

Lengua materna, cultura y rendimiento en un contexto multicultural de Educación Infantil

Mother tongue, culture and performance in a multicultural context of Early Childhood Education

Francisco Mateos-Claros

<https://orcid.org/0000-0002-6596-9803>
Universidad de Granada

F. Javier Olmedo-Ruiz

<https://orcid.org/0000-0002-0180-9288>
Universidad de Granada

Macarena Esteban-Ibáñez

<https://orcid.org/0000-0002-2246-4784>
Universidad Pablo Olavide

Luis V. Amador

<https://orcid.org/0000-0002-2421-6557>
Universidad Pablo Olavide

Fecha de recepción:

09/02/2019

Fecha de aceptación:

27/04/2019

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Lengua materna; cultura; rendimiento académico; educación multicultural, Educación Infantil.

Keywords:

Native Language; Culture; Academic Achievement; Multicultural Education; Early Childhood Education.

Correspondencia:

fmateos@ugr.es
javierolmedo@ugr.es
mestiba@upo.es
lvamador@upo.es

Resumen

Este trabajo analiza las diferencias de rendimiento debidas a las diversas lenguas y culturas en la sociedad multicultural. El problema de la desventaja lingüística distorsiona el rendimiento educativo provocando una disminución para aquel alumnado cuya lengua materna y cultura no coincide con la oficial. Para conocer estas diferencias se utilizó una muestra de 501 alumnos del tercer curso de Educación Infantil, a los que se midió el grado de adquisición de los aspectos competenciales de las áreas de comunicación y lenguaje, social y motriz. Los resultados demuestran como la lengua materna es un factor de diferenciación del rendimiento en este periodo. Estas diferencias, constatadas en todas las áreas, son mayores en el área de comunicación y lenguaje que en el ámbito social y motriz. Se verifica que se establecen diferencias entre el alumnado de cultura de origen cristiano y musulmán

Abstract

This paper analyzes the differences in performance due to the different languages and cultures in the multicultural society. The problem of linguistic disadvantage distorts educational performance causing a decrease for those students whose mother tongue and culture does not match the official one. To know these differences, a sample of 501 students of the third year of Early Childhood Education was used, to which the degree of acquisition of the competence aspects of the areas of communication and language, social and motor was measured. The results show how the mother tongue is a factor of differentiation of the performance in this period. These differences, found in all areas, are greater in the area of communication and language than in the social and motor field. It is verified that differences are established between the students of culture of Christian and Muslim origin

Mateos-Claros, F., Olmedo-Ruiz, F. J., Esteban-Ibáñez, M., & Amador, L. A. (2019). Lengua materna, cultura y rendimiento en un contexto multicultural de Educación Infantil. *Ocnos*, 18 (2), 44-54.
doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1966

Introducción

En la actualidad, la movilidad humana está haciendo necesaria la adquisición de nuevas competencias interculturales para afrontar estas nuevas situaciones (Spitzberg y Chamgon, 2009). Sin embargo, el conocimiento de diferentes culturas en toda su extensión es un hecho complejo por su diversidad y su interconexión (Velasco, 2003). Esta heterogeneidad, presente en las aulas (García y Moreno, 2014), provoca una serie de discrepancias que coexisten entre el alumnado, poniendo de manifiesto estilos de aprendizaje distintos que se relacionan, así mismo, con los grupos culturales que difieren entre sí (Ramírez y Castañeda, 1974).

Ya desde los inicios, en el sistema formal de educación, en la escuela infantil, se aprecia una complejidad de factores que condicionan el progreso del aprendizaje de los alumnos (Olmedo, 2017). Una escuela que favorece las relaciones directas mediatizadas por el género, la procedencia cultural, las familias, los usos lingüísticos y las amistades interculturales (Sanhueza y Cardona, 2009), y que pueden influir en el rendimiento académico (Goñi, Ros y Fernández-Lasarte, 2018). Todas ellas tienen un vehículo común en el curso lingüístico, por eso el desarrollo de la lengua resulta ser un recurso imprescindible para la integración de nuevos ámbitos (Piaget, cit. Maier, 2000) y para el progreso educativo; de ahí que el ámbito de la comunicación se convierta en un referente esencial de la educación multicultural (Hall, 1999).

Por otra parte, en este periodo, en el ámbito familiar comienzan a establecerse las bases que determinarán los modelos de aprendizaje para la comprensión del mundo (Berry, 1997) siendo poderosos predictores del rendimiento escolar (Bruner y Elacque, 2003; Esping-Andersen, 2004). El núcleo familiar es, además, uno de los pilares fundamentales para su desarrollo (Arranz, 2004) determinando el rol de un modelo cultural que puede condicionar la evolución en las dimensiones motoras, personales, afectiva, social, cognitiva y lingüística (De-la-Peña,

Parra y Fernández, 2018). Esto se constata en la lengua, generalmente asociada a su identidad cultural, creando una hibridez lingüística que mediatiza la adquisición de la lengua materna que en muchos casos es distinta de la lengua oficial en la que se desarrollan los aprendizajes escolares (Latorre, Mateos, Olmedo y Esteban, 2018). La lengua transmitida en el entorno familiar se transforma en una identidad cultural capaz de condicionar las actitudes lingüísticas y la integración favorable en otras comunidades (Gardner, 1973). Sin embargo, esta integración resulta ser un problema difícil de solventar cuando el modelo de cultura familiar resulta distinto al de la cultura de la escuela.

Los distintos procesos del aprendizaje infantil establecen por una parte, una relación interna para comprender el mundo, esta capacidad asiste de manera efectiva a la adquisición del lenguaje (Chomsky, 1968), al desarrollo motriz y al progreso social y afectivo (Bowlby, 1993), y por otra, la relación de carácter externo que se asocia con el contexto y sus características (Wild, 2011). La conjunción de ambos procesos favorece la diversidad del ámbito multicultural (Brunner, 1997) al que se suman otros factores asociados, como el nivel educativo de los padres y a su apoyo e implicación en el proceso educativo (Vygotsky, 1978).

La cultura familiar tiene un papel fundamental a la hora de interpretar la realidad que se comparte con el grupo de pertenencia (Bernal, 2003). La lengua materna, depositaria de esta cultura, incide sobre este proceso y sobretodo en el éxito o el fracaso escolar, especialmente cuando esta lengua, que vehicula toda esta dinámica, es distinta a la que se utiliza en la escuela.

Este trabajo tiene como objetivos constatar que la pertenencia a una lengua materna distinta de la oficial (escuela) condiciona el rendimiento del alumnado de Educación Infantil de un entorno multicultural, y comprobar cómo la cultura y el entorno definen las condiciones anteriores a la educación formal, variando de uno a otro estudiante, diferencias que pueden influir en los

aprendizajes posteriores (Mora, 2013), haciendo que estos factores socioculturales sean variables muy determinantes en el rendimiento académico (Álvaro, Bueno y Calleja, 1990; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; Ruiz-de-Miguel, 2009).

Método

Esta investigación, de índole transversal y descriptiva, se ha realizado con una única medición sobre el rendimiento del alumnado de la muestra, que ha sido sometida a un procedimiento explicativo para interpretar las variaciones de los resultados académicos del alumnado, sin profundizar en comprobaciones causales.

Participantes

La muestra, de tipo probabilístico, se seleccionó de 14 centros públicos y 5 concertados de la Ciudad Autónoma de Ceuta. La población estaba conformada por 1277 estudiantes pertenecientes al tercer curso del segundo ciclo de Infantil, de ellos se obtuvo una muestra productora de 501 estudiantes ($1-\alpha=0.95$, $e=3,2\%$, $p=.50$), comprendidos entre los 4 y 5 años, de los que el 54.76% son niños y el 45.24% son niñas. El 36.12% tienen el castellano como lengua materna y el 63.88 % tienen como lengua materna el darija.

Cabe destacar que una de las peculiaridades más significativas de la diversidad cultural/lingüística de Ceuta, es el contacto de diferentes lenguas o dialectos. En este sentido, además del castellano como lengua oficial, están presentes el darija, la jaqueitía y el sindhi. La población musulmana de Ceuta habla y se comunica en español y en árabe (darija), variando de uno a otro idioma con relativa asiduidad en una misma conversación, aunque presente una diglosia a favor del español. El darija es uno de los dialectos árabes que más se habla en la actualidad.

Instrumento

El instrumento para valorar el rendimiento se ha construido expresamente para esta inves-

tigación, consta de 55 ítems que se responden a través de una escala de Likert de 4 categorías (1= nunca, 2= a veces, 3= a menudo, 4= siempre), que recogen el grado de adquisición de los aspectos competenciales y que miden las distintas variables que abarcan las áreas de comunicación y lenguaje (comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, conciencia fonética, y lenguaje matemático) compuesta por 30 ítems; social (desarrollo emocional, la actitud ante los compañeros, la actitud ante el trabajo, ante el juego, así como los hábitos) que agrupa 19 ítems y, finalmente, el área motriz con 11 ítems.

Para la elaboración se han tenido en cuenta los resultados de un estudio piloto: su formulación, su validez y la selección del material, a partir de las aportaciones de leyes educativas y el análisis de instrumentos estandarizados como el WISC, Merrill Palmer R (Roid y Sampers, 2011) y pruebas pedagógicas graduadas. La fiabilidad del instrumento, teniendo en cuenta el número de ítems y alternativas de las respuesta (Domínguez-Lara y Merino-Soto, 2015), se obtuvo mediante el cálculo estadístico alpha de Cronbach, uno de los más utilizado en estudios psicométricos (Maroco y García-Marques, 2013), que arrojó una consistencia interna total de 0.96, en la escala de lengua 0.96, en la de las habilidades sociales .79 y en la de motricidad 0.87; que se consideran excelentes (George y Mallery, 2003). La validez de contenido se logró con 25 expertos, el 92% de ellos coincidió en mantener las dimensiones y los ítems originales que forman las dimensiones de comunicación y lenguaje, habilidades sociales y motricidad (Mateos y Olmedo, 2018).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron repartidos entre los docentes, previamente informados, con la intención de eliminar dudas que pudieran surgir a la hora de ser cumplimentado. Para el análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 22.0 y se han utilizado análisis descriptivos para conocer las características de la muestra, análisis inferenciales (ANOVA) en los que la

variable dependiente fue el rendimiento y la independiente la lengua materna, y análisis factoriales diferenciando la lengua materna.

Resultados

Para el primer objetivo de nuestro trabajo, los resultados del análisis de varianza para la primera dimensión analizada se recogen en la tabla 1.

Los resultados apuntan a que hay diferencias en los rendimientos en todos los ámbitos (100% de las variables) de la comunicación y el lenguaje. Hay una excepción, en el apartado de distraerse, en el que son los darijo-parlantes, el alumnado

de cultura musulmana, los que tienen la media más alta ($p < .001$), es decir, que se distraen más. En todos los aspectos que conforman la comunicación y el lenguaje, al calcular las diferencias entre las medias de cada grupo, se observa que las mayores diferencias de rendimiento entre castellano parlantes y darijo-parlantes, se dan en el ámbito de expresión oral, cuando se valora la capacidad de describir una foto ($p < .001$), la utilización de un vocabulario preciso ($p < .001$), el uso de la imaginación para contar historietas ($p < .001$) y en la capacidad de juntar dibujos y su relación con las palabras ($p < .001$) correspondiente a la expresión escrita.

Tabla 1.
Lengua materna y rendimiento en comunicación y lenguaje

Comunicación y lenguaje	Media		F
	Castellano	Darija	
Escucha cuentos.	3.68	3.29	26.65***
Se distrae	2.16	2.52	15.24**
Seguir y recordar narración	3.53	3.17	20.49***
Vocabulario preciso	3.71	3.17	50.41***
Producciones comprensibles	3.71	3.31	29.79***
Utiliza imaginación	3.56	3.04	38.34***
Termina cuentos	3.55	3.07	32.44***
Describir fotos	3.78	3.15	60.04***
Seguir diálogo	3.75	3.34	30.87***
Escribe lo que dictan	3.49	3.07	22.60***
Percibe diferencias palabras	3.46	3.05	20.60***
Relación dibujo palabra	3.55	3.04	32.14***
Ordena frases	3.12	2.69	18.19***
Mayúsculas minúsculas	3.80	3.52	17.90***
Dividir palabra sonido	3.58	3.19	19.47***
Vocales iguales	3.43	2.94	22.47***
Número cantidades	3.79	3.60	9.52**
Ordena por numeración	3.82	3.61	13.07***
Copia triángulos	3.88	3.71	10.06**
Suma vertical horizontal	3.58	3.29	11.73**
Líneas cerradas abiertas	3.84	3.56	19.88***
Líneas rectas curvas	3.86	3.59	21.69***
Conceptos lejos cerca	3.84	3.58	18.28***
Objetiva tiempo	3.51	3.19	14.93***

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

En la segunda dimensión, compuesta por las variables que conforman las habilidades sociales (las emociones, las actitudes, los hábitos) y la motricidad (tabla 2), resultan ser diferentes significativamente sólo el 50% de las mismas. En el ámbito de las emociones, compartir sentimientos grupales ($p < .001$) e identificar emociones ($p < .001$) conforman la dimensión que mayor diferencia presenta entre ambos grupos.

La colaboración en las tareas del grupo ($p < .01$) y aceptar las normas de trabajo ($p < .001$) son destacables con respecto a las actitudes. En la dimensión motriz, la variable que presenta mayor diferencia entre las medias corresponde a la de no realizar movimientos descompensados ($p < .001$) y el conocimiento de derecha e izquierda sobre el propio cuerpo ($p < .001$).

En el ámbito de las emociones, compartir sentimientos grupales ($p < .001$) e identificar emociones ($p < .001$) conforman la dimensión que mayor diferencia presenta entre ambos grupos.

Tabla 2.
Lengua materna y rendimiento en habilidades sociales y motricidad

	Media		F
	Castellano	Darija	
Identifica emociones	3.83	3.49	30.58***
Comparte sentimientos	3.80	3.41	34.65***
Relaciona compañeros	3.70	3.51	9.30**
Colabora tareas	3.91	3.34	27.68***
Acepta normas trabajo	3.70	3.30	16.33***
Ritmo trabajo	3.62	3.29	9.23**
Termina tarea	3.64	3.41	10.56**
Tiene iniciativa	2.91	2.63	6.71*
Acepta normas juego	3.34	3.10	12.48***
Cuida material	3.51	3.21	15.43***
Derecha izquierda	3.35	3.02	8.69**
Baja escaleras	3.80	3.62	46.44***
Movimientos compensados	2.24	3.06	11.85**
Nombra posiciones cuerpo	3.84	3.64	10.74**
Sensaciones corporales	3.82	3.63	10.45**

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

Para el segundo objetivo se han realizado análisis factoriales con cada una de las áreas que se han analizado anteriormente: comunicación y lenguaje, habilidades sociales y motricidad, comparando los resultados obtenidos entre el alumnado castellano-parlantes y los darijo-parlantes, es decir, los grupos integrantes de las culturas cristiana y musulmana. En la primera área, una vez comprobado que los índices de adecuación muestral son pertinentes ($KMO = .89$, $p < .001$, para el grupo de los castellano-parlantes, $KMO = 0.95$, $p < .000$, para el grupo de los darijo-parlantes), se obtiene una estructura de tres factores que en el grupo de los de lengua materna castellana explican el 66.75% de la varianza y en el de los de lengua materna darija el 78.9%.

Cómo puede observarse en la tabla 3, el primer factor, en el caso de los alumnos de lengua materna castellana se satura con 6 variables (47.65% de la varianza), este factor tiene una estructura que refleja la expresión oral del lenguaje. El alumnado que trabaja en la lengua oficial de la escuela, que es su lengua materna, comprende con facilidad y dirige su dinámica de aprendizaje hacia la expresión del lenguaje. Tal y como se aprecia en la tabla 3, las variables que saturan el factor: terminar una narración (.845) y seguir un diálogo (.838), que son las que poseen más peso, junto a la de menos peso: hacer producciones comprensibles (.769), así lo ratifican.

En el caso del alumnado de lengua materna darija el factor se satura con 8 variables (64.9% de la varianza) y su estructura evidencia la comprensión oral del lenguaje. Dado que su lengua materna no es la misma que la de la escuela, la prioridad es la de comprender el lenguaje. Las variables que saturan el factor se definen por la carga comprensiva que representan: relación palabra-dibujo (.847) y percibir diferencias (.817) que tienen más peso, junto a seguir y recordar (.520) que es la de menor peso.

El segundo factor, para los castellano-parlantes, se satura con 7 variables (12.2% de la varianza) que conforman la dimensión com-

Tabla 3.

Factorial de lenguaje y comunicación: lengua materna castellana y darija

LENGUA MATERNA CASTELLANA	Componente			LENGUA MATERNA DARIJA	Componente		
	1	2	3		1	2	3
Termina cuentos	.845			Relación dibujo palabra	.847		
Seguir diálogo	.838			Percibe diferencias palabras	.817		
Describir fotos	.799			Ordena frases	.794		
Utiliza imaginación	.780			Escribe lo que dictan	.793		
Vocabulario preciso	.769			Dividir palabra sonido	.751		
Producciones comprensibles	.769			Vocales iguales	.706		
Relación dibujo palabra		.874		Mayúscula minúsculas	.635		
Percibe diferencias palabras		.855		Seguir y recordar narración	.520		
Escribe lo que dictan		.843		Producciones cocomprendibles		.850	
Ordena frases		.751		Seguir diálogo		.837	
Mayúscula minúsculas		.674		Termina cuentos		.817	
Dividir palabra sonido		.578		Vocabulario preciso		.812	
Vocales iguales		.511		Utiliza imaginación		.804	
Escucha cuentos			.675	Describir fotos		.749	
Seguir y recordar narración			.582	Escucha cuentos			.605

prensiva del lenguaje. En el alumnado darijo-parlante este segundo factor está saturado con 6 variables (7.4% de la varianza) que son las mismas que estructuran el primer factor de los castellano-parlantes que constituyen la distribución ordenada de la expresión oral. Aunque como se puede comprobar en la tabla 3, las variables van perdiendo peso de saturación en la medida que conforman dinámicas más abstractas (utiliza la imaginación .804).

El tercer factor, en el grupo de lengua materna castellana se satura con 2 variables (6.9% de la varianza) y conforma una síntesis esquemática de la comunicación, las habilidades de comprender y expresar, completa en el caso de este grupo e incompleta en el caso de los alumnos de lengua materna darija, cuyo factor (6.6% de la varianza) se satura con una sola variable que, precisamente, corresponde a la comprensión.

Con respecto al área de habilidades sociales, los resultados también confirman la adecuación al modelo ($KMO=.800$, $p<.000$, para el grupo de los castellano-parlantes, $KMO=.874$, $p<.000$ en los darijo-parlantes), que se estructura con 5

factores que explican el 66.09% y el 66.7% de las varianzas de los alumnos con lengua materna castellana y lengua materna darija, respectivamente. El primer factor, en el caso de los alumnos del grupo castellano-parlantes está saturado por 7 variables (26.4% de la varianza). Son la distribución organizada sobre los hábitos y la actitud ante el trabajo (tabla 4) en el que las variables que mayor peso se refieren al ritmo de trabajo, el cuidado del material y el orden que reflejan la actitud hacia el trabajo en el aula, distinta a la que se proyecta en los darijo-parlantes (tabla 5), cuyo factor se satura con 6 variables (33.5% de la varianza) que reflejan un esquema organizado sobre una actitud no sólo ante el trabajo, sino también una competitividad que se recoge en terminar la tarea y el perfeccionismo inculcada familiarmente.

En el segundo factor, cuando se trata de los alumnos de lengua materna castellana (tabla 4), la saturación es de 3 variables (11.2% de la varianza) que reflejan el peso del ámbito emocional en las relaciones con los demás. En el otro grupo la estructura se orienta a las relaciones y a la colaboración con los compañeros, que es

Tabla 4.
Factorial de Habilidades sociales: lengua materna castellana

	Componente				
	1	2	3	4	5
Ritmo trabajo	.855				
Cuida material	.812				
Ordena	.810				
Perfeccionista	.771				
Termina tarea	.769				
Acepta normas trabajo	.605				
Se viste	.602				
Comparte sentimientos		.812			
Relaciona compañeros		.670			
Identifica emociones		.652			
Dominante independiente			.782		
Tiene iniciativa			.632		
Acepta normas juego				.672	
Ensuciarse				.669	
Colabora tareas				.552	
Juega poco					.826
Tranquilo organizado					.622

un aspecto singular de la cultura musulmana. Esto vuelve a proyectarse en el tercer factor en el que la estructura de la actitud ante la dinámica del juego aparece con la preocupación por las normas, en el caso de los darijo-parlantes. En los de lengua materna castellana esta actitud ante los demás compañeros aparece en el juego y en la colaboración en las tareas. Además de la apariencia de suciedad o limpieza que media-tiza la relación entre iguales. Este aspecto de la limpieza se manifiesta en los alumnos de lengua materna darija en el quinto factor (tabla 5) como hábito implicado directamente con las normas de la cultura familiar. Este factor, el quinto, en los castellano- parlantes se organiza con la poca participación en el juego.

Igualmente, los resultados del área motriz se ajustan a la adecuación muestral ($KMO = .863$, $p < .000$, y $KMO = .880$, $p < .000$ en los alumnos castellano-parlantes y darijo-parlantes, respectiva-

Tabla 5.
Factorial de Habilidades sociales: lengua materna darija

	Componente				
	1	2	3	4	5
Termina tarea	.848				
Perfeccionista	.813				
Ritmo trabajo	.811				
Cuida material	.809				
Ordena	.790				
Acepta normas trabajo	.562				
Comparte sentimientos		.858			
Identifica emociones		.821			
Relaciona compañeros		.670			
Colabora tareas		.640			
Acepta consecuencias		.539			
Dominante independiente			.822		
Tiene iniciativa			.601		
Acepta normas juego			.599		
Tranquilo organizado				.731	
Juega poco				.691	
Se viste					.702
Ensuciarse					.692

mente) y explican una varianza del 60.08% para el primer grupo y 63.8 % en el caso del segundo.

En el modelo de los castellano-parlantes el primer factor se satura con 4 variables (tabla 6) que estructura el aprendizaje motriz en las facetas del conocimiento del esquema corporal y la coordinación de movimientos. En los darijo-parlantes este factor se satura con 7 variables que organizan la coordinación motriz fina y gruesa y la lateralidad.

El segundo factor para los alumnos de lengua materna castellana presenta 7 variables que estructuran los mismos aspectos que en el primer factor en los alumnos de lengua materna darija, la coordinación motriz gruesa y fina, la lateralidad y el dominio del ritmo respiratorio. En los darijo-parlantes este factor saturado con 4 variables esquematiza la estructura del dominio

Tabla 6.
Factorial de Motricidad: lengua materna castellana y darija

LENGUA MATERNA CASTELLANA	Componente		LENGUA MATERNA DARIJA	Componente	
	1	2		1	2
Nombra posiciones cuerpos	.846		Domina mayúsculas	.818	
Sensaciones corporales	.843		Regularidad trazo	.793	
Baja escaleras	.692		Maneja lápiz correctamente	.749	
Maneja lápiz correctamente	.605		Precisión recorte	.738	
Precisión recorte		.775	Derecha izquierda	.731	
Regularidad trazo		.722	Control pelota	.568	
Derecha izquierda		.706	Baja escaleras	.519	
Domina mayúsculas		.640	Ritmo respiratorio		.787
Movimientos compensados		.636	Sensaciones corporales		.777
Control pelota		.578	Nombra posiciones cuerpos		.775
Ritmo respiratorio		.568	Movimientos compensados		.647

sobre el conocimiento, el control del cuerpo y los movimientos coordinados.

Conclusiones

Las diferencias de rendimiento más acusadas se han dado en la dimensión de comunicación y lenguaje, destacando la expresión oral, cuestión que podemos asociar a carencias que inciden de forma directa en la conducta final del esfuerzo que supone aprender una nueva lengua, como es el caso del alumnado darijo-parlante. Esta situación está inducida por un encuentro lingüístico entre la lengua escolar, que es la oficial, y la cultural, esta última está condicionada por la práctica en el núcleo familiar y social de un dialecto asociado a su identidad cultural (Olmedo, 2017) que influye en la estructura lingüística (Vygostky, 1993). La conciencia fonética presenta otro obstáculo para los darijo-parlantes en el avance de su desarrollo lingüístico, ya que tiene conexión directa con el progreso comunicativo y éste, a su vez, con la capacidad de aprender. Por ello, la discriminación fonética no solo se presenta como un engranaje para desarrollar la conciencia fonológica, sino también como el fundamento del aprendizaje de lo escrito, siendo una de las destrezas psicolingüísticas básicas que requieren un nivel

fundacional en este periodo (Querejeta, 2017). El progreso comunicativo y los niveles inferiores del lenguaje escrito de los darijo-parlantes pueden estar relacionados con un déficit en la base principal de este desarrollo en el lenguaje oral, limitando la correspondencia grafofónica.

Este periodo está plagado de conceptos básicos universales, los alumnos tienen que recodificar y adaptar la expresión de su lengua materna cultural a un vocabulario vehicular-oficial escaso y poco trabajado, de ahí que podamos observar el refuerzo de valores relacionados con la falta de atención y concentración de aquellos identificados con una lengua materna diferente a la escolar. En cambio, la universalidad del lenguaje matemático (Russell, 1956) crea una homogeneidad entre estos dos grupos, una capacidad que no depende de la subjetividad de la lengua por ser una representación de la realidad que camina apoyada en la abstracción y el simbolismo objetivo, por eso en el lenguaje matemático las diferencias son escasas.

En las habilidades sociales las diferencias son, igualmente, a favor de los castellano-parlantes, lo que indica que hay un esfuerzo de adaptación por parte del alumnado darijo-parlante que consiste en, además de aprender nuevas pautas

que pueden chocar con las tradiciones familiares, actuar conforme a normas que pueden contradecir sus bases de conocimiento. Por esa razón, la mayor diferencia se encuentra en la actitud ante los compañeros/as y el estado emocional que ellos han de aprender, ya que la escuela responde a un modelo cultural (Goffman, 1973) que, en este caso, está asociado al modelo de los castellano-parlantes. Sin embargo, el juego es un medio de compartir e intercambiar otro tipo de principios más generalizables, que facilitan que el alumnado interactúe entre sí, por eso las diferencias son menores en este campo.

En motricidad los resultados son menos diferenciados, observándose cómo la influencia de una interiorización consciente de la lateralidad, que en el caso del alumnado darijo-parlante tiene como eje de referencia la orientación derecha-izquierda, resulta ser un concepto contrario al de los castellano-parlantes y afecta a la evolución de este conocimiento durante el periodo infantil.

El ámbito de la comunicación y el lenguaje reflejan para el alumnado darijo-parlante un factor de mayor interés conformado por la comprensión oral. Esta estructura sirve de base para el proceso de construir el conocimiento de este alumnado, con el objetivo de conseguir una comunicación adecuada, es decir, expresarse oralmente. Sin embargo, en el alumnado castellano-parlante la expresión oral es la estructura que se presenta en primer lugar porque, al encontrarse estos alumnos en su medio natural, es su principal preocupación. El interés en los hábitos y actitudes ante las tareas singulariza a los castellano-parlantes. El alumnado de lengua materna darija está más preocupado por el trabajo bien hecho, que es el mensaje familiar que persigue una imagen adecuada de sus hijos en la escuela. Además, se muestran más interesados por las normas y la colaboración con los compañeros, como una muestra viva de la tradicional cooperación y solidaridad entre ellos (Amador, Mateos y Esteban, 2017), el alumnado castellano-parlante es menos participativo en el juego. También difieren castellano-parlantes

y darijo-parlantes en la motricidad, mientras que en los castellano-parlantes se construye a través del conocimiento del esquema corporal y la coordinación de movimientos, en los darijo-parlantes se hace a través de la coordinación y la lateralidad.

Los resultados confirman la influencia de la lengua materna en el desarrollo durante este periodo, condicionando los estilos de aprendizaje asociados a la cultura. La diferencia que, a partir del rendimiento, se infiere en los grupos tienen como base principal el lenguaje (Vygotsky, 1978) y por ello se presenta un desarrollo lingüístico secuencial paralelo al progreso evolutivo de los castellano-parlantes, habilidades que muestran márgenes de normalidad en su desarrollo y favorecen el avance en otras áreas. En cambio, este orden se modifica en la estructura que presentan los darijo-parlantes, pasando a establecer una jerarquía lingüística asociada a carencias que están condicionadas por un dialecto no estructurado (darija) que interfiere en este proceso, dinámica que se rompe en el lenguaje matemático.

Considerando que el lenguaje es un instrumento de codificación del pensamiento, que tiene enormes implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo, implicado en el progreso de las capacidades mentales superiores involucradas en los procesos de aprendizaje (Luria, 1980), es necesario resaltar el valor de la enseñanza del lenguaje durante la etapa de Educación Infantil para suprimir desigualdades relacionadas con el uso de distintos códigos lingüísticos asociados a la diversidad cultural (Turner y Cross, 2016).

Referencias

- Álvaro, M., Bueno, M. J., & Calleja, J. A. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Amador, L. V., Mateos, F., & Esteban, M. (2017). La educación como modo para la inclusión social: Los valores sociales de los jóvenes ceutíes de cultura musulmana y cristiana. *Pedagogía*

- Social*, 29, 67-80. doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.05
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.
- Bernal, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *Estudios sobre Educación*, 4, 85-101. doi: <https://doi.org/10.15581/004.4.85-101>
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. doi: <https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. S., & Elacque, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago de Chile: La Araucan.
- Chomsky, A. (1968). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta Agostini.
- De-la-Peña, C., Parra, N., & Fernández, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Domínguez-Lara, S. A. D., & Merino-Soto, C. M. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728053.pdf>
- Esping-Andersen, G. 2004. Education and equal life chances. Investing in Children'. En O. Kangas and J. Palme, eds, *Social Policy and Economic Development in the Nordic Countries*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan. doi: https://doi.org/10.1057/9780230523500_6
- García, J. A., & Moreno, I. (2014). Escuela, diversidad, cultura y educación. *International Journal of Sociology of Education* 4(1), 98-99. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2015.05>
- Gardner, R. C. (1973). Attitudes and motivation: Their role in Second-Language Acquisition. En J. W. Oller, & J. C. Ridhards (Eds.), *Focus on the Learner Pragmatic perspective for the language teacher* (pp. 235-246). Mass, Estados Unidos: NewburyHouse.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston, Estados Unidos: Allyn & Bacon.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène del vie quotidienne*. París, Francia: Les Éditions de Minuit.
- Goñi, E., Ros, I., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105. doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.224>
- Hall, E. T. (1999). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Latorre, M. J., Mateos, F., Olmedo, F. J., & Esteban, M. (2018). Modelos culturales en un contexto multicultural. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 31-45. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2669/2223>
- Luria, A. R. (1980). *Fundamentos de Neurolingüística*. Barcelona: Toray-Masson.
- Maier, H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires, Argentina: Amorroutu.
- Maroco, J., & García-Marques, T. (2013). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. doi: <https://doi.org/10.14417/lp.763>
- Mateos, F., & Olmedo, F. J. (2018). *Patente N°: 00/2018/1429*. Madrid: Registro General de la Propiedad Intelectual.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *PISA 2006 programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- Olmedo, F. J. (2017). *Cultura y rendimiento del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil en un contexto multicultural*. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Querejeta, M. (2017). Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización. *Revista de Psicología*, 16, 13-29. doi: <https://doi.org/10.24215/2422572Xe003>
- Ramírez, M. J., & Castañeda, A. (1974). *Cultural democracy, bi cognitive development and education*. Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.

- Roid, H., & Sampers, J. (2011). *Merrill-Palmer-Revised Scales of Development*. Estados Unidos: Stoelting Company.
- Ruiz-de-Miguel, C. (2009). The effective schools: A multinivel study of explanatory factors of the school performance in the area of mathematics. *Revista de Educación* 348, 355-376. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_15.pdf
- Russell, B. (1956). *The principles of mathematics*. Londres, Reino Unido: George Allen and Unwin ltd.
- Sanhueza, S. V., & Cardona, C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de Educación Primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/View/94391/103021>
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Tejedor, F. J., & García-Valcarcel, A. (2006). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación* 342, 443-473. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf
- Turner, M., & Cross, R. (2016). Making space for multilingualism in Australian schooling. *Language and Education*, 30(4), 289-297. doi: <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1114627>
- Velasco, H. M. (2003). *Hablar y pensar, tareas culturales*. *Temas de Antropología Lingüística y Antropología cognitiva*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Londres, Reino Unido: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder.