



Nº EXTRAORDINARIO (Julio, 2017)

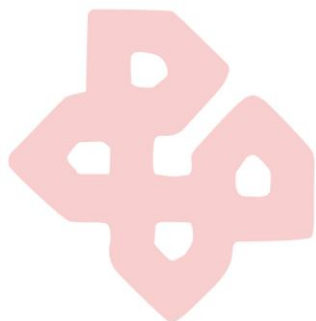
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 15/04/2015

Fecha de aceptación: 14/12/2015

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

Psycholinguistic analysis skills and primary education in a multicultural context



Desireé Manzano Aragüez y Inmaculada Alemany Arrebola
Universidad Nacional de Educación UNED
Universidad de Granada

E-mail: alemany@ugr.es, desireecuqui@hotmail.com

Resumen:

El principal objetivo de esta investigación ha sido analizar el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas, a través del ITPA, a alumnos desde 2º de Infantil hasta 4º de Primaria. Se ha seleccionado a 386 participantes, 187 de procedencia europea y 146 bereber, de éstos 119 hablan tamazight, pudiendo considerarse como bilingües. Las mayores diferencias en las subpruebas del ITPA se observa en la etapa de Educación Infantil obteniendo mejores resultados el alumnado de procedencia europea, disminuyendo las diferencias en la etapa escolar, lo que indica la importancia de los iguales y del docente para mejorar el desarrollo psicolingüístico del alumno.

Palabras clave: *Bilingüismo; procedencia cultural; habilidades psicolingüísticas; rendimiento académico*

Abstract:

The main objective of this research has been to analyze the development of the psycholinguistic abilities of pupils from 2nd to 4th Primary Education through the ITPA. 386 participants have been selected, 187 from Europe and 146 are Berber. Of these 119 are Tamazight and they could be considered bilingual. The greatest differences in the ITPA subtests appear in the kindergarten stage. Students from Europe get the test results but these differences decrease in the Secondary Stage, indicating the importance of peers and teachers to improve the psycholinguistic development of student.

Key Words: *bilingualism, cultural background, psycholinguistic abilities, academic performance.*

1. Introducción

Vivimos en una sociedad donde la pluralidad cultural es una constante, es un hecho irrefutable. En los centros escolares, la presencia de niños/as de otras culturas se ha hecho visible en los últimos años. Esta situación multicultural se hace patente en la ciudad de Melilla, donde en tan sólo 12 kilómetros cuadrados reside una población con el 56% de la población censada de origen peninsular y el español como lengua materna, el otro 41% de los melillenses son musulmanes, mayoritariamente autóctonos de la zona del Rif, con el idioma materno tamazight que es un dialecto bereber, de transmisión oral (Herrera, Defior y Lorenzo, 2007). El resto de la población es variada: judíos, hindúes, gitanos. Por esto, existen en todos los centros educativos un alumnado heterogéneo, siendo un grupo mayoritario el alumnado de origen bereber y con lengua materna tamazight ¹ el grupo que presenta problemas de bilingüismo ya que cuando accede a la etapa infantil no domina la lengua vehicular necesaria acceder al conocimiento.

Este bilingüismo que presenta el alumnado cuando ingresa en la etapa infantil y que continúa en la etapa escolar hace referencia a la situación que ocurre en una misma comunidad lingüística, donde una lengua A (español) ocupa los ámbitos altos de comunicación (administración, escuela, medios de comunicación), el código elaborado, mientras que la otra lengua B (tamazight, en el grupo de origen bereber), la propia o natural de la zona, queda reducida a los usos bajos (familia, amigos, relaciones privadas, etc.), utilizando un código restringido. Los términos código restringido y código elaborado fueron acuñados por Bernstein (1985) que examinó con detalle las dificultades escolares que encontraban los niños de la clase trabajadora en el área del lenguaje. Por ello, concluyó que existen dos códigos lingüísticos entre clases sociales diferentes que participan en una lengua común: el restringido, utilizado por los niños que crecen en familias de clase social baja, y el elaborado o formal, utilizado por los niños de clase media. Bernstein (1985) plantea que los niños que han adquirido el código de habla elaborado son más capaces de abordar las exigencias académicas. Por el contrario, los que utilizan el código restringido el uso

¹ Es una lengua con algunas características similares a las lenguas semíticas, como el hebreo y el árabe, en los aspectos fonéticos y en su estructura morfológica, pero bastante alejada en su léxico y morfemas una lengua silábica con un dominio destacable de fonemas guturales (Herrera et al. 2007).

de su lenguaje choca con la cultura académica de la escuela, éstos son los que peor se adaptan al entorno escolar.

Siguiendo a Mesa y Sánchez (1996) que recogen la definición de Siguán (1986), entienden que una persona es bilingüe cuando además de su primera lengua, tiene competencia parecida en otra y es capaz de usar una u otra en función de la circunstancia. En esta línea, Ruiz Bikandi (2000) la completa definiendo como bilingüe a la persona que añade cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que posee de su propia lengua.

Appel y Muysken (1996) distinguen entre un bilingüismo social y un bilingüismo individual. El primero se produciría en una sociedad en las que se habla dos lenguas o más en distinto grado y forma, lo cual nos conduce a sociedades que son bilingües, como es el caso de Melilla. Este concepto está muy cercano a diglosia, término usado por primera vez por Ferguson (1959) al referirse al distanciamiento existente entre las variedades coloquiales y cultas de una misma lengua en algunas comunidades lingüísticas. Posteriormente, Fishman (1967) retomó el término para incluir bajo esa misma denominación a la alternancia de otra lengua en esa jerarquía de uso. El segundo, bilingüismo individual, hace referencia al que presentan los hijos de familias que lingüísticamente no abandonan ninguna de las dos lenguas. Este bilingüismo puede ocasionar dificultades en el lenguaje oral que afecta a la lectura y puede producir déficits en procesos de pensamiento.

Por otra parte, Lesemen (2010) considera que el desarrollo bilingüe puede producirse de dos maneras: simultánea o consecutivamente. El primero indica que el niño comienza a adquirir la L1 y la L2 a la vez, durante su primer año de vida. Sin embargo, es mucho más frecuente el segundo, bilingüismo consecutivo, en la que el niño adquiere primero la L1 antes de empezar a aprender la L2. La L1 es la lengua que predomina en el hogar, la lengua que los padres hablan mejor, mientras que la L2 es la lengua predominante en la escuela y un idioma que los padres no dominan. A pesar de que los datos experimentales han demostrado las ventajas del bilingüismo simultáneo en contextos familiares favorables, no tienen el mismo efecto cuando el bilingüismo es consecutivo y se produce en contextos socialmente desfavorecidos, ejerciendo éste un efecto negativo sobre el desarrollo de la L2, a menudo agravado por el entorno familiar (Bialystok, 2002; Pearson y Fernández, 1994).

El bilingüismo consecutivo es el caso típico de la mayoría de las familias de procedencia bereber que viven en Melilla, donde los padres hablan español-*tamazight* y no abandonan ninguna de las dos lenguas, ocasionando dificultades en el lenguaje oral que afectan al rendimiento escolar. En este caso se observa tanto las diferencias lingüísticas existentes entre la L1 y la L2 como un uso desigual de la L1 en el hogar (donde puede no se utiliza para leer y escribir) frente a la L2 en la escuela.

El tema del bilingüismo es importante porque el desarrollo de las habilidades lingüísticas se ve mediado inevitablemente por la interacción de los niños con su medio, pero sobre todo su relación con otras personas. De esta manera, el alumnado va adquiriendo su lengua materna a través de la estimulación lingüística que recibe

de sus padres, familiares y hermanos, primeras figuras de socialización, y luego en la interacción con otros niños y adultos en los ambientes escolares. Por ello, la mediación del adulto en los espacios de lenguaje es decisivo, pues tiene la posibilidad de organizar mundos artificiales donde el niño pueda desenvolverse de manera natural y enriquecedora (Rubio, Jiménez y Garza, 2013).

En investigaciones realizadas centrándose en el ámbito de la familia, Cuevas, González, Núñez y Rodríguez (2002) afirman que la mayor parte de los problemas de aprendizaje están relacionados con déficits de naturaleza lingüística y que la comprensión oral es una capacidad estrechamente relacionada con el desarrollo de los procesos posteriores del aprendizaje lectoescritor. Así, el alumnado de familia cuya lengua materna es el *tamazight* cuando acude a la escuela trae consigo un déficit lingüístico importante ya que utilizan un código restringido (tanto en articulación, como en riqueza de vocabulario, como en comprensión o expresión), existiendo grandes diferencias entre el lenguaje usado por la familia con el lenguaje más técnico de la escuela, código elaborado.

En esta misma línea se encuentran los resultados de Leppänen, Niemi, Aunola, y Nurmi (2004) con niños de preescolar y primer grado de primaria que confirman que cuando hay bajos niveles en habilidades preescolares éstas se traducen en pobres resultados en el desarrollo de la alfabetización, siendo uno de los predictores el nivel educativo materno.

Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, y Colton (2001) entienden como prácticas de “alfabetización emergente” todas las interacciones familiares y comunitarias que buscan desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito. En esta línea, y siguiendo a Graves, Juel y Graves (2000) el contexto alfabetizador familiar hace referencia a todos los recursos y experiencias que viven el niño en los años preescolares, tanto con sus iguales como con los adultos que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

De Jong y Leseman (2001) estudiaron los efectos de las prácticas de alfabetización en casa sobre el desarrollo de la decodificación de palabras y la comprensión de la lectura en amplias muestras de niños con características étnicas y socioeconómicas muy diversas, los resultados concluyen que el ambiente familiar provee a los niños de oportunidades distintas para la interacción educativa, a través de actividades como la lectura de cuentos por parte de sus padres, la solución conjunta de problemas y otras actividades preacadémicas en el hogar.

En esta misma línea, las investigaciones realizadas por DeBaryshe, Binder y Buell (2000) demuestran la importancia del contexto familiar en el desarrollo de habilidades lingüísticas, siendo los padres fundamentales en el proceso de alfabetización inicial de sus hijos. Por esto, las investigaciones realizadas en diferentes países aportan pruebas contundentes de que las características de las interacciones con los padres y madres influyen fuertemente en los niveles de desarrollo del niño, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas.

También Dearing, McCartney, Weiss, Kreider y Simpkins (2004) y Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta (2003) concluyen que el nivel sociocultural familiar puede influir sobre el desarrollo infantil preacadémico, lingüístico y académico, pero que el factor que tiene mayor influencia en estos aspectos es el nivel de educación de las madres, relacionado con el estatus cultural familiar.

Por esto, las adecuadas pautas de expresión del adulto en la interacción diádica temprana inciden de modo importante en la adquisición y evolución del lenguaje desde las primeras etapas. El progreso de la esfera lingüística de los niños indica que el desempeño logrado en la edad escolar está en correspondencia con el tipo de crianza en edades tempranas y la estimulación general recibida en el hogar (Galicia, Sánchez, Pavón y Peña, 2009).

Pero también la escuela cobra gran importancia en la estimulación del lenguaje en las primeras etapas. En esta idea Connor, Son, Hindman y Morrison (2005), Martínez, Martínez y Pérez (2004), Miranda y Echeverry (2011) y Romero y Lozano (2010) concluyen que existe gran influencia de la escuela infantil para el desarrollo de habilidades comunicativas y preacadémicas, ya que es en esta etapa educativa cuando el lenguaje toma especial importancia, siendo un factor clave la lengua materna del niño.

Dado que el alumnado que presenta bilingüismo es alto en todos los centros educativos de Melilla se han realizado varios trabajos de investigación que han puesto de manifiesto las dificultades educativas provocadas por el bajo dominio de la lengua española en el alumnado de origen bereber. Haciendo un recorrido diacrónico encontramos algunas de las investigaciones realizadas en esta ciudad. Así, Arroyo (1992) analizó la situación educativa de la ciudad y el fracaso escolar en el alumnado bereber bilingüe (*tamazight*-español) que en ese momento constituía el 38,92% de los que cursaban Educación Infantil, Primaria y Educación Obligatoria. Este estudio aprecia un aumento progresivo del alumnado bereber bilingüe en los diferentes ciclos, llegándose a igualar en el Ciclo Medio con el grupo de origen europeo, en cambio, su número desciende en el Ciclo Superior, cuando el fenómeno de fracaso escolar cobra importancia para ese grupo de alumnos que se limita a obtener el Certificado de Escolaridad. Estudios posteriores, Alemany (2015) concluye que el alumnado de origen bereber abandona antes los estudios que los de origen europeo.

En la investigación de Sánchez, Serrano y Mesa (1992) el interés se centró en analizar la situación de bilingüismo del alumnado que habla *tamazight* y su influencia en el rendimiento escolar. A partir de las encuestas realizadas al profesorado de Infantil y de los tres ciclos de Primaria los resultados reflejan que las deficiencias en la comprensión y expresión en español son uno de los principales problemas con los que se encuentran en el desempeño de su labor, sobre todo en los centros con alumnado mayoritario de origen bereber.

En las primera investigaciones sobre la comprensión verbal con alumnado bereber, Mesa (1989) y Mesa y Sánchez (1996) trabajaron con alumnado de Educación Infantil y de 1º y 3º de Educación Primaria aplicándoles el Test de Illinois de

Aptitudes Psicolingüísticas, ITPA. Los resultados están en la línea de las investigaciones anteriores, el alumnado bereberer y bilingüe es el que presenta un rendimiento inferior en todas las pruebas al grupo de origen europeo. Además, las puntuaciones más bajas se centran en niños de procedencia socioeconómica baja y en los que no han cursado la Educación Infantil.

La investigación de Mesa (2000) corrobora la investigación de Arroyo (1992), ya que los resultados indican que los alumnos bereberes presentan un mayor número de suspensos en las áreas de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio que los de procedencia europea.

En la investigación de Herrera, Defior, Serrano y Jiménez-Fernández (2009), uno de los objetivos que plantean es determinar si existen diferencias en el nivel de vocabulario de español en niños de diferente procedencia cultural. Los resultados indican que el alumnado de procedencia europea obtiene resultados superiores al de procedencia bereber. Además, comparan las habilidades psicolingüísticas de niños de lengua materna española y *tamazight* en Educación Infantil, los resultados ponen de manifiesto que el nivel de vocabulario de español de los niños de lengua *tamazight* se encuentra por debajo de la media, en relación con sus iguales. Por tanto, se evidencia la existencia de diferencias significativas en el nivel de conciencia fonética, el cual se relaciona más directamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura, entre los niños de ambas lenguas, mostrando los niños de lengua *tamazight* una menor ejecución en las tareas presentadas.

Por todo ello, los objetivos de esta investigación son: analizar el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas del alumnado desde la etapa de Educación Infantil hasta 4º de Educación Primaria y comparar el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en función de las variables procedencia cultural y sexo.

2. Método

2.1. Diseño

Para esta investigación empírico-analítico, se ha utilizado un estudio *Ex-Post-Facto* de tipo correlacional (León y Montero, 1998), al no haberse manipulado intencionalmente las variables de estudio y proporcionar información útil sobre la naturaleza del problema.

2.2. Participantes

Para la elección de la muestra se ha utilizado un muestreo no probabilístico de tipo causal o incidental, puesto que se ha elegido directa e intencionalmente a los sujetos que han colaborado en este trabajo (Buendía, Colás y Hernández, 1997), por su accesibilidad y su disponibilidad para colaborar.

Se ha trabajado con dos centros con características distintas, uno es Concertado y otro Público y se ha seleccionado al alumnado que cursa desde la etapa de Educación Infantil a 4º de Educación Primaria. Se han elegido estos dos centros porque entre su alumnado hay niños de diversa procedencia cultural, siendo esta variable el objeto de estudio, ya que se pretende analizar cómo la cultura incide en las habilidades psicolingüísticas del alumnado.

Los participantes han sido 386 que se distribuyen de la siguiente manera: en cuanto al género, 202 son niños (52.3%) y 184 niñas (47.7%). En relación con la procedencia cultural, 187 son alumnos de procedencia europea (48.4%), 146 son bereberes, denominación empleada para referirse al grupo cultural de origen musulmán que reside en Melilla y cuya lengua materna es el *tamazight*, (37.8%), 42 son mixtos, es decir, padre/madre de procedencia europea y padre/madre bereber, (10.9%) y 11 son otros.

Para este estudio se aplicó la prueba al alumnado desde 2º de Educación Infantil hasta 4º de Educación Primaria, quedando la distribución de la muestra de la siguiente forma: 50 alumnos de 2º de Educación Infantil (13%), 51 de 3º de Educación Infantil (13.2%), 50 de 1º de Educación Primaria (13%), 90 de 2º de Educación Primaria (23.3%), 68 de 3º de Educación Primaria (17.6%) y 77 de 4º de Primaria (19.9%). Si se analiza la muestra en función de la tipología de centro, 235 estudian en un colegio público (60.9%) y 151 en uno concertado (39.1%).

2.3. Instrumento

Para esta investigación se ha utilizado el ITPA, la razón por la que se ha elegido esta prueba, pese a no ser propiamente un test de lenguaje (Kirk, 1971; Triadó y Forns, 1989), se fundamenta en la utilidad de la misma ya que es completa y evalúa distintos aspectos del lenguaje, tanto a nivel representativo como automático. Además, este instrumento proporciona la evaluación de aptitudes discretas y significativas relacionadas con la adquisición y el uso del lenguaje desde el punto de vista educativo y analiza tanto el contenido (función receptiva y expresiva) como la forma (función receptiva y expresiva) del lenguaje (Triadó y Forns, 1989).

Cada uno de los 12 subtests del ITPA evalúa las habilidades psicolingüísticas del niño, consta de las siguientes pruebas: comprensión, asociación, expresión, integración y memoria secuencial. Las pruebas que exploran el nivel representativo son: comprensión auditiva, comprensión visual, asociación auditiva, asociación visual, expresión oral y expresión motora. En las del nivel automático se encuentran las pruebas: integración gramatical y visual, memoria secuencial auditiva y memoria secuencial visomotora.

2.4. Procedimiento

Una vez seleccionados los centros, se realizó la petición a la Dirección Provincial para poder acceder a los colegios seleccionados. Posteriormente se

contactó con los Equipos Directivos de cada uno de los centros para informarles de los objetivos y del procedimiento del estudio, de su carácter voluntario y anónimo, y del tratamiento confidencial de los resultados. Los dos centros dieron su consentimiento. El test fue aplicado por el equipo investigador en horario lectivo en uno de los centros y en horario no lectivo en el otro. A todos los escolares se les aplicó la prueba individualmente.

2.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos a través del ITPA se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 20.0 y se han realizado análisis descriptivos e inferenciales (U de Mann-Whitney).

3. Resultados

En relación con el primer objetivo, analizar el desarrollo evolutivo de las habilidades psicolingüísticas del alumnado desde Educación Infantil hasta 4º de Educación Primaria, los resultados de las puntuaciones medias y típicas se recogen la siguiente tabla.

Tabla 1.
Puntuaciones medias del alumnado de Ed. Infantil y Ed. Primaria en las distintas pruebas del ITPA

Curso	NIVEL REPRESENTATIVO					NIVEL AUTOMÁTICO				
	Comprensión		Asociación		Expresión	Integración		Memoria Sec.		
	Auditiv.	Visual	Audit	Visual	Verbal	Mot.	Gramatical	Visual	Audit.	Visual
Ed. Inf. 4 a.	17.08	10.44	11.6	9.72	20.90	15.48	13.04	18.48	6.4	4.68
<i>P. TÍPICA</i>	36	35	35	33	32	33	38	35	36	34
Ed. Inf. 5 a.	24.60	18.04	17.84	17.04	27.32	24.08	19.24	25.60	13.92	12.56
<i>P. TÍPICA</i>	37	39	37	37	34	38	39	39	45	44
1º Ed. Pr.	33.00	15.20	17.36	24.16	36.12	24.16	13.16	26.68	10.84	9.48
<i>P. TÍPICA</i>	31	34	32	39	35	36	30	35	36	34
2º Ed. Pr.	33.92	18.72	20.58	26.83	51.35	29.35	17.75	33.46	12.78	12.75
<i>P. TÍPICA</i>	29	35	29	36	38	37	27	37	36	34
3º Ed. Pr.	33.94	24.39	25.86	28.48	51.60	30.55	19.79	34.65	14.18	16.46
<i>P. TÍPICA</i>	28	40	31	34	34	39	28	31	37	40
4º Ed. Pr.	38.96	19.96	24.69	35.25	50.96	30.46	19.82	39.44	14.40	14.86
<i>P. TÍPICA</i>	29	33	27	36	31	37	23	33	35	33

Tal como se recoge en la Tabla 1, se observa que, en general, conforme aumenta el curso mejora las puntuaciones en casi todas subpruebas

Posteriormente se analizó esta misma prueba analizando el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas del alumnado en función del curso y del grupo de

procedencia cultural (para el análisis sólo se ha tenido en cuenta los dos grupos mayoritarios de la ciudad, los de procedencia europea y los de origen bereber), los resultados, tanto las puntuaciones medias como las típicas, aparecen en la Tabla 2. Los datos indican que es el alumnado de procedencia europea (niños y niñas que su lengua materna es el español) el que presenta mejores en la mayoría de las pruebas y en todos los cursos, excepto el grupo de 3º y 4º de Educación Primaria que es el alumnado de procedencia bereber el que presenta mejores puntuaciones en algunas subpruebas.

Tabla 2

Puntuaciones medias del alumnado de Ed. Infantil y Ed. Primaria en las distintas pruebas del 1TPA en función del curso y del grupo cultural de procedencia

Curso		NIVEL REPRESENTATIVO				NIVEL AUTOMÁTICO					
		Comprensión		Asociación		Expresión		Integración		Memoria Sec.	
		Auditiv.	Visual	Audit.	Visual	Verba	Motora	Gramatic	Visual	Audit.	Visual
El. 4 a.	E*	18.89	12.67	12.82	10.89	24.85	19.10	14.50	21.03	7.71	7.14
	P.T.	37	38	13	36	35	37	38	37	39	42
	B**	13.93	10.06	10.06	8.26	19.86	13.00	11.46	17.53	5.73	4.20
	P.T.	36	35	33	32	32	31	36	35	36	34
El. 5a	E	23.75	14.83	15.37	16.29	33.83	23.50	14.83	23.58	9.75	7.87
	P.T.	37	34	34	36	37	37	35	37	41	37
	B	21.11	12.76	12.11	11,23	23.76	19.05	12.58	18.88	7.41	6.05
	P.T.	36	32	31	29	32	33	34	32	35	34
1º EP	E	35.11	18.29	19.41	24.00	41.82	25.61	14.85	26.32	11.00	10.94
	P. T.	31	39	33	39	50	36	30	35	38	38
	B	26.54	11.00	16.18	23.90	35.09	24.27	9.45	23.36	10.09	9.18
	P. T.	28	29	31	39	34	36	25	32	36	34
2º EP	E	36.07	20.36	22.94	27.63	54.60	29.84	20.07	32.71	14.10	13.73
	P. T.	29	37	30	36	39	25	30	36	40	36
	B	32.63	18.15	20.44	26.26	50.86	28.23	16.07	31.05	12.44	12.65
	P. T.	29	35	29	36	38	25	27	34	37	34
3º EP	E	33.70	22.03	24.64	28.56	54.96	30.70	18.90	31.87	16.16	15.61
	P. T.	28	38	29	34	35	39	27	28	41	37
	B	35.00	23.46	23.84	28.30	53.61	32.00	20.34	34.61	12.65	15.30
	P. T.	28	39	29	34	35	41	28	31	33	37
4º EP	E	43.06	24.09	27.71	30.70	54.65	32.59	25.84	36.46	14.90	15.93
	P.T.	29	38	31	34	33	41	31	30	35	35
	B	37.51	20.00	24.79	35.74	52.64	30.23	20.53	38.51	14.23	14.74
	P. T.	29	34	27	38	32	37	24	32	35	33

E*= Europea; B**= Bereber

A continuación los resultados se presentan en función de las puntuaciones medias y típicas que obtiene el alumnado en los distintos cursos en función de la

variable sexo (Tabla 3). Tal como se observa en la Tabla, los datos indican que en la mayoría de los subtest son las niñas las que obtienen mayores puntuaciones que los niños, exceptuando las pruebas de expresión verbal, donde los niños de infantil y los de 1º y 3º consiguen mayores puntajes.

Tabla 3.
Puntuaciones medias del alumnado de Ed. Infantil y Ed. Primaria en las distintas pruebas del ITPA en función del curso y del sexo

Curso	Sexo	NIVEL REPRESENTATIVO				NIVEL AUTOMÁTICO					
		Comprensión		Asociación		Expresión		Integración		Memoria Sec.	
		Auditiv	Visual	Audit	Visual	Verb.	Motora	Gramat	Visual	Audit	Visual
El. 4 a.	Niños	16.33	10.74	12.18	9.81	22.92	17.00	12.96	10.40	7.18	6.51
	P. T.	36	35	36	33	33	35	37	25	39	39
	Niñas	17.30	12.39	11.52	10.52	22.69	17.82	13.26	21.34	6.56	5.60
	P.T.	36	36	35	34	33	35	38	37	36	37
El. 5ª	Niños	22.68	14.50	14.52	15.08	33.00	23.04	14.36	22.84	9.84	7.76
	P.T.	36	33	33	35	37	37	35	36	39	36
	Niñas	25.61	17.70	18.34	18.38	27.65	24.34	18.88	26.03	13.84	12.46
	P.T.	37	38	38	38	34	38	38	40	44	44
1º	Niños	33.06	16.68	18.10	22.72	39.93	24.82	13.52	24.31	10.06	10,79
	P.T.	31	36	33	37	36	36	30	33	36	36
	Niñas	32.28	16.14	18.71	24.19	39.09	25.47	14.04	27.71	11.57	9.8
	P.T.	31	36	33	39	36	36	30	35	38	34
2º	Niños	32.8	18.56	20.43	25.78	47.10	27.84	17.91	24.15	12.43	12.89
	P.T.	29	35	29	35	36	35	27	28	36	34
	Niñas	34.97	19.45	22.06	27.45	56.79	29.95	18.5	34.95	13.13	14.00
	P.T.	29	36	30	36	40	37	28	38	38	39
3º	Niños	37.95	25.35	28.38	29	58.12	32.38	20.41	33.22	13.93	17.00
	P.T.	28	41	36	36	37	41	28	30	35	42
	Niñas	33.64	22.75	23.94	29.08	50.91	30.74	20.08	34.43	14.67	15.43
	P.T.	28	38	28	36	33	39	28	31	37	38
4º	Niños	40.68	22.29	25.38	36.63	49.75	31.04	21.31	37.36	14.61	15.45
	P.T.	29	36	28	39	30	39	25	31	35	35
	Niñas	39.91	20.90	26.42	29.15	56.18	31.18	25.15	40.30	15.00	14.96
	P.T.	29	34	30	33	33	39	31	33	36	33

Posteriormente, se analizó el segundo objetivo, comparar si existen diferencias en las habilidades psicolingüísticas en los distintos subtest en función de la variable sexo y procedencia cultural.

Antes de llevar a cabo cualquier tipo de análisis en función de las variables género y procedencia cultural, se comprobó si la muestra cumplía con el criterio de normalidad por lo que se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, los datos indican

que no se puede asumir la normalidad de la muestra ($p < .05$) por lo que se decidió utilizar pruebas no paramétricas, prueba U de Mann-Whitney, para realizar los estadísticos de contraste.

En relación con el sexo, sólo se encuentran diferencias significativas en la prueba Integración Visual ($U = 14957.00$, $p = .001$), siendo las alumnas las que obtienen mejores resultados que los alumnos (Tabla 4). Además, sólo se observan diferencias significativas en el Nivel Automático Viso-Motor (NAVM) ($U = 15727.00$; $p = .009$) siendo las puntuaciones de las chicas superiores a la de los chicos.

Tabla 4

Las habilidades psicolingüísticas de Ed. Infantil y Ed. Primaria en función de la variable sexo

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS		N E=187; B=146 Media	U	P
NIVEL REPRESENTATIVO	COMPRESIÓN	Auditiva	H=31.58 M= 31.36	17929.50	n.s
		Visual	H= 18.42 M= 18.91	18291.50	n.s
	ASOCIACIÓN	Auditiva	H= 20.29 M= 20.93	17896.50	n.s
		Visual	H= 24.43 M= 24.20	17529.50	n.s
	EXPRESIÓN	Verbal	H= 42.75 M= 45.03	17314.50	n.s
		Motora	H= 26.56 M= 27.57	17293.00	n.s
NIVEL AUTOMÁTICO	INTEGRACIÓN	Gramatical	H= 17.18 M= 18.75	17702.50	n.s
		Visual	H= 28.60 M= 31.79	14957.50	.001
	MEMORIA SECUENCIAL	Auditiva	H= 11.62 M= 13.11	17509.00	n.s.
		Visual	H= 12.28 M= 12.54	18460.50	n.s

En relación con el perfil del alumnado en función del grupo de procedencia cultural (europea y bereber), los datos indican que sólo se encuentran diferencias significativas en algunas habilidades psicolingüísticas tal como se recoge en la Tabla 5. Aunque no existen diferencias significativas en el resto de los subtest, se observa que en la mayoría de las subpruebas es el alumnado de origen europeo el que obtiene mejores puntuaciones. Además, se encuentra diferencias significativas en la prueba complementaria de Integración Auditiva ($U = 11913.00$; $p = .046$), siendo el alumnado de procedencia europea el que obtiene mayor media ($M_{\text{europea}} = 17.64$; $M_{\text{bereber}} = 15.50$). Por otro lado, sólo se observan diferencias significativas en el Nivel Automático Auditivo-Vocal (NAAV) ($U = 11518.5$; $p = .014$) siendo las puntuaciones del grupo europeo superior al del grupo bereber. Por tanto, todas las habilidades psicolingüísticas del grupo de procedencia bereber están menos desarrolladas que las del grupo de procedencia europea, siendo las medias de este último grupo superiores.

Tabla 5
Las habilidades psicolingüísticas en función de la procedencia cultural

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS		N E= 267; B=119 Media	U	P
NIVEL REPRESENTATIVO	Comprensión	Auditiva	E= 36,98 B= 34,25	12312.50	n.s.
		Visual	E= 21,11 B= 19,30	12248.00	n.s.
	Asociación	Auditiva	E= 23,50 B= 22,59	12395.00	n.s.
		Visual	E= 27,65 B= 29,74	13623.50	n.s.
	Expresión	Verbal	E=44,22 B= 44,13	13117.50	n.s.
		Motora	E= 27,45 B= 26,37	12609.50	n.s.
		Gramatical	E= 18,92 B=16,17	11642.50	,021
	NIVEL AUTOMÁTICO	INTEGRACIÓN	Visual	E= 30,40 B= 30,37	12140.00
Auditiva			E= 12,78 B= 11,53	11938.50	,049
MEMORIA SECUENCIAL		Visual	E= 12,65 B= 11,78	12460.00	n.s.

A continuación se procede a realizar un análisis en las distintas etapas, en la Tabla 6 se compara al alumnado de Infantil en función de su procedencia cultural, los datos indican que existen diferencias significativas en todos los subtest, siendo el alumnado de procedencia europea el que obtiene mayores medias. También se encuentran diferencias tanto en el nivel Representativo como nivel Automático, obteniendo las mayores puntuaciones del grupo de procedencia europea.

Tabla 6
Habilidades psicolingüísticas en la Etapa de Educación Infantil

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS		N E=52; B=32 Media	U	P	
NIVEL REPRESENTATIVO	COMPRESIÓN	Auditiva	E= 21.76 B= 17.50	661.00	n.s.	
		Visual	E= 14.68 B= 10.71	608.00	.038	
	ASOCIACIÓN	Auditiva	E= 15.36 B= 9.76	531.50	.005	
		Visual	E=14.95 B= 7.90	494.50	.002	
	EXPRESIÓN	Verbal	E= 28.76 B= 18.28	496.00	.002	
		Motora	E= 22.38 B= 15.81	487.50	.001	
	NIVEL AUTOMÁTICO	INTEGRACIÓN	Gramatical	E= 15.81 B=11.82	572.50	.016
			Visual	E= 24.52 B= 15.61	509.50	.003
MEMORIA SECUENCIAL		Auditiva	E= 19.36 B= 5.80	486.00	.001	
		Visual	E= 9.17 B= 4.23	510.00	.003	

Posteriormente se analizó al alumnado de la Etapa de Educación Primaria, tal como se observa en la Tabla 7, existe diferencias significativas en algunos, siendo en todas estas pruebas el alumnado de procedencia europea, con lengua materna español, el que presenta mayores puntuaciones que el de procedencia bereber, exceptuando el subtest integración visual que se invierte la tendencia.

Si se analiza el test por niveles los datos indican que sólo hay diferencias significativas en el nivel NAAV (U=6339.50; .017) siendo la puntuación de los estudiantes de procedencia europea mayor que los de procedencia bereber.

Tabla 7
Habilidades psicolingüísticas en la etapa de Educación Primaria

NIVELES	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS		N E= 187; B=98 Media	U	P
NIVEL REPRESENTATIVO	COMPRESIÓN	Auditiva	E= 36,98 B= 34,28	6387.50	.021
		Visual	E= 21,37 B= 18,71	6791.50	n.s.
	ASOCIACIÓN	Auditiva	E= 23,75 B= 21,85	6502.50	.035
		Visual	E= 27,56 B= 30,16	7439	n.s
	EXPRESIÓN	Verbal	E= 50,83 B= 49,67	7186.00	n.s
		Motora	E= 29,62 B=29.32	6853.00	n.s
		INTEGRACION	Gramatical	E= 20,25 B=17.19	6570.00
NIVEL AUTOMÁTICO	MEMORIA SECUENCIAL	Visual	E= 32,92 B= 33,54	6492.50	.033
		Auditiva	E= 13,82 B= 12,76	6438.00	.026
		Visual	E= 14,14 B= 13,43	7560.00	n.s

Comparando al alumnado en función de la etapa educativa, los datos concluyen que es en el alumnado de la etapa infantil donde se encuentran las mayores diferencias entre el grupo de procedencia europea y bereber, siendo el primero el que obtiene mejores puntuaciones.

Además, se analizó la influencia de la frecuencia del bilingüismo (tamazight y español) en casa con la familia del alumnado de procedencia bereber y su relación con el desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas. Para ello se correlacionó los datos con los niveles que componen el ITPA. Los resultados indican, tal como se recoge en la Tabla 8, que existe correlación entre el bilingüismo y el Nivel Representativo Auditivo-Vocal y el Nivel Automático Auditivo-Vocal. Así, el alumnado que siempre en casa habla *tamazight* obtiene las medias más bajas en estas pruebas.

Tabla 8
Correlación entre frecuencia de bilingüismo en casa y las Habilidades psicolingüística

	NRAV	NRVM	NAAV	NAVM	Bilingüismo en casa
Nivel Representativo Auditivo-Vocal (NRAV)	1	.675(**)	.665(**)	.754(**)	-.286 (**)
Nivel Representativo Viso-Motor (NRVM)		1	.546 (**)	.675(**)	-.133
Nivel Automático Auditivo-Vocal (NAAV)			1	.568(**)	-.255 (**)
Nivel Automático Viso-Motor (NAVM)				1	-.043
Bilingüismo en casa					1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por último, se analizó la correlación entre los niños bilingües y su rendimiento en el área de Lengua y de Matemáticas, los datos indican que existe correlación siendo el alumnado que en su casa siempre habla *tamazight* el que obtiene el rendimiento más bajo en ambas materias (Tabla 9).

Tabla 9
Correlación entre frecuencia de bilingüismo en casa y el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas

	Rendimiento en Lengua	Rendimiento en Matemáticas
Niños bilingües	-,804(**)	-,836(**)
	,000	,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el presente trabajo se ha analizado, desde un diseño de corte transversal, el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas del alumnado de Educación Infantil y Primaria. Para ello se ha aplicado el test ITPA que analiza los procesos psicolingüísticos: procesos receptivos, organizativos y expresivos. En cuanto a los procesos receptivos, la comprensión auditiva y visual, aunque no se observan diferencias significativas en función del sexo y de la procedencia cultural, las puntuaciones de las niñas son superiores a las obtenidas por los niños y las puntuaciones del alumnado europeo son mayores que las del grupo bereber. Por el contrario, si se analizan los datos en función de la etapa educativa, en el alumnado de la etapa Infantil sólo existen diferencias en función de la procedencia cultural en la subprueba Comprensión Visual y en la etapa Primaria en ambas subpruebas, siendo en todos los casos los de origen bereber los que muestran las medias más bajas. Estos resultados son similares a la investigación de Mesa y Sánchez (1996) que encontraron que son los niños de lengua *tamazight* de Educación Infantil y primeros cursos de Primaria los que obtienen peores puntuaciones que los niños que proceden de familias que su lengua materna es el español en las subpruebas auditivo-vocales y algunas viso-motoras del Test de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois. Estos bajos resultados en el alumnado de procedencia bereber y con lengua materna *tamazight* pueden ser debido a que cuando se incorporan al sistema educativo suelen

desconocer la lengua o tienen un uso restringido de la misma ya que los familiares de este alumnado si bien conocen la lengua española presentan fallos gramaticales y léxicos que influye de forma negativa en el desarrollo del lenguaje del niño. Por esto, es necesario poner en marcha proyectos educativos de inmersión lingüística para desterrar la creencia de que la mera asistencia a clase cuando ésta se imparte en una lengua que no es la materna bastará para alcanzar un dominio de la lengua vehicular (Navarro y Huguet, 2005).

Según García Martín (2012: 80), en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje "están implicadas habilidades cognitivas como la memoria visual y la auditiva, la capacidad de asociación y la capacidad de atención" por esto es necesario dotar al niño de experiencias lingüísticas y comunicativas, siendo los padres un elemento esencial para contribuir al incremento de vocabulario, de la comprensión y del entendimiento de la lengua, previniendo problemas escolares futuros.

En relación con los procesos lingüísticos organizativos entre los que se encuentra las pruebas de asociación auditiva y visual, los datos indican que no existen diferencias ni por sexo ni por la procedencia cultural, aunque son las niñas y los estudiantes de procedencia europea los que presentan las mayores puntuaciones. Por el contrario, sí se encuentran diferencias en función de la etapa educativa, siendo tanto el alumnado de la etapa Infantil como el de Primaria de procedencia europea los que presentan los mejores puntajes. Esto puede ser debido a que el alumnado de procedencia cultural bereber se encuentra en una situación de desventaja porque tiene que aprender el español, que no es su lengua materna tal como indican diferentes estudios realizados con población escolar melillense (Hernández, 2003; López, 2005).

En cuanto a los procesos lingüísticos expresivos en los que se incluyen la expresión verbal y la motora, los datos siguen la tendencia anterior, aunque no existen diferencias en función del sexo y la etnia las mayores puntuaciones las obtienen los niños y el alumnado de procedencia europea. Si se analiza por separado la muestra, en el alumnado de la etapa infantil se encuentran diferencias entre los de procedencia europea y los de origen bereber. Los datos coinciden con los de Herrera y Defior (2005) que comparan las habilidades psicolingüísticas de niños de lengua materna española y tamazight en educación infantil y concluyen que el nivel de vocabulario de los niños de procedencia bereber es menor que los niños cuya lengua materna es el español. Así, Roberts (2008) encuentra que los niños con lengua materna distinta a la vehicular presentan un menor desarrollo del vocabulario. También en esta línea se encuentra la investigación realizada por Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996) en el que concluyeron que en el alumnado con una lengua materna distinta al español, las habilidades básicas de comprensión y expresión tardarán más en adquirirse. Además, la mayor dificultad que presenta el estudiante es seguir las explicaciones y expresarse en castellano. Esta falta de precisión de la expresión hace que el discente obtenga niveles muy pobres de conocimientos lingüístico y matemáticos (Serra, 1997).

Gottfred y Lybolt (2006) consideran la etapa de la educación infantil fundamental para el desarrollo del lenguaje y como consecuencia para la estimulación del pensamiento, siendo esta etapa de gran importancia para detectar el nivel logrado en el progreso de las habilidades lingüísticas para poder predecir las aptitudes en el desarrollo de la lectoescritura, decisivas para un buen rendimiento escolar (Galicía et al., 2009).

En definitiva, el estudio sobre el desarrollo y adquisición del código alfabético en niños cuya lengua materna no coincide con la lengua de escolarización y, por lo tanto, que han de aprender una segunda lengua, debe analizarse desde una perspectiva amplia. Esto es, no debe limitarse únicamente a la vertiente estrictamente lingüística sino que además hay que incluir una perspectiva sociocultural en la que se atiendan a factores como la lengua de socialización, el estatus de la lengua materna así como de la segunda lengua o el aprendizaje en situaciones comunicativas de práctica (Grant, Wong, y Osterling, 2007).

Además, hay que mencionar el estudio de Maruny y Molina (2000) realizado con estudiantes marroquíes que demuestra que son necesarios tres años de escolarización para desarrollar suficiente competencia conversacional en la lengua de la escuela y cinco años en la escuela para mostrar una comprensión lectora aceptable. Esto demuestra la necesidad de trabajar desde el aula las habilidades comunicativas y preacadémicas porque pueden determinar el éxito escolar (Martínez, Martínez y Pérez, 2004).

Cummins (2001) concluye que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua. Estos datos son coincidentes con los obtenidos en esta investigación donde se observa que las mayores diferencias se encuentran en la etapa infantil, encontrándose diferencias significativas en todas las subpruebas y éstas van disminuyendo conforme avanza la etapa educativa, encontrándose en el alumnado de Primaria sólo diferencias significativas en las pruebas auditivas: comprensión, asociación y memoria secuencia; además, integración gramatical y auditiva. Esto puede ser debido, entre otras razones a la interacción de los niños con su medio, pero sobre todo su relación con otros niños y adultos en los ambientes escolares. Por ello, la mediación del adulto en los espacios de lenguaje es muy importante, pues éstos tienen la posibilidad de organizar mundos artificiales donde el niño pueda desenvolverse de manera participativa de una manera natural y enriquecedora (Vygotsky, 1993).

Pero, aunque la escuela ayuda a minimizar las diferencias encontradas, siguiendo a Grau, Álvarez y Tortosa (2010) se hace necesario la complementariedad de la acción educativa tanto en casa como en el centro educativo donde desarrollar programas de estimulación de las habilidades psicolingüísticas, especialmente para el

alumnado que presenta déficits en algunas áreas, problemas de bilingüismo o que procedan de contextos culturales desfavorecidos.

Por otra parte, analizada la relación entre bilingüismo y rendimiento escolar los resultados indican que existe correlación siendo los niños que presentan situación de bilingüismo los que obtienen un menor rendimiento. En esta misma línea, el trabajo de Siguan (1998) concluye que el alumnado inmigrante con bajos niveles de lenguaje obtiene bajas puntuaciones en relación con los compañeros autóctonos, en todas las materias relacionadas con lengua. Por todo esto, se puede concluir que el desconocimiento de la lengua vehicular y los problemas en la expresión puede ser un indicador de fracaso escolar en este alumnado.

Profundizando en la idea anterior, al analizar la situación de bilingüismo en casa y el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas obtenidas en el ITPA, los resultados concluyen que existe relación entre ambos, siendo el alumnado que en casa siempre habla *tamazight* el que presenta las peores puntuaciones. Además, se analizó la influencia del bilingüismo y el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas concluyendo que los niños que en casa siempre o casi siempre utilizan el *tamazight* como lengua vehicular presentan bajo rendimiento. Estos resultados coinciden con los de Mesa (2000) que indican que el alumnado bereber presenta mayor número de suspensos que el alumnado de origen europeo. En esta línea, Gottfred y Lybolt (2006) señalan que la adquisición de las habilidades relacionadas con el lenguaje es crucial para el funcionamiento académico y guarda una alta relación con el éxito/fracaso escolar (Guevara y Macotela, 2002).

Por esto, es necesario, siguiendo las indicaciones de López y García (2005):

1. Poner en marcha programas preventivos en aquellos grupos de riesgo que presentan dificultades lingüísticas debido a su situación de bilingüismo. Esta actuación estará centrada en el alumnado de la etapa Infantil que tiene como lengua materna el *tamazight* donde su primer contacto con el español es el aula.
2. Elaborar programas de intervención temprana siendo el objetivo el alumnado de Primaria que comience a manifestar problemas en las habilidades psicolingüísticas, en los primeros momentos de su escolarización. Para ello, elaborar un proyecto de centro donde se diseñen programas de estimulación lingüística que fomenten las aptitudes lingüísticas del estudiante para que incida positivamente en el ámbito escolar.
3. Además, complementar en los centros educativos Programas de Acompañamiento Escolar para trabajar con el alumnado que por sus características culturales o causas socioculturales de contextos deprimidos presenten problemas de lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Alemany, I. (2015). El abandono escolar temprano en Melilla. En J.L. Belmonte. *Diversidad Cultural y Educación Intercultural*. Melilla: GEEPP Ediciones.
- Appel, R y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto con las lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Arroyo, R. (1992). Melilla. Contexto de análisis y reflexión multicultural. *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca.
- Bernstein, B. (1985). Clase social, lenguaje y socialización: Educación y sociedad, 4, 129-146.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 52 (1), 159-199.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. H. y Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43 (4), 343-375.
- Cuevas, L., González, N., Núñez, J. y Rodríguez, F. (2002). Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la comprensión oral. *Psicothema*, 14 (2), 293-299.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata
- De Jong, P. F. y Leseman, P.M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 389-414.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. y Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42 (6), 445-460.
- DeBaryshe, B., Binder, J., y Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child development and Care*, 160 (1), 119-131.
- 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. *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 32 (2), 29-38.

- Galicia, I. X., Sánchez, A., Pavón, S., Peña, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11 (2), 13-26. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212414002>
- Galicia, I.X., Robles, F.J. Y Sánchez Velasco, A. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta Colombiana De Psicología*, 18 (2), 29-40.
- Gottfred, C. y Lybolt, J. (2006). *Cómo fomentar el lenguaje en el nivel preescolar*. México: Oficina Internacional de Educación Academia Internacional de Educación.
- Grant, R.A., Wong, S.D. & Osterling, J.P. (2007). Developing literacy in second-language learners: Critique from a heteroglossic, sociocultural, and multidimensional framework. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 598-609.
- Grau, S. Álvarez, J. D. y Tortosa, M. T. (2010). Programa de estimulación cognitiva. El papel de las familias como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Roig, R. y Fioruci, M. (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola*, 207-220. Alcoy - Roma: Marfil - TRE Università degli studi.
- Graves, M., Juel, C. y Graves, B. (2000). *Teaching reading in the 21st century* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2002). Sondeo de Habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología*, 36 (1), 255-277.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhe*, 14 (2), 81-95
- Herrera, L., Defoir, S., Serrano, F. y Jiménez-Fernández, G. (2009). Influencia de la procedencia cultural (europea vs. Amazight) en las habilidades de procesamiento fonológico, de vocabulario y de lectura de letras. *Publicaciones*, 38, 43-60.
- Kirk, S. A. (1971). *Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and Remediation*. Urbana Illinois, University of Illinois Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. Nueva York: Longman

- León, O. G. y Montero, I. (1998). *Diseño de investigaciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39 (1), 72-93.
- Leseman, P.M. (2010). El impacto de una educación y atención de calidad sobre el desarrollo en la primera infancia: estado de la cuestión. En EACEA. *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*, 20-59. Madrid: Ministerio de Educación.
- López, S. y García, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: Evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5), 73-83.
- Martínez, R. A., Martínez, R. y Pérez, M. H. (2004). Children's school assessment: Implications for family-school partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41 (1), 24-39.
- Mesa, M.C. (2000). *Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivo sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto multicultural*. Tesis doctoral no publicada.
- Mesa, M.C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Miranda, N. y Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *ÍKALA Revista de Lenguaje y Cultura*, 16 (29), 67-125.
- Morrison, E. F.; Rimm-Kauffman, S. y 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.
- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1.º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: MEC-CIDE.
- Navarro, J.L.; Huguet, A. y Sansó, C. (2014). Competencias lingüísticas y alumnado inmigrante en Cataluña. El caso del colectivo de origen hispanohablante. *Educación XX1*, 17 (2), 361-382. doi: [10.5944/educxx1.17.2.11495](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11495)
- Oller. J., Fresquet, M., Rodríguez, N., Serra, J.M., Siqués, C. y Vila, I. (2007) Práctica educativa y adquisición de la lengua de la escuela, *EMIGRA Working Papers*, 23. [http: www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es).

- Pearson, B.Z. y Fernández, S.C. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44, 617-653.
- Roberts, T.A. (2008). Home storybook reading in primary or second language with Preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103-130
- Romero, E. y Lozano, A. I. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico* 16, 8-12
- Rubio, C., Jiménez, E. y Gaza, M.R. (2013). Desarrollo de habilidades psicolingüísticas a través de la interacción social en centros de drama. *Revista de investigación educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7, 33-38.
- Ruiz Bikandi, U. (Ed.) (2000). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, S., Serrano, L. y Mesa, M. C. (1992). *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L. y Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.
- Serra, J. M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.
- Siguán, M. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Triadó C. y Fornis M. (1989) *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Madrid: Anthropos.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.