



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado del día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8 No. 1, 2006

Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta

Student Achievement and the “diglossic situation” in a Sample of Basic Education Students in Ceuta

José María Roa Venegas

jorove@ugr.es

Instituto de Estudios Ceutíes
Universidad de Granada

Campus de Cartuja s/n 18071
Granada, España

(Recibido: 29 de julio de 2004; aceptado para su publicación: 3 de marzo de 2006)

Resumen

En el presente trabajo se ha pretendido comparar los niveles alcanzados en algunas funciones y habilidades relacionadas con la madurez para el aprendizaje escolar en una muestra de alumnos españoles de Primer Ciclo de Primaria, que tienen el *dhariya* como lengua materna, y otros alumnos del mismo nivel escolar de lengua *castellana*. Los resultados han mostrado diferencias significativas entre los sujetos de lenguas vernáculas distintas. Los alumnos de habla *dhariya* han obtenido puntuaciones más bajas en habilidades tales como: memoria visoauditiva, conceptos elementales y alteraciones del lenguaje. Es posible suponer la importancia que el desarrollo conceptual, tan asociado al dominio de la lengua utilizada, tiene en el rendimiento escolar de un alumno.

Palabras clave: Multiculturalidad, bilingüismo, rendimiento escolar.

Abstract

The present study attempts to compare the levels attained in certain functions and abilities related to maturity for school learning in a sample of Spanish students in the first cycle of primary education whose first language is *dhariya* and others of the same school level whose language is Spanish. The results show significant differences between the subjects of different vernacular languages. Students who speak *dhariya* received lower scores in abilities such as audiovisual memory, elemental concepts and language alterations. It is possible to assume that this is due to the importance that conceptual development, associated with the command of the language utilized, may have in the academic achievement of the student.

Key words: Multiculturalism, bilingualism, achievement.

Introducción

En la ciudad española de Ceuta, debido a su situación geográfica e histórica, conviven diferentes culturas (cristiana, musulmana, hebrea e hindú). Esta multiculturalidad enriquece a sus habitantes y permite crecer en la diversidad. Sin embargo, no está exenta de variadas y complejas dificultades, entre las que destacaríamos la del lenguaje, por ser éste un elemento socialmente integrador y de convivencia.

La población europeo-cristiana, españoles de origen, sigue siendo la mayoritaria en estos momentos. Representa 51%, cuando hasta 1970 suponía 92%, con unos rasgos definitorios que no difieren del resto de la comunidad española o europea. El restante 49% de la población está integrado por las comunidades árabe-musulmana (48.40%), judeo-hebraica (0.25%), hindú-brahmanista (0.25%) y gitano-cristiana (0.10%) (Ramírez, 1996).

La población árabe-musulmana constituye lo que llamaríamos la minoría mayoritaria, cifrada de hecho en torno a los 43,000 habitantes, aunque de derecho en poco menos de 30,000. Sus principales rasgos de identidad son: procedencia marroquí con un alto nivel de analfabetismo (39%) –especialmente entre los más mayores– y de natalidad (4.4 hijos por familia), estatus socioeconómico y cultural bajo, elevada tasa de paro (sobre todo en la juventud); con ingresos inferiores a 600 euros mensuales en 45% de la población, con serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000).

El lenguaje es el instrumento por excelencia mediante el cual comunicamos y transmitimos nuestro bagaje cultural de generación en generación. Si el lenguaje es importante para cualquier sociedad, pensemos en la relevancia que supondrá para aquellas minorías desfavorecidas, que por diferentes motivos se ven obliga-

das a la adquisición de una cultura diferente con una lengua distinta como instrumento de dicha adquisición.

En Ceuta se da una situación de bilingüismo. En un intento por definir el término bilingüismo podemos decir que supone el empleo directo, tanto activo como pasivo, de dos lenguas con la misma competencia por el mismo hablante. Según Siguán (1986), una persona bilingüe es la que además de su primera lengua, tiene una competencia similar en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia.

Los musulmanes ceutíes, cuya lengua materna y familiar es una variable dialectal del árabe, se ven obligados a estudiar como única lengua escolar, desde su inicio en Educación Infantil hasta el final de cualquier otro nivel educativo superior, el castellano. Por consiguiente, los niños se ven inmersos en un ambiente lingüístico prácticamente desconocido para ellos, con el agravante de que, en su mayoría, son alumnos que proceden de ambientes culturalmente humildes, por lo que su nivel de competencia lingüística es bajo. Así, se da una situación de bilingüismo sustractivo, en la cual el cambio de lengua en el paso del hogar a la escuela tiene más consecuencias negativas que positivas (Aguado, 1992).

El *bilingüismo* de los musulmanes de Ceuta se da en lo que en términos lingüísticos se denomina un *medio diglósico*. Según Siguán (1986), *diglosia* se refiere a la coexistencia de dos lenguas, donde se produce un desequilibrio en favor de una de ellas, la más fuerte, que en este caso es el español. La lengua débil, su lengua materna, es una variante del *chelja*, dialecto oral bereber –no normativizado–, llamado *dhariya* (propio del norte de Marruecos –Yebbala–: Tetuán, Tánger, Larache, etc.); aunque hay quienes la confunden con otras variantes del *chelja*, tales como: *sus* o *susi*, propio del sur (Agadir, Marrakech, etc.); *yaian*, de la zona del Atlas o *tamazirth*, de la zona del Rif, cercana a Melilla.

Albó (1998) dice que la diglosia se da cuando en un ambiente social bilingüe o plurilingüe no hay equidad en el uso de una u otra lengua. Una de ellas, la de mayor prestigio social, es hablada principalmente por los grupos dominantes y la(s) otra(s), por los grupos subalternos. Como consecuencia, hay también situaciones diglósicas en las que prevalece una u otra lengua, en consonancia con su particular relación con la estructura de poder dentro de la sociedad en general.

Este fenómeno denominado *diglosia*, según el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1983), reitera la situación en la que conviven dos lenguas con diferente nivel de prestigio social, de tal manera que una de ellas es empleada por las instituciones, la iglesia, la escuela; es la que se considera *culta* y, la otra, es sólo de uso en el ámbito familiar y laboral, siendo en algunos casos menospreciada como *inculta*. A consecuencia de este fenómeno se crean trastornos de integración del alumno en la escuela, cuando éste entiende la clara diferenciación de ámbitos de empleo de las dos lenguas, con todo el trasfondo sociocultural de currículum oculto que lleva consigo.

El lenguaje es empleado por las personas para comunicarse, para transmitir pensamientos, sentimientos, ideas, ideologías, descubrimientos. Se utiliza, sobre todo, como elemento para pensar. Supone una forma de entender la vida, de captar lo que vemos y escuchamos. Gracias al lenguaje las sociedades progresan y se transmiten los adelantos. En definitiva, el lenguaje representa media vida en la existencia de una persona.

Según este breve razonamiento, si introducimos a un niño o niña de pocos años en un lugar diferente al familiar, con personas desconocidas, con el conocido trauma del abandono materno, y a esto añadimos la existencia de un lenguaje diferente y una forma de hablar diferentes, el enfrentamiento con la institución escolar es definitivo, para toda la vida. Dos mundos de clara influencia afectiva para el alumno o alumna se separan de forma clara y para siempre: la familia y el lugar donde se relaciona con sus amistades y el profesorado.

Siguiendo a Moraleda (1987), podemos añadir que los niños provenientes de hogares culturalmente en desventaja (como es el caso de la minoría musulmana ceutí), por una parte presentan una serie de problemas en el dominio del lenguaje, que les coloca en condiciones de inferioridad notable frente a los niños de hogares culturales más aventajados, especialmente en su uso cognitivo y, por otra, existe una relación entre el bajo rendimiento verbal y el bajo rendimiento en el aprendizaje, así como con los factores que se consideran en la base del fracaso escolar.

Por último, hay que tener en cuenta que las dificultades al ingresar a la escuela no estriban sólo en una diferencia lingüística, sino de mentalidad, ya que la forma de pensar que el niño musulmán recibe de su familia es distinta a lo que encuentran en el centro escolar. Esta dificultad se agrava por el hecho de que, además de ser culturalmente diferente, pertenece a niveles de la sociedad más desfavorecidos; es decir, a la distancia cultural respecto a los modelos de la sociedad escolar, se añade la distancia social. La entrada en la escuela no significa sólo una dificultad de comunicación, sino el contacto con un mundo extraño en el que se siente inseguro y poco capaz (baja autoestima, inadaptación, etc.). Lo que también puede ser aplicable al mundo laboral (Herrera, Trujillo, Ramírez Fernández y Ramírez Salguero, 2001).

En la ciudad el idioma oficial es el español, así pues éste es el lenguaje de la administración, de la información, de la cultura, de la vida cotidiana de las demás comunidades y, por descontado, de la escuela. El dhariya se encuentra, respecto al español, en lo que denominamos *situación diglósica*. Como consecuencia de ello, un alto porcentaje de niños que sólo han aprendido a hablar dhariya en sus casas cuando entran por primera vez al colegio se encuentran inmersos en una lengua totalmente distinta (Mesa 1989).

En este marco sociocultural insertamos nuestro trabajo. Como hipótesis tratamos de demostrar que las diferencias en madurez para el aprendizaje entre los alumnos con distintas lenguas maternas está relacionado con la situación diglósica

en la que se encuentran, en especial por el dominio de conceptos elementales en la lengua dominante.

Entendemos que la adquisición de los conceptos elementales es fundamental para categorizar la experiencia, siendo una habilidad cognitiva básica, sin la cual difícilmente podremos manejar la enorme complejidad de la experiencia escolar. Los conceptos se relacionan con la percepción, la memoria, el razonamiento y el lenguaje (Gutiérrez, García y Carriedo, 2003).

Metodología

1) Participantes

Debido a las características del estudio, el tipo de muestreo realizado fue no probabilístico casual. El tamaño muestral considerado fue de 126 alumnos extraídos de tres colegios de la ciudad de Ceuta, en los que cursaban estudios las culturas cristiana (de lengua vernácula el español) y musulmana (de lengua vernácula el dhariya). En relación con la cultura de procedencia, 46.5% fueron de cultura musulmana y el 53.5 de cultura cristiana. El sexo se distribuyó con un 62.8% de niños y un 37.2% de niñas. En cuanto a nivel escolar, 45% cursaba primero de primaria y 55% el segundo grado del mismo nivel.

2) Material

En este estudio se utilizaron las siguientes pruebas:

a) Test Alteraciones del Lenguaje y Madurez para el Aprendizaje Escolar (ADL-MAE), (García Nieto y Yuste, 1985). En él se incluyen las siguientes pruebas:

- Razonamiento temporal (RT). Pretende detectar la capacidad del niño de ordenar, según un *antes* y un *después*, escenas que no pueden ocurrir todas en un mismo momento. Es conocida la dificultad de algunos niños para captar en su vida diaria el transcurrir del tiempo y en su lectura el sentido de las acciones en pasado o en futuro. Tener que ordenar secuencialmente unas viñetas la convierte en una prueba de razonamiento, que correlaciona bastante alto con pruebas de aptitudes intelectuales. Al mismo tiempo, requiere una correcta organización temporal y en ella intervienen también factores perceptivos para poder dar una significación estructurada a los detalles gráficos de cada viñeta.
- Coordinación visomotora (CVM). Mide la habilidad del sujeto para coordinar visualmente la búsqueda y ejecución manual de unos modelos, comparándolos con otros modelos dados. La tarea conlleva también una cierta memoria o perseveración, ya que hay niños que constantemente tienen que fijarse en los modelos para avanzar en el ejercicio y otros, en cambio, asimilan pronto la correspondencia de cada dibujo con el número y avanzan con mayor rapidez sin fijarse apenas en los modelos.

- Izquierda-derecha (ID). Refleja la correcta orientación izquierda-derecha del niño, en relación con los objetos y con las personas que tiene frente a sí. Exige una percepción identificativa del propio esquema corporal cambiando de posición respecto a las figuras que aparecen en el test: de espaldas, de lado, de frente.
- Memoria Visoauditiva (MVA).- Refleja una memoria en la que operan fundamentalmente los estímulos visuales, sin embargo, también se les nombran oralmente los contenidos de una historia para lograr que el niño vaya visualizando homogéneamente toda la información.
- Percepción de formas (PF). Permite evaluar la capacidad discriminativa de figuras geométricas orientadas en distintas posiciones. Podemos considerarla como una prueba para medir la percepción espacial en un plano de dos dimensiones, en el que se presentan una serie de figuras con cambios de orientación fundamentalmente (con inversiones de los dibujos). Una correcta percepción visual de formas es importante en el aprendizaje de la lectura, que requiere madurez para discriminar bien las letras sin alterar su orientación gráfica.
- Alteraciones en la escritura (ESCRIT). Pretende diagnosticar una serie de alteraciones no meramente disgráficas ni ortográficas que los niños con dificultades lectoescritoras manifiestan en su escritura como: omisiones, reducciones, sustituciones, adiciones, inversiones, etc. La prueba consta de tres partes:
 - Se presentan una serie de dibujos asociados a un concepto verbal, el cual se lee al niño para que lo transcriba. En la práctica educativa se ha observado que el niño disléxico altera con mucha frecuencia lo escuchado. El estímulo ofrecido es viso-auditivo.
 - Se presenta un estímulo sólo visual y se trata de que el niño reproduzca exactamente la copia de texto.
 - Se presenta un estímulo solamente auditivo y el niño debe ir escribiendo frases cortas que oye al dictado.
- Discriminación lectora (DL). Es la aptitud para el reconocimiento visual de grupos de letras; generalmente difíciles para el niño disléxico, por la dificultad para diferenciar letras, sílabas y palabras de estructura parecida. Se trata de comprobar si el sujeto es capaz de diferenciar e identificar visualmente una determinada estructura silábica y no significativa, englobada en otra estructura superior (palabra) y significativa. Es, por tanto, una prueba básicamente perceptiva.
- Atención observación (AO). Permite identificar la capacidad del niño para completar detalles importantes, esenciales para la correcta inteligibilidad de los dibujos propuestos. Es una prueba de complementación de figuras, que presupone una capacidad de observación de la realidad para asimilar cuáles son los detalles importantes o esenciales que acompañan siempre a un objeto. La determinación de este detalle esencial implica, en primer lugar, una abstracción lógica y, en segundo lugar, un cierto sentido objetivo de la realidad, ya que, por ejemplo, el niño fantasioso tenderá a completar detalles accesorios que adornan o acompañan a veces esos objetos.

- b) Test de Conceptos Elementales (TCE)**, (González Tamayo, 1992). Mide los conocimientos que el niño posee sobre algunos conceptos abstractos o relacionales que aparecen en sus libros de texto o de lectura, pero que ordinariamente no suelen enseñarse porque se considera que ya los saben. No es una prueba de inteligencia, sino de conocimiento de conceptos elementales que son necesarios para la comprensión de la lectura o del habla. Los ítems del test se pueden distribuir en cinco áreas: espacial, temporal, cantidad, orden y comparación. Los conceptos usados han sido: delante, en la esquina, cerca de, poco, en medio de, tarde, dentro, aún no, sobre, pronto, siempre, casi nadie, después de, menos, hace más tiempo, a la par, varios, más lejos, en frente de, los demás, ambos, antes que, todas, contra, lo mismo que, al lado de, siguiente al, ninguna, algunas veces, lejos de, cada, más, entre, todavía, antes de, casi, diferentes, recientemente, frente a, temprano, después que, iguales, el centro de, igual número, algunas, mientras, delante de, a través de y menos.
- c) Test de habilidad mental (THM)**, (Yuste, 1991). Es una prueba de componente figurativo, que mide la habilidad mental general de los sujetos. Una puntuación alta puede indicar una buena capacidad para el razonamiento lógico-abstracto, rapidez y agilidad para captar relaciones y descubrir leyes y principios, flexibilidad y rapidez en la comprensión y manejo de símbolos abstractos, facilidad para realizar las funciones de abstracción, comprensión y educación de relaciones y, una aptitud para deducir ideas nuevas a partir de las relaciones halladas.

3) Procedimientos

Las pruebas se realizaron durante una semana en cada colegio, ocupando alrededor de una hora en cada sesión diaria. Se procuró motivar a los sujetos en la realización de las pruebas y evitar el cansancio. Las instrucciones fueron comunes para todos y se tuvieron en cuenta los principios deontológicos en la investigación humana.

El procedimiento estadístico fue como sigue:

- a) Definición de las variables:** Las puntuaciones directas de cada una de las variables las hemos transformado en puntuaciones tipificadas (en aquellas que se distribuían normalmente), tomando los siguientes valores. Entre -2.5 y -1.5 puntuaciones típicas se ha considerado muy bajo el rendimiento en la variable estudiada y se le ha dado el valor 1; entre -1.5 y -0.5 se ha considerado valor bajo y se le ha dado el valor 2; entre -0.5 y +0.5 se ha considerado el valor normal o medio y se le ha dado el valor 3, entre +0.5 y +1.50 se ha considerado el valor alto y se le ha dado la puntuación (4); por último, entre +1.5 y +2.5 se ha considerado un valor muy alto y se le ha dado el valor (5).

Cuando las variables no se han distribuido normalmente para la transformación hemos calculado los percentiles 20, 40, 60 y 80. Entre 0 y 20, *muy bajo*; entre 20 y 40, *bajo*; entre 40 y 60, *normal*; entre 60 y 80, *alto* y, más de 80, *muy alto*.

Se han considerado dos tipos de variables: las que llamamos de *rendimiento* y las de *lengua, curso y sexo*.

Las de *rendimiento* son:

- Razonamiento temporal (RT). Variable cualitativa ordinal con cinco valores: (1) razonamiento temporal muy bajo, (2) razonamiento temporal bajo, (3) razonamiento temporal normal o medio, (4) razonamiento temporal alto y (5) razonamiento temporal muy alto.

De igual forma se ha procedido con las variables:

- CVM
- ID
- MVA
- PF
- ESCRIT
- DL
- AO
- TCE
- THM

Otras variables son:

- Curso. Variable cualitativa nominal y dicotómica., en la que 1 “1” para primer curso y “2” para segundo curso.
- Lengua. Variable cualitativa nominal y dicotómica. “1” para la lengua castellana y “2” para la lengua dhariya.
- Sexo. Variable cualitativa nominal y dicotómica. “1” para niños y “2” para niñas.

b) Tratamiento estadístico. Estudio descriptivo de las variables en las que aparecen: media, mediana, moda, desviación típica, asimetría, curtosis y valor máximo y mínimo (Ver Tabla I).

Tabla I. Estadísticos descriptivos de las variables de rendimiento en total de la muestra

	RT	CVM	ID	MVA	PF	ESCR	DL	AO	TCE	THM
N	111	121	80	108	112	126	113	114	127	115
Media	1.40	3.02	2.50	1.52	1.88	2.36	1.88	1.67	1.94	3.07
Mediana	1.00	3.00	3.00	1.00	1.00	2.00	2.00	1.00	2.00	3.00
Moda	1	5	3	1	1	2	1	1	1	3
Desv. típ.	0.636	1.576	1.136	.690	1.202	1.242	1.103	1.036	0.871	1.375
Asimetría	1.368	-0.015	.0080	0.975	1.387	0.689	1.347	1.340	0.123	-0.065
Curtosis	0.710	-1.51	-0.807	-0.291	0.924	-0.512	1.169	0.387	-1.67	-1.06
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	3	5	5	3	5	5	5	4	3	5

En el análisis inferencial para ver la relación entre las variables se ha utilizado la "U" de Mann-Whitney. Y para la realización de los cálculos se ha utilizado el programa estadístico SPSS 12.0.

Resultados

Existen diferencias significativas entre los sujetos de la muestra con distinta lengua. Estas diferencias, a favor de quienes tienen el español como lengua vernácula, creemos que se deben a la mejor adquisición de los conceptos básicos o elementales sobre los que se asientan los procesos de aprendizaje necesarios no sólo para la comprensión de la lectura, sino para la realización de un habla efectiva y el aprendizaje en general. También, es posible que los sujetos con habla dhariya tengan bajo dominio de la lengua oficial usada en la escuela, en este caso el español; quizás porque el dhariya y el español fueron aprendidos en distintas circunstancias y, como consecuencia, los sujetos no poseen un significado idéntico para las equivalencias de traducción en los dos idiomas.

También existen diferencias significativas en variables que afectan a la madurez para el aprendizaje escolar, tales como la memoria visoauditiva y las alteraciones del lenguaje. Estas son las pruebas en las que interviene el lenguaje de forma clara y tal vez por ello los alumnos de lengua dhariya se encuentran en desventaja.

El sexo aparece como una variable fuertemente significativa. Son las niñas las que muestran valores más altos en coordinación vasomotora, percepción de formas, discriminación lectora y habilidad mental. Los niños puntúan más alto sólo en memoria visoauditiva (Ver Tabla II).

Tabla II. Relación entre las variables de *rendimiento y lengua y sexo*

Variable	Lengua			Sexo		
Razonamiento temporal	Española	X = 1.40	Significación 0.870	Niño	X = 1.30	Significación 0.070
	Dhariya	X = 1.39		Niña	X = 1.58	
Coordinación visomotora	Española	X = 2.73	Significación 0.054	Niño	X = 2.72	Significación 0.004
	Dhariya	X = 3.26		Niña	X = 3.56	
Izquierda-derecha	Española	X = 2.43	Significación 0.900	Niño	X = 2.63	Significación 0.142
	Dhariya	X = 2.54		Niña	X = 2.29	
Memoria visoauditiva	Española	X = 1.96	Significación 0.000	Niño	X = 1.64	Significación 0.039
	Dhariya	X = 1.14		Niña	X = 1.31	
Percepción de formas	Española	X = 1.73	Significación 0.272	Niño	X = 1.61	Significación 0.020
	Dhariya	X = 2.02		Niña	X = 2.39	
Alteraciones en lectoescritura	Española	X = 2.78	Significación 0.000	Niño	X = 2.49	Significación 0.085
	Dhariya	X = 1.97		Niña	X = 2.13	
Discriminación lectora	Española	X = 1.82	Significación 0.963	Niño	X = 1.51	Significación 0.000
	Dhariya	X = 1.93		Niña	X = 2.47	
Atención-observación	Española	X = 1.73	Significación 0.778	Niño	X = 1.60	Significación 0.500
	Dhariya	X = 1.61		Niña	X = 1.79	
Conceptos elementales	Española	X = 2.53	Significación 0.000	Niño	X = 1.95	Significación 0.873
	Dhariya	X = 1.44		Niña	X = 1.92	
Habilidad mental	Española	X = 3.10	Significación 0.930	Niño	X = 2.78	Significación 0.005
	Dhariya	X = 3.05		Niña	X = 3.48	

Discusión

La legislación actual de España manifiesta en su máxima ley, la *Constitución Española* (1978) y en su Artículo 14, el reconocimiento del derecho de todos los españoles ante la Ley, sin discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo o religión; y en su Artículo 27.1 y 2, el derecho de todos a una educación basada en los principios democráticos de convivencia que deben impregnar el proceso educativo, y en los derechos y libertades fundamentales que son consustanciales al pleno desarrollo de la personalidad humana que es el objeto asignado a la educación. En el mismo artículo, la Ley responsabiliza a los poderes públicos de su realización (Art. 27.5).

También en la *Declaración de los Derechos del Niño* (1989), en su Artículo 28.1 garantiza la igualdad de oportunidades ante la educación, y en su Artículo 30 concreta el derecho de los niños de minorías a tener su propia vida cultural y emplear su propia lengua.

El niño, en el primer ciclo de primaria, se encuentra centrado en el aprendizaje de la lectura y escritura que, si bien no constituyen los únicos contenidos de sus aprendizajes escolares, sí son los más importantes. En el área del lenguaje se le pide lectura comprensiva, expresión oral, narración y diálogo con un vocabulario progresivamente enriquecido, escribir correctamente con unas normas. En el área numérica debe realizar determinadas operaciones lógicas con conjuntos, dominar operaciones mentales de suma y resta con números naturales. En el área de experiencias, debe reconocer su propia imagen corporal, orientarse en el espacio

y en el tiempo, y tener conocimientos sobre naturaleza y sociedad en la que vive inmerso. En el área plástica, se le pide que manifieste su sentido artístico a través de una serie de técnicas de expresión, que le ayudan a perfeccionar sus grafismos, su coordinación viso-manual, su concepto de forma, sentido del ritmo y percepción auditiva. En el área de educación física, se le pide que haga diferenciaciones perceptivo-sensoriales, asimilación de esquema corporal, correcta lateralización, sentido del ritmo en el movimiento y en la danza.

Estos contenidos en la enseñanza del ciclo inicial de Educación Primaria requieren, para su correcta asimilación, unos *niveles madurativos* en las áreas aptitudinales básicas, anteriormente citadas, entre las que destacan los conceptos elementales, que pueden estar condicionando el logro de estos objetivos. Anteriormente se ha visto que las diferencias más significativas se dan en la adquisición de los conceptos básicos, en la memoria visoauditiva, así como en las alteraciones del lenguaje. Es un hecho evidente en la realidad ceutí (con mayor frecuencia de la deseada), que los rendimientos escolares de los niños de lengua dhariya no alcanzan el nivel deseado. Posiblemente las causas sean múltiples y más complejas (nivel socioeconómico, nivel cultural, fe religiosa, etc.) y no se puedan reducir sus causas al tratamiento de unas pocas variables explicativas, como tratamos de hacer en nuestro trabajo.

Según datos de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001), la proporción de abandono escolar entre la población escolar ceutí no es muy diferente a la que suele existir entre el alumnado de la misma edad de otras ciudades españolas. Quizás esto nos da a entender que las causas del abandono escolar no habría que buscarlas sólo en la tradición cultural-religiosa o lingüística, sino en otras circunstancias sociales como marginación social, paro, dificultades económicas, población que se desplaza de su lugar habitual, deficiente papel orientador de la familia, discordancia entre los valores de la casa y los de la institución escolar, etcétera. Sin embargo, pensamos que esta situación diglósica que se da entre los alumnos en Ceuta, puede ser importante para explicar las diferencias existentes.

Respecto a cómo solucionar el problema lingüístico, se han dado muchas soluciones. Destacan dos principalmente: 1) las que proponen la lengua vernácula para la enseñanza en el aula (en nuestro caso enseñar en dos lenguas) y, 2) las que propugnan que se debe enseñar en español.

Aprender a leer en la *lengua materna* o primer idioma (idioma nativo) mejora el rendimiento escolar de los niños en comparación con el de los niños que tienen que aprender a leer en un segundo idioma. Hace más de 40 años, en una conferencia de la UNESCO los especialistas manifestaron su apoyo inequívoco al uso de la lengua materna o de los programas de enseñanza en lengua vernácula en una declaración ya clásica: "Es axiomático que el medio más adecuado para enseñar a leer a un niño es la lengua materna" [Traducción libre del autor] (UNESCO, 1953, p. 11). Muchos especialistas del lenguaje y la educación parecen considerar resuelto este punto.

Los investigadores han recolectado múltiples pruebas en apoyo a la teoría de que aprender a leer en la lengua materna o *primer idioma* mejora el rendimiento del alumno, en comparación con el de los niños que tienen que aprender en un segundo idioma. Pruebas obtenidas principalmente en Europa y América se han utilizado para apoyar los programas de educación temprana en lengua materna en muchos países en desarrollo. Sin embargo, estudios recientes, incluido el que aquí se expone, presentan un panorama más complejo.

Entre 1987 y 1988 se completó un estudio longitudinal quinquenal del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños de una aldea de Marruecos (International Literacy Institute, 1997). Los niños de la muestra provenían de dos comunidades lingüísticas distintas (árabe marroquí y bereber); pero vivían en el mismo pueblo, asistían a las mismas escuelas y eran alfabetizados en árabe y luego en francés. Los análisis mostraron que aunque había diferencias significativas en los resultados relacionados con la lectura en árabe (primera alfabetización) entre los grupos de habla bereber y árabe del primer año de la escolaridad, esas diferencias desaparecían virtualmente al cabo de cinco años de escolaridad. Se concluyó que la enseñanza preescolar coránica, impartida también en árabe, era un factor importante que influía en el rendimiento. Aprender a leer en francés (segunda alfabetización) no tenía nada que ver con el medio de origen lingüístico bereber o árabe, pero sí guardaba una relación estrecha con el rendimiento en la lectura en árabe.

En términos generales, esta investigación refuerza la idea de que los niños que se hallan en determinados contextos sociales y lingüísticos no necesitan aprender en la lengua materna para alcanzar las normas de alfabetización del grupo lingüístico mayoritario. Es menester seguir investigando el aprendizaje de los niños y los adultos en diferentes contextos etnolingüísticos, antes de poder sacar conclusiones amplias acerca de *qué es lo mejor* para conseguir un óptimo rendimiento escolar.

Nuestra postura se aproxima a la segunda concepción y, compartimos con el autor Bullejos (2002) que los inconvenientes de que los estudios de los araboparlantes de Ceuta se realice en su lengua materna, son los siguientes:

La lengua castellana en Ceuta es el factor más importante de integración cultural y de convivencia entre las distintas tradiciones culturales que coexisten; sin embargo, las deficiencias de esta convivencia son precisamente otros de los aspectos de los que se quejan aquellos mismos que sugieren la *arabofonización* de los estudios.

Incentivar a que los estudiantes se expresen en su lengua materna, en las clases, serviría para que pudiesen expresar mejor algunas conceptualizaciones, pero iría en detrimento del aprendizaje del castellano y de lo más importante de la tan deseada integración cultural plena. No parece adecuado constreñir el futuro profesional de los jóvenes españoles hablantes de dhariya y ceutíes, ya que como

ciudadanos europeos, la mala comprensión y el uso deficiente de la lengua española les resta posibilidades de trabajo.

El uso del dhariya en las aulas iría en contra de la integración cultural y la convivencia ya que se separarían aulas de arabófonos y castellanohablantes. Lo apropiado es potenciar el uso de la lengua castellana en clase.

Casi la totalidad de la población escolarizada ceutí de origen magrebí tiene la nacionalidad española. Independientemente que se tenga diferente religión o lengua materna, la lengua en la que podemos entendernos los españoles es el castellano.

Algunas experiencias de enseñanza en lenguas vernáculas se han realizado en Estados Unidos, pero los resultados no han sido del todo como se esperaban, por lo que han tenido que volver a la enseñanza en la lengua materna del país.

Pero entendemos que el hecho de considerar el español como lengua oficial de los españoles, no implica dejar desatendidas estas necesidades de los niños en cuyas zonas de origen se habla otra lengua. Para intervenir en esta situación, el sistema educativo tiene previstas algunas medidas. Desde algunas instituciones ceutíes se ha reclamado la necesidad de aplicar un plan integral de educación compensatoria con los medios y el personal adecuados. Por otra parte, no debemos olvidar las medidas de adaptación y diversificación curricular previstos en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que deberían aplicarse en los centros educativos. Se necesita encontrar adaptaciones de tipo curricular para que la actual desventaja desaparezca y se convierta en un elemento más de enriquecimiento cultural.

Referencias

Albó, X. (1998). Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación. En L. E. López e I. Jung (Eds.), *Sobre las huellas de la voz* (pp. 126-156). Madrid: Ediciones Morata-Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos-Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung.

Aguado, M. T. (1992). *Efectos del bilingüismo sobre el rendimiento y la adaptación escolar. Propuestas de intervención*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación Multicultural e Intercultural, Granada, España.

Bullejos, J. (2002). Algunas reflexiones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes araboparlantes en Ceuta y su comparación con los marroquíes de la misma lengua que estudian en los centros españoles de Marruecos. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez, M. I. Ramírez y J. M. Roa, *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia* (Tomo I, pp. 213-220). Ceuta, España: Instituto de Estudios Ceutíes.

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (2001). Indicadores del curso 1999-2000. Sevilla: Autor

Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1983). Diglosia (p. 420). Madrid: Santillana.

García Nieto, N. y Yuste, C. (1985). *ADL.-MAE Alteraciones del lenguaje. Madurez para el aprendizaje escolar*. Madrid: Publicaciones ICCE.

González Tamayo, E. (1992). *Tests TCE. Test de Conceptos Elementales*. Madrid. Publicaciones ICCE.

Gutiérrez, F. García, J. A. y Carriedo, N. (2003). *Psicología evolutiva: Vol. II. Desarrollo cognitivo y lingüístico*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ª ed., pp. 357-359). Ceuta, España: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.

Herrera, F., Trujillo, F., Ramírez Fernández, S. y Ramírez Salguero, M. I. (2001). La integración del alumnado musulmán de Ceuta en educación infantil. En D. Madrid, F. Herrera, M. C. Mesa y M. Fernández, *European models of children integration* (pp.59-92). Grupo Editorial Universitario.

International Literacy Institute. (1997). La alfabetización en la lengua materna frente a la alfabetización en un segundo idioma: una investigación en Marruecos. *Innovaciones en la Alfabetización*, 2 (1). Consultado el 5 de abril de 2006 en: http://www.literacyonline.org/products/ili/pdf/INL97SS_S.pdf

Mesa, M. C. (1989). Comprensión verbal y situación diglósica. Investigación descriptiva en el medio escolar de Melilla. *Almina. Revista de Educación*, 12, 10-15).

Moraleda, M. (1987). Privación cultural, dificultades verbales y fracaso escolar. *Bordón*, 267, 221-244.

Ramírez, I. (1996). *La adaptación como factor de rendimiento en la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Siguán, M. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-UNESCO.

UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. París. Autor

Yuste, C. (1991). *Tests THM. Test de Habilidades Mentales*. Madrid. Publicaciones ICCE.