

Influencia del Lenguaje en el Rendimiento Académico en Contextos Multiculturales

Francisco Javier Olmedo Ruiz
Universidad de Granada

María José Latorre Medina
Universidad de Granada

Francisco Mateos Claros
Universidad de Granada

Este proyecto se centra en un estudio realizado en el contexto multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta, un escenario lingüístico en el que entran en contacto una lengua, la oficial y un dialecto. Una situación que engloba a cuatro culturas, siendo mayoritarias las que representan a cristianos y musulmanes. De ahí que, en el caso del desarrollo lingüístico, se presentan datos que confirman la influencia del darija (lengua materna-musulmanes) en los logros académicos de estos alumnos y la importancia de los modelos familiares adheridos a cada cultura partiendo del valor de la educación infantil asociado al desarrollo evolutivo en este período.

Palabras clave: Cultura, lengua materna, familia, educación infantil

Fundamentación Teórica

El término cultura, en un sentido etnográfico, es un todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, la moral, el derecho, las costumbres, otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre como miembro de una sociedad (Tylor, 1871). Según Williams (1994), entendido todo como un modo de vida diferenciado. Una concepción equilibrada de “cultura” requiere la creación de un modelo educativo en el que se puedan promover la interculturalidad, con un lugar especial para las identidades que permitan al individuo mantener una idea de su propia identidad y tradición. En consecuencia, el actual escenario social y educativo demanda principios éticos universales que garanticen la cohesión social, sin que las discrepancias se trastocuen en irreductibles e inconmensurables, y a favor de que se ocasionen nuevos mestizajes (Demorgon, 2005). Por ello, la identidad sería fruto de la identificación del individuo con un grupo (*endógeno*) y la comparación con otro (*exógeno*), es decir, está basada en la pertenencia a un grupo y en su diferenciación con los demás (Jiménez y Aguado, 2002).

Estas situaciones sociales demandan el conocimiento de los términos “pluriculturalidad”, “multiculturalidad” e “interculturalidad”, conceptos que comparten como núcleo central la diversidad cultural y que, en ocasiones, se utilizan como sinónimos, sin tener en cuenta que difieren entre sí a la hora de conceptualizarlos

según las relaciones sociales e institucionales, incluyendo la educación. Es importante conocer el significado de estas expresiones para comprender qué implicación tendrán en la organización de la vida social y en los planteamientos educativos centrados en la diversidad cultural (García, 2004). Un medio, el escolar, que debe asumir los objetivos propios de la educación intercultural, respondiendo al desafío de educar a diversos grupos sobre las discrepancias de cada uno a favor de un desarrollo igualitario y equitativo para todos, sin eliminar las características diferenciales de los alumnos teniendo en cuenta aspectos centrales relacionados con actitudes, valores, procedimientos, currículum manifiesto y oculto, características de los alumnos, de sus familiares, de la comunidad, etc. Toda propuesta de educación intercultural tiene como objetivos básicos reconocer y aceptar la diversidad cultural, aplicar principios democráticos que favorezcan la participación, analizar las desigualdades, facilitar el éxito académico de todos ellos, promover interacciones entre grupos, adquirir estrategias interculturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, formar a profesores en la multiculturalidad, etc. (Galino y Escribano, 1990; Grant y Sleeter, 1986; Nieto, 2004).

Es preciso resaltar que en muchas ocasiones esta diversidad cultural plantea un escenario de pluralidad lingüística. Para Roa (2006), una sociedad multicultural “no está exenta de variadas y complejas dificultades, entre las que destacaríamos la del lenguaje, por ser este un elemento socialmente integrador y de convivencia” (p. 2). Una segunda lengua de contacto que puede estar influenciada por el desarrollo en la infancia en un contexto determinado, que favorece hábitos de pensamientos asociados a su conducta lingüística, y en coexistencia con lenguas diferentes en el ámbito familiar, escolar, oficial y de los medios (Olmedo, 2017).

El Desarrollo del Lenguaje

En este período, el desarrollo del lenguaje se presenta como uno de los principales logros, una habilidad que facilita la inserción en las acciones y permite el paso del mundo de la experimentación al mundo de la deducción. Por ello, no podemos dejar de lado que debido a aspectos didácticos tenemos que separar la exposición del desarrollo evolutivo en varias áreas, aunque sin perder de vista el proceso global. Una evolución determinada por diferentes capacidades lingüísticas (Stanley y Greenspan, 2000) que pueden condicionar el avance del proceso de aprendizaje escolar en este periodo. Para Nelson, Denninger, Bonvillian, Kaplan y Baker (1984) la adquisición del lenguaje es el resultado de la interrelación entre los comportamientos adultos, que facilitan el ajuste lingüístico y la disposición interna. Para otros, los niños y niñas están más centrados en escucharse a sí mismos que en si les entienden los demás; por eso Piaget (1988) lo define como un idioma egocéntrico.

La adquisición del desarrollo lingüístico se asienta en el desarrollo específico de los mecanismos para su procesamiento, y no en su origen (Fitch, Hauser y Chomsky, 2005). Un sistema comunicativo de doble dirección, donde se expresan y reciben intenciones producidas a través de los medios disponibles, un instrumento para la

intercomunicación del sujeto con su entorno social y regulador de las interacciones con los demás (Vygotsky, 1978).

Halliday (1983) demostró la importancia del entorno socio-ambiental que rodea al sujeto en el desarrollo del lenguaje, donde influyen la calidad de los elementos y objetos manejables en su experimentación personal (Wild, 2011). Los distintos ambientes lingüísticos y los modelos culturales originarán diferentes estilos cognitivos y, en consecuencia, distintos estilos de aprendizaje (Latorre, Mateos, Olmedo y Esteba, 2018). Gopnik y Meltzoff (1999) consideran la presencia de una relación bidireccional entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo. Estas habilidades pueden ser importantes para la comprensión misma de la “teoría de la mente” como un argumento para explicar el desarrollo de una teoría de la mente integrada.

Resulta complicado explicar a los niños conceptos relacionados con la diversidad porque, aunque desde los cuatro años tengan habilidades para observar las diferencias humanas y construir su mundo desde esta observación, no manejan aún conceptos abstractos sino concretos, período en el que se produce un gran cambio para el niño, pasando de la cultura familiar a la escolar. En consecuencia, están organizando constantemente su percepción y su experiencia del mundo social y físico en estructuras cognitivas, un desarrollo que no puede acelerarse, pero sí extenderse a nuevas áreas. De ahí que, en las últimas décadas, se ha despertado un amplio interés por la adquisición de hábitos y técnicas eficaces que actúen efectivamente y mejoren el rendimiento académico. Dada su influencia en los resultados académicos, este es considerado uno de los temas prioritarios en el proceso educativo (La Paro, Pianta y Cox, 2000).

Lenguaje y Rendimiento

Una de las principales preocupaciones del sistema educativo es el nivel de rendimiento del alumnado de Infantil, donde encontramos problemas en relación directa con el origen de sectores socioculturales. Para Boehm (1980) las decadencias al comienzo de la escolarización (Educación Infantil) mantienen las diferencias entre el alumnado e incluso las acentúan a lo largo de la escolaridad si no se pone remedio. Es preciso encontrar un método que prevenga esta situación en el futuro, partiendo de la importancia de este período en la incorporación a una nueva etapa (Educación Primaria) y su implicación en la reducción del fracaso a largo plazo.

Laudrillard (1979) resalta que el acto de aprender debe ser estudiado en el contexto en el cual se produce el aprendizaje, siendo este un proceso dependiente de otros factores que influyen en la estimulación del niño y que guardan una estrecha relación con su rendimiento. En consecuencia, este concepto es un complejo mundo que envuelve las cualidades individuales, socio-familiares y una realidad escolar. De ahí, que puedan depender tanto del sujeto de la educación como de la consideración analítica de los elementos que intervienen en el proceso educativo. Para Fernández (1976), una valoración del rendimiento debería contemplar “los diversos ámbitos en que la personalidad del sujeto ha de ser educada, formada y enseñada” (p. 11).

Igualmente, diferentes investigaciones han demostrado que existen tendencias hacia ciertos estilos de aprendizaje acordes a sus características y habilidades personales (Blumen, Rivero y Guerrero, 2011; Evans, Cools y Charlesworth, 2010). Por consiguiente, en contextos que presenten una diversidad cultural se debe tener en cuenta que los estilos de aprendizaje están relacionados con los grupos culturales (Ramírez y Castañeda, 1974). Asimismo, para la formación de hábitos, los progenitores cumplen un rol importante, creando un ambiente propicio y eficaz que puedan favorecer el rendimiento académico de los estudiantes (Ortega, 2008; Vigo, 2007).

Esta situación convierte a la diversidad cultural en uno de los principales promotores del acuciante cambio en la estructura social y educativa, colocándola como uno de los focos vitales para la reflexión pedagógica. Dados los preocupantes datos de fracaso escolar y en aras a conseguir prevenirlos, resulta crucial atender a las necesidades de esta primera etapa y analizar la manera de mejorar el rendimiento académico desde edades tempranas (Alexander, Entwistle y Kabbani, 2001) siendo esta un marcador del posterior desarrollo escolar del sujeto.

Método

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

Participantes

La muestra de alumnos se seleccionó de centros públicos y concertados de la Ciudad Autónoma de Ceuta. La población estaba conformada por 1.277 alumnos pertenecientes al tercer curso del segundo ciclo de infantil y los padres de estos. De ellos se obtuvo una muestra productora de 332 alumnos y 256 padres ($1-\alpha=0,95$; $e=3,2\%$ y $P=50$), comprendidos entre los 4 y 5 años, de los que el 54,76% son niños y el 45,24% son niñas, el 36,12% tienen el castellano como lengua materna y el 63,88% la lengua materna darija. En el caso de los padres, el 69,1% son mujeres y el 30,9% hombres; de estos, el 69,4% son de religión islámica y el 30,6% católicos. En todo momento, la muestra seleccionada para este estudio fue representativa en función de la diversidad cultural que representan los distintos centros escolares y las familias.

Instrumentos

Los instrumentos para valorar el rendimiento y los modelos culturales se han construido expresamente para esta investigación. El de rendimiento consta de 54 ítems y el cultural de 65 ítems, a los que se responde siguiendo una escala de Likert de cuatro categorías (“nunca”, “a veces”, “a menudo”, “siempre”), que recogen el grado de adquisición de los aspectos competenciales que miden las distintas variables que abarcan las áreas de comunicación y lenguaje (comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, conciencia fonética, y lenguaje matemático), de habilidades sociales

(estado emocional, la actitud ante los compañeros, la actitud ante el trabajo, ante el juego, así como los hábitos) y, finalmente, el área motriz para el primero. En el caso de los modelos culturales, las dimensiones están relacionadas con la dinámica social, familiar, hábito y expectativas.

Procedimiento

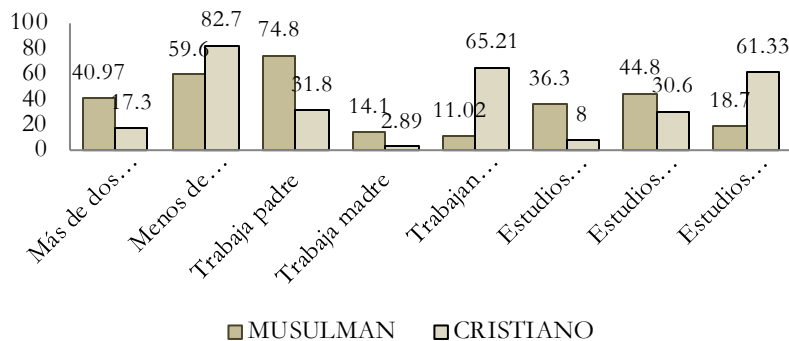
La fiabilidad de los instrumentos se obtuvo mediante el cálculo del alpha de Cronbach, que arrojó un índice de 0,912 y de 0,968 respectivamente, datos que avalan la consistencia (George y Mallery, 2003). Seguidamente, se procedió a la validez de constructo, hecha a través de un análisis factorial confirmatorio; una vez que calculamos la medida de adecuación muestral (KMO: .959; $P < .001$) y el valor del nivel de significación en la prueba de esfericidad de Barlett que es 0, aplicamos un método de rotación oblicua (Oblimin normal) que nos confirma una estructura de 4 factores para el instrumento de rendimiento académico y de 5 factores en el caso de los modelos culturales.

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios fueron sometidos a análisis estadístico con el paquete informático SPSS versión 22, determinando como principales variables en el rendimiento la lengua materna y, en el caso de la familia, el origen cultural de la misma. Para valorar las distintas singularidades que describen la muestra se realizaron representaciones gráficas (barras) a partir de los datos obtenidos de las frecuencias de porcentajes y medias. De igual modo, se concretó la homogeneidad en relación a clasificaciones de las variables lengua materna y religión, además de utilizar estadísticos de contraste (ANOVA) que nos permitieron conocer la existencia de diferencias significativas de las variables independientes seleccionadas.

Resultados

En la siguiente figura podemos observar los valores de las medias obtenidas en relación a unas dimensiones que identifican las principales características del núcleo familiar en función de la religión que profesa, clasificando en este caso a cristianos y musulmanes.

Figura 1. Características de los progenitores en función de la religión que profesan



La figura 1 presenta aquellos valores con mayor relevancia en relación con los modelos que establecen los progenitores. En consecuencia, podemos observar cómo, en todas las variables expuestas, las medias tienen un valor superior para los musulmanes en el número de hijos (40,97%), en este caso más de dos, los padres que trabajan (74,8%) y los niveles de estudios primarios (36,3%). En cambio, los cristianos suelen tener menos de dos hijos (82,7%), trabajan los dos progenitores (65,21%) y tienen estudios superiores (61,33%).

Tabla 1. *Hábitos y dinámica familiar según religión*

Modelo cultural	Media		Razón F	Sig.
	Musulmanes	Cristiano		
Domina la lengua oficial	3,65	3,94	9,527	**
Valora la lectura	3,59	3,78	4,328	*
Normas y horarios	3,52	3,79	7,581	**
Utiliza lengua no oficial en ámbito familiar	2,30	1,12	133,574	***
Utiliza lengua no oficial en ámbito social	2,29	1,17	96,980	***
En casa viven más de 5 personas	2,09	1,36	16,220	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

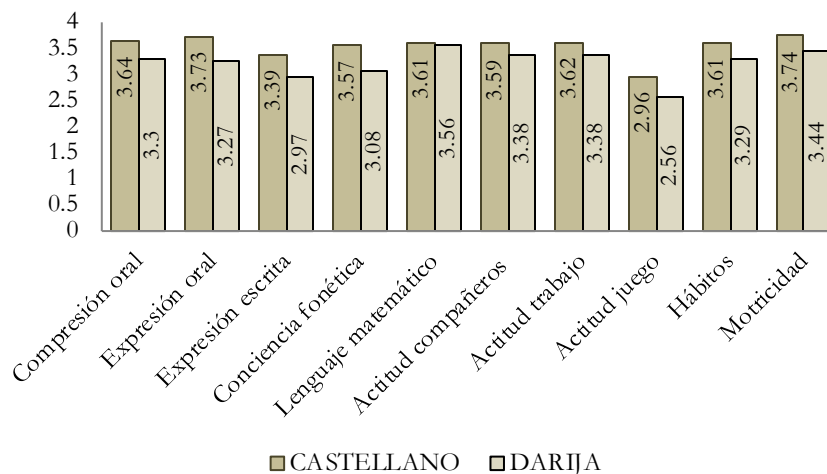
Seguidamente, la tabla 1 nos revela los datos con mayor significación asociados a modelos que establecen la cultura en función de la religión que profesa. En este sentido, las variables reflejan que existe una total significación y una gran divergencia entre estos grupos, valorando que la variable que presenta más heterogeneidad es “utiliza una lengua no oficial en el ámbito familiar” $F:(133,574)$; “utiliza una lengua no oficial en el ámbito social” $F:(96,980)$, y “en casa viven más de 5 personas” $F:(16,220)$ con un valor de $p=.000$. También encontramos valores muy significativos para las dimensiones “domina la lengua oficial” y “normas y horarios”, con un valor $p < .01$, un valor de $F:(9,527)$ y $(7,581)$, y valores de media para el grupo de cristianos de $(3,94)$ y $(3,79)$ frente a los musulmanes con $(3,65)$ y $(3,52)$. En relación a la última dimensión, “valora la lectura”, los cristianos obtienen una media más alta $(3,78)$ que los musulmanes $(3,59)$.

Para finalizar, la figura 2 presenta los valores de las medias obtenidas relacionadas con las dimensiones de comunicación y lenguaje, habilidades sociales y motricidad según su lengua materna. En el caso de las medias de rendimientos generales en las dimensiones de comunicación y lenguaje, todas las variables que constituyen el grupo con lengua materna castellana obtienen puntuaciones más altas que el de darija en todas las categorías, destacando que los valores con mayor puntuación media representan a los alumnos de lengua materna castellana en las categorías de “comprensión oral” $(3,64)$ y “expresión oral” $(3,73)$. En cambio, las variables con los valores más bajos pertenecen a los alumnos de lengua materna darija en las categorías de “conciencia fonética” $(3,08)$ y “expresión escrita” $(2,97)$. Asimismo, en las dimensiones de habilidades sociales y motricidad podemos observar cómo se repite la

misma dinámica que en la dimensión anterior, de manera que todas las medias son superiores en los alumnos de lengua materna castellana, quedando latente que las medias más altas siguen a favor del alumnado de lengua materna castellana para las variables de “motricidad” (3,74) y “actitud ante el trabajo” (3,62). Por el contrario, las medias que tienen los valores más bajos representan las categorías de “hábitos” (3,29) y “actitud ante el juego” (2,56) a favor de los alumnos de lengua materna darija, aunque es preciso destacar que esta última media la comparten con los de lengua materna castellana como una de las que tienen un valor más bajo.

Destacando una mayor diferencia de medias en las de los castellanoparlantes y darijaparlantes en las áreas de conciencia fonética (-0,49), expresión oral (-0,46) y expresión escrita (-0,42), en cambio, la universalidad del lenguaje matemático distingue la menor divergencia entre las medias (-0,05).

Figura 2. Rendimiento académico en función de la lengua materna



Conclusión

La influencia en la infancia de la figura de los adultos condiciona un modelo de conducta que diferencia el aprendizaje global de los niños. Por ello, las características familiares asociadas a cada cultura ponen de relieve en el caso de los musulmanes cómo la lengua materna se convierte en la piedra angular, siendo esta la principal línea comunicativa en el ámbito socio-familiar que nutre el habla infantil, un acto sociocultural condicionado que traslada a un segundo escalón la lengua oficial. Indiscutiblemente, se convierte en un aspecto a considerar a la hora de determinar la influencia que los hábitos familiares ejercen en el rendimiento académico de estos alumnos, sin descartar el nivel cultural, la natalidad y estructura familiar que definen a estos dos grupos.

Por tanto, la relación que existe entre el desarrollo psicológico y las habilidades lingüísticas convierten al lenguaje en la base esencial del crecimiento cognitivo y eje central para el proceso educativo. Razón por la cual las diferencias lingüísticas presentes en el vocabulario, la precisión y el desempeño simbólico se traducen en una transición más lenta e incompleta de los modos concretos (comprensión oral) a los abstractos (expresión escrita) en cuanto al pensamiento y la comprensión en una etapa clave para el progreso comunicativo, tanto a nivel social y cultural, como uno de los instrumentos más importantes para el conocimiento de la realidad y de sí mismos.

En definitiva, podemos atribuir estas diferencias en el rendimiento académico a características socioculturales que definen los modelos familiares, en el que se presenta la lengua cultural (darija) como la principal marca identitaria que interfiere en estas discrepancias.

Referencias

- Alexander, K. L., Entwistle D. R. & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822.
- Blumen, S., Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 225-243.
- Boehm, A. (1980). *Test Boehm de conceptos básicos*. Madrid: TEA.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'intercultural*. París: Economica-Anthropos.
- Evans, C., Cools, E. & Charlesworth, Z. M. (2010). Learning in higher education: How cognitive and learning styles matter. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 467-478.
- Fernández, M. (1976). *Didáctica 11. Programación, métodos y evaluación*. Madrid: UNED.
- Galino, A. y Escibano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Narcea.
- García, A. (2004). *La construcción sociocultural del racismo. Análisis y perspectivas*. Madrid: Dykinson.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gopnik, A. y Meltzoff, A. (1999). *Palabras pensamientos y teorías*. Madrid: Visor.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. (1986). Race, class and gender in education research: an argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56 (2), 195-211
- Halliday, M. (1983). *Exploraciones de las Funciones del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Fitch, W., Hauser, D. & Chomsky, N. (2005). The evolution of language faculty: clarifications and implications. *Cognition*, 97, 179-210.
- Jiménez, R. y Aguado, T. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: UNED.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.
- Latorre, M.J., Mateos, F., Olmedo, F.J. y Esteban, M. (2018). Modelos culturales en un contexto multicultural. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 31-45.
- Laurillard, D. M. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8, 345-409.
- Nelson, K., Denninger, M., Bonvillian, J., Kaplan, B. & Baker, N. (1984). Maternal input adjustments and non-adjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories. In A. Pellegrino & T. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written languages: Readings in developmental applied linguistics* (pp. 31-56). New York: Ablex.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson.
- Olmedo, F.J. (2017). *Cultura y Rendimiento del Alumnado de Segundo Ciclo de Educación Infantil en un Contexto Multicultural*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Piaget, J. (1988). *Psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.

Influencia del Lenguaje en el Rendimiento Académico

- Ramírez, M. J. & Castañeda, A. (1974). *Cultural democracy, bicognitive development and education*. New York: Academic Press.
- Roa, J. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-15.
- Stanley, I. y Greenspan, M. (2000). *Las primeras emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tylor, E. B. (1871). La ciencia de la cultura. En J.S. Kahn (Ed.), *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama.
- Vigo, A. (2007). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del I año del ISTH-Huaral*. Perú: UCV.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder.