significados es universal (muchos conceptos son iguales en cualquiera de las lenguas del mundo), no ocurre lo mismo con las estructuras formales, que es donde cada idioma ha introducido normas arbitrarias de construcción y combinación de unidades (Galeote, 2002). Bloom (1998) destaca que las competencias lingüísticas son interdependientes entre sí y contribuyen a la comunicación desde el momento que, al usar el lenguaje, los interlocutores ponen en juego un conjunto de conocimientos que abarcan los distintos componentes.

Serrat et al. (2010) destaca la relación existente entre el aprendizaje y el desarrollo del léxico y morfosintaxis, predominando la linealidad. Asimismo señala que esta relación puede interpretarse alegando que es necesaria la interdependencia mutua entre ambos componentes del desarrollo del lenguaje durante la infancia, aunque también puede considerarse que la influencia de ambos componentes se manifieste de diferente manera en distintos momentos del desarrollo.

Indiscutiblemente estas dificultades que se producen en el lenguaje condicionan los resultados inferiores en todo el conjunto de aprendizajes, traduciéndose en fracaso escolar.

Siguan (1998), concluye que sólo el 50% del alumnado inmigrante obtiene el graduado escolar frente a las dos terceras partes del alumnado autóctono. Fullana, Besalú y Vila (2003) concluyen que un 61% de los alumnos inmigrantes

acaba la enseñanza primaria con dificultades académicas importantes, frente a un 30% de los alumnos autóctonos. Así mismo un 47% del alumnado inmigrante presenta importantes dificultades en el paso de primer ciclo a segundo ciclo de Educación Secundaria. El porcentaje de alumnado que no accede de Educación Primaria a Secundaria se multiplica por diez frente al alumnado autóctono. Para Montes (2002) y Besalú (2002) más del 60% de los escolares inmigrantes no superan la Educación Primaria, aumentando estos porcentajes en el primer ciclo de Educación Secundaria.

Según algunas investigaciones realizadas en el ámbito educativo estos malos resultados de los estudiantes marroquíes, en lo que a la adquisición del castellano se refiere, tienen mucho que ver con el olvido dentro del sistema educativo de su lengua materna. Moscoso (2011) destaca que la lengua materna debe ser tenida en cuenta, al menos en los primeros años de escolarización del alumnado. De ahí que en algunos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura se estén desarrollando Programas Hispano-Marroquíes de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí. En esta misma línea Bennani (1991) considera que en el contexto escolar se debe comenzar a valorar positivamente la lengua y la cultura de origen del alumnado inmigrante.

Por otro lado, cabe destacar que en nuestro país desconocemos por completo el grado de dominio que tienen los estudiantes marroquíes de su propia lengua materna, ya que, nunca se ha realizado un estudio al respecto (Mijares, 2005). Tampoco sabemos la posible influencia que puede tener la enseñanza de árabe que se lleva a cabo en las mezquitas, tanto en el dominio de su lengua materna como en el de la lengua vehicular. Saïdi (2001) analiza exhaustivamente esta situación en el contexto holandés, llegando a la conclusión de que apenas existen diferencias entre el grado de conocimiento de árabe de los estudiantes que acuden a clases de lengua árabe en las mezquitas y los que no.

En lo que concierne a la segunda de nuestras hipótesis referente a la existencia de diferencias significativas en las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) según la edad y el curso académico, podemos señalar que se cumple parcialmente, puesto que en función de la edad se han encontrado diferencias en dos de los cuatro componentes contemplados (morfología y pragmática) y, según el curso académico se aprecian diferencias en uno de los componentes del lenguaje (morfología).

En cuanto a las competencias lingüísticas se refiere, los intervalos de edad establecidos han sido (6-8 años, intervalo que corresponde a los niveles de 1º y 2º de Primaria; 9-10 años, correspondientes a 3º y 4º de Primaria; y, 11-12 años, que corresponde con 5º y 6º de Primaria). El alumnado de 6-8 años (es decir, los que

se encuentran escolarizados en primer ciclo de Educación Primaria) es el que peores resultados obtiene en morfología y pragmática, determinándose que las destrezas de estos estudiantes en los diferentes componentes del lenguaje mejoran a medida que avanzan en edad y curso escolar.

La mayoría de las investigaciones determinan que cuanto menor es la edad del alumnado más fácil resulta adquirir la lengua autóctona, y por tanto, mejores posibilidades tiene el alumnado de adaptarse al sistema (Cuesta & Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 2000).

Los primeros trabajos que intentan constatar que la etapa de Educación Infantil es la mejor edad para aprender una segunda lengua, son los realizados por los neurólogos Penfield & Roberts (1959). Según estos autores la edad perfecta para el aprendizaje de una segunda lengua sería la comprendida entre los cuatro y los diez años de edad. Hyltestam (1992) y Hyltestam & Abrahamsson (2003) por su parte, indican que los seis o siete años es la edad ideal para que los estudiantes puedan conseguir un dominio nativo del segundo idioma. Todo parece indicar que el bilingüismo desde el nivel preescolar favorece la capacidad de abstracción, la interacción entre las habilidades lingüísticas y culturales y la creatividad (Deprez, 1994).

Diferentes investigadores como Hakuta, Butler & Witt (2000), Huguet, Chireac, Navarro & Sansó (2011), Maruny & Molina (2000) y Navarro, Huguet, Sansó & Chireac (2012), destacan las diferencias en la adquisición y el dominio de la lengua del país de acogida en torno a la edad de llegada del estudiante y/o el tiempo de estancia en el mismo.

Son numerosos los investigadores que aconsejan que cuanto antes se produzca el aprendizaje de la segunda lengua, mejores serán los resultados en el proceso de adquisición, ya que las dificultades suelen ser menores (Etxebarria, 2005; Navarro, 2010; Vila, 1999). La pubertad es el momento crítico a partir del cual el aprendizaje de la segunda lengua (L2) resulta muy difícil, sugiriendo, por tanto, su aprendizaje durante el periodo favorable (cuando el niño ha adquirido un dominio eficiente de la lengua materna (L1), que suele ocurrir a los tres años de edad), pues nos conduce a la adquisición natural y casi nativa de la L2.

Autores como Asher & García (1969) y Patkowski (1980) ponen énfasis en el aprendizaje de la sintaxis, vinculándola a la edad del aprendiz, ya que, se ha demostrado que la edad a la que se inicia su aprendizaje destaca frente a los años de permanencia en el país. En sus estudios afirman que la garantía de éxito la tienen aquellos niños/as que llegan al país antes de los seis años y permanecen en él sin que otras circunstancias, como la enseñanza recibida o el tiempo de permanencia, tengan excesiva trascendencia.

Por su parte, Krashen, Long & Scarcella (1979) tras analizar 23 trabajos de investigación acerca de la edad como factor importante en la adquisición de una segunda lengua, llegaron a las siguientes conclusiones: los adultos avanzan más rápido que los niños/as al principio en el aprendizaje de una L2; entre el alumnado, los mayores (8-12 años) progresan al principio más rápidamente que los menores (3-8 años); a largo plazo, son los niños/as más pequeños los que llegan a alcanzar un nivel superior al de los otros grupos.

Debemos tener en cuenta que la sola exposición a una lengua no es suficiente para su aprendizaje, puesto que comprender y exponer son procesos diferentes (Ruiz-Bikandi, 2006). Swain (1995) señala que en la comprensión predomina el quehacer de orden sintáctico, de búsqueda de significado y de interpretación de interpretaciones, mientras que el habla está presidida por el orden sintáctico. El dominio de esta competencia llevará al alumnado a comprender el significado de las oraciones, pero no será tan sencillo acceder al sentido de las mismas si no tiene el apoyo de la competencia pragmática y paralingüística. El proceso de aprendizaje de una lengua no es sencillo, conlleva un esfuerzo y persistencia en ello, teniendo mayor complejidad cuando mayor sea la distancia entre la lengua de origen del aprendiz y la segunda lengua de adquisición. Y en nuestro caso, el español es una lengua compleja a nivel morfológico. Francis (2000) defiende la idea de transferencia de habilidades lingüísticas en relación a la distancia existente entre la primera y segunda lengua del sujeto. Oller y Vila (2011), después de realizar una investigación con alumnos inmigrantes de tres grupos lingüísticos diferentes (árabe, rumano y español) escolarizados en sexto curso de primaria, concluyen que cuando existe continuidad entre la lengua de la escuela y la lengua del entorno se favorece la transferencia de habilidades lingüísticas.

Siguan (2001), destaca varios factores influyentes en el proceso de adquisición del lenguaje: los factores del propio sujeto, donde enumeran características como la edad, la inteligencia, las aptitudes generales intelectuales y las aptitudes lingüísticas; las actitudes ante las lenguas en presencia y motivación para su adquisición o perfeccionamiento, que depende de la historia del sujeto y de las condiciones sociales en las que aparecen las lenguas; la forma de adquisición de la segunda lengua, diferenciando entre la adquisición espontánea y la que se realiza a través del sistema de enseñanza; y definir los criterios con los que se va a valorar el éxito, pudiendo ser estos de orden lingüístico o de orden social y cultural.

La investigación realizada por Díaz-Aguado, Baraja & Royo (1996), con escolares de la Comunidad de Madrid de diferentes nacionalidades, escolarizados de 3º a 6º de Educación Primaria, basándose en las percepciones que tenía el profesorado, concluye señalando que existen dos niveles bien diferenciados en

relación al ritmo de aprendizaje del castellano. Por un lado, mientras las habilidades básicas de expresión y comprensión se adquieren entre los dos meses y medio y los cuatro meses de escolarización, las mayores dificultades se encuentran en el seguimiento de las explicaciones en clase y en ser capaz de expresarse con precisión en castellano, necesitando entre uno y tres años.

La hipótesis 2 guarda una estrecha relación con la hipótesis 6, que determina que existen diferencias significativas en comprensión lectora y vocabulario según la edad y curso académico, siendo los estudiantes mayores los que obtienen mejores resultados. Esta hipótesis es aceptada de manera parcial, puesto que existen diferencias significativas en comprensión lectora y vocabulario según el intervalo de edad y el curso académico, pero no necesariamente son los estudiantes de más edad los que mejores puntuaciones obtienen.

En lo que respecta a comprensión lectora y vocabulario, los resultados de nuestra investigación indican que en comprensión lectora se producen diferencias significativas del primer ciclo con respecto al segundo y tercer ciclo, presentando las puntuaciones más altas en tercer ciclo, al igual que en vocabulario. Los resultados de nuestro estudio entran en contraposición con los obtenidos por Carreño (2000), el cual estudió el rendimiento en la comprensión de la lectura tanto literal como inferencial en niños de 6º curso, constatando que el rendimiento de los estudiantes que estaban terminando sexto era significativamente inferior al esperado para su edad. Además de la variable edad, en este estudio los resultados mostraron que existían importantes diferencias significativas en cuanto al género.

Con la tercera y quinta de nuestras hipótesis se plantean que existen diferencias significativas en cuanto a la competencia lingüística (morfología, sintaxis, semántica y pragmática), así como el nivel de vocabulario y la comprensión lectora, según el sexo del alumnado marroquí. En ambas hipótesis se determina que las alumnas obtienen mejores resultados que los alumnos.

La Hipótesis 3 se confirma, puesto que existen diferencias significativas entre niños y niñas en los cuatro componentes del lenguaje, obteniendo las niñas mejores resultados que los varones.

Esto mismo sucede en la Hipótesis 5, cuya conclusión es la existencia de diferencias significativas en cuanto a comprensión lectora y vocabulario entre los niños y las niñas, obteniendo las niñas mayores puntuaciones en ambos aspectos.

Los resultados a los que hemos llegado están en concordancia con los de algunos estudios, tales como el llevado a cabo en Francia, por Hassini (1997) que concluye que las hijas de los inmigrantes magrebíes obtienen mejores resultados académicos en las primeras etapas, no sólo que sus paisanos, sino también que el resto de alumnado del mismo medio social. En esta misma línea se encuentra el

estudio realizado por Régil (2001) con estudiantes procedentes de países islámicos escolarizados tanto en España como en Marruecos, y en el que se determinaba que las niñas marroquíes suelen superar a sus compañeros de sexo masculino en el rendimiento escolar.

Por otro lado, se encuentra el estudio realizado en España por García (2008). La muestra estuvo compuesta por un total de 2.774 estudiantes de edades comprendidas entre los 9 y 18 años, pertenecientes a diferentes ambientes sociales. Mediante su análisis se llegó a la conclusión de que hay un estancamiento en el enriquecimiento del nivel de vocabulario de los niños desde los 12 a los 13 años que no se da en la niñas.

Los resultados de estudios realizados en otros países como Perú, indican, que las niñas obtienen un mejor rendimiento en las escuelas rurales que en las urbanas, pero no se observan diferencias significativas claras en lo que se refiere a la comprensión lectora según el sexo (Cueto, Jacoby & Pollit, 1997).

Por otro lado, existen estudios que determinan que esta superioridad lingüística por parte de las niñas con respecto a los niños a cualquier edad, independientemente de la etnia o cultura a la que pertenecen, tiene su etiología en factores fisiológicos. Según Nicholson (1987) las niñas logran unos resultados superiores a los varones en aptitud verbal vinculada al hemisferio izquierdo.

Respecto a la comprensión lectora, existen estudios que se contradicen, ya que, algunos determinan una superioridad en comprensión para las niñas, mientras que otros indican que obtienen mejores resultados los niños, e incluso investigaciones que señalan que no existen diferencias significativas entre sexos en materia de comprensión lectora.

El estudio de Morales (1994) constata que las niñas manifiestan una mejor comprensión lectora que los varones, fundamentalmente en los primeros estadios del desarrollo de habilidades de la lectura; aunque en etapas posteriores el nivel de comprensión se equipara, no existiendo diferencias en función del sexo. En esta misma línea, existen varios estudios llevados a cabo con minorías étnicas en EEUU que evidencian mejores resultados en la comprensión lectora y en el rendimiento académico general, en las niñas de segunda generación que en los niños (Rumbaut, 2005). A diferencia del estudio anterior, Anderson (1993), evidencia una mejor comprensión lectora en los varones que en las mujeres.

Así mismo, algunas investigaciones apuntan a la no existencia de diferencias significativas en comprensión lectora en función del género (Escrura, 2003; Rivadeneira, 2010). En esta misma línea, la investigación de Alliende & Condemarín (1993) señala que cuando se encuentran diferencias en la comprensión lectora

debido al género la causa radica fundamentalmente en factores biológicos y culturales.

Nuestra Hipótesis 4, en la que se postula que los estudiantes inmigrantes marroquíes presentan una comprensión lectora y nivel de vocabulario por debajo de su edad cronológica debe ser rechazada, ya que, se demuestra que la mayor parte del alumnado marroquí se encuentra dentro de los límites considerados normales para su edad en ambos aspectos. Si bien es cierto que un análisis más pormenorizado de los datos evidencia que hay un elevado número de alumnado que se encuentra por debajo de su edad cronológica, sobre todo en comprensión lectora, siendo los estudiantes marroquíes de 6 y 8 años los que obtienen resultados más bajos.

De este modo, podríamos decir que será en los cursos más bajos donde tendrán mayor eficacia los programas de intervención en comprensión lectora; estando indicado el entrenamiento en decodificación para los cursos de 1º y 2º, y para el correcto desarrollo de la comprensión, el 3er curso.

Varias investigaciones realizadas en España sobre la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua en el contexto de la inmigración señalan que, los estudiantes de origen inmigrante tienen resultados más bajos con respecto al alumnado autóctono, tanto en el conocimiento lingüístico (expresión oral, comprensión lectora, vocabulario...) como en el rendimiento académico (Díaz – Aguado, Baraja & Rojo, 1996; Fullana, Besalú & Vila 2003; Maruny & Molina, 2000; Mesa & Sánchez, 1996; Montes, 2002; Navarro & Huguet, 2005; Serra, 1997; Siguan, 1998).

La OCDE (2002) también se suma a esta afirmación, generalizándola a casi todos los países miembros y ratificándola nuevamente en el informe PISA realizado en 2009. Es decir, el alumnado inmigrante tiene problemas con la lengua de la escuela en la mayoría de los países del mundo occidental donde se instalan, y tardan bastante tiempo en resolverlos (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012). Una de las explicaciones a la que se atribuye este fracaso es a la falta de habilidades lingüísticas del alumnado extranjero para hacer frente al currículo educativo del país de acogida (Vila, 2006).

Podemos, por tanto, en base a estos estudios, considerar que lo habitual es esperar que los estudiantes, especialmente los procedentes de un país diferente al país en el que residen, obtengan resultados más bajos que los apropiados para su edad. Sin embargo, en nuestro estudio esta tesis no se mantiene en su totalidad; si bien es cierto que se constatan limitaciones en comprensión lectora y vocabulario en muchos de los estudiantes.

La séptima de nuestras hipótesis, plantea que los estudiantes marroquíes tienen una mejor competencia lingüística (morfología, sintaxis, semántica y pragmática), comprensión lectora y nivel de vocabulario a medida que aumentan sus años de escolarización. Dicha hipótesis se constata en el alumnado marroquí objeto de nuestro estudio.

Los resultados de nuestra investigación corroboran los resultados del estudio realizado por Navarro & Huguet (2005) y Navarro (2003), que indicaban que los estudiantes que llegaron antes de los 10 años a nuestro país obtenían mejores resultados que los que llegaban después de esta edad; y del estudio de Patkowski (1980) que constató que los estudiantes que habían llegado al país de acogida antes de los 15 años tenían mayores puntuaciones en los aspectos gramaticales que los que habían llegado posteriormente.

Huguet, Navarro & Janés (2007), Huguet et al. (2011) y Navarro et al. (2012) analizaron las habilidades lingüísticas adquiridas por los estudiantes inmigrantes y cómo el dominio de la lengua se va acentuando con el tiempo de estancia en nuestro país. En estos estudios se constataron diferencias (en la mayoría de los casos, significativas) en función del tiempo de la permanencia en España. El planteamiento de Cummins (2001), tras analizar los estudios de Collier (1987), Ramírez (1992) y Thomas & Collier (1997), es similar y afirma que, a pesar de que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir un correcto desarrollo de la segunda lengua, son necesarios al menos cinco años para poder llegar al nivel de los hablantes nativos.

La investigación realizada por Maruny & Molina (2000), señala que el dominio de la lengua se va realizando con el tiempo de estancia en nuestro país. Según Etxebarria (2005), Navarro (2010) y Vila (1999), cuanto antes se inicie el aprendizaje de la segunda lengua mucho mejores serán los resultados en el proceso de adquisición, ya que el ritmo de aprendizaje es mayor y las dificultades son menores.

Sin embargo, los resultados de estos estudios están en contraposición con los de Hakuta et al. (2000), Gándara, (1999), Klesmer, (1994), Ramírez, (1992), Thomas & Collier, (1997), quienes comprobaron que los estudiantes que llegan a un nuevo país con diez años de edad, con buen dominio de la lengua (L1) obtenían mejores resultados en la L2 que los que habían emigrado desde más pequeños. También en la década de los 70, Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976) evidenciaron peores resultados en los niños/as que habían llegado antes de los 10 años al país de acogida que en los que lo hicieron pasada esta edad con un buen desarrollo de su lengua materna. Suárez-Orozco & Suárez Orozco (1999) y Rumbaut (1999) destacan que a medida que pasan más tiempo en el país de

acogida menos interés y motivación muestran por los aspectos académicos. Las investigaciones de Rumbaut (2004) y Kasinitz, Mollenkopf, Waters & Holdaway (2008), cuya muestra la componen estudiantes latinoamericanos, caribeños y asiáticos, señalan que estos estudiantes obtienen mejores resultados y actitudes más positivas hacia la escuela a su llegada, y que su motivación se va mermando a medida que llevan más tiempo en el país de acogida.

En la escuela, comprobamos que los niños/as pequeños tienden a absorber todos los conocimientos e información que tienen a su alrededor. A nuestro modo de ver y teniendo en cuenta nuestros resultados, consideramos que el aprendizaje de la segunda lengua será mayor cuanto menor edad tengan los estudiantes y mayor tiempo lleven en el país de acogida.

En la Hipótesis 8, planteamos que existe relación entre las competencias lingüísticas del alumnado (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) y el nivel de comprensión lectora; así mismo consideramos que los estudiantes con menor competencia semántica y sintáctica obtienen peores resultados en comprensión lectora que los que tienen dificultades en morfología y pragmática.

Esta hipótesis se confirma en su totalidad. Comprobamos que los estudiantes con menos competencia semántica y sintáctica obtienen peores resultados en comprensión lectora, que los que tienen dificultades en morfología y pragmática.

La comprensión lectora está estrechamente ligada a los cuatro componentes del lenguaje, de modo que si existen carencias en alguno de estos cuatro componentes nos encontraremos con que el alumnado tendrá dificultades a la hora de leer y comprender lo que lee.

Carlisle (1995) realizó un estudio con alumnado de Educación Infantil hasta 2º de Primaria, en el que demostró que tanto la morfología como la conciencia fonológica guarda una gran relación con la eficacia lectora en los primeros años de Educación Primaria. Años más tarde, en el 2000, esta misma autora descubre una contribución importante de la conciencia morfológica en la comprensión lectora en niños de 3º a 5º de Primaria, especialmente en los estudiantes mayores, ya que, según su criterio los estudiantes mayores han tenido la oportunidad de enfrentarse a mayor número de palabras y con mayor grado de dificultad de las mismas. Otros estudios, ponen de manifiesto, además, que el conocimiento morfológico influye directamente en la escritura (Titos, Defior, Alegría & Martos, 2003).

Además, existen investigaciones que no constatan la existencia de una mejoría en la comprensión lectora con el entrenamiento del componente morfológico, sin embargo, sí en la práctica de la escritura (Nunes, Bryant & Olsson, 2003).

Nuestros resultados están en concordancia con los hallados por Nation & Snowling (2000), que evaluaron la conciencia sintáctica de niños de 9 años que tenían problemas de comprensión lectora pero no de decodificación. En este estudio se llegó a la conclusión de que los estudiantes con dificultades en la conciencia sintáctica tenían muchas dificultades para ordenar oraciones largas y complejas sintácticamente e imprecisas semánticamente.

Betin, Deutsch & Liberman (1990) hallaron que los lectores con mayor nivel de comprensión lectora eran más conscientes de la estructura sintáctica de las oraciones que los lectores que presentaban alguna dificultad.

Las dificultades en comprensión lectora han sido relacionadas además de con los déficit en conciencia sintáctica, con dificultades en comprensión auditiva (Stothard & Hulme, 1992), con pobreza de vocabulario (Nation & Snowling, 1999) y con dificultades en la elaboración de inferencias (Cain & Oakhill, 1999).

También se confirma la Hipótesis novena, relativa a la relación entre la competencia lingüística del alumnado y el nivel de vocabulario. Nuestro estudio constata que los estudiantes con mejores puntuaciones en vocabulario (aquellos que se encuentran en los niveles de transición o superior) son los que también tienen mejores resultados en morfología, sintaxis, semántica y pragmática.

La morfología influye en el desarrollo de vocabulario durante los años de escolarización. Así lo corroboran también estudios como el de Anglin (1993) y Nagy & Anderson (1984), que indican que muchas palabras son formas derivadas de otras que resultan familiares a los estudiantes y que por tanto, pueden inferir su significado a la hora de enfrentarse a la comprensión de un texto, siendo mucho más sencilla dicha inferencia dentro del contexto de dicho texto que de manera aislada, ya que hay palabras que suenan parecidas pero tienen un significado totalmente distinto.

Sin embargo, algunos estudios determinan que para que pueda existir un crecimiento en el vocabulario, debe existir previamente un correcto desarrollo gramatical (Marchman & Bates, 1994). De modo que, los aspectos gramaticales y léxicos están estrechamente relacionados y conectados, por lo menos hasta los 30 meses de edad (Bates & Googman, 1997, 2001).

En la Hipótesis 10 planteamos si existe relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de vocabulario del alumnado inmigrante marroquí y, efectivamente, se verifica en nuestros resultados siendo aceptada esta hipótesis.

Coincidiendo con nuestros resultados, Martín-Pastor, et al. (2012) encuentran que los estudiantes inmigrantes presentan un menor conocimiento de vocabulario que sus compañeros, y dificultades para inferir el significado de diversas expresiones y frases hechas. Estos autores afirman que tanto el

vocabulario, como las expresiones cotidianas desconocidas para estos estudiantes, repercuten en la comprensión lectora.

El-Madkouri (2003) afirma que uno de los principales problemas que se encuentra el alumnado inmigrante magrebí es la lengua, ya que debe aprender en un tiempo muy corto la lengua española no sólo en su uso informal para jugar o relacionarse con sus compañeros de colegio, sino en su uso formal, utilizando un vocabulario específico y desarrollando conocimientos metalingüísticos.

Vocabulario y comprensión siempre han sido dos aspectos que han ido de la mano debido a que, un vacío a nivel de vocabulario muy posiblemente afectará de manera sustancial a la comprensión de un texto (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Davis, 1972; Droop & Verhoeven, 1995; Rumelhart & Norman, 1978). Una parte esencial de la habilidad comprensiva radica en el conocimiento del significado de las palabras (Johnston, 1981). Estudios como los de Csikszentmihalyi (1995) y Qian (2002) encontraron que tanto la profundidad como la cantidad de vocabulario eran predictivos en la comprensión lectora.

En el caso de los estudiantes marroquíes se comprueba que es muy importante que vayan ampliando el número de palabras y el conocimiento de las expresiones hechas del idioma, de modo que, poco a poco se vaya haciendo mucho más extenso su nivel de vocabulario. Pero los docentes no deben olvidar la importancia de hacer esto dentro de una contextualización, es decir, construyendo una frase con la palabra aprendida y/o infiriendo el significado dentro de un texto, ya que, tener habilidades o estrategias suficientes para poder inferir el significado de una palabra en un texto va a ser muy importante para una correcta comprensión. A veces, no es tan primordial conocer el significado de la palabra como tener una estrategia adecuada a la hora de enfrentarnos a un texto (Walraven, 1993).

Otros autores, sin embargo, determinan como resultados de sus estudios que en la comprensión lectora además de la dificultad de vocabulario también afectan los conocimientos previos. De modo que, el alumnado llegará a conseguir una correcta comprensión en la medida en que tenga unos conocimientos predeterminados del tema y de la interacción con el contexto social y cultural (Anderson & Freebody, 1983; Quintero, 1995; Stahl, 1989).

En el alumnado inmigrante es importante realizar un entrenamiento adecuado de la comprensión lectora. En el ámbito educativo existe mucho material editado para el aprendizaje de una segunda lengua (García, 2002; Gobierno de Navarra, 2004; Martínez, García & Matellanes, 2003; Pérez & Reyzabal, 2003; Pérez et al., 2003; Villalba, Félix & Hernández, 2002), pero muy poco para la intervención en materia de comprensión lectora.

La comprensión lectora es un aspecto que puede mejorar con el entrenamiento adecuado (Noriega, 1998). Fernández (2002), propuso un programa de enseñanza de estrategias de lectura en alumnado de quinto y sexto de primaria; en este programa se intentó enseñar a distinguir la información más importante, estrategias para organizar y estructurar de manera correcta la información, y, proporcionar y enseñar destrezas metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión. En esta misma línea, Tapia (1999) realizó un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora, incluyendo estrategias de: resumir, preguntar, inferir, predecir, parafrasear y realizar mapas cognitivos. Los resultados demostraron que el programa ayudó a que se incrementara la comprensión lectora de los estudiantes.

En la Hipótesis 11 planteamos que la competencia lingüística del alumnado marroquí (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) predice significativamente el nivel de vocabulario y la comprensión lectora de los estudiantes. Los resultados de nuestra investigación afirman que los índices de predicción son muy elevados, y que en función del nivel de competencia lingüística que tengan estos estudiantes se puede predecir qué nivel de vocabulario y comprensión lectora tendrán.

Serra (1996) destaca que los estudiantes inmigrantes, a diferencia del alumnado de habla castellana, poseen un conocimiento muy pobre de la lengua vehicular, lo que tiene importantes consecuencias en otras áreas como matemáticas, ciencias naturales o sociales, materias en las que la comprensión lectora tiene un papel relevante. Martín-Pastor et al. (2012) señalan que la baja competencia comunicacional de los inmigrantes, así como de los niños pertenecientes a contextos socio-culturales desfavorecidos, crea un desfase cultural que dificulta su comprensión y el acceso a la cultura escrita. Por otro lado, Goodman (1989) señala que cuando el alumnado domina su lengua materna tiene mayor capacidad para transferir sus conocimientos a una segunda lengua. Muchas son las investigaciones que indican que no es necesario aprender a leer más de una vez, ya que, los conceptos y habilidades que tenemos en la lengua materna se transfieren a la segunda lengua (Cummins, 1981, 1986; Krashen, 1988).

Y por último las Hipótesis 12 y 13 señalan que los años de escolarización, el sexo, el curso escolar, la edad y el nivel de estudios del padre y madre predicen significativamente tanto en la adquisición de la segunda lengua en el alumnado inmigrante, así como la comprensión lectora y el nivel de vocabulario.

Los resultados de nuestro estudio concluyen que ambas hipótesis deben ser aceptadas, puesto que todas las variables actúan como predictoras de la adquisición de la competencia lingüística, la comprensión lectora y el vocabulario de los estudiantes.

Ortega (2015) señala que para lograr una alfabetización e inclusión social del inmigrante satisfactoria, es necesario que el profesorado tenga en cuenta aspectos como: el país de origen, la cultura y la situación personal de cada uno de sus estudiantes inmigrantes.

En esta misma línea y teniendo en cuenta la motivación y las actitudes que más potencian el aprendizaje de la lengua destacamos la investigación realizada por Reyes (2005). En este trabajo se describe una experiencia de aprendizaje del castellano con una inmigrante marroquí pobre y analfabeta en edad adulta, donde se analizan los factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua, y las estrategias de aprendizaje que utiliza la sujeto de estudio para aprender esa lengua. Entre estos factores destacan la edad, ya que, según este estudio es más difícil adquirir una segunda lengua a mayor edad, la estructura y dinámica familiar y los prejuicios ante los marroquíes.

Los factores que dificultan el aprendizaje del español en el caso de nuestros estudiantes, son bastante diferentes a los que se encuentran los marroquíes en edad adulta. El contexto en el que se desenvuelven (recursos económicos, clase social, etnia, barrio, estudios académicos de sus padres, desarraigo y falta de identidad, tendencia a socializarse solo con un grupo de iguales de su misma cultura...) produce carencias en el lenguaje oral y por tanto en otras actividades como la lectura y la escritura. El-Madkouri (2003) afirma que los inmigrantes magrebíes en edad escolar, se encuentran con diversos condicionantes sociales y educativos ligados a la sociedad de la que provienen, que afectan a estos niños, sus familias y a los maestros que trabajan con ellos en la escuela. Este autor afirma que las condiciones sociales del lugar de procedencia de estos estudiantes, inciden de forma directa en la relación del alumno/a con el sistema educativo. Esto está relacionado con el hecho de que en los últimos años la situación económica y social de Marruecos ha causado desmotivación en el profesorado marroquí, y la falta de salidas laborales ha desencadenado que la percepción por parte de la sociedad acerca de los resultados positivos de invertir en la educación de los hijos haya descendido, existiendo una tasa de analfabetismo que ronda el 50% de la población.

En la mayoría de los casos, el nivel de estudios académicos de las familias marroquíes que llegan a nuestro país son bajos. Si bien es cierto que en la última década se ha producido un cambio en la actitud de estas familias frente a los estudios académicos de sus hijos, puesto que, muchos de los que ahora son padres fueron en su día estudiantes en los mismos centros educativos en las que hoy se escolarizan sus hijos. Según algunos estudios, los padres de los estudiantes marroquíes suelen tener altas expectativas con respecto a la educación

de sus hijos y valoran positivamente el papel del colegio (Hood, 2003; Ogbu, 1991; Louie, 2004; Suárez – Orozco & Suárez Orozco, 1995, 2001, 2008). Hay estudios que señalan incluso que los padres inmigrantes tienen en ocasiones más expectativas que los padres de niños autóctonos.

Quizás por este motivo, los resultados de diferentes investigaciones constatan que la segunda generación de estudiantes de origen inmigrante tienden a tener mejores resultados que sus padres (Kasinitz et al., 2008; Rumbaut, 2005; Suárez, Orozco & Suárez Orozco, 2007). Estos resultados nada tienen que ver con los obtenidos en nuestra investigación, en la que se constata que el nivel educativo de los padres influye de manera significativa en la competencia lingüística y como consecuencia en el rendimiento escolar de los estudiantes marroquíes.

En la línea de nuestros resultados se encuentran, las investigaciones llevadas a cabo por Harris, Kamhi & Pollock (2001); Heath (1982) y Gay (2000) que indican que el nivel social y académico de las familias inmigrantes influyen en la formación académica de sus hijos; si bien es cierto que otro factor importante es la falta de un uso funcional del lenguaje en el hogar y en la escuela.

Las carencias en el lenguaje influyen negativamente en su socialización y por tanto, las posibilidades de comunicación con sus compañeros disminuyen. Algunos autores como Epstein (2001) ponen de manifiesto que uno de los factores que influye en la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo es la relación de la familia – escuela. En ocasiones, esto se debe, sobre todo en el caso de familias con bajo nivel sociocultural y educativo (Choy, 2001; Kao, 2004; Lawrence-Lightfoot, 2004), a que consideran que el docente no deben entrometerse en la labor educativa de sus hijos, dado que ellos son la máxima autoridad (Hohl, 1996; Kanouté & Sintfort, 2003). Esta falta de interacción con la familia y la falta de comunicación con los estudiantes hace que los docentes en ocasiones realicen malas interpretaciones acerca de su inteligencia y el potencial académico (Coleman, 2000).

Las investigaciones de Gibson & Ogbu (1991) demuestran que los hijos/as de inmigrantes obtienen mejores resultados en su educación cuando el docente no trata de eliminar su cultura e identidad, sino cuando conoce esta cultura y trata de complementarla.

Los estudios realizados por Régil (2001) y Cabala (2000) indican que los estudiantes marroquíes son los menos aceptados por los españoles y por los inmigrantes no marroquíes. Además este rechazo aumenta a medida que los estudiantes crecen (especialmente los de Bachillerato). Esto hace que los estudiantes marroquíes tengan aspiraciones bajas de ellos mismos, pasividad y dudas sobre sus propias posibilidades (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001).

Según Banks (1991) en el proceso de socialización de estos estudiantes marroquíes es determinante la escuela, tanto por la relación con el docente como con el resto de compañeros. El-Madkouri (2003), señala que el entusiasmo del inmigrante marroquí por el español dependerá de la relación que mantiene con lo español, de manera que si se siente cómodo en una sociedad que lo acoge, siente la necesidad de usar la lengua española como vehículo de comunicación.

La lengua contribuye a la creación de nuestra imagen personal y al incremento de las relaciones constructivas con los demás y con el entorno que nos rodea mediante la comunicación, es decir, nos socializa. El aprendizaje de la segunda lengua por parte de la población inmigrante puede constituir un instrumento de adaptación y socialización para este colectivo. Vila (1999) destaca que para la integración del inmigrante es necesario el dominio de la lengua del país de acogida, puesto que difícilmente puede haber integración si no hay posibilidad de comunicarse en la sociedad donde el sujeto se incorpora. El idioma es necesario para las relaciones intergrupales como medio de comunicación. Por ello, el dominio de la lengua explica la efectividad de la comunicación y puede llevarnos a la integración o al distanciamiento de los demás (Briones, Tabernero y Arenas, 2005).

Vila et al. (2006) y Vila et al. (2009), concluyen, que la integración y la adaptación son factores decisivos para la incorporación y el desarrollo de la lengua, invalidando por su importancia a otros agentes como la edad, el tiempo de estancia o el número de horas de asistencia al aula de acogida. Izuzquita (2003) destaca la relación entre la comprensión verbal y dimensiones de socialización tales como liderazgo, sensibilidad social y respeto - autocontrol. Baohua y Huizhong (2012) concluyen que la confianza y el dominio de la lingüística en la segunda lengua es especialmente importante para la motivación integradora del alumnado inmigrante y a su vez para la adaptación socio-cultural y académica. Lasagabaster (2005), Página, Hubbs-Tait y Kennison (2009) destacan la relación entre la capacidad verbal de los niños y la competencia social, siendo la escuela el lugar idóneo para facilitar el aprendizaje de la lengua del país de acogida a través de la interacción con los demás miembros del sistema escolar. Asimismo, las dificultades para iniciar y mantener relaciones interpersonales constituyen una variable mediadora en la asociación entre déficit lingüístico y conductas antisociales (López-Rubio, Mendoza y Fernández-Parra, 2009).

Tal y como hemos podido comprobar, la literatura sobre la escolarización de los estudiantes inmigrantes ha puesto de manifiesto decepcionantes resultados a nivel de lenguaje y un elevado fracaso escolar de los mismos (Cummins 2000; Huguet, 2009; Huguet & Navarro, 2006; Vila, 2006).

Los estudios realizados en el ámbito anglosajón y en nuestro país, destacan

que el proceso de adquisición de una segunda lengua por parte del alumnado inmigrante es un proceso de larga duración, de alta complejidad y costoso para el sujeto.

El lenguaje es un instrumento base para la de adquisición de aprendizajes, constituyendo el objetivo central de la educación de este alumnado. Tal y como señalan Navarro & Huguet (2010), el profesorado suele resaltar lo determinante que resulta el dominio de la lengua de uso escolar en el éxito o fracaso de este alumnado, realizando múltiples esfuerzos que en ocasiones no responden a las expectativas ni al tiempo dedicado para ello.

El profesorado trabaja con demasiada frecuencia con mucha voluntariedad y esfuerzo, pero sin dirigir sus planteamientos y propuestas didácticas a los aspectos específicos que obstaculizan y aminoran los resultados finales. El alumnado inmigrante cuando llega a nuestro país necesita una enseñanza dirigida al dominio básico del español y el profesorado debe adaptar este aprendizaje a sus circunstancias y exigencias (Godoy, Moreno, Suárez & García-Baamonde, 2011, 2014; Serrano, Puyuelo & Salavera, 2012).

Sólo conociendo pormenorizadamente los rasgos que caracterizan los niveles del lenguaje y el dominio que de ellos tiene el alumnado inmigrante, los docentes podrán enfocar su trabajo didáctico, centrándose en los elementos más perturbadores o deficitarios del lenguaje, rentabilizando mucho mejor la dedicación y el esfuerzo, tanto propio, como de su alumnado.

El profesorado debe tener claro que el alumnado inmigrante no dispone de la capacidad necesaria para seguir ciertas tareas donde no se dé una contextualización del lenguaje y donde no se dé a su vez la negociación de los significados, pudiendo producirse consecuencias negativas en el desarrollo de la competencia lingüística, en las implicaciones curriculares y como consecuencia de ello en su proceso de socialización.

La escolarización de los estudiantes inmigrantes requiere una respuesta educativa inmediata. Sólo la evolución en el aprendizaje, lo más homogénea y similar entre todo el alumnado, podrá garantizar un clima escolar positivo, integrador y socializador acorde con la escuela inclusiva. Pero para ello, es necesario reorientar la tarea que llevan a cabo los profesores de apoyo, los orientadores y los maestros especialistas (Moreno, Godoy, Suárez & García-Baamonde, 2013). Es además fundamental que los planes de estudio den importancia a la lectura, ya que si logramos que el alumnado inmigrante acceda a ella en el plano educativo, mejorará su inclusión social y cultural (Ortega, 2015).

LIMITACIONES Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado comentaremos en primer lugar algunas de las limitaciones de nuestra investigación tanto teóricas como empíricas, y a continuación nos centramos en las aportaciones del mismo.

Desde un punto de vista teórico debemos señalar que a nivel nacional la mayoría de la literatura en materia de alumnado inmigrante marroquí se remonta a la década de los 90, coincidiendo con la llegada masiva de este alumnado a nuestro país. A partir del año 2000 los trabajos de investigación realizados sobre los estudiantes marroquíes son escasos.

Por otra parte, es preciso destacar que en la mayoría de los casos, las investigaciones se han centrado en las dificultades y problemas de integración a los que se enfrentan estos estudiantes en el ámbito educativo, sin embargo, son menos las que tienen como objeto de estudio el análisis de la competencia lingüística, y más concretamente los diferentes componentes del lenguaje (aspecto primordial para poder llegar a establecer lazos de comunicación e interacción con sus iguales y resto de la comunidad educativa) y, muy escasas las que se dedican a analizar el nivel de vocabulario y comprensión lectora del alumnado inmigrante marroquí (elementos que a su vez influyen de manera importante en su proceso de Enseñanza – Aprendizaje y en el rendimiento académico).

Estos dos aspectos comentados anteriormente, han dificultado nuestra labor a la hora de refutar o contrastar nuestro estudio con otras investigaciones llevadas a cabo en materia de lenguaje realizadas con alumnado marroquí durante los últimos años, y por ello puntualmente hemos tenido que recurrir a estudios realizados con muestras de inmigrantes no marroquíes.

Desde un punto de vista empírico, una de las primeras limitaciones con la que nos encontramos fue el no poder acceder a este alumnado en el ámbito del contexto escolar tanto dentro como fuera del horario lectivo. El no poder contar con un espacio para poder aplicar las pruebas a los estudiantes supuso un obstáculo inicialmente, pero lo solventamos con la ayuda de la Asociación Cáceres Acoge que nos cedió sus instalaciones, las cuales solo podíamos utilizar los sábados debido a la realización de sus actividades durante el resto de la semana. Esto hizo que el proceso de recogida de información fuera más largo del esperado, y que la muestra se viese reducida.

El tamaño de la muestra, compuesta por un total de 184 alumnos y alumnas inmigrantes marroquíes de Educación Primaria puede considerarse apropiada para

dotar de validez científica a nuestro estudio, sin embargo, el número de participantes no es lo suficientemente amplio para que estos resultados obtenidos se puedan generalizar al resto de la población inmigrante marroquí. Los datos obtenidos tienen significado para centros y alumnado con características similares (procedentes de la misma zona de Marruecos, siendo los estudiantes hijos de la segunda generación de inmigrantes). Por otro lado, nos hubiese gustado hacer extensible la muestra a estudiantes españoles y de otras nacionalidades, realizando comparaciones entre ellos. Sin embargo, finalmente nos centramos exclusivamente en los estudiantes marroquíes con el objetivo de poder realizar un análisis más exhaustivo de la competencia lingüística, la comprensión lectora y el vocabulario. Aún así, los hallazgos encontrados tienen interés educativo y pueden servir de punto de partida para realizar futuras investigaciones, siempre teniendo en cuenta que nuestro estudio tendría una perspectiva más enriquecedora si hubiera sido posible dicha comparación.

Por otra parte, hubiera sido muy relevante para nuestro estudio haber obtenido datos en relación a las familias del alumnado marroquí. No ha sido posible entrevistarnos con los padres, debido principalmente a su actividad laboral como temporeros. Por otra parte, otro hándicap importante ha sido el escaso dominio del español de estos padres y las dificultades para la comprensión del idioma. Por todo ello, la información en este sentido es escasa. Tan solo conocemos aquello que nos han comentado los niños/as, y que en la mayoría de los casos ha sido muy pobre. La mayor parte desconocen incluso el nivel de estudios de sus padres.

Además, y teniendo en cuenta las dificultades que muchos estudiantes marroquíes tienen para su integración, hubiese sido interesante haber realizado un análisis sobre el nivel de socialización de estos estudiantes en relación a la competencia lingüística, y más concretamente en relación a la dimensión pragmática; analizando de que manera influyen sus dificultades en el uso del lenguaje a nivel de socialización.

En relación a las aportaciones de nuestro estudio, debemos destacar que con ella hemos contribuido a un mayor conocimiento de la realidad del lenguaje, así como de la comprensión lectora y el nivel de vocabulario del alumnado inmigrante marroquí en Extremadura, centrándonos en una de las zonas donde existe una mayor presencia de estudiantes marroquíes escolarizados. Esto es algo novedoso, puesto que es el primer estudio que se realiza al respecto en nuestra Comunidad Autónoma.

Por otro lado, hemos constatado, que a pesar de que muchos de estos estudiantes han nacido en España y han crecido en nuestro país, la influencia de su lengua materna y las peculiaridades de la misma hace que tengan todavía

muchas dificultades en la lengua vehicular. En este sentido estamos de acuerdo con diferentes investigaciones que destacan que cuanto mayor es la diferencia entre los sistemas, mayor será el problema de aprendizaje y el área de potencial de interferencia. Sin embargo, y a pesar de estas afirmaciones, desde hace algún tiempo, las investigaciones en cuanto a aspectos lingüísticos y a otros muchos aspectos en materia de alumnado inmigrante han quedado relegados a un segundo plano. Esto se debe a que, al contrario de lo que sucedía en épocas pasadas no tienen un desconocimiento total del idioma. Sin embargo, mediante nuestra investigación hemos evidenciado que las carencias que poseen hacen que no progresen en el sistema educativo, de ahí la importancia y necesidad de seguir investigando en esta línea.

En este sentido, confiamos en que los resultados de nuestra investigación puedan ser el punto de partida de otras investigaciones que traten de profundizar en las dificultades de estos estudiantes para fomentar programas de intervención que se adapten a sus necesidades. La investigación ha puesto de manifiesto la importancia de trabajar los cuatro componentes del lenguaje: morfología, sintaxis, semántica y pragmática; así como la comprensión lectora y el vocabulario del alumnado inmigrante marroquí, para conseguir un mejor desarrollo en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje de estos estudiantes.

Por otro lado, el hecho de realizar un análisis del nivel de dominio en cada uno de los componentes del lenguaje de manera pormenorizada (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) concede un carácter innovador y enriquecedor a nuestra investigación, ya que los estudios realizados hasta el momento analizan el lenguaje oral de una forma global.

Afortunadamente, la tipología lingüística de las aulas dista mucho de la uniformidad de hace escasos años, donde como señalaba Huguet (2009), los requerimientos teóricos de los programas de inmersión lingüística eran difícilmente alcanzables.

Han sido muchos los debates sobre inmersión o submersión lingüística y nosotros tras la investigación realizada, estamos completamente de acuerdo con la afirmación de Serra (2006, p. 164):

“La mayoría de la infancia extranjera está escolarizada en programas de submersión lingüística, con sus consiguientes consecuencias negativas si no desarrolla conocimientos de la L2, ya que su L1 no tiene ninguna presencia y no puede ser utilizada para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que reclama el contexto escolar”.

Tras la realización de nuestra investigación comprobamos que tan solo se puede llevar a cabo una correcta práctica educativa por parte de los docentes

conociendo de manera pormenorizada las dificultades en comprensión lectora y vocabulario, así como los rasgos propios que caracterizan los diferentes componentes del lenguaje en estos estudiantes. Ya que, conociendo los elementos deficitarios del lenguaje, se pueden establecer una serie de objetivos y contenidos prioritarios a la hora de trabajar.

Nosotros, por nuestra parte, hemos hecho una propuesta de intervención que consideramos puede ayudar a los docentes en su tarea cotidiana, y que esperamos pueda ser ampliado y/o modificado en función de las características propias de los/as alumnos/as, así como de sus necesidades concretas (Véase el apartado Orientaciones y Pautas para trabajar con el alumnado inmigrante marroquí).

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de las conclusiones obtenidas, y en base a las contribuciones que nuestro estudio aporta, se pueden establecer líneas futuras de investigación que pueden resultar de interés para ampliar el campo de conocimiento científico sobre las dificultades en el lenguaje, vocabulario y comprensión lectora de estudiantes inmigrantes marroquíes.

Algunas de las líneas futuras de investigación pueden ser las siguientes:

- En los resultados de nuestra investigación se plantea que el alumnado marroquí tienen una mejor competencia lingüística (morfología, sintaxis, semántica y pragmática), comprensión lectora y nivel de vocabulario a medida que aumentan sus años de escolarización, por lo que resultaría interesante analizar si esta mejoría se mantiene en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y si sus resultados siguen en aumento o por el contrario decaen.
- En nuestra investigación se evalúan los cuatro componentes del lenguaje junto a los aspectos de vocabulario y comprensión lectora. Sin embargo, no se recoge información sobre el rendimiento académico del alumnado. En futuras investigaciones se podría investigar acerca de la influencia que pueden tener los elementos estudiados en nuestra investigación en el rendimiento académico de estos estudiantes.
- Sería conveniente determinar las diferencias en lo que al lenguaje, la comprensión y el vocabulario se refiere, del alumnado autóctono y los estudiantes marroquíes, así como del alumnado de otras nacionalidades.
- Numerosos estudios demuestran que existen diferencias en el lenguaje oral entre el alumnado de ámbito rural y de ámbito urbano. Una nueva línea de investigación puede ser identificar si existen diferencias en lo que a la competencia lingüística se refiere entre el alumnado marroquí de ámbito rural y urbano.
- Las dificultades en el dominio del lenguaje afectan al nivel de socialización de los estudiantes marroquíes con el resto de sus compañeros/as, aspecto sobre el cual podemos enfocar futuras investigaciones.
- Habría que comprobar en qué medida el absentismo temporal de este alumnado afecta a su adquisición en el lenguaje, vocabulario, comprensión lectora y en su proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello se podría plantear realizar una comparativa entre los estudiantes marroquíes que permanecen escolarizados durante todo el curso académico o varios cursos académicos sin visitar Marruecos, y los que sí lo hacen.

- En nuestra investigación no ha sido posible llevar a cabo un análisis que relacione la competencia lingüística del alumnado inmigrante marroquí con el estilo educativo familiar y el factor cultural. Una futura línea de investigación se podría contemplar este análisis.
- Analizar si existe relación entre las dificultades del lenguaje (y concretamente en relación a la dimensión pragmática) del alumnado marroquí y su nivel de socialización e integración escolar.

ORIENTACIONES Y PAUTAS PARA TRABAJAR CON EL ALUMNADO INMIGRANTE MARROQUÍ

Tanto en el marco teórico como en el empírico se hacen explícitas las dificultades que tiene el alumnado marroquí en su proceso de Enseñanza – Aprendizaje en las diferentes competencias comunicativas (el lenguaje oral, la comprensión lectora y el vocabulario).

A continuación incluimos orientaciones y pautas para trabajar estos aspectos con estos estudiantes. Para ello, proponemos un amplio abanico de actividades que servirán a los docentes para programar sus sesiones teniendo en cuenta las dificultades concretas que tenga su alumnado.

Por lo tanto, la pretensión de este material no es que todo el alumnado haga todas las actividades que aquí se proponen, sino de que en función del contexto, la realidad educativa, las características, actitudes y aptitudes de los inmigrantes se establezca un programa ajustado a sus necesidades.

a) Orientaciones, pautas y actividades para trabajar los errores en las diferentes competencias lingüísticas del alumnado inmigrante marroquí.

ERRORES MORFOSINTÁCTICOS

- Utilización indebida de las palabras homógrafas.
- Errores como ausencia de preposiciones, adverbios...
- Errores en el uso de los verbos: ser y estar – saber y conocer – hacer, poner, echar y arreglar – ir y marchar.
- Dificultades en la concordancia en persona y número con el sujeto del verbo y a la hora de conjugar.
- Dificultades en el género y número de los sustantivos.
- Confunden entre los adjetivos y los pronombres posesivos: “cuaderno mío” en vez de “mi cuaderno”.
- Dificultades en el uso de los artículos.
- Errores en preposiciones: para, por y a.
- Errores uso de pronombres personales: uso constante del pronombre “yo”; uso incorrecto o ausencia del uso de pronombres átonos: me, te...; posesivos y demostrativos.
- Errores en la utilización de enlaces temporales.
- Uso incorrecto de las oraciones copulativas utilizando excesivamente “y”.

**ORIENTACIONES, PAUTAS Y ACTIVIDADES PARA LOS ERRORES
MORFOSINTÁCTICOS**

- ✓ Jugamos a buscar las palabras homógrafas de un texto y buscar su significado en el diccionario.
- ✓ Unir la palabras homógrafas de una columna con el significado correcto de la columna de al lado.
- ✓ Identificar el sujeto y predicado de una oración, completar los componentes de una oración que faltan (sujeto, verbo, predicado...).
- ✓ En un texto que sea del interés del estudiante (recorte de prensa sobre su equipo de fútbol favorito...) buscar los adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios...
- ✓ Completar oraciones con el verbo correcto.
- ✓ Ordenar una oración de manera correcta mediante imágenes.
- ✓ Completar cuadros como el siguiente:

Masculino singular	Masculino plural	Femenino singular	Femenino plural
Melón	Balones	Casa	Golondrinas

- ✓ Proponer un juego individual o por parejas, de modo que los estudiantes piensen virtudes y defectos de los compañeros que después deben enumerar (haciéndoles ver que todas ellas son adjetivos calificativos). Para darle emoción los estudiantesno dirán de que compañero/a se trata para que los demás traten de averiguarlo.
- ✓ Cambiar oraciones añadiéndole una preposición. Ej: "vi a Luisa cruzando la calle" –"A Luisa la vi cruzando la calle". O en un texto sustituir las preposiciones que aparecen en negrita por otras que se le dan en una lista.
- ✓ De un texto dado con formas correctas con otras que no lo son, por ausencia de preposición, por presencia innecesaria..., se trata de localizar los errores, corregirlos y justificar las decisiones tomadas.
- ✓ A partir de una imagen, el estudiantedebe formar una oración utilizando los pronombres.
- ✓ Dar a los estudiantesdos o tres viñetas (dibujos), ordenarlas y posteriormente escribir la historia que cuenta, resumiendo cada viñeta con una frase corta, pero utilizando enlaces temporales: primero...después...al final.
- ✓ Proponer un texto en el que existan diferentes estructuras coordinadas, enumeraciones..., de modo que el estudiante se encargue de poner la conjunción "y", o los signos de puntuación que se requieran.

- ✓ Se plantea a los estudiantes determinadas situaciones, a ser posibles fantásticas (se puede hacer de manera oral o escrita); se les pide que digan, por turnos, que harían en una situación. Cada estudiante debe responder a dicha pregunta y añadir una nueva idea. Por ejemplo: ¿Qué te llevarías a una isla desierta? Yo, una radio; el siguiente diría yo una radio y una cama grande; el estudiante siguiente: yo una radio, una cama grande y algunos libros...

ERRORES SEMÁNTICOS

- Enseñanza errónea y descontextualizada del vocabulario.
- Desconocimiento de las metáforas.
- Disimilitudes en cuanto a segundos sentidos y acepciones del vocabulario.
- Dificultad para utilizar juntas palabras que en español se usan juntas.
- Falta de vocabulario = usan mal *mirar* por *ver*.
- Realización de calcos léxicos: "el día viernes"
- Dificultad en el uso y formación de palabras compuestas.
- Formación incorrecta de palabras derivadas.
- Dificultad con palabras como: "ser, estar y haber".
- Problemas con la pluralidad de acepciones del verbo "tener" y uso exclusivo de esta acepción como "poseer".
- Errores en la elección de sinónimos y contrarios.
- Falta de precisión en las gradaciones semánticas "que haga un esfuerzo muy mínimo" sobra "muy".
- Dificultad e incongruencias en el uso de refranes, expresiones hechas, muletillas...
- Las confusiones fonéticas conllevan a confusiones semánticas (porque el niño lee o escribe algo diferente a lo que realmente quiere).

ORIENTACIONES, PAUTAS Y ACTIVIDADES PARA LOS ERRORES SEMÁNTICOS

- ✓ Utilizar dibujos con palabras de modo simultáneo (retirando poco a poco esta ayuda).
- ✓ Muchos estudiantes tienen dificultades en extraer el significado del texto. Para la intervención en este proceso tiene una especial relevancia la figura del docente como conductor en la lectura de diferentes textos; el docente debe ayudar al estudiante a estructurar el texto; a inferir la temática del mismo en función, por ejemplo, de su título; debe explorar los

conocimientos previos que el alumnado tiene sobre el mismo para constatar que pueden integrarlos con los nuevos conocimientos que debe adquirir... Otro de los aspectos importantes e imprescindibles en lo que se refiere al proceso semántico es el dominio del significado de todas y cada unas de las palabras que en un texto aparecen. Lo que parece no tan importante y que en la mayoría de los casos se pasa por alto es en realidad uno de los aspectos más importantes de cara a la total comprensión de cualquier texto, y por ello, en este apartado de la tesis doctoral se le da una especial relevancia.

- ✓ Formar frases con los objetos que veamos (de los cuales no conozcamos su nombre).
- ✓ Tras leer una lectura, representar lo leído en tres o cuatro dibujos. Escribir frases a partir de una palabra dada, trabajada anteriormente en el vocabulario.
- ✓ Inventar metáforas y representarlas mediante una foto o un dibujo realizado por el estudiante.
- ✓ Diseñar un diccionario con imágenes y explicación de las palabras que no conocemos, para que nos ayude a aumentar el vocabulario o tener en clase "la caja de las palabras desconocidas", de modo que el estudiante hace una ficha poniendo el significado de la palabra desconocida y una oración como ejemplo con esa palabra. Dichas palabras se van repasando en clase asiduamente.
- ✓ Juegos como el veo - veo en los que se utilice el vocabulario aprendido por lo niños.
- ✓ Con fotografías hacer fichas con el nombre del objeto o persona que representa dicha fotografía.
- ✓ Completar un texto con los verbos "mirar y ver"; "ser, estar y haber", "tener y poseer".
- ✓ Exponer una serie de palabras e indicar cual de ellas no es una palabra compuesta.
- ✓ Crear palabras compuestas mediante varias palabras dadas.
- ✓ Identificar la palabra que no pertenece al campo semántico expuesto y explicar el porqué: Ej.: cuchara - cuchillo - cartón - tenedor. (*El cartón no es un cubierto*. Se procurará que los estudiantes denominen la categoría).
- ✓ Darles una oración y hacer que el estudiante ponga lo contrario mediante antónimos.
- ✓ Buscar en un diccionario de sinónimos y antónimos las palabras dadas y crear una historia con estas palabras.

- ✓ Proponer a los estudiantes que busquen frases hechas y refranes (preguntando a gente mayor, mediante búsqueda en internet...) apuntando además el significado de los mismos. (A partir de ello elaboraremos un refranero para tener en clase).
- ✓ Proponer un texto con pseudopalabras que se parezcan a las palabras reales para que el estudiante las identifique haciendo las correcciones.

ERRORES PRAGMÁTICOS

- Repeticiones de elementos del discurso utilizando una palabra que sustituye a otra haciendo referencia a ella. "Nuestra casa es tu casa" en lugar de "nuestra casa es tuya".
- Falta de coherencia cuando hablan o escriben.

ORIENTACIONES, PAUTAS Y ACTIVIDADES PARA LOS ERRORES PRAGMÁTICOS

- ✓ El profesor lee un cuento y el estudiante una vez leído lo explica.
- ✓ Proponer a los estudiantes una lista de situaciones que deben representar. Nos ayuda a trabajar la comprensión oral.
- ✓ A partir de una lámina o dibujo el estudiante describe lo que ve en ella. Trabajar sobre ella diferentes actividades orales: ¿qué ves?, ¿quiénes son?, ¿qué hacen?, ¿qué es esto?, ¿qué pasa, qué sucede?
- ✓ Realizar descripciones.
- ✓ Inventar una historia a partir de un dibujo.
- ✓ Ver una película de dibujos animados y a partir de aquí constatar si los estudiantes la han comprendido, y trabajar la expresión oral mediante el relato de lo que sucede, que les ha parecido...
- ✓ Dejar un tiempo predeterminado para que el estudiante nos cuente sus vivencias, gustos, preferencias, inquietudes...
- ✓ Elaborar una entrevista para hacérsela al alcalde del pueblo, el carpintero...
- ✓ Hacer redacciones semanales sobre diferentes temas.
- ✓ A partir de una situación fantástica, los estudiantes darán diferentes respuestas a la misma.
 - ¿Qué pasaría si los hombres pudieran volar?
 - ¿Qué pasaría si las flores fuesen de cristal?
 - ¿Qué pasaría si las golosinas creciesen en los árboles?
 - ¿Qué pasaría si unas gafas permitiesen ver al otro lado de la pared?
 - ¿Qué pasaría si nuestra ropa nos hiciera invisibles?
 - ¿Qué pasaría si las sillas fueran de goma?
 - ¿Qué pasaría si las gallinas tuvieran cuatro patas?

- ✓ Inventar un diálogo para hacer una sesión guiñol con marionetas.
- ✓ Realizar una presentación sobre un tema concreto que después el estudiante debe exponer a otros estudiantes.
- ✓ Pedir a un alumno que piense en una situación y formule una pregunta al compañero/a; este deberá responderle. Por ej: ¿Por qué no fuiste ayer al cumpleaños de Iván? Porque fui a ver una obra de teatro; ¿Por qué fuiste a ver esa obra de teatro? Porque me gusta mucho la obra que representaban...Como se observa los estudiantes pueden formular una nueva pregunta a partir de la respuesta de su compañero/a.
- ✓ Realizar pequeñas composiciones escritas, dándoles previamente pautas para hacerlas:
 - Ejemplo: *Mi amigo se llama....., es un niño de mi clase que.....acostumbra a.....*

b) Orientaciones, pautas y actividades para trabajar la comprensión lectora del alumnado inmigrante marroquí.

La lectura es una actividad múltiple y compleja en la que intervienen muchos mecanismos y procesos (perceptivo, lingüístico y cognitivo), así como habilidades y destrezas (Vallés, 1998). Cuando leemos y comprendemos lo que leemos nuestro sistema cognitivo, sin que seamos conscientes de ello, hace lo siguiente:

- ✓ Identifica las letras.
- ✓ Realiza una transformación de letras en sonidos.
- ✓ Construye una representación fonológica de las palabras.
- ✓ Accede a múltiples significados de ésta.
- ✓ Selecciona un significado apropiado al contexto.
- ✓ Asigna un valor sintáctico a cada palabra.
- ✓ Construye el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto.
- ✓ Realiza inferencias basadas en su conocimiento del mundo.

La comprensión lectora es un aspecto del que los docentes deben ocuparse, y por tanto, trabajar en el aula, ya que, constituye una habilidad instrumental básica para el aprendizaje de todas las áreas de conocimiento (estén más o menos basadas en el lenguaje) y su inclusión en todos los ámbitos de la vida. Para ello, hay que realizar una intervención en la que se trabajen todos y cada uno de los procesos que participan en ella, teniendo además en cuenta diferentes condicionantes relacionados con el lector, el contexto, y el texto.

Indicamos a continuación cómo trabajar la comprensión lectora; para ello, vamos a realizar el análisis de los aspectos que influyen en la lectura y su

comprensión siguiendo la estructura del segundo punto del capítulo relativo a la Comprensión Lectora, atendiendo a:

- El aspecto lingüístico.
- El aspecto sociocultural, económico y familiar.
- El aspecto intrapersonal (características individuales del lector).
- El aspecto formal (referente a la estructura y características del texto).

Aspecto lingüístico:

1. Percepción:

- ✓ Visual.
 - Colocamos varios objetos juntos y el estudiante nos debe dar los dos objetos que haya iguales.
 - Percepción visual del color: colocar tarjetas de diferentes colores donde solo coincida un color dos veces. El estudiante nos debe dar la pareja de colores que sean iguales.
 - Clasificación de objetos según su forma: Se le dan al niño/a tres cajas en las que debe ir metiendo objetos triangulares, cuadrados o redondos, según corresponda. Identificar que objetos de la sala en la que se encuentra tienen estas formas.
 - Ponemos varios objetos sobre una mesa y el estudiante debe coger el objeto que se le indica.
 - En un conjunto de objetos dibujados, sacar los que no pertenezcan al conjunto.
 - En una ficha con una figura como modelo, aparece la misma figura del modelo en diferentes posiciones o de modo que le falte algo. El niño/a deberá rodear las que sean igual al modelo.
 - Percibir lo que falta en dibujos incompletos y completarlo; o encontrar los absurdos (buscar en un dibujo aquello que no tiene sentido, por ejemplo, un coche con balón como volante).
 - Buscar diferencias en dos dibujos.
 - Se le ofrece al niño/a una ficha que tenga una palabra como modelo: en esa ficha además aparecerá esa misma

palabra en diferentes tipos de letras, estilos, tamaños, fuentes... junto a otras palabras. El niño/a tiene rodear la palabra que sea igual que el modelo dado.

- Buscar en un texto una letra o palabra determinada rodeándola cada vez que aparezca.
- Libros parecidos al famoso libro de *¿Dónde está Wally?*.
- Elaboramos una especie de catalejo (con material de deshecho). Este nos servirá para que el estudiante mire por él de modo que solo pueda ver parte de un dibujo y tenga que adivinar de qué se trata.
- Copiar el dibujo realizado en una cuadrícula en otra cuadrícula.
- Completar la mitad de un dibujo en cuadrículas de manera simétrica.
- Rellenar huecos con letras para completar palabras o con palabras para completar frases.

✓ Auditiva.

- Le damos al estudiante una ficha con muchos dibujos. El estudiante debe rodear el dibujo que el maestro/a indica.
- En una ficha con varios dibujos debe rodear todos los dibujos que comiencen por la letra...
- En una ficha con varios dibujos que el estudiante tache las palabras que no lleven la letra...
- Se le ofrece al estudiante una canción con huecos en blanco. Al escuchar la canción, el estudiante debe poner la palabra correcta en cada hueco.
- Todos en silencio paramos a escuchar los sonidos que percibimos, primero dentro del aula y después, fuera del aula. Para finalizar, realizamos una puesta en común.
- Con los ojos cerrados, todos los estudiantes deben intentar averiguar que sonidos se están produciendo. El docente realiza diferentes sonidos (tiza al pintar en la pizarra, abrir la puerta...). Los estudiantes deben decir que sonidos escuchan. Esto también se puede realizar con sonidos grabados (cisterna del baño, una batidora...).
- Un estudiante emite un sonido (puede ser la onomatopeya de un animal, un medio de transporte...) y el resto debe

adivinar de que se trata y qué compañero/a ha emitido el sonido.

- Se le presenta una lámina con diferentes objetos. Se le da al estudiante opciones de palabras que rimen con alguno de los objetos; el estudiante debe escoger la que rime.
- Se acuerda con los estudiantes que cuando oigan un sonido determinado (el que se acuerde) levante la mano.
- El docente toca un instrumento musical y los estudiantes deben identificar de que instrumento se trata.
- Se cogen, por ejemplo, tres instrumentos: el xilófono, la caja china y el triángulo. El estudiante debe realizar una señal diferente cada vez que suene uno de ellos; por ejemplo: xilófono (sacar la lengua), caja china (levantar el brazo) y el triángulo (tocarse la nariz).
- Juego de parejas de animales. Hacemos tarjetas de animales (cada animal tendrá su pareja). Los estudiantes se esparcen por el aula con los ojos tapados. Cuando el docente lo indique todos los estudiantes comienzan a imitar al animal que le ha tocado y debe intentar localizar su pareja mediante el sonido emitido.
- El docente con sus labios tapados dice diferentes sílabas que el estudiante debe repetir.
- Discriminar entre dos palabras fonéticamente parecidas (al principio utilizar el apoyo visual).

2. Proceso léxico:

✓ Ruta fonológica:

- Lectura simultánea: el estudiante lee con el profesor u otro adulto, de modo que le muestre un modelo correcto en la lectura.
- Lectura en voz baja por parte del estudiante a la vez que escucha el texto grabado.
- Lectura de pseudopalabras: palabras que no existen, de manera que, para leerlas el estudiante tenga que hacerlo letra por letra o sílaba por sílaba. Ejemplo: aralenua.
- Unir pseudopalabras que son iguales.
- Realizar sopas de letras y crucigramas.

- Se le muestran al estudiante dos frases o textos similares en los que cambie alguna frase o existan errores de omisiones o adicciones... El estudiante debe corregir todos los errores que encuentre.
 - Lecturas encadenadas: consiste en prolongar una oración inicial hasta construir un texto lo más parecido posible a una historia.
 - Deletreo de palabras, con dos variantes: se puede trabajar de modo que el estudiante deletrea una palabra o el profesor va indicando los sonidos de una palabra de modo que el estudiante deba ir uniendo los sonidos hasta decir de que palabra se trata.
 - Indicar cuantas letras y sílabas tiene una palabra; cuantas palabras tiene una frase.
 - En una frase con todas las palabras juntas el estudiante debe separar las palabras correctamente.
 - Jugar a decir palabras que empiezan por diferentes letras: p, m, l, a...
 - Jugamos a las palabras encadenadas: cosa – saco – comino – nocilla – llamada – dama – mamá...
 - Jugamos a añadir y omitir una letra. Ejemplo: *casa* (si le quito la letra c queda *asa*; si a la palabra *ama*(le añadido la letra c queda *cama*).
 - Realizar rimas con palabras. Ejemplo: *cana y rana. Ayer vi una rana con una cana.*
 - Jugar con letras móviles de madera a formar palabras.
- ✓ Ruta Visual:
- Actividades con tarjetas: en primer lugar, se pueden usar tarjetas en las que se refleje el dibujo y la palabra que representa ese dibujo; después, tarjetas en las que solo aparezca el dibujo de las palabras que ya hemos introducido; a continuación, tarjetas en las que solo aparece la palabra que representa los dibujos trabajados; por último las tarjetas con dibujos la asocian a las palabras y viceversa.

- Jugamos al dominó:



- Identificar la palabra que es igual a la del modelo:

pato	peto	pato	poto
casa	casa	cosa	asa
maleta	paleta	careta	maleta

- Actividad de conteo: contar las veces que se repite la palabra.

paloma
pelota
pimiento
pantera
zapato
paloma
pandero
paloma
paloma
pomelo
paloma

- Insertar una lista de palabras para leerlas de manera vertical y horizontal.

secreto	mano	puerta
silencio	vaso	divertido
caracol	beso	televisión

3. Proceso sintáctico:

- Enseñar al estudiante imágenes en las que aparezcan verbos, preposiciones...
- Ofrecer al estudiante una frase construida de manera correcta (mediante imágenes o por escrito) y, a continuación, descolocarla, de manera que la ordene correctamente. (Esta actividad también se puede realizar en edades más avanzadas sin darle el modelo correcto

- previamente).
- Ofrecer al estudiante un sustantivo y que coloque un determinante delante; o un adjetivo que concuerde con ese sustantivo...
 - Elaboramos dados con pronombres, sustantivos, verbos... (que deben concordar en género y número) de modo que el estudiante al tirarlo pueda construir una frase con las palabras que han salido en la tirada.
 - Se le muestra al estudiante una imagen en el que un personaje está realizando una acción, y se le realizan preguntas: ¿quién es? ¿qué hace?... de manera que con sus contestaciones vamos construyendo una frase. (Se puede elaborar un cuadro en el que el estudiante vaya apuntando las respuestas, y vea finalmente la frase construida).
 - Se muestran tres imágenes con tres frases. El estudiante debe unir cada frase con la imagen correspondiente.

4. Proceso semántico: vocabulario.

- Conciencia semántica:
 - Relacionar nombre con imagen.
 - Agrupar palabras por semejanza. (En dos columnas indicar que palabra tiene relación con la de la otra columna. Ejemplo: hablar – teléfono, mar – ola...).
 - Indicar la relación que existe entre cada grupo de palabras. Ejemplo: sandía, manzana y plátano (son frutas).
 - Completar la frase con la palabra más adecuada. Ejemplo: para abrir la puerta necesito una.....
 - Encontrar la palabra intrusa. Ej: cerdo, vaca, león, gallina.
- Vocabulario:
 - Jugamos a encontrar contrarios: lo contrario de alto – bajo, lo contrario de reír – llorar (los contrarios pueden referirse a verbos, adjetivos, adverbios...).
 - Jugamos a encontrar sinónimos: bueno – amable.
 - Buscamos en el diccionario palabras desconocidas.
 - Creamos un diccionario personal con las palabras desconocidas o fichas con estas palabras para

incluirlas en la Caja de las Palabras Desconocidas que tengamos en la clase.

- Ponemos ejemplos (inventamos frases) con las palabras que no conocemos.
- Jugamos a las adivinanzas para reforzar el vocabulario trabajado.

Aspecto sociocultural:

El hecho de provenir de una cultura tan diferente a la española, ocasiona algunas veces, dificultades a la hora de que el estudiante comprenda lo que lee. Por ello, hay que tener en cuenta algunos aspectos como:

- ✓ Hay palabras que pueden resultar desconocidas para ellos, debido a que en su cultura existe una realidad diferente. Ejemplo: para enseñar la letra *i*, siempre utilizamos la palabra *iglesia*, desconocida para ellos. Por ello, el docente debe tener en cuenta antes de presentar un texto al estudiante, qué vocabulario no tiene relación alguna con su cultura, sus costumbres...
- ✓ Cuando queremos que lean y/o aprendan refranes, canciones...de tradición oral, debemos tener en cuenta que muchos de ellos están teñidos de la tradición cristiana, por lo que, a ellos les va a resultar casi imposible comprenderlos. Ejemplo: *por San Blas la cigüeña verás*.
- ✓ Nuestras fiestas son totalmente diferentes a las suyas, y esto aunque pueda ser un hecho que no afecta a la comprensión de textos, es un hándicap importante. Así, por ejemplo, es muy típico cuando se acerca la navidad, al final del primer trimestre de curso, que aparezcan en los libros de texto lecturas acerca de esta fiesta. Para que el estudiante comprenda este texto, es importante hablarles al menos de la costumbre que tenemos durante esos días, para lo que no es necesario entrar en materia de creencias religiosas.

Nuestra literatura, al igual, que la literatura árabe está muy teñida de las costumbres propias de la sociedad, de las creencias religiosas...No se trata de que los estudiantes tengan que conocer todos los entresijos de nuestra religión, de nuestra historia; pero si es necesario ofrecer unas nociones básicas (unos conocimientos previos) para garantizar que entienden cuando leen. Tal y como afirmaba Krashen (1989), la comprensión del estudiante aumenta si se tiene en cuenta su conocimiento y experiencia previa.

Aspectos intrapersonales:

✓ Estrategia de aprendizaje: La estrategia que utilice el estudiante a la hora de aprender va a ser importante en su proceso de memorización, lectura, comprensión...Existen diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, de las que ya se ha hablado con anterioridad, donde se destacaban, las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. En el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua sigue sin encontrarse una respuesta rotunda acerca de cual es la estrategia más útil, ya que influyen otra serie de aspectos como la edad, procedencia del estudiante, nivel intelectual y cultural...y, además está influenciado por la lengua materna del estudiante. Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que un aprendiz utiliza de forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz & Hernández, 2002). No existe una estrategia buena ni mala; el estudiante solo debe saber escoger la estrategia que mejor se adecue a la tarea que se le plantea. En el caso de la lectura, el alumnado no solo debe implicarse activamente en la lectura sino también en seleccionar la estrategia adecuada en función del momento de su aplicación: antes, durante y después de la lectura. El procedimiento de aplicación didáctica de la metacompreensión lectora consiste en instruir al alumnado para que, en las distintas fases de la lectura se autoformule preguntas dándose respuestas para adquirir conciencia de las estrategias metacompreensivas que utiliza. La metacompreensión es el conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias que tiene para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión lectora sea la adecuada. Rios (1991) propone el establecimiento de los siguientes objetivos en la estrategia:

- Relacionar la información nueva con los conocimientos previos que se poseen acerca del texto que se va a leer.
- Tener claros los objetivos que pretende la lectura.
- Supervisar la aproximación a la consecución de los objetivos lectores.
- Detectar los aspectos más importantes del texto.
- Detectar cuáles son las dificultades que van apareciendo en el proceso comprensivo.
- Reconocer las limitaciones previas para comprender.
- Tener la flexibilidad necesaria en el uso de las estrategias de comprensión.

- Evaluar los resultados obtenidos de la lectura.
- Evaluar la efectividad de las estrategias usadas. Chequeo parcial para determinar si la comprensión lectora se está dando (Brown, 1980).
- Tomar acciones correctivas cuando se detectan dificultades o fallos en la comprensión.

Para instruir al estudiante a que se plantee preguntas favoreciendo así la metacompreensión, hay que tener en cuenta los diferentes momentos de la lectura:

a) Antes de la lectura:

- Motivación: que el estudiante conozca los objetivos de la lectura, que sepa qué debe hacer, que sienta que puede hacer lo que se le pide, que sea de su interés... Se trata de tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante (teniendo en cuenta sus características culturales...).
- Objetivos: se le debe indicar al estudiante cual es el objetivo de la lectura y enseñarle a que poco a poco identifique por él mismo el objetivo (si es obtener información, seguir unas instrucciones...).
- Activar conocimientos previos: hablar con los estudiantes sobre el texto que se va a leer, ofreciéndoles la oportunidad de que realicen preguntas sobre el texto.
- Establecer predicciones sobre el texto: nos fijamos en el título, ilustraciones...hacer que el estudiante adelante lo que cree que va a suceder en la lectura.

b) Durante la lectura:

- Proceso de comprensión: El estudiante debe ser consciente de si entiende lo que lee o no; en caso de que no lo entienda debe releer las partes confusas y buscar la estrategia para llegar a su comprensión.
- Formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto.
- Formular preguntas sobre lo leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.

- Consultar el diccionario.
- Comentar lo que se va entendiendo con el docente y el resto de estudiantes para asegurar la comprensión.
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

c) Después de la lectura:

- Extraer la idea principal.
- Elaborar resúmenes.
- Formular y responder preguntas sobre lo ocurrido en el texto.

Texto:

A la hora de elegir un texto para trabajar con los estudiantes hay que tener en cuenta una serie de criterios, tales como:

- ✓ El grado de dificultad del texto.
- ✓ El tema que se trata y el grado de dificultad.
- ✓ El número de palabras que entrañan dificultad y pueden ser desconocidas para el nivel de los estudiantes.
- ✓ El contenido debe ser claro, cohesionado, coherente y conexionado.
- ✓ La estructura del texto debe resultar familiar y conocidos para los estudiantes.
- ✓ El léxico, sintaxis y cohesión interna deben tener un nivel aceptable.
- ✓ El lector debe reconocer el tipo de texto al que se enfrenta (ya que, los esquemas de interpretación que debe utilizar son diferentes en cada caso).
- ✓ Ser cuidadosos con la longitud de las oraciones, los párrafos o del texto en su totalidad.
- ✓ Constatar el nivel de abstracción que se necesita para comprender dicho texto, que está dado por la cantidad de conceptos abstractos que hay en él.

Prosodia:

Que el estudiante lea con un ritmo y entonación adecuados, respetando los signos de puntuación, y con una velocidad y fluidez apropiada contribuirá en gran medida a que la comprensión de lo que lea sea mucho más eficaz. Por este motivo, se deben trabajar todos estos aspectos, para lo que se proponen a continuación una serie de actividades y técnicas.

Para trabajar la *entonación, ritmo, acentuación y signos de puntuación* se pueden realizar las siguientes actividades:

- ✓ Teatro leído, interpretación y dramatización del mismo.
- ✓ Memorización y recitación de poemas y canciones.
- ✓ Memorización y exposición de trabalenguas, refranes...
- ✓ Lectura de textos sencillos.
- ✓ Lecturas grabadas, para analizar y corregir los errores que se cometan.

Para trabajar la *velocidad lectora y la correcta fluidez* mostramos una serie de técnicas, las cuales, tienen por objetivo: mejorar la calidad de la percepción visual, motivar al estudiante y crearle intereses lectores y aumentar la velocidad y fluidez lectora, como consecuencia del entrenamiento visual al que se somete.

Las técnicas a las que nos referimos son:

TÉCNICA	¿EN QUÉ CONSISTE?
Cronolectura	Consiste en cronometrar varios minutos de lectura. El estudiante debe leer en los minutos que se determinen hasta que el docente diga alto. A continuación se cuentan las palabras que ha leído por minuto. Para comprobar los avances se pueden utilizar modelos de registro (con o sin gráfica), donde el estudiante puede comprobar sus progresos.
Identificación rápida	Consiste en observar un modelo (generalmente una palabra) y, a continuación, intentar localizar rápidamente el modelo que hay entre un listado de posibles opciones, es decir, localizar la palabra que es igual al modelo.
Lectura de rastreo	Consiste en realizar barridos en zig – zag, saltándose algunos renglones y no realizando fijaciones sobre una determinada palabra, sino oscilando las mismas sobre los primeros vocablos del renglón para proseguir con los centrales y las palabras de la derecha de los renglones inferiores. Existen diferentes tipos de lectura de rastreo: para localizar uno o varios datos determinados (ej. Una palabra), para identificar la idea general de todo el texto y para identificar algunas ideas importantes del texto.
Visión periférica	Sirve para obtener una mayor amplitud (ensanchamiento) del campo visual, pudiendo abarcar el ojo muchas más palabras con menor número de fijaciones oculares en las

	palabras que se leen. Actividades muy apropiadas para trabajarla son: lectura de palabras o números fijando su visión en un elemento, sopas de letras...
Flash lector	Consiste en proyectar una o varias palabras en una pantalla durante escasos segundos, con el objeto de que los estudiantes procedan a su lectura en el breve periodo de tiempo de proyección. Se va aumentando el nivel de dificultad (por ejemplo en un principio palabras monosílabas de dos o tres letras, trisílabas (de 6 o 7 letras), frases cortas, frases largas...
Reconocimiento previo	Consiste en realizar una lectura silenciosa repetitiva de una palabra y/o frase de reducida extensión, y, una vez sabemos que se va a leer con fluidez se realiza una lectura oral. Esta técnica ayuda a favorecer la fluidez y evitar así el sílabeo. Si el sílabeo se produce solo sobre palabras de difícil pronunciación se subrayan y se inciden sobre ellas en la lectura silenciosa.
Tarjeta/ventanilla	Consiste en el uso de una pequeña tarjeta (puede hacerse mediante el recorte de una pequeña cartulina o haciendo una ventanilla en su interior que tenga la longitud propia del renglón), para ayudar a leer a aquellos estudiantes que se pierden de renglón al leer. El lector debe ir deslizando la tarjeta hasta el renglón inferior cuando haya leído el anterior, y, se va aumentando el grado de dificultad, destapando tres renglones, cuatro... en grado de dificultad. La finalidad es que una vez que mejore se retire la tarjeta de modo que no tenga necesidad de usarla.
Integración visual	Consiste en completar la parte inferior de las letras – sílabas – palabras – frases – textos, de tal manera que, únicamente aparezca impresa la mitad superior de las letras con el objetivo de averiguar la totalidad de la letra leyendo palabras o frases.
Silueteo	Consiste en realizar una percepción rápida de las palabras intentando aprehenderlas no como una sucesión de letras sino como una totalidad en forma de figura y tratar de identificarlas por su composición gráfica. Una buena actividad puede ser la lectura de listas de palabras.

Procesos cognitivos:

✓ Atención: Para trabajar la atención de los estudiantes hay muchas actividades. A continuación incluimos algunos ejemplos para mejorar este proceso cognitivo tan importante de cara a comprender un texto:

- Caligrafía.
- Copia de un texto.
- Copia de un dibujo.
- Corrección de dictados u otras tareas que deban controlarse mediante la pizarra.
- Seguimiento auditivo de un cuento o narración.
- Seguimiento de la lectura colectiva.
- Realización de trabajos manuales.
- Asociar mediante flechas unos símbolos con otros.
- Buscar las diferencias.
- Diferencias entre conjuntos (en que se parecen y en que se diferencian).
- Que le falta a un dibujo o qué está equivocado en ese dibujo.
- Buscar el intruso (dentro de diferentes dibujos encontrar el dibujo que no debería estar y por qué).
- Realización de laberintos.
- Seguir la línea correcta entre varias entrelazadas para llegar a un dibujo.
- Localizar datos de una manera rápida en un tabla, gráfica...
- Por parejas: los/as alumnos/as tienen una lista de palabras cada uno en la que hay una palabra diferente o falta una palabra y tienen que averiguar cual es.
- Dar ordenes sencillas oralmente al estudiante y que las siga; o que el/la alumno/a lea instrucciones escritas y las realice, ya sea mediante el movimiento o realizando una ficha (tacha la nariz, rodea el ojo...).
- Rodear todas las letras "c" que encuentres en un texto...

✓ Memoria: A continuación proponemos actividades para trabajar los dos tipos de memoria.

Memoria a Corto plazo:

- Mirar una foto, una imagen... de modo que se analice todo los detalles durante un tiempo determinado. Después tapar la imagen y que el estudiante nos cuente todo lo que recuerda de ella. Al

principio podemos ayudarle mediante preguntas (¿De que color era la camiseta? ¿Cuántos gatos había?...).

- Hacer una lista de palabras y leerla durante un tiempo limitado, posteriormente tratar de enumerarlas en el mismo orden que aparecía en la lista.
- El docente le dice al estudiante una lista de palabras o números que tiene que recordar y repetir. Comenzar por series de números y letras pequeñas para ir aumentando en dificultad.
- Utilizar el Juego Simón: que es un juego electrónico que consiste en visualizar una serie de colores con una secuencia concreta que después el estudiante debe recordar, e ir dándoles en el orden en que aparecieron .
- Juego del Memory: levantar las cartas de dos en dos hasta encontrar alguna pareja. Se trata de memorizar la ubicación de las tarjetas.

Memoria a Largo Plazo:

- Realizar fichas para aprender a resumir.
- Hacer esquemas y mapas conceptuales.
- Realizar una lectura siguiendo las pautas de búsqueda de las palabras que no entiendan (de modo que al ser el propio estudiante el que hace un aprendizaje por descubrimiento lo recordará mejor).
- Repasar todo lo dado anteriormente.
- Utilizar reglas nemotécnicas para la memorización.
- Utilizar calendarios especialmente para la tarea y para trabajos a largo plazo.
- Utilizar atención visual atrayente como diagramas, objetos... con colores.
- Ofrecer a los estudiantes los recordatorios en un lugar visible de la clase para que sepan lo que tienen que hacer (ej. Pasos para resolver un problema).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarnoutse, C. & Van Leeuwe, J. (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen (Importance of decoding, vocabulary and spatial intelligence for reading comprehension). *Pedagogische Studiën (Pedagogical Studies)*, 65, 49 – 59.
- Aarnoutse, C. & Van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), 143-166.
- Alexander, P. A. & Jetton, T. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 285-310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Alliende, F. & Condemarín, M. (1993). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Allington, R. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Alonso, J. & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Álvarez, C.L., Atalaya, M.C., Delgado, A.E., Escurra, L.M., Pequeña, J. & Santivañez, R.W. (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4º a 6º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM* 1(8), 51-85.
- Anderson, J.R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48, 35-44.
- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In B. Hutson (Ed.), *Advances in reading/language research* (pp. 231-256). Greenwich, CT: Jai Press.

- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema – theoretic view of basic processes in Reading comprensión. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading research* (pp. 255-291). New York: Logman.
- Anglin, J.M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 1-166.
- Arango, J. (1989). Disparidades demográficas y potencial migratorio en el Mediterráneo. En M.A. Roque (Ed.), *Movimientos Humanos en el Mediterráneo Occidental* (pp. 117-135). Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- Arango, J. (1992). Los dilemas de las políticas de inmigración en Europa. *Cuenta y Razón*, 73, 73-74.
- Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35, 51-52, 129-148.
- Artigas - Pallarés, J. & Narbona, J. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo*. Barcelona: Viguera editores.
- Asher, J. & García, R. (1969): The Optimal age to learn a Foreign Language. *Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trías.
- Baker, L. & Brown, A.I. (1984). Metacognitive skills and Reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading reseach*(pp. 353-394). New York: Plenum Press.
- Baker, M.L., Sigmon, J.N. & Nugent, M.E. (2001). Truancy reduction: Keeping students in school. *Juvenile Justice Bulletin*. Washington, D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Banks, J.A. (1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston: Allyn and Bacon.

- Banyard, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Baohua, Y. & Huizhong, S. (2012). Predicting Roles of Linguistic Confidence, Integrative Motivation and Second Language Proficiency on Cross-cultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 72-82. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.12.002
- Bates, E. & Goodman, J.C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. In G. Altmann (Ed.), *Special issue on the lexicon, Language and Cognitive Processes*, 12(5/6), 507-586.
- Bates, E. & Goodman, J.C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real time processing. In M. Tomasello & E. Bates (Eds.). *Language development: The essential readings* (pp. 134 – 162). Malden, MA, US: Blackwell Publishers.
- Beck, I. C., Perfetti, C. A. & McKeown, G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Belardi, A. (1991). *Enfance au Quotidien*. Casablanca: Editions le fenec.
- Bennani, M. (1991). *A propos de la stabilité de la résolution d'équations sur ordinateurs*, Ph. D. Dissertation, Institut National Polytechnique de Toulouse.
- Benyaya, Z. (2007). La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1(2), 1-61.
- Bermúdez, E. & Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, 16, 8-12.
- Bernaus, M. (2004). Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas. Murcia: Universidad de Murcia.
- Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnos de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Betin, S., Deutsch, A. & Liberman, I.Y. (1990). Syntactic competence and reading

- ability in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 147-172.
- Biain, B. (2002). *Tartamudez. Una disfluencia con cuerpo y alma*. Buenos Aires: Paidós.
- Blachowicz, C. & Ogle, D. (2001). *Reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Blanche - Benveniste, C. (2000). Dificultades sintácticas y lectura. *Fundación Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 89, 39-50.
- Bohannon, J.N. (1976). Normal and scrambled grammar in discrimination, imitation and comprehension. *Child Development*, 47, 669-681.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Borkowski, J., Weyhing, R.S. & Carr, L.A. (1998). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 46-53.
- Botton, L. (2002). *Nuevas propuestas para la inclusión árabe en la comunidad*. Barcelona: Crea.
- Boysson-Bardies, B., Durand, C. & Sagart, L. (1984). Discernible differences in the babbling of infants according to target language. *Journal of Child Language*, 11, 1-15.
- Breen, M. (1987a). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, 50-64.
- Breen, M. P. (1987b). «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II)». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 52-73.
- Breen, M.P. (1984a). Process syllabuses for the language classroom. In C. J. Brumfit (Ed.). *General English Syllabus Design. ELT Documents No. 118*. London: Pergamon Press & The British Council.

- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2005). Psychosocial variables related with immigrant students' social integration process. *Cultura y Educación*, 17(4), 337-347. doi:10.1174/113564005775133766
- Buckner, J., Bassuk, E. & Weinreb, L. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology*, 39(1), 45-69.
- Cabala, S.V. (2000). Distribución del colectivo minoritario escolar en centros del municipio de Madrid. En Congreso sobre la Inmigración en España. España, Madrid.
- Cabanach, R. & Valle, A. (1998). Características afectivo – motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En V. Santiuste & J. Beltrán (Coords.), *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Cadierno, T. (1992). *Explicit instruction in grammar: A comparanson of input based and output based instruction in second language acquisition*. Tesis doctoral. Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.
- Cain, K. & Oakhill, J.V. (1999). Inference ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
- Calero, C.M. (2007). *Dificultades del alumnado inmigrante árabe para el aprendizaje de la lengua española por la influencia de su lengua materna*. Recuperado de <http://red.elenred.net/mcarmen/weblog/186.html>
- Candlin, C.N. (1984). Syllabus design as a critical process. In C.J. Brumfit (Ed.). *General English Syllabus Design. ELT Documents No. 118* (pp. 29-46). London: Pergamon Press & The British Council.
- Carbonell, F. (1999). *Diversidad cultural y educación infantil en el primer ciclo de la educación infantil*. Madrid: OFRIM.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early ready achievement. En L. B. Feld-man (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carrasco, S. (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de las familias marroquíes, ecuatorianas, chinas y gambianas*. Barcelona: ICE-UAB.

- Carreño, C.B. (2000). *Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos*. Tesis para obtener el grado de maestro. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.
- Carver, R. P. (2000). *The causes of high and low reading achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chafe, W. (1988). Punctuation and the prosody of written language. *Written Communication*, 5, 396-426.
- Chambers, I. (1994). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Acces, Persistence, and Attainment. Findings from the Condition of Education* (Report N°. NCES-2001-126). Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Clark, H.H. & Chase, W. G. (1972). On the process of comparing sentences against pictures. *Cognitive Psychology*, 3, 472-517.
- Claux, M. & La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: PUCP.
- Cohen, H., Douaire, J. & Elsabbagh, M. (2001). The role of prosody in discourse processing. *Brain and Cognition*, 46, 73-82.
- Colectivo Ioé. (2000b). Inmigración y trabajo. Trabajadores inmigrantes en la hostelería. *OFRIM Suplementos*, 11-41. Recuperado de <http://www.nodo50.org/ioe>
- Coleman, T.J. (2000). *Clinical management of cummunication disorders in culturally diverse children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Collado, L. & García, J.A. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-106.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic

- purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Comisión Europea (2004). *Implementacion of "Education and Training 2010" Work Programme. Working Group B: "Key Competences". Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. (Documento publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>)
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1996). *Taller de lenguaje*. Madrid: CEPE.
- Connell, R. (1994): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejo de Europa (2006). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya.
- Csikszentmihalyi, M. (1995). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Cuesta, M. C. & Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: CC.OO Fundación 1º de Mayo.
- Cueto, S., Jacoby, E. & Pollitt, E. (1997). Rendimiento de niños y niñas de zonas rurales y urbanas de Perú. *Revista de Psicología*, 15(1), 115-133.
- Cuetos, F. (1994). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. & Ramos, J.L. (1999). *PROLEC-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. & Ruano, E. (1996). *PROLEC. (Procesos lectores)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- Cummins, J. (1986). *Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*.

- Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: MultilingualMatters.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación Bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Dahl, P.R. (1979). An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills. In J. E. Button, T. Lovitt & T. Rowland (Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation*, (pp. 33-65). Baltimore: University Park Press.
- Dalton, B. & Proctor, C.P. (2007). Reading as thinking: integrating strategy instruction in a universally designed digital literacy environment. In D.S. McNamara (Ed.). *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1980). Individual Differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Davis, M. (1972). *Understanding Body Motion: An Annotated Bibliography*. Nueva York: Arno Press.
- De Jong, P.F. & Leseman, P.P.M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- De la Cruz, M.V. (1999). *ECL. Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: TEA.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez – Calvo, M. & Alonso Quecuty, M.L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H.B., Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children´s literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460.
- Defensor del Pueblo. (2003). *Análisis descriptivo sobre condiciones de escolarización*. Vol. I. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo. (2003b). *Estudio empírico sobre la situación educativa*. Vol. II. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura*,

escritura y matemáticas. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Dekeyser, R. (2007). Study abroad as foreign language practice. En R. Dekeyser (Ed.). *Practice in second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 208-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingües: langues et familles*. París: Didier.
- Díaz – Aguado, M. J. (1997). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. Un desafío para la investigación-acción en los años noventa. *Comunidad Educativa*, pp. 6-12.
- Díaz – Aguado, M.J., Baraja, A. & Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En Díaz – Aguado, M.J. (Dir.), *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc. Graw Hill.
- Droop, M. (1999). *Effects of linguistic and cultural diversity on the development of reading comprehension*. Nimega: KUN.
- Droop, M. & Verhoeven, L. (1995). Begrijpend lezen in het Nederlands als eerste en tweede taal. *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 17(3), 220-223.
- Duin, A. H. & Graves, M.F. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331-330.
- Dunn, Ll.M. & Dunn, Ll.M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test – Third Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- El Mejdoubi, H. (1987). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria marroquí: análisis de los condicionamientos psicosociales*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en árabe e islam. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

- El Mejdoubi, H. (2008). Aproximación a la realidad de la educación marroquí. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 11-19.
- El-Madkouri, M. (1995). *La lengua española y el inmigrante marroquí*, *Didáctica*, 7. Madrid: Servicio de publicaciones de la UCM.
- El-Madkouri, M. (2003). El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 5. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>
- Elmore, R.F. (2002). *The Price of accountability. Want to improve schools? Invest in the people who work in them. Results*, 1, 6 (november). National Staff Development Council. Recuperado de <http://www.nsd.org/library/publications/results>
- Elosúa, M.R., García-Madruga, J.A., Gárate, M., Luque, J.L. & Gutiérrez, F. (1997). Intervención en el procesamiento activo de textos: memoria operativa y estrategias. En VV.AA., *Premios Nacionales a la Investigación Educativa 1996*, (pp. 41-67). Madrid: M.E.C./C.I.D.E
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, 6, 99-134.
- Etxebarria, F. (2005). Lenguas inmigrantes en la escuela en España. *Cuadernos Interculturales*, 3(005), 9-30.
- Eurydice (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice. Recuperado de <http://www.mec.es/cide/>
- Fartakh, A. (1997). *La connotación y la idiosincrasia lingüística y cultural (asociaciones semántico-léxicas en el español de Granada y el árabe de Tetúan "Marruecos")*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada.

- Fernández, M. (2002). Efectos de la enseñanza de estrategias de lectura sobre la Comprensión Lectora de los estudiantes. *Revista de Psicología, 4*, 7-18.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl. *Applied Linguistics, 21*(2), 170-204. doi:10.1093/applin/21.2.170
- Frías, X. (2001). *Introducción a la Pragmática, 35*, 1-35. Extraído el 1 de septiembre, 2012. Recuperado de <http://www.romaniaminor.net>
- Fries, C. (1962). *Linguistic and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fuentes, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco/Libros.
- Fullana, J., Besalú, X. & Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Galda, L. & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly, 36*, 64-73.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Pirámide
- Gándara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Bárbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- García-Madruga, J.A. (2012). El razonamiento deductivo en la adolescencia: memoria operativa y procesos ejecutivos. En García-Madruga, J.A., Kohen., Del Barrio, C., Enesco, I. & Linaza, J. (Eds.), *Construyendo Mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*, (pp.101-122). Madrid: UNED.
- García-Madruga, J.A., Elosúa, R., Gutiérrez, F., Luque, J.L. & Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- García, C. (2008). *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigrantes*. Madrid: Edinumen.

- García, I. (2002). *Enseñanza de español a inmigrantes en E.P.A. Una experiencia en la Región de Murcia*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Educación Permanente de Adultos.
- García, J.A. & Moreno, I. (2001). *La respuesta a las necesidades de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Informe de Investigación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, GB: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Temblay, P. F. & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Moder Language Journal*, 81, 344-361.
- Garner, R. (1998). *A verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies*. New York, Estados Unidos: MacMillan.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gibson, M. & Ogbu, J. U. (Eds.) (1991). *Minority status and schooling*. New York: Garland.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de educación*, 350, 301-322.
- Giménez, C. (2003). *Qué es la inmigración ¿problema u oportunidad? ¿cómo lograr la interacción de los inmigrantes? ¿multiculturalismo o interculturalidad?*. Barcelona: RBA Libros. Integral.
- Gimeno, J. (2008). *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno de Navarra (2004). *Materiales para el aprendizaje del español. Selección y análisis*. Navarra: Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración.
- Godoy, M.J., Moreno, J.M., Suárez, A. & García-Baamonde, E. (2011). Intervención

- logopédica en una alumna inmigrante con discapacidad intelectual ligera. *Boletín de AELFA*, 11(3), 79-83.
- Godoy, M.J., Moreno, J.M., Suárez, A. & García-Baamonde, M.E. (2014). Habilidades psicolingüísticas del alumnado inmigrante. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 85-101.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. Great Britain: BPC Wheatons Ltd, Exeter.
- Gómez, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- González, A.M. (2004). International perspectives of families, schools and communities: Educational implications for family-school-community partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 3-9.
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Venezuela: Editorial Venezolana.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Winiewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Varsovia: CASE.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. H. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vazquez, E., Gordo, J.L. & Molinuevo, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE.
- Guevara, Y., Hermsillo, A., Delgado, U., López, A. & García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12-32, 405-434.
- Guevara, Y., Rugerio, J.P., Delgado, U., Hermsillo, A. & López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. I. & Cox, K. E. (1999). Motivational and

- cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Hakes, D.T., Evans, J.S. & Tunmer, W.E. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. New York: Springer-Verlag.
- Hakuta, K., Butler, Y.G. & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?*. Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hall, W.S. (1989). Reading comprehension. *American Psychologist*, 44(2), 157-161.
- Hamparzoomian, A. & Barquín, J. (2005). La Competencia Discursiva de los niños marroquíes escolarizados en Andalucía. *Revista de Educación Aldadis.net*, 5.
- Harris, J.L., Kamhi, A. & Pollock, K.E. (Eds.) (2001). *Literacy in African American communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hassini, M. (1997). *L'école, une chance pour les filles de parents maghrébins*. París: CIEMI-L'Harmattan.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language Socialization*, 11, 49-76.
- Hernández, A. (1996). El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y la composición escrita. *Aula*, 8, 239-260.
- Herrera, F. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-135.
- Herrero, B. (1996). La situación lingüística marroquí. En *Atlas de la inmigración magrebí en España. Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos*. Madrid: UAM Ediciones.
- Hohl, J. (1996a). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. En F, Gagnon; M, Mcandrew & M. Page. *Pluralisme, citoyenneté & éducation (pp.337-348)*. París/Montreal: Harmattan.
- Hohl, J. (1996b). Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques*, 35, 51-62.
- Hood, L. (2003). *Immigrant students, urban high schools: The challenge continues. Carnegie challenge*. New York: The Carnegie Corporation of New York.

- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Huguet, Á. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244(LXVII), 495-510.
- Huguet, Á. & Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, A., Chireac, S.M., Navarro, J.L. & Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23 (3), 355-370.
- Huguet, Á., Navarro, J.L. & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Huguet, Á., Navarro, J.L., Chireac, S.M. & Sansó, C. (2012). Immigrant children and access to school language. A comparative study between Latin American and non – Latin American students in Spain. *VIAL-International Journal of Applied Linguistics*, 9, 85-106.
- Hussein, A. (2003). *Una propuesta de gramática pedagógica para aprendices de ELE árabo-parlantes basada en el análisis de errores del sistema verbal español*. Tesis Doctoral, departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filología y Letras, Universidad de Granada.
- Hyltestam, K. (1992). Non – native features of near native speakers: On the ultimate attainment of childhood L2 learners. En R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 19-51). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hyltestam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. En C.J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second Language acquisition* (pp.539-588). Oxford: Blackwell Publishing.
- Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo y el Instituto de Estadística de la UNESCO (2014). *El avance hacia la escolarización de todos los niños se estanca, pero algunos países muestran el camino a seguir*. Documento de política 14/Boletín 28.

- Instituto de Estadística de Extremadura (2014). *Padrón. Principales Resultados*. Badajoz: Gobierno de Extremadura.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2011). *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Johnson, D. W. (1981). Social Psychology. En F.M. Farley & M. J. Gordon (Eds.), *Psychology and Education. The state of the union* (pp. 256-297). Berkeley, California: McCutchan.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Jurado, F. (1997). *Los procesos de lectura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jusczyk, P. W. & Kemler, D. G. (1996). Syntactic units, prosody, and psychological reality during infancy. In N. G. Morgan & K. Demuth (Eds.), *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition* (pp. 389-408). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Justicia, F. (2001). *La adquisición de la lectura: datos para la reflexión*. Barcelona: Aesla.
- Kanoute, F. & Sainfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada*, 43(1), 28-31.
- Kao, G. (2004). Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review*, 37(4), 427-449.
- Karlin, A. (1985). Intonation in oral reading and reading comprehension. *Reading Horizons*, 25, 169-175.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M. & Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kearney, M & Bernadete, B. (2002). Migration and Identities- A Class-Based Approach. *Latin American Perspectivas*, 138 (31), 4.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1986). *Educating Exceptional Children*. Boston M.A.:

Houghton Mifflin Co.

- Kleiman, G.M. (1975). Speech recoding in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 323-339.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL student achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8 – 11.
- Koriat, A., Greenberg, S.N., & Kreiner, H. (2002). The extraction of structure during reading: Evidence from reading prosody. *Memory y Cognition*, 30, 270-280.
- Krashen, S., Long, M. & Scarcella R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.
- Krashen, S.D. (1988). *Inquiries and Insights: Second Language Teaching Immersion and Bilingual Education, Literacy*. Hayward, CA: The Alemany Press.
- Krashen, S.D. (1989). *Language Acquisition and LCmgiige Ediication*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall International.
- Kymlicka, W & Norman, W (2000). *Citizenship in Diverse Societies*. New York: Oxford University Press.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación- Ilice (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados a tercero y cuarto grado. Primer Informe*. Santiago: UNESCO.
- Laghaout, M. (1995). L'espace dialectal marocain, sa tructure actuelle et son evolution recente. *Dialectologie et Sciences Humaines au Maroc*. Rabat: Facultés des Lettres et des Sciences Humaines.
- Larsen-Freeman D. & Long M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lasagabaster, D. (2004). Immigration and language learning in Canada. *Cultura y Educación*, 16, 323-339. doi:10.1174/1135640042360942
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- Levy, B.A., Abello, B. & Lysynchuk, L. (1997). Transfer from Word training to Reading in context. Gains in reading fluency and comprehension. *Learning*

- Disability Quarterly*, 20, 173-188.
- Lewis, W.A. (1954). Economic development with unlimited supplies of labour. *Manchester School of economic and Social Studies*, 22 (13), 9-91.
- López (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- López-Rubio, S., Mendoza, E. & Fernández-Parra, A. (2009). Linguistic and social skills in adolescents with behavioural disorders. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 29(4), 237-248. doi:10.1016/S0214-4603(09)70031-
- Louie, V. (2004). *Compelled to excel: Immigration, education, and opportunity among Chinese Americans*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lovelace, M. (1999). La escuela pública y los menores inmigrantes. *Ofrim Suplementos, Noviembre-Diciembre*, 33-45.
- Mandler, J.M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: aspects of schema theory*. Hillsdale. N.J.: LEA.
- Marchman, V. & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- Marina, J.A. (1998). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Martín-Pastor, E., González-Gil, F. & Sánchez, M.C. (2012). La inclusión del alumnado inmigrante y en situación de desventaja sociocultural. Evaluación de competencias lectoescritoras y comunicacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 4, 11-20.
- Martín, G. (1962): *Curso práctico de Redacción*. Madrid: Paraninfo.
- Martínez, A., García, M. V. y Matellanes, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) con alumnos inmigrantes: Propuesta de currículo para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D, Forteza & M. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Maruny, Ll., & Molina, M. (2000). *Adquisició del català y competencia comunicativa*

en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume.

- Massone, A. & González, G. (2005). Lectura: comprensión vs retención de información. Una interpretación cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 35/4.
- Mesa, M.C. & Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE-MEC.
- Mijares, L. (2005). El programa ELCO marroquí. En Fernández, T. & Molina, J. (Coords.), *Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Cultura, Observatorio de la Lectura y el Libro & Germán Sánchez Ruipérez. (2009). *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*. Salamanca: El autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2007). *PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *PIRLSS- TIMSS 2011: Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y Ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013-2014). Estadísticas de las Enseñanzas No Universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudio. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Miranda, A. (1987). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Valencia: Promolibro. (Nuev. Ed. 1996).
- Miranda, A., Arlandis, P. & Soriano, M. (1997). Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 80, 37-52.

- Miranda, L. (2011). Lenguaje: algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 161-170.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En AA.VV, *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, pp. 15-27.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Morales, J., Calvo, A. & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 187-202.
- Morales, M. (1994). *Evaluación del rendimiento escolar en un grupo de niños de cuarto año básico: Comparación de una evaluación tradicional con el modelo de la evaluación dinámica propuesto por Feuerstein*. 2º Encuentro Nacional de Enfoque Cognitivos Actuales de Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Chile.
- Morales, S. (2009). *Socio-cultural variables and reading literacy acquisition in Lima, Perú*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Moreno J.M., Godoy, M.J., Suárez, Á. & García-Baamonde, M.E. (2013). Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialisation of immigrant students. *Children and Youth Services Review*, 35, 865-870.
- Morgan, P. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73 (2), 165-183.
- Morles, A. (1991). La complejidad de los materiales escritos y la acción del docente. En A. Puente (Dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Morles, A. (1999). El proceso de la comprensión en lectura. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4 (28), 279-293.
- Morrison, E.F., Rimm-Kauffman, S. & Pianta, R.C. (2003). A longitudinal study of

- mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology, 41*(3), 185-200.
- Moscoso, F. (2002-2003). Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas. *Al – Andalus-Magreb 10* (2002-2003), pp. 167-186.
- Moscoso, F. (2003). *Estudio lingüístico del dialecto árabe de Larache (Marruecos). Basado en los textos recogidos por Maximiliano Alarcón y Santón*. Cádiz: Área de Estudios Árabes e Islámicos.
- Moscoso, F. (2011). El árabe marroquí. Una lengua y no un dialecto. Educar en la lengua materna. *Revista de Estudios Internacionales, 10*.
- Mou, A. (2007). *El sistema educativo marroquí. Forum educación y contexto social*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Moya, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En Bolívar, A. y Guarro, A. (Eds.), *Educación y cultura democrática: El Proyecto Atlántida*. Madrid: Praxis.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665-681.
- Nagy, W. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Nagy, W. & Anderson, R. (1984). The number of words in printed school English. *Reading Research Quarterly, 19*, 304-330.
- Nation, K. & Snowling, M.J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: evidence from semantic priming. *Cognition, 70*, B1-B13.
- Nation, K. & Snowling, M.J. (2000). Factors influencing syntactic awareness in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics, 21*, 229-241.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philología Urcitana. Revista semestral de Iniciación a*

la Investigación en Filología, 2, 115-128.

Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida, Departamento de Pedagogía y Psicología.

Navarro, J.L. & Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

Navarro, J.L. & Huguet, A. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante, en Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2)*, 69-80.

Navarro, J.L. & Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación, 352*, 245-265.

Navarro, J.L., Huguet, A., Sansó, C. & Chireac, S.M. (2012). On immigrant students' linguistic competence: Secondary education in Catalonia. The role of length of stay and family language. *Anales de Psicología, 28(2)*, 457-464.

Navarro, T. (1989). *Manual de pronunciación española* (23ª ed.). Madrid: CSIC.

Newell, A. & Simon, H. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliff: Prentice Hall.

Nicholson, J. (1987). *Hombres y Mujeres. ¿Hasta qué punto son diferentes?*. Ariel: Barcelona.

Noriega, E. (1998). Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. *Revista de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2(2)*, 159-171.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunes, T., Bryant, P. & Olsson, J. (2003). Learning Morphological and Phonological Spelling Rules: An Intervention Study. *Scientific Studies of Reading, 7(3)*, 289-307.

Observatorio Permanente de la Inmigración & Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2014). *Extranjeros residentes en España a 30 de junio de 2014*.

- Principales Resultados*. NIPO: 270-14-020-9.
- OCDE (2006). *DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>
- OCDE (2007). *PISA 2005. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE (2009). *Programa para la Evaluación Internacional de lo Alumnos. Informe Español PISA 2009*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del sistema educativo (INECSE).
- OCDE (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de lo Alumnos. Informe Español PISA 2012*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del sistema educativo (INECSE).
- OCDE. (2002). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In M.A. Gibson & J.U. Ogbu (Eds.). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3-36). New York: Garland.
- Oller, C. & Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelona: Graó.
- Oller, J. & Vila, I. (2011). Interdependence between knowledge of Catalan and Spanish and effects of the home language on school language acquisition. *Cultura y Educación*, 23(1), 3-22. doi:10.1174/113564011794728588
- Orrantia, J. & Sánchez, E. (1994). Evaluación del lenguaje escrito. En M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 223-326). Madrid: Siglo XXI.
- Ortega, F.J. (2015). La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *Investigaciones sobre la lectura*, 3, 122-133.
- Página, M., Hubbs-Tait, L. & Kennison, S. (2009). Relación entre los niños del Jardín, el lenguaje la capacidad y la social, la competencia. *Desarrollo Infantil Temprano y cuidado*, 179(7), 919-929.

- Paradiso, J. C. (1998). Niveles y dificultades en la comprensión de un texto. *Revista Aula Hoy*, 4, 56-61.
- Parlamento Europeo y del Consejo (2006). Decisión 1720/2006/CE por la que se establece un programa de acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 24 de noviembre de 2006, L327, 45-68.
- Parrilla, M. A. (2002). Las políticas de igualdad y calidad como marco de la inclusión. En D. Corteza & M. R. Roselló (Coords.), *Educación, Diversidad y Calidad de vida*. Palma de Mallorca: Univesitat de les Illes Balears.
- Patkowski, M.S. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30(2), 449-472.
- Pearson, P. D. (2001). Life in the radical middle: A personal apology for a balanced view of reading. In R. Flippo (Ed.), *Reading researchers in search of common ground* (pp. 78-83). Newark, DE: International Reading Association.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Peralbo, M., Gómez, B., Santórun, R. & García, M. (1998). *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid: Edición Pirámides.
- Peralta, O. & Salsa, A. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 325-339.
- Pérez, A.I. (2007). Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas. *Cuadernode Educación*, 1.
- Pérez, J.L. & Reyzábal. M.V. (2003). *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*. Madrid: D. G. Promoción Educativa.
- Pérez, J.L., López, A.M., Hilario, P., Rivera, A., Muñoz, M.C., Miralles, M.J. & Reyzábal, M.V. (2003). *Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria*. Madrid: D.G. Promoción Educativa.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problema in reading acquisition. In P.B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2002). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma capacidade mesclada de camsaço*. Ginebra, Suiza: Universidad Ginebra.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: una introducción contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Poch Olivé, D. & Harmegnies, B. (1994). Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Miguel, L y Sans, N (Eds.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera II* (pp.105-110). Madrid: Tiempo Libre (Colección Expolingua).
- Poe, M.D., Burchinal, M.R. & Roberts, J.E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*, 42, 315-332.
- Programa Hispano – Marroquí de Enseñanza de la lengua árabe y cultura marroquí. *Convenio Hispano – Marroquí de Cooperación Cultural de 14 de octubre de 1980. (B.O.E. Núm. 243 de 10.10.1985)*.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Puente, A. (1996). Cómo formar buenos lectores. En P. C. Cerrillo y J. García (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp.21-46). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. & Wiig, E. H. (2002). *Batería de lenguaje objetiva y criterial Screening (BLOC-Screening)*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M., Wiig, E. H., Renom, J. & Solanas, A. (1998). *Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (B.L.O.C.)*. Barcelona: Masson.
- Qian, D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language*

Learning, 52, 513-536.

Quintero, A. (1995). Un programa de Intervención para la comprensión de textos. Desarrollo de la fase previa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 77-90.

Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.

Ravenstein, E. G. (1885). The Laws of Migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 48, 167-227.

Regil, L. (2001). *La caverna Digital. Hipermedia: orígenes y características*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Reyes, E. (2005). Aprendizaje del castellano por un inmigrante marroquí. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 10(38), 82-90.

Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática. Colección Cuadernos de Lengua Española*. Madrid: Arco Libros.

Ribes, E. (2010). *Observatorio Permanente para la Inmigración de Extremadura*. Ponencia presentada en la Jornadas Movimientos Migratorios, Causas y Consecuencias en el Desarrollo: ¿Emigrar es una decisión libre o una decisión forzada? Badajoz: España.

Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En Puente, A (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp.275-298). Madrid: Pirámide.

Rivadeneira, B. (2010). *Comprensión Lectora en estudiantes de sexto grado de primaria, según género y tipo de instrucción educativa*. Lima: Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación, Universidad San Ignacio de Loyola.

Rivera, V.(2009). Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna. *Tonos digital*,17.

Rodríguez, J. (2008). *La captación de la migración interna mediante censos de población: la experiencia de la ronda de 2000 y sus lecciones para la ronda de 2010 en América Latina y el Caribe*. Seminario-Taller "Los Censos de 2010 y la migración interna, internacional y otras formas de movilidad territorial". Santiago de Chile.

- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Basic considerations to facilitate L2 learning to beginners. *Cultura y Educación*, 18(2), 143-157. doi:10.1174/113564006777973851
- Rumbaut, R. (1999). Assimilation and Its Discontents: Ironies and Paradoxes. En Hirschman, C., Kasinitz, P. & J. De-Wind (Coords.), *The Handbook of International Migration: The American Experience* (pp.172-195). New York: Russell Sage.
- Rumbaut, R. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Inmigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.
- Rumbaut, R. G. (2005). Turning Points in the Transition to Adulthood: Determinants of Educational Attainment, Incarceration, and Early Childbearing among Children of Inmigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1041-1086.
- Rumelhart, D. & Norman, D. (1978). Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. In J.W. Cotton & R. Klatzky (Eds.), *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Sagaama, O. (2009). *Integración lingüística y cultural de los inmigrantes en España. Los marroquíes en Barcelona*. Tesis doctoral, Facultad de Filología, Universidad de Barcelona. Barcelona: España.
- Saïdi, R. (2001). *The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands. A study on proficiency status and input*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Universidad de Tilburg, Países Bajos.
- Salvador, F. & Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en la lectura y escritura*. Málaga: Aljibe.
- Samuels, S.J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher*, 41, 765-760.
- Sandoval, E. (1993). *Migración e identidad: experiencias del exilio*. Toluca: Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del

Estado de México.

- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior, 12*, 17–186.
- Schultz, E. A. & Lavenda, R. H. (1987). *Cultural anthropology: A perspective on the human condition*. St Paul, MN: West Publishing Company.
- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M. & Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*, 119-129.
- Serra, J.M. (1996). Inmersió lingüística i rendiment acadèmic en alumnes extracomunitaris. Comunicació al III Congrés Internacional sobre Programes d'Inmersió. Barcelona.
- Serra, J.M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.
- Serra, J.M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación, 18*(2), 159-172.
- Serrano, R., Puyuelo, M. & Salavera, C. (2012). Intervención en un alumno inmigrante con una programación interdisciplinaria de música y lengua para favorecer su desarrollo lingüístico. *Boletín AELFA, 12*(1), 16-20.
- Serrat, E., Sanz – Torrent, M., Badia, I., Aguilar, E., Olmo, R., Lara, F., Lorrenç, A. & Serra, M. (2010). La Relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical. *Infancia y Aprendizaje, 33* (4), 435–448.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas de contacto*. Madrid: Alianza.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B.F. (1957). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1976). *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National

- Commission for UNESCO.
- Smith, C.A. & Lazarus, R.S. (1993). Appraisal components, correlational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7, 233-269.
- Smith, F. (1988). *Understanding Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, F. (1995). *Comprensión de la lectura*. México: Editorial Trillas.
- Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education y the Science and Technology Police Institute.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de Innovación educativa*, 26, 5-10.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soprano A.M. (2011). *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes. La hora de juego Lingüística y otros recursos*. Buenos Aires: Paidós.
- Soriano, E. (1999). La formación del profesorado: elemento clave para la educación intercultural. En F. Checa & E. Soriano (Eds.), *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural* (pp.245-247). Barcelona: Icaria.
- Spiro, R. J. & Myers, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 471-501). New York: Longman.
- Stahl, S. A. (1989). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension on unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 24, 27-43.
- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A.G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22 (3), 159-170.
- Sternberg, R. J. (1987). Razonamiento, solución de problemas e inteligencia. En

- R.J. Sternberg (Ed): *Inteligencia humana (vol II): Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona: Paidós.
- Stothard, S.E. & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing, 4*, 245-256.
- Strickland, D.S. (2002). The importance of effective early intervention. En A.E. Farstrup & S.J. Samuels. (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.
- Suárez - Orozco, C. & Suárez - Orozco, M. (1995). *Transformation: Immigration, family life and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Suárez - Orozco, C. & Suárez - Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez - Orozco, C. & Suárez - Orozco, M. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Suárez - Orozco, C. & Suárez- Orozco, M. (2007). Education. In M.C. Waters (Eds.). *The New Americans. A guide to immigration since 1965* (pp. 243-257). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, M. & Suárez-Orozco, C. (1999). Some Conceptual Considerations in the Interdisciplinary Study of Immigrant Children. In M. Foblets & C.L. Pang (Eds.), *Culture, Ethnicity, and Migration* (pp. 199-221). Leuven, Belgium: Acco Leuven.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Symenou, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta, 85*, 165-184.
- Tapia, V. (1999). Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. *Revista de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

3(4), 9-21.

- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3).
- Tébar, L. (1996, septiembre). *Estrategias metacognitivas aplicadas a la Lectura Eficaz*. Congreso de lectura eficaz: Ponencias, paneles y comunicaciones, Madrid, España.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thorne, C. (1991). *A study of beginning reading in Lima*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Thorne, C. & Pinzás, J. (1988). *Factors affecting reading achievement in Peru*. Annual Meeting AERA. New Orleans.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española, *Bordón*, 63(1), 63-75.
- Titos, R., Defior, S., Alegría, J. & Martos, J. (2003). The use of morphological resources in Spanish orthography: The case of the verb. En R.M. Joshi; C.K. Leong & B.L.J. Kaczmarek, *Literacy acquisition: The rol of Phonology, Morphology and Ortography*, 209-215. Amsterdam, NL: IOS Press.
- Trabasso, T. (1972). Mental operations in comprehension. In J. B. Carroll & R. O. Freedle (Eds.), *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. Washington, D.C.: V. H. Winston.
- Tunmer, W.E., Nesdale, A.R. & Wright, A.D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25- 34.
- Valderrama, F. (1956). *Manual del maestro español en la escuela marroquí*. Tetuán: Editora Marroquí.
- Valero, J. R. (2002). *Inmigración y escuela: la escolarización en España de los hijos de inmigrantes africanos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Valladares, O. (1998). *Comunicación Integral. Bases Técnicas y Desarrollo de Competencias Comunicativas*. México: Trillas.

- Vallés, A. (1998). *Programa de estrategias metacognitivas para el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Van Elsäcker, W. (2002). *Development of reading comprehension: The engagement perspective*. Enschede, Holanda: Feboprint.
- VanPatten, B. (1992). Second language acquisition and foreign language teaching: Part 2. *The Modern Language Journal*, 23, 23-27.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241.
- VanPatten, B. & Sanz, C. (1994). From input to output: Processing instruction and communicative tasks. En Eckman (Ed.). *Second language acquisition theory and practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Verhoeven, L. & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading*, 15, 1-7.
- 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*. Barcelona: Graó.
- Vila, I. (1999). La inmigración extranjera en España: los retos educativos. En E. Aja (Ed.), *Inmigración, educación y lengua propia* (pp. 145-166). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Vila, I. (2000a). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos*, 23, 23-30.
- Vila, I. (2000b). *Inmigración, educación y lengua propia*. En J. Porta (Ed.), *La inmigración en España*. Barcelona: La Caixa.
- Vila, I. (2001). Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, 22-28.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M. & Siqués, C. (2009). Language support classrooms in Primary Education in Catalonia during academic year 2005-2006: Their effects on knowledge of Catalan language

- and school adaptation. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 307-327.
doi:10.1174/021037009788964123
- Vila, I., Perera, S. & Serra, J.M. (2006). Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 04, 40-55.
- Villalba, F. & Hernández, M. T. (2002). *Programación para la enseñanza del español como L2 a adultos inmigrantes. Nivel inicial: principiantes alfabetizados*. Región de Murcia. Descarga en <http://www.educarm.es/diversidad/docs/l2adultos.pdf>
- Villarán, V. (2004). *Situación de la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en Perú*. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/faedu/documentos/din/articulos/villaran.pdf>
- Viramonte, M. (2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Vlachou, A., Didaskalou, E. & Vaudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-202.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamiento e linguagem*. 1º ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1988). *A formação social da mente*. 2º ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes.
- Walraven, P. L. (1993). The Two - stage Colour Vision Model. In *AIC Colour 93, Proceedings of the 7th Congress of the International Color Association*, vol. A, Budapest: Hungarian National Colour Committee, 27 - 31.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A. & Asher, S. (1984). Social and motivational influences on reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. (pp. 423-452). Nueva York: Longman.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Wood, C., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving.

Journal of Child Psychology & Psychiatry, 17(2), 89-100.

BIBLIONET:

<http://igualdadyempleo.juntaex.es/observatorioInmigracion/>

<http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/noticia.asp?pkid=500140>

<http://www.arjabor.com/>

<http://elfaroeducativo.blogspot.com/>

<http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>

<http://www.cervantes.es/default.htm>

REFERENCIAS LEGISLATIVAS:

- ✓ Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- ✓ Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- ✓ Instrucción 2/2015 de la Secretaría General de Educación por la que se concretan determinados aspectos sobre la Atención a la Diversidad según lo establecido en el Decreto 228/2014, de 14 de octubre por el que se regula la respuesta educativa a la Diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- ✓ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (Publicada en el BOE de 4 de octubre).
- ✓ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. (LOPEGCE).
- ✓ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE)
- ✓ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE)
- ✓ Ley 4/2011, de 7 de marzo de Educación de Extremadura.
- ✓ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- ✓ Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de

compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

- ✓ *Orden ECD/65/2014, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.*
- ✓ Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (Vigente hasta el 4 de noviembre de 2009).

ANEXOS

ANEXO 1. BLOC-SR

Ejemplo de evaluación del componente morfológico.

- ✓ Cuaderno del evaluador.

Introducción

En algunos dibujos que ahora veremos, hablaremos con los personajes que aparezcan. En otros, explicaremos lo que hacen.

**Ítem 1** (Ítem de demostración)

Introducción: A este niño le gusta mucho comer helados.

Prueba: ¿Me ayudas a terminar esta frase?

Mañana (él) ... (comerá un helado).

Introducción: Ahora lo haremos de otra manera. Vamos a hablar con él.

Prueba: El niño nos dice:

Mañana (yo) ... (comeré un helado).

[Nota para el examinador: Si la respuesta es correcta, continuar con el ítem 2. Si no, repetir.]

Recuerda: A este niño le gusta mucho comer helados.

Mañana (él) ... (comerá un helado).

Él nos dice:

Mañana (yo) ... (comeré un helado).

- ✓ Cuaderno del alumno.



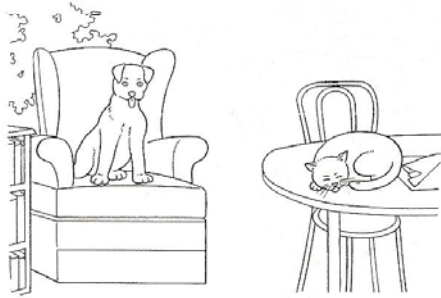
Ejemplo de evaluación del componente sintáctico.

- ✓ Cuaderno del evaluador.

Introducción

Ahora vamos a ver algunos dibujos más.

[Nota para el examinador: La respuesta será válida siempre que el sintagma preposicional o adverbial sea correcto.]



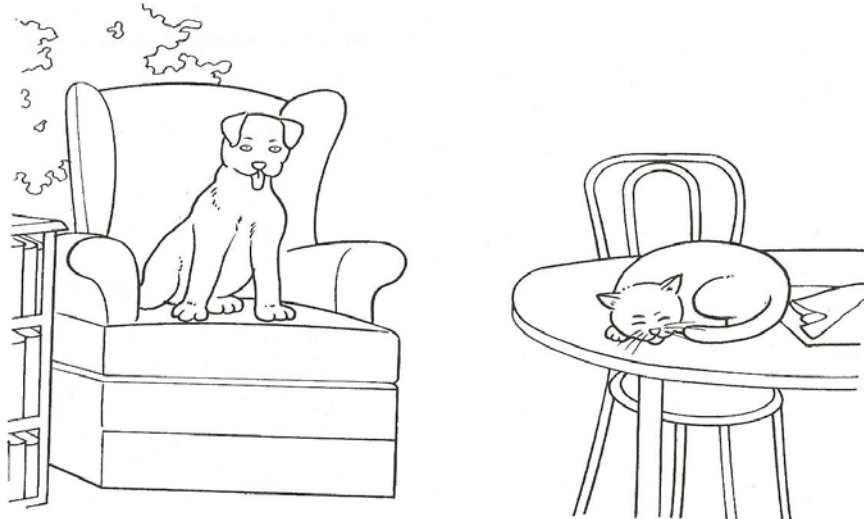
Ítem 1 (Ítem de demostración)

Introducción: Mira este dibujo (*señalar el perro*). Te explico éste. El perro está sentado encima del sillón.

Prueba: Ahora explícame tú este dibujo (*señalar el gato*):

(El gato está durmiendo encima de la mesa.)

- ✓ Cuaderno del alumno.



Ejemplo de evaluación del componente semántico.

✓ **Cuaderno del evaluador.**

Introducción

Ahora vamos a ver unos dibujos y a hablar sobre ellos. Te haré una pregunta y quiero que me ayudes a contestarla.

Ítem 1 (ítem de demostración)

Introducción: Ésta es la madre. Ella tiene un biberón.

Prueba: ¿Qué hace?

Ella lo da ... (al niño).



SEMÁNTICA
DATIVO

191

✓ **Cuaderno del alumno.**



Ejemplo de evaluación del componente pragmático.

✓ **Cuaderno del evaluador.**

a) **Introducción:** Esta gente trae a sus animales domésticos aquí para que los vea el veterinario. Éste es Pedro y ésta es su profesora, la señora Viñas.

Prueba: ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora?

Respuesta: Hola señora Viñas, cómo está usted.

b) **Introducción:** Este perro es muy difícil de atrapar si se escapa. Su amo está muy contento de que Pedro le haya avisado.

Prueba: ¿Qué le dice el amo al perro?

Respuesta: Gracias, es muy difícil cogerlo

✓ **Cuaderno del alumno.**



ANEXO 2. ECL (Evaluación de la Comprensión Lectora).**Ejemplos del Nivel 1.****PRIMERA LECTURA**

El viento había empezado a soplar a media noche; silbaba con tanta fuerza que Marta estaba atemorizada. Al día siguiente continuaba el huracán, hacía mucho frío y la calle estaba desierta. Marta no fue al colegio; desde la ventana vio como se le volvía el paraguas a una chica y luego a un señor que iba corriendo tras su sombrero que se lo llevaba el viento. Los árboles agitaban sus ramas y se despedían de las últimas hojas que quedaban en ellas. El cielo tenía un oscuro color plomizo.

1. ¿Cuánta gente había en la calle?

- A. Casi nadie.
 B. Muchas personas.
 C. Estaba casi llena.
 D. La misma de siempre

2. ¿Cuál de estas frases es cierta, según lo que dice la lectura?

- A. El cielo tenía un color azul claro.
 B. El paraguas de un señor se volvió.
 C. El color del cielo era gris oscuro.
 D. Al día siguiente continuaban los truenos.

3. El día después...

- A. la niña fue al colegio.
 B. una chica volvía con su paraguas.
 C. seguía el fuerte viento.
 D. había una ligera brisa.

4. ¿Qué pasaba con las ramas de los árboles?

- A. Se rompían por la fuerza del viento.
 B. Se movían asegurando sus hojas.
 C. Se caían y les quedaban las hojas.
 D. Se movían y se les caían las hojas.

5. ¿Cuál de las frases siguientes es cierta, según la lectura?

- A. Un señor corría ante su sombrero.
 B. Las ramas de los árboles eran oscuras.
 C. El vendaval empezó por la noche.
 D. Marta estaba en la ventana de su clase.

6. ¿Qué pasaba con las últimas hojas?

- A. Se pegaban a las ramas de los árboles.
 B. Silbaban con el viento.
 C. Se despegaban de las ramas.
 D. Se agitaban en las ramas.

7. Marta tenía miedo porque...

- A. la calle estaba desierta.
 B. no podía llegar al colegio.
 C. el viento se llevaba a un señor.
 D. el viento hacía un ruido muy fuerte.

SEGUNDA LECTURA

Uno de los alimentos imprescindibles para el desarrollo de los niños es la leche. Contiene vitaminas y otras sustancias muy importantes para la vida. A partir de ella se obtienen el queso, el yogur y la mantequilla; estos productos también contribuyen al crecimiento.

La vaca, la cabra y la oveja son algunos de los animales que nos proporcionan la leche.

8. La leche es indispensable para...

- A. fabricar vitaminas importantes.
- B. que los niños crezcan bien.
- C. que la proporcionen la cabra y la oveja.
- D. obtenerla de los animales domésticos.

9. ¿Cuál de estas frases es verdadera, según la lectura?

- A. Los niños crecen más si no toman leche.
- B. El queso y la mantequilla no pertenecen a la leche.
- C. Hay muchos productos buenos para crecer.
- D. El yogur y la mantequilla ayudan a crecer.

10. En la leche hay...

- A. grasas y minerales muy importantes.
- B. mantequilla para evitar el crecimiento.
- C. vitaminas y elementos importantes para la vida.
- D. cosas que no nos proporcionan los animales.

11. El queso, la mantequilla y el yogur...

- A. son sustancias importantes.
- B. son indispensables para la leche.
- C. proporcionan la leche.
- D. se hacen con leche.

TERCERA LECTURA

Javier lee mucho, se interesa por todo lo impreso. Esto es natural porque su padre es librero y desde pequeño Javier ha podido disponer de todos los libros nuevos en el mismo momento en que se publican.

Desde muy pequeño conoce el nombre de los grandes escritores y sabe de memoria los títulos de los libros más importantes: es muy erudito.

Su padre comentaba: «Me habría causado mucha pena que a Javier no le gustasen los libros. Cuando apenas sabía andar venía con frecuencia a la librería y ya le interesaban los libros con encuadernaciones llamativas y las ilustraciones de los libros de narraciones infantiles. Ahora que es ya mayor, sabe apreciar la hermosura de los grabados y de las letras de imprenta; además su afición a la lectura le ha llevado a conocer las numerosas bibliotecas de la ciudad.»

12. El padre de Javier decía que le habría dado pena que...

- A. su hijo no frecuentase las librerías.
- B. Javier no apreciase los grabados.
- C. a Javier le conociesen en muchas bibliotecas.
- D. a su hijo no le agradasen los libros.

13. Javier siente mucho interés por...

- A. lo que comentaba su padre.
- B. los libros importantes con grabados.
- C. todo lo que está impreso.
- D. la profesión de su padre.

14. ¿Cuál de estas frases es cierta, según el texto?

- A. A Javier no le interesan las ilustraciones.
- B. El padre de Javier está triste por los libros.
- C. Javier sabe reconocer los libros nuevos.
- D. En la ciudad hay muchas bibliotecas.

15. Cuando Javier era muy pequeño...

- A. sabía disponer los libros encuadernados.
- B. sabía de memoria muchos libros.
- C. ya sentía interés por los dibujos de los cuentos.
- D. iba poco a visitar a su padre en la librería.

16. ¿Cuál de estas frases es cierta, según el texto?

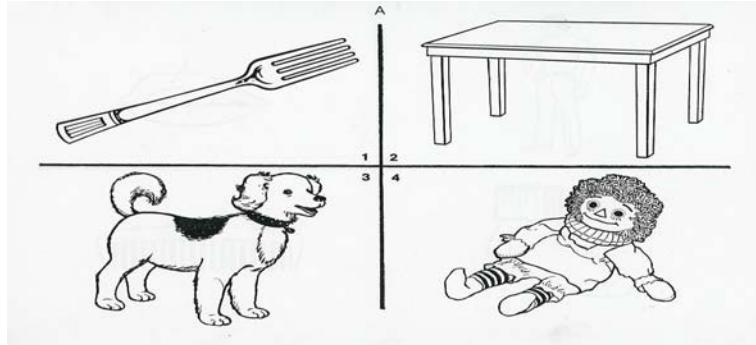
- A. Javier tiene mucho interés por las imprentas.
- B. Javier sabe muchas cosas porque tiene muy buena memoria.
- C. Javier sabe apreciar la belleza de las letras de imprenta.
- D. A Javier, de pequeño, no le gustaban los dibujos de los cuentos.

17. Se dice que Javier es muy erudito porque...

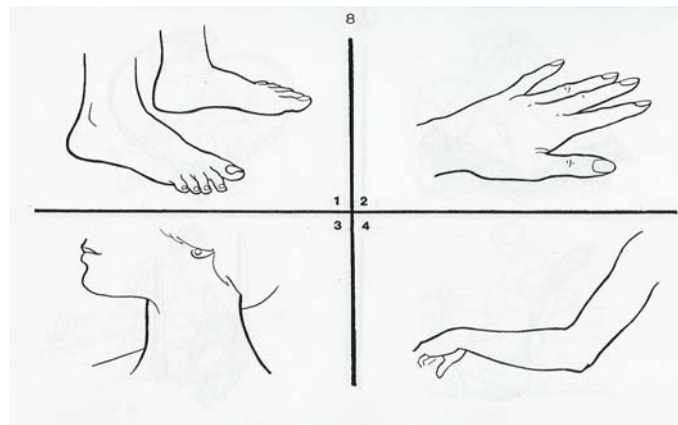
- A. ha visto a los grandes escritores y sabe como son.
- B. tiene conocimientos sobre libros y escritores.
- C. hay muchos libros dispuestos en la librería de su padre.
- D. le gustan los grabados y las letras de imprenta.

ANEXO 3. TVIP (Test de Vocabulario en Imágenes Peabody).

Por ejemplo: "Quiero que mires algunos dibujos conmigo. Yo te diré una palabra: quiero que entonces pongas tu dedo en el dibujo que corresponde a la palabra que te he dicho. Pon el dedo en la muñeca".



Por ejemplo: "Pon el dedo en el cuello"



Por ejemplo: "Muéstrame confiar" (ítem para 10 años)

