

## **Aprender juntos entre alumnado con lenguas maternas de origen diferente pero de igual nacionalidad.**

**María del Carmen Olmos Gómez**  
(Universidad de Granada)

ISSN: 1889-4208

Recepción: Marzo 2009

Aceptación: abril 2009

### **Resumen:**

El presente trabajo pretende dar a conocer otra realidad de la diversidad escolar en contextos multiculturales de centros educativos en la Ciudad Autónoma de Melilla centrada en las dificultades de aprendizaje y progreso que tiene el alumnado español de origen rifeño y lengua materna amaziegh en base al lenguaje de acomodación y de procedencia. Pretendimos con nuestra investigación detectar necesidades de progreso existentes a partir de un diagnóstico centrado en el currículum.

**Palabras claves:** Diversidad, multiculturalidad, diagnóstico, dificultad lingüística.

### **Abstract:**

This paper seeks to know another reality of school diversity in multicultural education centers in the Ciudad Autónoma de Melilla based learning and progress that has students of Spanish rifeño origin and amaziegh language from language accommodation and provenance. Our research attempted to identify existing needs progress from a curriculum diagnosis-centered.

**Key Words:** Diversity, multiculturalism, diagnosis, linguistic difficulty.

### **Introducción.**

La Ciudad Autónoma de Melilla (España), situada en el continente africano y rodeada por fronteras con el Reino de Marruecos y el Mar Mediterráneo posee una gran diversidad de alumnado debido a orígenes, religiones y lenguajes maternos. Ello genera unas especiales condiciones de inclusión y multiculturalidad en una ciudad que es considerada como ejemplo de convivencia y tolerancia entre una población conformada por cuatro étnias y religiones diferentes (católica, musulmana, hebrea e hindú) aunque dos de ellas algo mayoritarias (católica y musulmana).

Casi todo el alumnado de Melilla de nacionalidad española cursa aprendizajes en centros educativos públicos donde la lengua oficial es el español aunque los descendientes de algunas etnias mantengan su lengua de origen y su particular desarrollo socio familiar en la Ciudad. Por esta condición el alumnado bereber no es comprendido en los apoyos oficiales lingüísticos al desarrollo escolar que tienen los hijos de otros ciudadanos con las mismas necesidades

pero considerados inmigrantes como puede ser el caso de hijos de inmigrantes chinos.

Nuestro estudio se centra en esta problemática con la meta de apoyar una educación inclusiva de calidad a los hijos de una comunidad de origen bereber (procedentes de las montañas circundantes de Rif) pero españoles, ya que son nacidos en Melilla. Sus raíces tanto culturales como lingüísticas y religiosas son diferentes, sin que por ello obtengan apoyo específico para la acomodación del lenguaje.

Interaccionan así dos culturas con valores y esquemas socioculturales distintos, por lo que es relativamente fácil que se provoquen prejuicios étnicos mediante los cuales los grupos culturales minoritarios sean aceptados o rechazados por un acuerdo establecido por la sociedad mayoritaria la cual identifica sus valores como "valores universales".

En palabras de (García García, 2004: 74): *Se trata en definitiva de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de auto descubrimiento, de comparación sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y de diálogo, de reflexión y análisis, y junto con estas nuevas dinámicas ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva realidad.*

La comunicación, medio necesario para la acomodación y adquisición del resto de competencias necesarias para el desarrollo académico del alumno, se ve dificultada en la medida en que la escuela se desenvuelve en un lenguaje (español) no acorde con el que desarrollan en sus casas "chelja", lo que produce una mayor dificultad en la adquisición de las capacidades.

Aunque cabe pensar que las grandes dificultades se encuentran en los primeros cursos de la educación obligatoria, es en los niveles más avanzados del tercer ciclo de Primaria, cuando se introduce un vocabulario más complejo, donde se desarrollan mayores limitaciones y dificultades.

Los grandes interrogantes que rodean la adquisición de una segunda lengua pueden resumirse en las siguientes (Spolsky, 1989): ¿Quién aprende? ¿Cuánto? ¿De qué lengua? ¿Bajo qué condiciones? La pregunta «quién aprende» ya suscita el debate sobre las diferencias individuales por diferentes razones. El concepto de aprender acentúa la idea de un proceso de cambio constante en las condiciones de este alumnado citadas anteriormente.

Las cuestiones de «cuánto y de qué lengua» se centran en la justificación de las necesidades de porque se aprende, sea por la adquisición de una nueva cultura, por obligaciones del currículo, porque hasta ingresar en la escuela se

manejaba un dialecto que sólo se conoce y utiliza en los ámbitos socio familiares del alumno, etc.

«Bajo qué condiciones» subraya los efectos e influencias de los distintos contextos que facilitan o limitan la adquisición de una segunda lengua. ¿Qué estrategias de enseñanza de las utilizadas en la escuela son más o menos efectivas? ¿Se fomenta el aprendizaje de esa segunda lengua fuera del aula?

Las diferencias en lenguaje suponen una dificultad añadida a las de acomodación de alumnado quien, debido a las características singulares de la Ciudad de Melilla, debe desarrollarse en aulas multiculturales. Para optar a la máxima inclusión posible, este alumnado no sólo debe interiorizar esquemas de pensamiento que le permitan comprender todo lo que les rodea en su ambiente familiar sino que además, para poder desenvolverse en el contexto social de la ciudad, deben conocer y dominar el idioma generalizado donde se diseñan e implementan las acciones formalizadas para su inclusión. Han de aprender una segunda lengua con las dificultades que ello conlleva y convertirse forzosamente en niños bilingües si quieren acceder a una inserción social plena.

Esa diferencia cultural precisa ser compensada con un currículum intercultural basado en las siguientes características que según Banks (1996) debería:

- 1.- Asegurar el derecho al enriquecimiento personal en la diversidad cultural y libertad de elección.
- 2.- Comprometerse con valores de igualdad, equidad, universalidad del ser humano, libertad, solidaridad, tolerancia, respeto, identidad, y cambio.
- 3.- Pretender la renovación, transformación y recreación cultural desde las propias identidades culturales en la interacción y comunicación dialogada con las demás culturas.
- 4.- Ser una propuesta curricular que se organiza como respuesta a realidades multiculturales para intentar superar cualquier atisbo de coexistencia aunque con vocación universal, dirigido a todo el mundo y no sólo a contextos de conflictividad multicultural.
- 5.- Basarse en el análisis riguroso de las situaciones escolares multiculturales para generar progreso en todos los alumnos.
- 6.- Aplicar metodologías basadas en la clarificación de sistemas de significados entre los valores y la formación en competencias culturales diversas Actuar desde modelos “humano-críticos-simbólicos y socio-comunicativos” (Medina, 1996).
- 7.- Que comprenda y valore los diferentes hábitos de vida, formas de relación humana, enfoques y estrategias de aprendizaje, y sistemas de valores para favorecer el aprendizaje y progreso de los alumnos.

## **1. Delimitación de la investigación.**

Nuestra meta se centra en identificar las diferencias en el progreso académico del alumnado provocadas por el origen de procedencia, lenguaje cotidiano y nivel lingüístico de la cultura escolar, apostando por la eliminación de barreras para una educación inclusiva basada en la integración intercultural y la diversidad multicultural así como la reducción de las dificultades lingüísticas en caso necesario. Un primer estudio piloto se centró en el análisis del progreso académico de alumnado melillense. Solo obtuvimos porcentajes de aprobados y suspensos en las distintas materias y en relación a su origen multicultural.

## **2. Población y muestra.**

Recogí datos de 125 alumnos y alumnas de 3º y 4º cursos de Primaria de un colegio público donde se concentra la mayoría de alumnado de origen bereber. De los resultados obtenidos se destaca que el 84,27% de los alumnos cuyo progreso académico está por debajo de los mínimos establecidos el diseño curricular son de ese origen étnico. Con esta problemática nos propusimos los siguientes objetivos:

*Identificar las áreas débiles personales para el progreso académico*

*Identificar elementos del currículum que limitan las posibilidades de progreso.*

Para su consecución nos centramos especialmente en analizar las relaciones de los procesos implicados en la transmisión de las intenciones de un individuo a otro (ya sea de manera verbal o no verbal), y la forma mediante la cual las intenciones del individuo son recibidas o interpretadas. Consideramos con ello las funciones psicológicas del individuo que operan en la comunicación y las relaciones entre los procesos implicados al captar, interpretar o transmitir un mensaje.

El hecho de adoptar este modelo teórico para el estudio de nuestros objetivos se debió a un propósito doble: a) disponer de un esquema sencillo por el que los rasgos esenciales de la comunicación quedaran delimitados y sus relaciones especificadas; b) proporcionar un marco de referencia dentro del cual se pueda observar y evaluar al niño y, al mismo tiempo, verificar y elaborar los resultados en los tests y sugerir procedimientos de intervención.

## **3. Método.**

Dada la naturaleza de la problemática y de los objetivos optamos por un nivel de investigación descriptiva explicativa porque nuestra intencionalidad depende en gran manera de la detección de aquellos factores que afectan de manera directa o indirecta a ese bajo nivel académico centrándonos fundamentalmente en uno de esos factores, el origen de la lengua materna.

### **3.1. Diseño.**

Hemos optado por realizar nuestro estudio en base a un diseño transversal-transcultural utilizando pruebas externas de referencia normativa tipificadas, que nos permiten determinar en su estudio e interrelación, la constatación de los objetivos de los que partimos, para a posteriori poder describir y explicar, aquellas necesidades que en base a la investigación realizada, podrían ser determinantes como posibles causas del bajo progreso académico que existe.

### **3.2. Instrumentos.**

El instrumento utilizado ha sido el **ITPA**, Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas de Samuel A. Kirk, James J. McCarthy, Winifred D. Kirk.

En el ITPA, se valoran los canales de comunicación (auditivo-verbal y visomotor), los procesos psicolingüísticos (recepción, organización y expresión) y los niveles de organización (representativo y automático), permitiendo obtener el perfil de las habilidades psicolingüísticas. Está formado por 12 subtes: comprensión auditiva, comprensión visual, memoria secuencial visomotora, asociación auditiva, memoria secuencial auditiva, asociación visual, integración visual, expresión verbal, integración gramatical, expresión motora, integración auditiva y reunión de sonidos.

Estableciendo como referencia la media de las puntuaciones típicas de cada caso, se compara la puntuación obtenida en cada subprueba con la media propia, de forma que se reflejan las habilidades o dificultades de cada niño/a, es decir, se atiende a las características intraindividuales.

### **3.3. Participantes.**

Fueron invitados a participar 754 alumnos de colegios públicos y concertados de la Ciudad de los cursos 4º y 5º de Educación Primaria Obligatoria. Este número representa el 42.4 % de la población matriculada en dichos cursos (Población total: 1789 alumnos).

Aunque todos son legalmente ciudadanos de la Unión Europea, para la comprensión del problema, al alumnado con lenguaje materno amaziegh los denominaremos "bereberes" y al resto "europeos".

Los colegios a los que pertenece el alumnado son los públicos "Reyes Católicos", "Juan Caro", "Mediterráneo", "León Solá", "Velázquez" y "España". Con objeto de facilitar los análisis, hemos dividido los colegios en tres grupos: los tres primeros, categorizados como tipo 1, tienen mayoría de alumnado de origen bereber; los tres últimos, tipo 2, tienen un alumnado mayoritariamente de origen europeo; los tres intermedios, tipo 3, aunque el porcentaje es aproximadamente igual de europeos y bereberes (50% europeos, 50% bereberes, más o menos).

### **3.4. Análisis de datos.**

Teniendo en cuenta la información obtenida utilizaremos en la descripción estadísticos de tendencia central y distribución de frecuencias.

### 3.5. Variables analizadas.

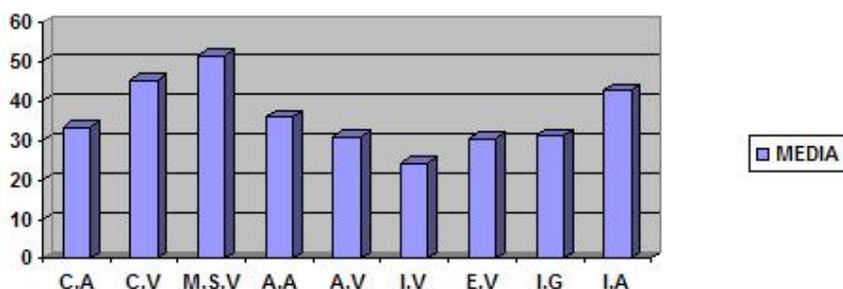
Nos interesó obtener información relacionada con *Comprensión auditiva*, *Comprensión visual*, *Memoria secuencial visomotora*, *Asociación auditiva*, *Asociación visual*, *Integración visual*, *Expresión visual*, *Integración gramatical* e *Integración auditiva*.

### 4. Resultados.

Expresamos en primer lugar las posiciones obtenidas por ambos grupos en las diferentes variables para a continuación discutir los resultados y concluir.

EUROPEOS N=156	MEDIA	S <sub>x</sub>
Comprensión auditiva	33.42	4.90
Comprensión visual	45.25	4.31
Memoria secuencial visomotora	51.58	6.55
Asociación auditiva	36	3.97
Asociación visual	31	5.61
Integración visual	24.16	2.71
Expresión visual	30.41	6.53
Integración gramatical	31.25	4.89
Integración auditiva	42.66	6.96

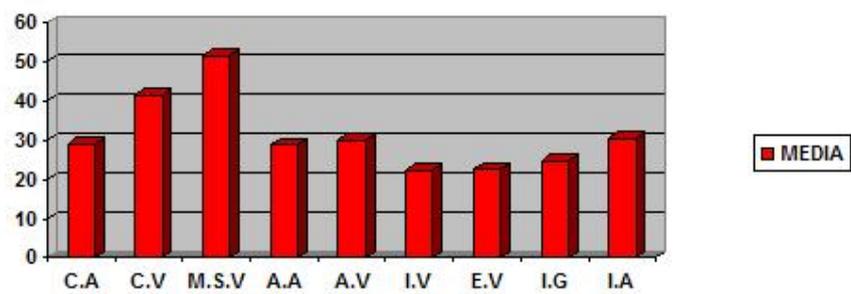
(Gráfico 1).



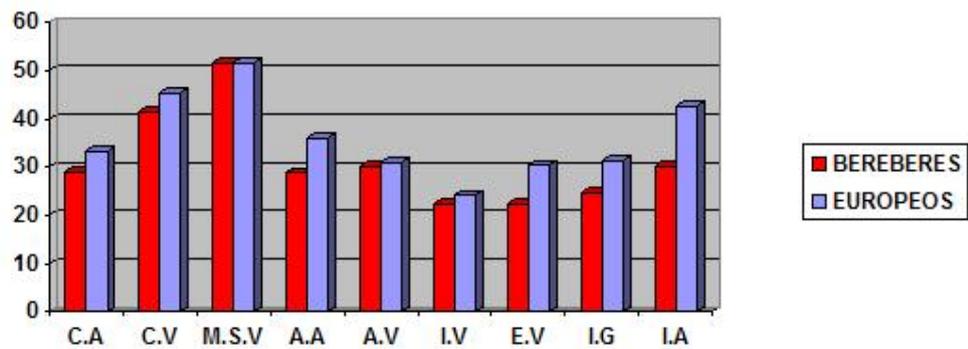
(Gráfico 2).

BEREBERES N=143	MEDIA	S <sub>x</sub>
Comprensión auditiva	29	1.41
Comprensión visual	41.45	4.45
Memoria secuencial visomotora	51.54	5.99
Asociación auditiva	28.81	4.64
Asociación visual	30.09	9.04
Integración visual	22.27	3.31
Expresión visual	22.54	4.37
Integración gramatical	24.72	2.93
Integración auditiva	30.36	4.88

(Gráfico 3).



(Gráfico 4).



(Gráfico 5).

	Media EUROPE OS	Media BEREBE RES	F	P
Comprensión auditiva	33.42	29	100.99	0.0001
Comprensión visual	45.25	41.45	6.36	0.012
Memoria secuencial visomotora	51.58	51.54	1.046	N.S.
Asociación auditiva	36	28.81	8.49	0.004
Asociación visual	31	30.09	14.53	0.0001
Integración visual	24.16	22.27	2.38	N.S.
Expresión visual	30.41	22.54	48.00	0.0001
Integración gramatical	31.25	24.72	14.42	0.0001
Integración auditiva	42.66	30.36	30.53	0.0001

(Gráfico 6). □

Nuestros objetivos se centraban en identificar las áreas débiles y los elementos del currículum que pudiesen limitar las posibilidades de progreso del alumnado de nuestro estudio, para ello nos centramos en observar sus condiciones de entrada y ambientales y su relación con la procedencia de su lengua materna.

Los resultados obtenidos nos indican que en todas las variables estudiadas el grupo de procedencia de lengua materna español (P.L.M.E) respecto al lenguaje posee puntuaciones más altas que el grupo de procedencia de lengua materna amaziegh (P.L.M.A).

El hecho de que apenas aparezcan diferencias entre los dos grupos en expresión (número de palabras conocidas) y en memoria secuencial visomotora (asociaciones mentales visuales) puede indicarnos que en los niveles más pragmáticos de comunicación y sobretodo en lo que implica aptitudes visuales, el grupo P.L.M.A, posee niveles similares a los del grupo P.L.M.E, en la utilización de la lengua española en la calle, en la escuela, en los medios de comunicación, etc., lo que les proporciona un repertorio verbal que ayuda a manejarse en diversas situaciones.

Es de destacar que en las asociaciones visuales las diferencias son mínimas en contraposición a las asociaciones gramaticales donde las diferencias aumentan considerablemente.

Sin embargo cuando los requisitos implican tareas más complejas como la integración gramatical, la asociación auditiva (que implica el establecimiento de comparaciones verbales) y el reconocimiento de palabras incompletas (como es el caso de la integración auditiva) las dificultades aumentan en el grupo de P.L.M.A.

## 5. Conclusiones.

Las áreas más débiles se relacionan con estas últimas variables citadas donde se deben concretar los apoyos lingüísticos de manera más directa, ya que la

mayoría de las dificultades encontradas en las materias instrumentales se relacionan con las tareas de integración y asociación.

Conforme el alumnado avanza en niveles educativos el lenguaje técnico necesario implica más actividades de integración y asociación. Aunque hacen más y mejor uso de la lengua española, las dificultades avanzan en orden creciente, aspecto este ya observado en los cursos cuarto y quinto que aumenta en la educación secundaria obligatoria.

Los grupos de apoyo donde se potencia el aprendizaje del alumnado con dificultades de P.L.M.A deberían centrarse en estas dos áreas fundamentalmente. Posteriormente una vez que el dominio idiomático llegase a niveles básicos como el del alumnado de P.L.M.E, el apoyo debería centrarse en el resto de variables donde existe dificultad.

El tutor de aula que constate entre su alumnado dificultades como las detectadas en esta investigación puede ayudarse de una serie de materiales diversos centrados en el amazigh, como modernos diccionarios que se han elaborado actualmente para refuerzo en las dificultades lingüísticas.

También se deberían potenciar desde la administración cursos de amazigh en los centros de profesores y recursos. Estos cursos supondrían un incentivo motivador para el alumnado y un mejor conocimiento y ayuda de su alumnado en clase.

La atención debería centrarse por parte de las diferentes instituciones en emplear programas ya existentes para la enseñanza y aprendizaje del español para inmigrantes en el alumnado melillense con dificultad idiomática que aún siendo español posee dificultades similares a las establecidas para los inmigrantes en lo que al lenguaje se refiere.

También queremos hacer hincapié en que las clases de apoyo, aún siendo fundamentales, en estos casos, no dejan de ser una medida a corto plazo ya que las dificultades fundamentales no se eliminan sólo se mejora la forma, pero no el fondo, por ello proponemos la creación de talleres centrados en el bilingüismo y sobretodo en los procesos de integración y asociación gramatical cuya dificultad es evidente en el grupo P.L.M.A en función de los datos de esta investigación.

## **6. Referencias.**

- Arroyo, R. (1996). *Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla: Hacia un currículum intercultural*. Melilla: Ciudad Autónoma de Melilla.
- Arroyo, R- (2000). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural: los valores occidentales*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Banks J.A. (1996). El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural, *Kikiriki, Cooperación Educativa* 41, pp 4-16.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J.V. y otros (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: M.E.C.D. Edita Secretaría General Técnica.

- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- Baker, C (1997). *Fundamentos de Educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- García, P. (2004). "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas" (en línea) ,*RedELE, nº 0* <http://formespa.rediris.es/revista>. Pp 70-77.
- Mesa, M.C. (1999). Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivos sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto escolar multicultural. Granada: Universidad de Granada.
- Moga, V, (1993). El tamaziegh. *Revista Aldaba*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la U.N.E.D.
- Morales, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Educación Intercultural en Secundaria*. Madrid: M.E.C.D. Editorial Narcea:
- Salmerón, H. (2009). "La formación por competencias en la atención a la diversidad". *Revista de Educación Inclusiva*. Vol 2, nº 1, pp 91-102.
- Sánchez, S. y Mesa, M.C. (1998). Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. *Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

-----  
**Sobre la autora:**

**M<sup>a</sup> del Carmen Olmos Gómez**

Profesora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. Desarrolla su labor profesional en la Facultad de Humanidades de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Doctora por la Universidad de Granada (año 2003) viene trabajando aspectos relacionados con el lenguaje y la inclusión educativa de alumnado con distintas lenguas de origen en contextos multiculturales como es la ciudad de Melilla.