

Habilidades psicolingüísticas del alumnado inmigrante

Psycholinguistic skills of immigrant pupils

María José Godoy Merino, Juan Manuel Moreno Manso,
Ángel Suárez Muñoz y María Elena García-Baamonde Sánchez

Universidad de Extremadura

Resumen

El estudio analiza las habilidades psicolingüísticas del alumnado inmigrante en la etapa de Educación Primaria. Se evalúan pormenorizadamente los diferentes componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática), con la finalidad de determinar la relación entre la competencia psicolingüística del alumnado y la consecución de los objetivos académicos. La muestra está compuesta por un total de 326 alumnos de origen inmigrante de edades comprendidas entre los 6 y 12 años, escolarizados en centros públicos. Para la evaluación de las habilidades psicolingüísticas se utiliza la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial. Los resultados ponen de manifiesto un nivel de dominio psicolingüístico inferior a lo esperado. Todos los componentes del lenguaje se encuentran afectados, siendo mayores las repercusiones en morfología y sintaxis. El alumnado inmigrante, en ausencia de dominio formal de las estructuras de la lengua, aplica todo su interés y esfuerzo en el ámbito de los contenidos y significados.

Palabras clave: Habilidades lingüísticas, inmigración, escolarización, competencia lingüística, intervención.

Abstract

This study analyses the psycholinguistic skills of immigrant pupils in Primary Education. A detailed evaluation is carried out of the different language areas (morphology, syntax, semantics and pragmatics), in order to determine the relationship between the pupils' psycholinguistic competence and the achievement of academic aims. The sample is made up of a total of 326 immigrant pupils, between the ages of 6 and 12, attending state schools. The 'Objective Language Criteria Test' has been used to evaluate the psycholinguistic skills. The results show a psycholinguistic level of dominion inferior to what may be expected. All the components of the language are affected, but the greatest repercussions are in morphology and syntax. Immigrant pupils, lacking a formal dominion of the structures of the language, apply all their effort and interest to the sphere of content and meaning.

Keywords: Linguistic skills, immigration, schooling, linguistic competence, intervention.

La diversidad cultural en las aulas no es un problema nuevo en nuestra sociedad. Las minorías étnicas llevan presentes muchos años en los centros educativos. Cada día es más frecuente encontrar en la escuela un abundante grupo de alumnos de nacionalidades diferentes, que necesitan aprender nuestra lengua para lograr la adaptación personal, social y escolar.

El aprendizaje de una lengua es un complejo proceso en el que el entorno y el proceso de imitación desempeñan un papel importante. Cuando un niño llega a la escuela, este primer proceso de aprendizaje de su lengua materna ya se encuentra adquirido. Sin embargo, no es así en el caso del alumnado inmigrante (Serrano, Puyuelo y Salavera, 2012).

Esta realidad añade un poco más de complejidad a la ya de por sí difícil vida de las aulas, por cuanto surgen nuevos problemas de comunicación y dificultades de acceso al currículo, lo que conlleva elementos nuevos en relación con las funciones que tanto los profesores como los maestros desempeñan en los ambientes educativos.

Existen estudios entre los que destacan los de Huguet, Navarro y Janés (2007), Fullana, Besalú y Vila (2003), Montes (2002), Siguan (1998) o Serra (1997), donde se demuestran que los resultados académicos del alumnado inmigrante son más bajos que los del alumnado autóctono. La OCDE

(2002) también se suma a esta afirmación, generalizándola a casi todos los países miembros y ratificándolo nuevamente en el informe PISA realizado en 2009. Es decir, el alumno inmigrante tiene problemas con la lengua de la escuela en la mayoría de los países del mundo occidental donde se instalan, y tardan bastante tiempo en solucionarlos (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke y 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).

Huguet (2009) señala que la literatura sobre la escolarización de los alumnos inmigrantes ha puesto de manifiesto decepcionantes resultados a nivel de lenguaje y un elevado fracaso escolar de los mismos. Esta misma idea ha sido defendida por autores como Cummins (2000). Trabajos como el de Serra (1997) con escolares no-catalanoparlantes y extracomunitarios, confirman que el alumnado inmigrante, consigue niveles de conocimiento lingüístico y matemático muy pobres. Estas dificultades que se producen en el uso del lenguaje condicionan indiscutiblemente los resultados inferiores en todo el conjunto de aprendizajes, traducándose en fracaso escolar, y superando en este sentido a sus pares autóctonos (Navarro y Huguet, 2006; Vila, 2006).

Son muchas, por tanto, las investigaciones que señalan que el fracaso escolar es una de las características del alumnado inmigrante, incidiendo fundamentalmente en los alumnos que se incorporan al sistema escolar con posterioridad a la obligatoriedad de nuestro sistema educativo. Actualmente, la tipología lingüística de las aulas dista mucho de la uniformidad de hace escasos años y, en estas condiciones, en el caso de los escolares provenientes de la inmigración, los requerimientos teóricos de los programas de inmersión lingüística son difícilmente alcanzables: homogeneidad lingüística del alumnado, voluntariedad de las familias y profesorado bilingüe (Huguet, 2009).

El lenguaje es un instrumento base para la de adquisición de aprendizajes, constituyendo el objetivo central de la educación de este alumnado. Conscientes de este hecho, como señalan Navarro y Huguet (2010), el profesorado suele resaltar lo determinante que resulta el dominio de la lengua de uso escolar en el éxito o fracaso de este alumnado, realizando múltiples esfuerzos que en ocasiones no responden a las expectativas ni al tiempo dedicado para ello. Pero también es cierto que entre el propio profesorado existen creencias en relación al aprendizaje de este alumnado, que condicionan la respuesta educativa. Navarro y Huguet (2006) destacan la tendencia

a pensar que los niños inmigrantes escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural por simple inmersión en el sistema escolar y sin necesidad de actividades ni programas específicos.

Otra de las dificultades existentes entre los profesionales de la educación en lo que se refiere a la escolarización de este alumnado es que en la mayoría de las ocasiones el docente no domina la lengua materna del alumno inmigrante, debido entre otras cosas a la gran diversidad lingüística existente.

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

La escolarización de los alumnos 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 especialis-

tas (Moreno, Godoy, Suárez y García-Baamonde, 2013).

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

Por todo esto, nuestra investigación analiza la competencia comunicativa del alumnado inmigrante en la etapa Primaria de su escolarización, analizando pormenorizadamente los diferentes componentes lingüísticos (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) con la finalidad de dar a conocer al profesorado las dificultades lingüísticas de este alumnado para poder trabajarlas adecuadamente, teniendo en cuenta que son escasas las investigaciones al respecto.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por un total de 326 alumnos de origen inmigrante, escolarizados todos ellos en centros públicos, de los cuales 152 son varones y 174 mujeres. El intervalo de edad que comprende la muestra está entre los 6 y los 12 años.

La procedencia del alumnado evaluado es mayoritariamente marroquí y rumano, siendo escasa en nuestro estudio la representación de alumnos procedente de América del Sur, América Central, Asia y del resto de países europeos, por falta de escolares de estas nacionalidades en nuestras aulas.

Analizamos una muestra representativa de los diferentes colectivos de escolares de origen inmigrante en la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura, entendiendo como alumnos inmigrantes los nacidos fuera del territorio español.

En lo que respecta a la elección del nivel académico, en este caso Educación Primaria, nos hemos basado en la importancia que esta etapa tiene para el desarrollo de las competencias lingüísticas de este alumnado y en la relevancia que a su vez adquiere para el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Instrumentos

El instrumento utilizado para la evaluación de la competencia lingüística del alumnado fue la versión Screening Revisada de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOCSR) (Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig, 2007).

La versión Screening Revisada del BLOC es una prueba destinada a evidenciar si existen dificultades en los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Esta prueba nos permite evaluar el riesgo de que existan problemas de lenguaje a nivel morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Los módulos se han diseñado para verificar el nivel de dominio a partir del 70 % de aciertos.

Este instrumento proporciona una puntuación bruta en relación a los ítems, una puntuación centil y una puntuación transformada en relación a las curvas de desarrollo. Una puntuación centil de 70-100 (nivel superior), indica que el alumno domina la habilidad psicolingüística y puede usarla correctamente; un centil entre 60-70 (nivel de transición); un centil 30-60 (nivel de emergencia); y si es inferior al centil 25-30 (nivel de alarma). La batería ha demostrado ser eficaz para la evaluación del desarrollo lingüístico en diferentes poblaciones (Abad y Uriel, 2007; Moreno, García-Baamón-

de, Blázquez, 2009, 2010, 2012).

La prueba puede ser aplicada a partir de los 5 años de edad para evaluar la expresión y la comprensión del alumnado en los cuatro componentes del lenguaje, tanto cuantitativa como cualitativamente, y es muy útil para el diseño de planes de intervención individualizados y grupales.

Las tareas que lleva a cabo el evaluador para provocar la respuesta del sujeto 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).

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en base a los datos proporcionados por la Comunidad Autónoma de Extremadura. El primer paso fue analizar los centros que tenían mayor afluencia de alumnos inmigrantes escolarizados en sus aulas, llevándose a cabo una selección muestral representativa del alumnado inmigrante y contactando con los centros educativos con la finalidad de establecer un calendario para la aplicación de la prueba. Tras mantener

una reunión con los equipos directivos de los centros para informarles del proyecto y pedirles su colaboración, se estableció el calendario de pasación de las pruebas y se comenzó con la evaluación del alumnado.

La administración de la prueba BLOC-SR se realizó de forma individual, en los diez colegios donde el alumnado se encontraba escolarizado. La evaluación de los diferentes componentes lingüísticos duró aproximadamente 1 hora en cada una de los sujetos evaluados, aunque en algunos casos, la actitud de los mismos durante la sesión, dificultó la exploración y se amplió el tiempo de aplicación de la prueba a 1 hora y media. El orden llevado a cabo a la hora de evaluar las competencias lingüísticas fue el siguiente: morfología, sintaxis, semántica y pragmática.

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

Resultados

Los análisis efectuados fueron los siguientes: en primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de las competencias lingüísticas del alumnado in-

migrante, con la finalidad de valorar si el nivel de dominio comunicativo del alumnado inmigrante es el adecuado y los componentes lingüísticos más afectados.

A continuación, realizamos el análisis inferencial con la finalidad de analizar las diferencias significativas entre las cuatro habilidades lingüísticas. Para ello, comprobamos en un primer momento si nuestras variables cumplen los requisitos para realizar pruebas paramétricas, utilizando así la prueba de Kolmogorov-Smirnov para demostrar si nuestra distribución es normal dentro de la población, la prueba de Rachas que nos indica si la muestra es aleatoria y la prueba de Levene que presenta si las varianzas son homogéneas. Constatando así que es correcto realizar pruebas paramétricas procedemos a utilizar el ANOVA de un factor para analizar las diferencias significativas en los cuatro componentes del lenguaje atendiendo a la edad del alumnado, y la t de Student para analizar las competencias lingüísticas en función del sexo de los niños.

En la Tabla 1 se recogen los estadísticos descriptivos de las puntuaciones centiles obtenidas en el BLOC-SR en cada una de las habilidades psicolingüísticas que la componen. La puntuación media más elevada se sitúa en la competencia pragmática ($M=37.24$ y $SD=35.12$) y la más baja en morfología ($M=18.94$ y $SD=24.42$). La

Tabla 1

Medias y Desviaciones típicas de las puntuaciones centiles del BLOC-SR.

	M	SD
Morfología	18.94	24.42
Sintaxis	26.44	25.57
Semántica	36.87	33.11
Pragmática	37.24	35.12
Global	25.72	30.43

puntuación media global se sitúa en $M=25.72$ y $SD=30.43$. Los resultados concluyen que todos los componentes lingüísticos están afectados, evidenciándose mayores dificultades en morfología y sintaxis que en semántica y pragmática.

A continuación hemos procedido a distribuir las competencias lingüísticas según el nivel de dominio del

alumnado inmigrante. En la Tabla 2 comprobamos que el nivel de alarma presenta los mayores porcentajes en los cuatro componentes del lenguaje. En el componente morfológico destaca en el nivel de alarma (<25-30) y en el sintáctico el nivel de alarma (<25-30) seguido del de emergencia (30-60). En los componentes semántico y pragmático destaca el nivel de alarma

Tabla 2

Porcentaje de sujetos observados en la aplicación del BLOC-SR.

	Morfología		Sintaxis		Semántica		Pragmática	
	n	%	n	%	n	%	n	%
70-100: nivel superior	22	6.7	25	7.7	69	21.2	85	26.1
60-70: nivel de transición	16	4.9	16	4.9	32	9.8	11	3.4
30-60: nivel de emergencia	39	12.0	70	21.5	59	18.1	68	20.9
< 25-30: nivel de alarma	249	76.4	215	66.0	166	50.9	162	49.7

(<25-30) seguido del nivel superior (70-100).

En cuanto a la relación entre la edad del alumnado inmigrante y las competencias lingüísticas, en la Tabla

3 comprobamos que en todas las competencias el intervalo de edad de 11 a 12 años presenta una mayor puntuación media. A los 6-8 años encontramos las puntuaciones más bajas. Los

niños se sitúan en el nivel de alarma (<25-30) en morfología y sintaxis, mientras que en semántica y pragmática lo hacen en el nivel de emergencia (30-60). Los alumnos situados en los intervalos 9-10 y 11-12 se sitúan en morfología, sintaxis y semántica en el nivel de emergencia. En pragmática,

el 59,56% de los alumnos de 9-10 años se mantienen en el nivel de emergencia. Mientras que el 66,89% del alumnado de 11-12 años se sitúan en el nivel de transición (60-70). Efectuada la ANOVA de un factor comprobamos que existen diferencias significativas en todas las habilidades psicolingüísticas,

Tabla 3

Medias, Desviaciones típicas y ANOVA de un factor en relación a la edad y competencias lingüísticas.

	Edad	M	SD	F
Morfología	6-8 años	22.60	18.63	24.26***
	9-10 años	43.93	19.67	
	11-12 años	48.23	24.57	
	Total	35.67	24.51	
Sintaxis	6-8 años	25.53	21.23	16.92***
	9-10 años	41.73	15.93	
	11-12 años	45.54	19.97	
	Total	35.62	21.66	
Semántica	6-8 años	37.47	18.40	9.68***
	9-10 años	50.55	17.47	
	11-12 años	50.58	18.82	
	Total	44.56	19.95	
Pragmática	6-8 años	39.53	28.14	23.67***
	9-10 años	59.56	21.24	
	11-12 años	66.89	22.16	
	Total	52.11	28.46	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

cas. A mayor edad mayor es la puntuación en dichas competencias.

En cuanto a la relación entre el sexo del alumnado inmigrante y las

competencias lingüísticas, en la Tabla 4 comprobamos que el varón obtiene una menor puntuación media en todos los componentes del lenguaje que la

Tabla 4

Medias, Desviaciones típicas y t de Student en relación al sexo y competencias lingüísticas.

	Sexo	M	SD	t
Morfología	Varón	34.27	26.31	-.69
	Mujer	36.89	22.92	
Sintaxis	Varón	33.59	23.09	-1.13
	Mujer	37.37	20.31	
Semántica	Varón	41.72	20.25	-1.73
	Mujer	47.02	19.46	
Pragmática	Varón	49.77	29.56	-.99
	Mujer	54.13	27.48	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

mujer (M=34,27; M=33,59; M=41,72; y M=49,77 respectivamente). Así mismo, varones y mujeres se sitúan en el nivel de emergencia (30-60) en todos los componentes lingüísticos, aunque son las mujeres las que obtienen porcentajes más altos dentro de este nivel.

Tras efectuar la prueba t de Student para dos muestras independientes comprobamos que no existen diferencias significativas entre los varones y mujeres inmigrantes en relación a las competencias del lenguaje, ya que el estadístico de significación siempre es superior a .05.

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

Discusión y conclusiones

Los resultados confirman que el alumnado inmigrante manifiesta un nivel de dominio lingüístico inferior a lo correspondiente a su edad cronológica. Todos los componentes analizados (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) están comprometidos. Es evidente, por tanto, que el alumnado inmigrante manifiesta un nivel de dominio lingüístico inferior al que le corresponde. De estas cuatro habilidades, las que se encuentran más afectadas son morfología y sintaxis.

Los resultados indican que especialmente estas dificultades se manifiestan en los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de edad, siendo algo esperado ya que un alumno autóctono en esta edad está consolidando los niveles lingüísticos,

que aún son deficitarios. Por tanto, en el caso del alumnado inmigrante es normal que los niveles del lenguaje adquieran matices de alarma.

Nuestro estudio, confirma a su vez que también los componentes semántico y pragmático presentan déficits para estos alumnos. El componente semántico implica el dominio del campo conceptual, muy relacionado también con el mundo de las experiencias acumuladas por los sujetos.

No es extraño que un alumno de una segunda lengua manifieste dificultades en este dominio lingüístico, ajeno al conjunto de las experiencias de su entorno nativo.

Por su parte, el componente pragmático, implica la integración de los demás componentes lingüísticos de cara a la utilización efectiva de la lengua como instrumento de comunicación. Cualquier déficit en uno o varios de los componentes, como el morfológico, el sintáctico o el semántico, provocará el déficit consiguiente en el nivel pragmático.

Estos datos se confirman y avalan con estudios realizados como el de Navarro (2003), el cual incluye entre sus conclusiones que entre los contenidos que suponen mayores dificultades para el alumnado inmigrante se encuentra el componente morfosintáctico o el llevado a cabo por Serra (1997) incluyendo entre sus resultados que los alumnos inmigrantes evaluados obtie-

nen unos niveles de dominio lingüísticos muy pobres, afectando a todos los componentes del lenguaje.

Por consiguiente, nuestra investigación confirma que el dominio de la lengua española por parte del alumnado inmigrante es inferior a lo esperado para su edad cronológica. El análisis de los datos también nos revela que es en la competencia morfosintáctica donde se manifiestan las mayores dificultades en el alumnado inmigrante. Ya hemos comentado la implicación que tienen cada uno de los componentes lingüísticos en el dominio del lenguaje por parte de un individuo.

Cuando se analiza, como es nuestro caso, el uso del lenguaje como un proceso global, resulta evidente que el componente morfosintáctico adquiera una dimensión más formal, mientras que el nivel pragmático se relaciona más directamente con los contenidos del lenguaje; además, ya hemos mencionado que, para el perfecto desarrollo de la pragmática, resulta imprescindible el dominio de la semántica, que también pertenece al ámbito de los contenidos. Por ello, nos planteamos que la semántica también sería deficitaria en la misma medida que el componente morfosintáctico. En cambio, los resultados obtenidos la sitúan más cerca de la pragmática que de los otros componentes más formales, sin duda contagiada por ella. Las aportaciones de investigadores tales como Galeote

(2002) nos llevan a reflexionar acerca de las dimensiones que alcanzan los diferentes componentes del lenguaje.

El individuo, en ausencia de dominio formal de las estructuras de una lengua (morfosintaxis), aplica todo su interés y esfuerzo en el ámbito de los contenidos y significados, en un intento de hacerse comprender para asegurar el fin último de las lenguas, la comunicación.

El trabajo de Serrat et al. (2010) en el que se estudia la relación existente entre aprendizaje del léxico y el desarrollo gramatical del individuo, indica entre sus resultados una relación entre el desarrollo del léxico y el desarrollo morfosintáctico, predominando la linealidad, e indicando que la relación hallada entre el componente léxico y morfológico y/o gramatical puede interpretarse alegando que es necesaria la interdependencia mutua entre ambos componentes del desarrollo del lenguaje durante la infancia, aunque también puede considerarse que la influencia de ambos componentes se manifiesten de diferente manera en distintos momentos del desarrollo.

En relación al sexo, el alumnado inmigrante, obtiene resultados muy parecidos entre varones y mujeres, sobre todo en los componentes morfológico y sintáctico, aunque a su vez, observamos que el varón, obtiene puntuaciones medias inferiores en todos los componentes del lenguaje. Por lo

que se confirma un dato muy reiterado en educación: que las chicas obtienen mejores resultados que los chicos, aunque en nuestro caso las diferencias no son significativas.

Las diferencias observadas en el lenguaje en razón del sexo del alumnado inmigrante nos llevan a teorías muy desarrolladas en el ámbito de la psicología, que hablan de procesos de maduración y de evolución en el aprendizaje lingüístico más rápidos en las mujeres que en los hombres, y que tienen mucho que ver también con las diferentes evoluciones somáticas de ambos. Mucho se ha escrito acerca del diferente desarrollo del lenguaje en varones y mujeres, así como en la madurez general para el aprendizaje, indicando que existen diferencias en la morfología y funcionamiento cerebral entre hombres y mujeres. Estas diferencias anatómicas implicarían un procesamiento distinto del lenguaje en ambos sexos, relacionado con el mayor tamaño de algunas zonas como la de Broca y Wernicke o el cuerpo calloso en las mujeres y la combinación de ambos hemisferios en el procesamiento de la información lingüística.

Estudios como el de Regil (2001), realizado con alumnos procedente de países islámicos escolarizados tanto en España como en Marruecos avallan que en la incorporación de este alumnado a nuestro sistema educativo español se aprecian diferencias signi-

ficativas según el sexo, siendo las niñas marroquíes las que suelen superar a sus compañeros varones en lo que a rendimiento escolar se refiere. Nuestros resultados, a pesar de que las diferencias no son significativas, también evidencian puntuaciones superiores en los distintos componentes del lenguaje en las niñas que en los niños.

Por lo que respecta a la variable edad, nuestra investigación concluye que quienes obtienen puntuaciones más altas en todos los componentes del lenguaje, a excepción del semántico, son los alumnos situados en el intervalo de edad de 11 a 12 años, mientras que los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años son los que manifiestan puntuaciones más bajas, siendo mayores las dificultades en morfosintaxis que en semántica y pragmática.

Este alumnado, como parece lógico va evolucionando, evidenciándose que a menor edad menor es también la puntuación en las diferentes competencias lingüísticas, y a su vez, a mayor edad mayor es la puntuación en dichas competencias.

Nuestra investigación corrobora los resultados de los estudios llevados a cabo por Huguet, Navarro y Janés (2007), Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011), Maruny y Molina (2000), Navarro y Huguet (2005). Estos autores analizan las habilidades lingüísticas adquiridas por los alum-

nos inmigrantes y cómo el dominio de la lengua se va acentuando con el tiempo de estancia en nuestro país.

Según Navarro y Huguet (2005), quienes han llegado con edad inferior a diez años tiene mejores resultados que quienes lo hicieron después de esa edad. Todo ello está lógicamente relacionado con los propios procesos de adquisición y desarrollo de las lenguas en los individuos. Mientras más joven se es, más posibilidades existen de mostrarse permeables a las influencias de otras lenguas en contacto. 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).

Tras estas líneas podemos deducir, observando tanto los estudios realizados en el ámbito anglosajón como los desarrollados en nuestro país, referidos al castellano o catalán, que el proceso de adquisición de una segunda lengua por parte del alumnado inmigrante es un proceso de larga duración, de alta complejidad y costoso para el sujeto.

Según Abad y Uriel (2007) y Serrano, Puyuelo y Salavera (2012), 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. Por

todo ello, cuando el alumno inmigrante 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 y García-Baamonde, 2011).

Sólo conociendo pormenorizadamente los rasgos que caracterizan los niveles del lenguaje y el dominio que de ellos tiene el alumnado inmigrante, podrán enfocar su trabajo didáctico, centrándose en los elementos más perturbadores o deficitarios del lenguaje,

rentabilizando mucho mejor la dedicación y el esfuerzo, tanto propio, como de su alumnado.

A nuestro modo de ver, los educadores deben eliminar de sus cabezas la idea de que el alumno es capaz de seguir ciertas tareas donde no se dé una contextualización del lenguaje y donde no se dé a su vez la negociación de los significados, pudiendo producir consecuencias negativas en el desarrollo de la competencia lingüística, en las implicaciones curriculares y como consecuencia en su desarrollo social.

Referencias

- Abad, M. y Uriel, D. (2007). Evaluación del lenguaje oral por medio del BLOC en alumnos de quinto de primaria con lenguas maternas de orígenes diversos. En M. Puyuelo (Ed.), *BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas* (pp. 165-208). Barcelona: Elsevier Masson.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación Bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- De Régil, M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J., Baraja, A. y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M. J. Díaz-Aguado (Ed.), *Escuela y tolerancia* (pp.101-154). Madrid: Pirámide.
- Etxebarria, F. (2005). Lenguas inmigrantes en la escuela en España. *Cuadernos Interculturales*, 3(005), 9-30.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del*

- lenguaje*. Madrid: Pirámide
- Godoy, M. J., Moreno, J. M., Suárez, A. y García-Baamonde, E. (2011). Intervención logopédica en una alumna inmigrante con discapacidad intelectual ligera. *Boletín de AELFA*, 11(3), 79-83.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. y Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Huguet, Á. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, A. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244(67), 495-510.
- Huguet, Á., Navarro, J. L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Huguet, Á., Chireac, S. M., Navarro, J. L. y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia en nuestro país. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23(3), 355-370.
- Maruny, Ll. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català y competencia comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori* (Memoria de investigación no publicada). Barcelona. Fundació Jaume.
- Mesa, M. C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En R. Montes (coord.), *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después del primer encuentro* (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Moreno, J. M., Godoy, M. J., Suárez, A. y 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.
- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. E. y Blázquez, M. (2012). Morphosyntactic development and educational style of parents in neglected children. *Children and Youth Services Review*, 34, 311-315.

- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. E., Guerrero, E. y Blázquez, M. (2010). Competencia pragmática y adaptación psicosocial en niños sujetos a medidas de protección infantil. *Salud Mental*, 33, 333-340.
- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. J. y Blázquez, M. (2009). Social adaptation and communicative competence in children in care. *Children and Youth Services Review*, 31, 642-648.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philología Urcitana. Revista semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado emigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante, en Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 69-80.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida.
- Navarro, J. L., Huguet, A., Sansó, C. y Chireac, S. M. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de psicología*, 28(2), 457-464.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solana, A. y Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje. (BLOC-C/ BLOC-S/ BLOC-SR). Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*. Barcelona: ElsevierMasson.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, 18(2), 143-157.
- Serra, J. L. (1997). *Innmersió Lingüística, rendimentacadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.

- Serrano, R., Puyuelo, M. y Salavera, C. (2012). Intervención en un alumno inmigrante con una programación interdisciplinaria de música y lengua para favorecer su desarrollo lingüístico. *Boletín de AELFA*, 12(1), 16-20.
- Serrano, R., Puyuelo, M. y 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-Torrente, M., Badia, I., Aguilar, E., Olmo, R., Lara, F. y Serra, M. (2010). La relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical. *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 435-448.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. y 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.
- 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.
- Vila, I. (1999). La inmigración extranjera en España: los retos educativos. En E. Aja (Ed.), *Inmigración, educación y lengua propia* (pp. 145-166). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.

M^a José Godoy Merino. Profesora Sustituta. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Línea de investigación: Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje. Email: godoymerino21@unex.es

Juan Manuel Moreno Manso. Profesor Titular del Departamento de Psicología y Antropología. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Línea de investigación: Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje. Email: jmmanso@unex.es

Ángel Suárez Muñoz. Profesor Titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales las Lenguas y Las Literaturas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Línea de investigación: Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje. Email: asuarez@unex.es

María Elena García-Baamonde Sánchez. Profesora Ayudante Doctor (Acreditada Titular de Universidad) Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Línea de investigación: Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje. Email: mgarsan@unex.es

Correspondencia. María José Godoy Merino. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura, Avd. de Elvas, s/n, 06006, Badajoz. Tf.: 650126926 · Email: godoymerino21@unex.es

Fecha de recepción: 27/1/2014

Fecha de revisión: 3/2/2014

Fecha de aceptación: 13/3/2014