

Predicción de las variables familiares que interfieren en el progreso académico en contextos multiculturales

FRANCISCO MATEOS CLAROS^I & FRANCISCO JAVIER
OLMEDO RUIZ^{II}

Universidad de Granada, España

MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ^{III} & LUIS VICENTE
AMADOR MUÑOZ^{IV}

Universidad Pablo de Olavide, España

Este artículo pretende examinar los principales factores culturales y familiares que condicionan el aprendizaje en el periodo infantil en contextos multiculturales, teniendo en cuenta la influencia de esta etapa en el desarrollo del niño. El objetivo de este estudio fue conocer que variables culturales inciden en los avances educativos de estos alumnos. Para analizar estos elementos se utilizó una muestra de 968 sujetos, de los cuales 633 correspondieron al alumnado del tercer curso de Educación Infantil de la C. A. de Ceuta y 335 a los padres de estos alumnos. A todos ellos se les aplicaron instrumentos de elaboración propia: a los alumnos se les midió el rendimiento académico de áreas del lenguaje, mientras que los padres cumplimentaron un cuestionario relacionado con la dinámica familiar. Los resultados obtenidos a través de los análisis estadísticos (descriptivos, inferencial y modelos de regresión) indicaron la existencia de diferencias de rendimiento en todas las áreas relacionadas con el lenguaje en aquellos alumnos con lengua materna distinta a la oficial. Este estudio verificó que los contrastes negativos tienen una relación directa con la dinámica familiar, definida por la religión que en ella se profesa, que en el caso de los musulmanes determina que la lengua cultural-familiar *darija* es la causa principal.

Palabras clave: Diversidad cultural; Familia; Religión; Desarrollo lingüístico; Progreso académico

INTRODUCCIÓN

Los cambios demográficos y la movilidad humana dan lugar a nuevos contextos, que se reinventan constantemente y nos exhortan a la continua adaptación, porque los primeros no dejan de suceder ni dejarán

de hacerlo (Zaragoza, 2017). Esta sociedad no permanente tiene como principal elemento la implantación, en otras ya existentes, de diversas comunidades culturales, cuya voluntad y capacidad para perpetuarse dan sentido al concepto de “multicultural” (Castillo & Guido, 2015; Raz, 2001). Una situación que influye

consecuentemente en la formación de las actitudes, los valores y los conocimientos de un mundo cada vez más cosmopolita (Lobera, 2015), y que se asienta en procesos de cambio, que suponen la expansión y los riesgos de un enfoque globalizado (Beck, 1998). Las múltiples identidades que consolidan estos nuevos escenarios demandan, para que la participación y la convivencia sean efectivas, que toda cultura esté regida por los principios de igualdad e integración (Caparrós & Casares, 2014). Para Ladson-Billings (1995) resulta vital una pedagogía culturalmente relevante, capaz de abrirse a esta diversidad.

La convivencia entre culturas no deja de ser un tipo de relación, es decir, un tipo de comunicación, y la relación más básica es la que se fragua en el seno familiar, siendo este el núcleo creador de las dinámicas que sustentan los modelos mayores, los de cada grupo y cada cultura, y los de los grupos y culturas entre sí, configurando la base de la diversidad (Latorre, Mateos, Olmedo, & Esteban, 2018). Por ello, la cultura debería ser percibida como el medio que integra los diferentes núcleos familiares, articulados a través de múltiples mecanismos de comunicación, lógicas aplicables y otras variables, que facilita los procesos que transcurren transversalmente a la disimilitud funcional de la sociedad, basada en el entendimiento y la distinción de mundos comunes. La importancia de las relaciones concebidas en el interior de la familia queda atestiguada en la investigación de Dickinson, Hofer, Barnes, y Grifenhagen (2014), en la que el entorno directo de la persona se muestra como un factor determinante en los avances educativos, siendo así una de las variables que ocasionan desigualdades en los resultados académicos (Esping-Andersen, 2004).

Siguiendo esta línea, el lenguaje de los adultos se presenta como uno de los engranajes principales a la hora de concretar las diferencias

identitarias de los grupos (Yoshikawa et al., 2015). Como resultado, el contacto entre distintas lenguas se puede mostrar como uno de los principales obstáculos para la integración y socialización en edades tempranas (Olmedo, 2017). De hecho, los trabajos de Gay (2000) y Harris, Kamhi, y Pollock (2001) han verificado que las diferencias en el uso funcional de la lengua en el hogar y en la escuela pueden interferir en el avance académico. Esta situación provoca la creación de patrones lingüísticos que difieren del escolar en cuanto a forma de pronunciación, vocabulario o sintaxis (Maas & Hasbane, 2005). Este hecho nos hace pensar que dichos patrones han sido definidos por el uso de las formas culturales específicas en la interacción social (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983).

En el uso de códigos distintos en el periodo infantil, altamente potencial para el aprendizaje y condicionado por factores externos (Bartolomé, 2017; González & Martín, 2017; Sousa, 2014), el lenguaje se presenta como un elemento reductor de futuras desigualdades. En consecuencias, esta hibridez lingüística en ocasiones, mediatizada por la lengua materna cultural y distinta a la oficial, puede mediar de forma negativa en los aprendizajes escolares (Latorre et al., 2018; Palau, 2005), limitando en avance las competencias básicas elementales de este periodo de transición (Defior, 2014; Jensen, 2014; Querejeta, 2017; Quiroz & Schragar, 1993). Por tanto, para Londoño, Jiménez, González, y Solovieva (2016), el área lingüística se convierte en un fuerte predictor de futuros problemas en el progreso académico. Un periodo en el cual el ámbito familiar se convierte en un pilar elemental para la evolución y el desarrollo de las dimensiones motoras, personales, afectiva, social, cognitiva y lingüística (De la Peña, Parra, & Fernández, 2018).

Dada esta situación, obviar la influencia

cultural en los estilos lingüísticos de los niños y la falta de previsión pedagógica producirán carencias en su desarrollo comunicativo, secundando malas interpretaciones y tergiversaciones sobre sus patrones de interacción. Puesto que el desarrollo de las competencias lingüísticas es un recurso elemental para el progreso académico y la integración en nuevos ámbitos (Turner & Cross, 2016), y dado que la institución escolar es uno de los principales espacios de convivencia e interacción (Cerda, Pérez, Elipe, Casa, & Del Rey, 2019) para su desarrollo, este se convierte en un moderador primordial para la educación intercultural. Por ello, resulta imprescindible encontrar un paradigma de compatibilidad entre el modelo de aprendizaje que se cultiva en el núcleo familiar, que sea afín a unos esquemas mentales establecidos por su grupo, y el ofrecido por la institución escolar (Rodríguez, 2017).

Debemos tener en cuenta que durante los procesos del aprendizaje infantil se establece un binomio entre la relación interna para comprender el mundo, que contribuye a la adquisición del lenguaje (Chomsky, 1968), y la relación externa, asociada a las características del contexto (Wild, 2011), además de considerar otros factores relacionados con el nivel educativo de los padres y la implicación de estos en el proceso educativo (Vygotsky, 1996).

La influencia del idioma en dichos procesos resulta categórica cuando nos encontramos en un escenario donde preside el uso de una lengua, dinamizada por una cultura, que es distinta a la que vehicula el currículo educativo. Las investigaciones de Tejedor y García (2007) muestran como las variables socioculturales se convierten en factores determinantes en el rendimiento académico (Rodríguez & Guzmán, 2019), definiendo e influyendo en los posteriores aprendizajes (Mora, 2013).

Siguiendo la línea de Bruner (1990) ante los patrones familiares y la conciencia étnica, es preciso considerar una práctica educativa temprana que pueda prever y suplir las posibles carencias que nos presentan estos ámbitos diversos.

En función de las peculiaridades que representan a los contextos multiculturales y según la dinámica cultural que se presenta en el núcleo familiar, nos planteamos si esta condiciona un modelo identitario que modela los aprendizajes. Por ello, el objetivo de este trabajo se ha centrado en conocer cuáles son las principales variables culturales que inciden en los hábitos y expectativas de estas familias, y cómo todos ellos interfieren en los avances educativos.

1. METODOLOGÍA

1.1 PARTICIPANTES

La unidad muestral seleccionada para este estudio estuvo centrada en el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil y los padres de estos niños. Teniendo en cuenta para ello, una representatividad de los centros educativos (públicos y concertados) de este ámbito que pudiesen plasmar las peculiaridades multiculturales de la Ciudad Autónoma de Ceuta. El método utilizado para la elección de los sujetos del estudio se ha basado en la aplicación de un muestreo aleatorio, partiendo de las siguientes variables a la hora de hacer los estratos: lengua materna de los alumnos (castellano; *daríja*) y cultura familiar (cristiano; musulmán). La muestra final, como se ve en la tabla 1, quedó integrada por 633 escolares que formaban parte de 15 centros educativos públicos y seis centros concertados y 335 padres de estos alumnos. La edad media de estos alumnos es de 5.23 (DT= .506); de estos, el 51.9% eran niños (N=322) y el 48.1%

niñas ($N=299$), de los cuales el 41.9% tenían como lengua materna familiar el castellano ($N=262$) y el 58.1% el *darija* ($N=364$). En el caso de los padres, el 70.2% profesan el islam ($N=221$) y el 29.8% el catolicismo ($N=94$); de estos, el 69.1% son mujeres ($N=221$) y el 30.9% hombres ($N=99$).

1.2 INSTRUMENTOS

La elaboración de los instrumentos se realizó a partir de la revisión de distintas fuentes bibliográficas (Castillo & Guido, 2015; Chomsky, 1968; Rodríguez, 2017; Sousa, 2014), según características y elementos que lo definen, que engloban materias relacionadas con el desarrollo evolutivo, el rendimiento académico y aspectos que definen a cada cultura (Piaget, 1988; Vygotsky, 1996; Wild, 2011). En primer lugar, para el cuestionario de rendimiento académico (patentado) se han comparado distintos instrumentos estandarizados como el WISC (Wechsler, 2015), Merrill Palmer R (Roid & Sampers, 2011), pruebas pedagógicas graduadas, etc., añadiendo cuestiones para puntualizar la información. En el caso del instrumento de dinámica cultural-familiar,

tanto las diferencias culturales, como el grado de identidad cultural de las familias fueron los que dieron lugar al objetivo básico de nuestra elaboración. Todo esto ha ido determinando las posibles diferencias culturales que pueden condicionar el rendimiento académico. De ahí que hayamos procedido a indagar en aspectos que definen la identidad cultural (Smith, 1991; Tylor, 1871).

Los dos instrumentos, tanto el cuestionario de rendimiento académico como el referente a los modelos culturales, constan de ítems que se cumplimentan a través de una escala de Likert de cuatro categorías (1= nunca, 2= a veces, 3= a menudo, 4= siempre). En el caso del cuestionario de rendimiento académico (Patente N°: 00/2018/1429 – Mateos & Olmedo, 2018), engloba 55 ítems en el que se recoge el grado de adquisición de aspectos competenciales básicos de esta etapa. Las distintas variables comprenden el área de comunicación y lenguaje (comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, conciencia fonética, y lenguaje matemático), que cuenta con 25 ítems; el área de habilidades sociales (desarrollo emocional, actitud ante los compañeros, actitud ante el trabajo, ante el

TABLA 1
Distribución de la Muestra de Alumnos y Padres

ALUMNO	Media descriptiva			
		M	DT	Rango
Edad		5.23	.506	5-6
		n		%
Género	Niños	322		51.9
Perdidos -12	Niñas	299		48.1
Lengua materna	Castellano	262		41,9
Perdidos -7	Darija	364		58,1
PADRES				
Género	Varones	99		30.9
Perdidos -15	Mujeres	221		69.1
Cultura-religión	Cristinos	94		29.8
Perdidos -20	Musulmanes	221		70.2

juego y hábitos), en la que se agrupan 19 ítems; y finalmente el área motriz, con 11 ítems. Por otro lado, el cuestionario de modelos culturales está compuesto por un total de 65 ítems, de los cuales 27 aglutinan preguntas relacionadas con la dinámica familiar, 31 sobre hábitos familiares y siete de identificación.

Para medir la fiabilidad de ambos los cuestionarios se utilizó el cálculo estadístico Alpha de Cronbach, una de las pruebas más utilizadas en investigaciones psicométricas (Maroco & García, 2006). Mostrando, tanto en el caso del rendimiento académico, con una consistencia interna total de .959 (escala comunicativa .960; de habilidades sociales .791; de motricidad .871), como en el de modelos culturales, total de .977 (dinámica familiar .959; hábitos familiares .968), una consistencia muy aceptable. La validez de constructo se realizó a través de un análisis factorial exploratorio con un valor de KMO .959 para el cuestionario de rendimiento y un KMO .856 para el de modelos culturales, obteniendo ambos el mismo resultado en la prueba de Bartlett .000. Todo ello con la intención de medir la estructura común subyacente en los datos valorados.

1.3 PROCEDIMIENTO

Con anterioridad a la recogida de datos se obtuvo el consentimiento informado por parte de la institución pública responsable (MECD). Los instrumentos fueron repartidos entre los docentes de tercer curso de Educación Infantil para la cumplimentación del cuestionario de rendimiento y entre los padres de sus alumnos el en caso de los modelos culturales. Previamente fueron informados de su carácter anónimo, confidencial y voluntario, además de aclarar posibles dudas que pudieran surgir a la hora de contestar los ítems, tanto a docentes, como a padres seleccionados. Con la intención

de completar la mayor parte del curso escolar, este proceso se desarrolló en el mes de mayo del 2018. Para su cumplimentación, el tiempo estimado del primero (alumnos-docentes) instrumento osciló entre 15 y 25 minutos por alumno, y para el segundo de unos 45 minutos aproximados (padres). Antes de su finalización se verificó en la recolección que todos los ítems estuvieran contestados.

1.4 ANÁLISIS DE DATOS

Para conocer las características y particularidades de la muestra manejamos una estadística de carácter descriptiva. Inicialmente, los estadísticos de contraste nos permitieron conocer la existencia de diferencias significativas en el rendimiento del alumnado en función de la lengua materna. Todo esto nos fue facilitando una visión de la relación o divergencia entre los resultados esperados y observados (Glass & Stanley, 1980). Aunque para este caso, sólo hemos representado aquellas variables que muestran significación (ANOVA) con la intención de conocer aquellas que presentan mayor influencia, divergencia y heterogeneidad. En consecuencia, podemos observar en la Tabla 1 los valores de las medias con significación, teniendo en cuenta los estadístico *F* de Fisher.

El segundo lugar, se aplicó un análisis de Regresión Logística binario como técnicas multivariantes, tomando como variables la religión católica y la islámica, con el propósito de valorar si las variables que se han citado presentaban una convicción logística óptima. La principal causa para la selección de esta prueba se centró en la condición de variable dicotómica, valorando si la combinación seleccionada puede ayudar a pronosticar mejor la dinámica familiar en función de la cultura (cristianos y musulmanes). Para garantizar estos valores se aplicaron las

pruebas de ajuste *omnibus* que valoran que las variables ya combinadas dentro del modelo logístico se distribuyen con un $p < .05$ y estimar que presentan gran influencia en la mejor predicción del modelo cultural en la religión islámica en comparación con la católica. A continuación, para verificar idoneidad del modelo logístico se aplicó la prueba *Hosmer y Lemeshow* ($>.05$). Por último, la tabla de contingencia y el gráfico de clasificación de *Hosmer y Lemeshow* nos permitió observar si los valores se aproximan a los esperados y comparar si existe mayor aproximación en la religión islámica que en la lengua católica, con la finalidad de seguir verificando la mejor predicción de la religión musulmana en base a las variables seleccionadas y conformadas en ecuación logística binaria, pudiendo aceptar que el objetivo se cumple y que las variables se han portado mejor en una de las dos variables dependientes.

2. RESULTADOS

Según el primer objetivo de nuestro estudio, en la Tabla 2 podemos observar los resultados del análisis de varianza para el área de comunicación y lenguaje, mostrando que existen diferencias en el rendimiento académico de todas las dimensiones lingüísticas en función de la lengua materna de estos alumnos. Unas discrepancias que arrojan valores más positivos en el caso del alumnado castellano-parlante, todos ellos con una alta significación ($p < .001$). En cambio, en el apartado de distraerse, los alumnos *darijo*-parlantes (musulmanes) tienen la media más alta ($\bar{X} = 2.285$; $\sigma = .19$), aunque este valor es negativo, dado que muestra como estos tienen menos facilidad para prestar atención y estar concentrado. Cuando calculamos las diferencias de medias entre cada grupo se observa que las mayores divergencias entre los castellano-parlantes y los *darijo*-parlantes se dan cuando se valora la capacidad de describir una foto ($\bar{X} =$

TABLA 2
Rendimiento Académico según la Lengua Materna

Comunicación y lenguaje	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Escucha cuentos.	3,69	3,31	39,203	***
Se distrae	2,15	2,42	10,899	**
Seguir y recordar narración	3,56	3,17	34,012	***
Vocabulario preciso	3,75	3,16	87,974	***
Producciones comprensibles	3,77	3,20	64,668	***
Utiliza imaginación	3,64	3,06	66,995	***
Termina cuentos	3,59	3,07	52,205	***
Describir fotos	3,79	3,20	85,728	***
Seguir diálogo	3,80	3,29	65,612	***
Escribe lo que dictan	3,51	3,07	35,079	***
Percibe diferencias palabras	3,50	3,05	37,268	***
Relación dibujo palabra	3,60	3,12	68,740	***
Ordena frases	3,24	2,86	21,192	***
Mayúsculas minúsculas	3,80	3,48	31,984	***
Dividir palabra sonido	3,60	3,16	35,923	***
Vocales iguales	3,51	2,99	41,948	***

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

3.79; $\sigma = .41$), la utilización de un vocabulario preciso ($\bar{x} = 3.75$; $\sigma = .41$), y la comprensión de las producciones lingüísticas ($\bar{x} = 3.77$; $\sigma = .4$), todas ellas relacionadas con la expresión oral. En cambio, los valores más elevados de $F > (3.84)$ vuelven a mostrar como la precisión del vocabulario (87.974), la descripción de fotos (85.728) y la relación dibujo-palabras (68.740) tienen un valor de $p < .001$.

Para el análisis de Regresión Logística Binaria hemos considerado importante seleccionar las variables que presentan mayor relevancia para nuestro estudio según la dinámica familiar, en función de la comunicación (comunicación materna-VR3; lengua materna necesidades-VR4; expresión sentimiento-VR5; lengua diferente a la oficial en el ámbito social-VR6; lengua diferente a la oficial en el ámbito familiar-VR7; domina la lengua oficial-VR34; utiliza la lengua oficial solo cuando es necesario-VR36) y de las normas y estilos educativos (normas y horarios-VR18; nivel de exigencia-VR19; razonamiento lógico en el aprendizaje-VR21; fomenta las habilidades sociales-VR25; promueve la memorización-VR26; modelo educativo democrático-VR31; valora la lectura-VR58).

Los datos que arroja este modelo (Tabla 3 nos

permiten sacar un pronóstico en relación con la religión católica sobre la religión islámica, puesto que tienen un nivel de significación óptimo menor a .5. El nivel observado se distribuye con un $p < .05$ para el modelo en función de los ítems seleccionados, con un elevado $\chi^2 = 159,037$ que refleja una óptima capacidad para predecir entre la religión islámica y la católica.

En la Tabla 4, la prueba de bondad de ajuste, llamada *Hosmer y Lemeshow*, al distribuirse con un nivel de significación mayor a .05 verificó que el modelo de los ítems elegidos es legítimo para poder crear una ecuación de Regresión Logística Binaria y así valorar si estos pronostican la influencia de la religión en los modelos familiares. En consecuencia, el $p < .05 = .041$ de esta prueba se distribuye con un nivel de significancia que verifica que el modelo sigue siendo óptimo para la predicción de la cultura como variable principal de estas diferencias.

A continuación, la prueba anterior se prolonga en la Tabla 5 que nos permite realizar una valoración de la divergencia entre estas dos religiones con base en pronóstico observado y esperado. De tal manera que los valores observado y esperado para el grupo que profesa religión islámica tienen una ligera cercanía superior a los

TABLA 3
Pruebas Omnibus sobre los Coeficientes del Modelo

	Chi cuadrado	gl	Sig.
Paso	159,037	15	,000
Paso 1 Bloque	159,037	15	,000
Modelo	159,037	15	,000

TABLA 4
Prueba de Hosmer y Lemeshow

Paso	Chi cuadrado	Gl	Sig.
1	21,338	8	,041

TABLA 5

Tabla de Contingencias para la Prueba de Hosmer y Lemeshow

	Religión Islámica		Religión católica		Total	
	Observado	Esperado	Observado	Esperado		
Paso 1	1	20	19,994	0	,006	20
	2	19	19,969	1	,031	20
	3	20	19,870	0	,130	20
	4	19	19,547	1	,453	20
	5	19	18,794	1	1,206	20
	6	19	16,801	1	3,199	20
	7	12	11,379	8	8,621	20
	8	1	3,744	19	16,256	20
	9	4	1,963	16	18,037	20
	10	0	,938	21	20,062	21

TABLA 6

Tabla de Clasificación

	Observado	Pronosticado			
			Religión que profesa		Porcentaje correcto
			Islam	Cristianismo	
Paso 1	Religión que profesa	Islám	128	5	89,7
		Cristiano	7	61	41,2
	Porcentaje global				65,45

valores de los que profesan el catolicismo. Datos que permiten que las variables combinadas en la ecuación de regresión de manera significativa predigan en mayor grado a las familias de religión islámica.

Del mismo modo, este modelo de ecuación logística valora un porcentaje de predicción global para la religión cristiana de un 41.2% y un 89.7% para la religión islámica, datos estadísticamente significativos con casi el 65.45% de acierto, valorando que predice mejor el caso de los musulmanes. Por ello, de las dos categorías del estudio de las variables combinadas en ecuación predicen una mejor valoración para las familias de cultura musulmana.

En la Tabla 7 están representados los datos

de las variables de la ecuación en particular a la hora de interpretar los datos de la Tabla 7 y en función de las variables con significación, el orden de las variables con mejor determinación representa la comunicación en el núcleo familiar (VR7), con un valor de significación de .000; la comunicación en el ámbito social (VR6), que presenta un valor de .011; los hábitos educativos (VR18), con un valor de .019; y el código lingüístico para expresar sentimiento (VR5), con un .045.

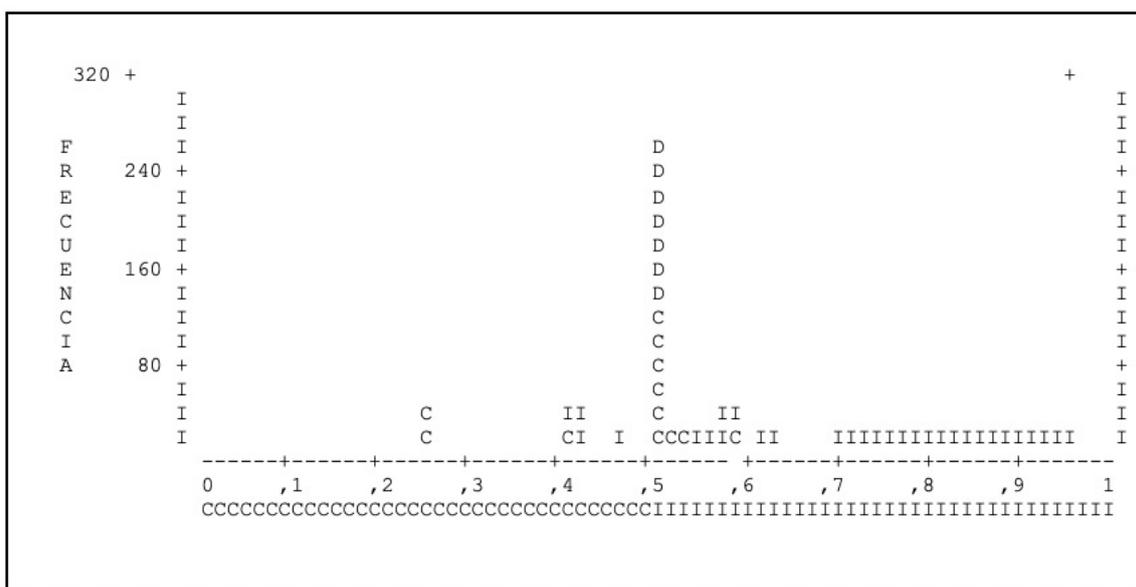
En último lugar, hemos representado el gráfico de clasificación (ver Figura 1) en el que se confirma que la religión islámica presenta un mejor pronóstico en base a las variables combinadas, que reflejan una mejor clasificación

TABLA 7
Variables en la Ecuación

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
VAR4	-,029	,262	,013	1	,911	,971
VAR5	,525	,262	4,007	1	,045	1,690
VAR6	-,991	,394	6,334	1	,012	,371
VAR7	-3,183	,620	26,365	1	,000	,041
VAR31	-1,112	1,062	1,097	1	,295	,329
VAR34	,490	,832	,348	1	,555	1,633
VAR36	,294	,237	1,538	1	,215	1,342
VAR58	,023	,555	,002	1	,968	1,023
VAR3	-,233	,285	,669	1	,413	,792
VAR18	1,105	,472	5,475	1	,019	3,019
VAR19	-,260	,405	,412	1	,521	,771
VAR21	-,146	,582	,063	1	,802	,865
VAR25	-,508	,568	,800	1	,371	,602
VAR26	,042	,429	,010	1	,921	1,043
VAR35	,214	,374	,327	1	,567	1,239
Constante	4,864	4,703	1,070	1	,301	129,569

según las variables utilizadas, viendo que a la derecha del punto de corte (.5) están mejor agrupados para esta, sin apenas fallo. En cambio, a la izquierda del punto de corte (.5) se aprecia una peor clasificación de los casos de familias

cristianas, con un número alto de fallo y mal agrupación en la zona de religión islámica, que confirman que los ítems seleccionados sin duda predicen mejor la situación del grupo familiar musulmán.



Nota. C= religión católica; I= religión islámica

FIGURA 1. Grupos observados

3. DISCUSIÓN

Según los resultados que obtuvimos, podemos constatar que existen diferencias en el rendimiento de las áreas comunicativas en función de la lengua materna del alumnado, mostrándose los resultados más favorables en los niños castellano-parlantes, mientras que en los niños con lengua materna *darija* se evidenciaron debilidades lingüísticas en dimensiones relacionadas con la expresión oral y la expresión escrita. Todas estas observaciones nos demuestran que el alumnado con lengua materna castellana posee herramientas más aptas a la hora de asociar la integración entre el *input* acústico, el conocimiento lingüístico y la variedad del vocabulario, revelando un mejor dominio del contexto comunicativo (Olmedo, 2017).

Las aptitudes anteriormente citadas suponen también el avance en el desarrollo del canal auditivo, un área elemental en el reconocimiento de las palabras y los sonidos individuales, que tiene una relación directa con el progreso de la expresión escrita (Defior, 2014; Querejeta, 2017). Según lo anterior, debemos considerar la importancia del lenguaje y su relación con el desarrollo de otras habilidades, dado que el desarrollo lingüístico se presenta como la base principal del desarrollo cognitivo, moderador del comportamiento y elemento esencial en el progreso educativo (Palau, 2005).

Como resultado, el alumnado con lengua materna castellana tiene un desarrollo comunicativo acorde a su edad y periodo educativo, mostrando más calidad, amplitud y precisión en el vocabulario que sus compañeros de *darija*, lo que les permite exteriorizar mejor sus pensamientos, aportándoles unas capacidades psicolingüísticas adecuadas para su integración en el medio de comunicación social (Piaget, 1988). En cambio, la falta de concentración y atención registrada en los alumnos *darijo-*

parlantes merma la comprensión e interfiere en la selección de los sonidos, obstaculizando su interpretación de las explicaciones recibidas, limitando el control del aprendizaje (Jensen, 2014; Quiroz & Schrager, 1993) y pronosticando problemas posteriores en el desarrollo de todas las áreas comunicativas – sobre todo la de la expresión escrita (Londoño et al., 2016) –, que son la piedra angular del progreso académico en estos contextos.

Podemos afirmar que estas diferencias entre los alumnos de castellano y los *darijo*-parlantes respecto a su desarrollo lingüístico tienen su origen en el núcleo familiar, cuyos hábitos son modelados por su cultura, y esta por su religión. El credo islámico afecta de manera más contundente al modelo familiar musulmán, en líneas generales, que la influencia que puede ejercer el catolicismo sobre las familias de cultura cristiana, y por ello el islam resulta una variable de pronóstico más evidente. Las madres y padres musulmanes se mostraron menos implicados en cuanto al establecimiento de normas y horarios educativos, y revelaron un perfil anclado a una adhesión lingüística cultural en la práctica comunicativa, tanto a nivel familiar como social, con gran preferencia a usar su propio idioma más que la lengua oficial-escolar. Lo que quiere decir que habitualmente están utilizando un código distinto al del ámbito escolar en sus relaciones sociales, sentimentales y familiares. Esta situación evidencia que existen interferencias comunicativas en los procesos elementales del aprendizaje que suceden en este periodo educativo, que se sabe está claramente influenciado por el registro y modelo que procuran los adultos (Dickinson et al., 2014; Yoshikawa et al., 2015), mostrando que el dialecto *darija* es la principal señal de identidad y causa de estas desigualdades.

Si a todo esto le sumamos que el *darija* es un dialecto no oficial, de carácter oral y que tiene un registro informal, por tratarse de una lengua de

relación no escrita (Maas & Hasbane, 2005), lo que tenemos es un entorno lingüístico familiar con una escasez de abstracciones en el habla que retrasa la adquisición de conceptos nuevos que pueden limitar a estos niños a la hora de aprender expresiones lingüísticas, ya que no tienen su igual en su lengua materna (Ausubel et al., 1983). De hecho, el lenguaje, entendido como base esencial del desarrollo cognitivo y de los avances educativos (Vygotsky, 1996), está visiblemente mediatizado por el modelo cultural que se fragua en el ámbito familiar.

Puesto que, como hemos visto, la lengua cultural de los musulmanes es el principal engranaje del que se nutren las primeras relaciones de los alumnos *darijo*-parlantes, estos crean un modelo comunicativo diferente al de sus compañeros de lengua castellana para interpretar el mundo. Es decir, la influencia del uso del *darija* en el rendimiento académico viene condicionada por el grupo social y los roles familiares, que refuerzan el choque cultural con el grupo que ostenta la lengua escolar-oficial. Estas discrepancias conceptuales puntualizan un desarrollo lingüístico que pone sobre la mesa la reflexión sobre la influencia de la cultura en el desarrollo evolutivo de los niños en este periodo.

En el trascurso de este trabajo nos hemos encontrado con una serie de obstáculos relacionados: por un lado, los que tenían que ver con el carácter multidimensional de la variable "rendimiento académico", y por el otro los asociados a la edad de la muestra de los alumnos, demasiado jóvenes para la cumplimentación del instrumento, situación que nos obligó a que la elaboración del mismo fuera adaptada para su formulación por parte los docentes.

CONSIDERACIONES FINALES

Dicho lo anterior, y sabiendo que la cultura es el principal factor que media en el rendimiento académico de este alumnado, es preciso pensar en aquellos aspectos sociofamiliares que valgan para explicar y nos permitan comprender esta situación de divergencia, de manera que podamos luego asociar a aspectos socioculturales los elementos que caracterizan a cada modelo.

El transcurso de nuestro estudio nos hizo reflexionar sobre el componente cultural y el familiar, pues se ratificó la existencia de unos modelos culturales distintos en función de la religión que profesaba cada grupo. Dada la importancia de las interacciones paternas y lingüísticas, es vital conocer cómo este escenario puede influir en el desarrollo comunicativo de los musulmanes y los cristianos entre sí. Y para ello no debemos olvidar el papel del lenguaje a la hora de valorar las capacidades cognitivas y sociales (Ausubel et al., 1983). El desarrollo correcto de estas habilidades durante este periodo de la educación asegura el avance en la adquisición de aptitudes lingüísticas, favoreciendo el incremento de sus capacidades de integración en un código distinto, con el que se configuran el pensamiento y la comunicación inicial a través de la lengua materna.

Esta situación puede proyectar dificultades en el progreso académico futuro, causadas principalmente por un desfase en la evolución del desarrollo lingüístico, que tiene su principal talón de Aquiles en el paso y el avance a áreas relacionadas con la lecto-escritura, destreza que demanda un nivel más avanzado en la comprensión abstracta.

REFERÊNCIAS

- Adger, C. (2002). Literacy in African American communities. J. L. Harris, A. G. Kamhi, and K. E. Pollock (Eds.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001. Pp.310. *Applied Psycholinguistics*, 23(2), 301-304. DOI:10.1017/S0142716402212072
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología cognitiva: Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. DOI:10.6018/rie.35.1.275031
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Madrid, España: Paidós.
- Bruner, J. S. (1990). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Caparrós, N., & Casares, E. (2014). La escuela como elemento integrador: Estudio de la ESO en Navarra. Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 18, 137-146. DOI:10.20932/barataria.v0i18.48
- Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-44. DOI:10.17227/01203916.69rce17.44
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52. DOI:10.1016/j.psicod.2018.05.001
- Chomsky, A. (1968). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona, España: Planeta Agostini.
- De la Peña, C., Parra, N., & Fernández, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(1), 7-20. DOI:org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula: Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 20, 25-44. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/12560/12878
- Dickinson, D., Hofer, K., Barnes, E., & Grifenhagen, J. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 231-244. DOI:10.1016/j.ecresq.2014.02.006
- Esping-Andersen, G. (2004). Unequal opportunities and the mechanisms of social inheritance. In C. Miles (Ed.), *Generational income mobility in North America and Europe* (pp. 289-314). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Glass, G., & Stanley, J. (1980). *Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Prentice-Hall Internacional.
- González, M. J., & Martin, I. (2017). Effects on reading of an early intervention program for children at risk of learning difficulties. *Remedial and Special Education*, 38(2), 67-75. DOI:10.1177/0741932516657652
- Jensen, E. (2014). *Teaching with poverty in mind*. EE. UU.: ASCD.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. DOI:10.3102/00028312032003465
- Latorre, M. J., Mateos, F., Olmedo, F. J., & Esteban, M. (2018). Modelos culturales en un contexto multicultural. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 31-45. Disponible en <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2669>
- Lobera, J. (2015). Las actitudes hacia la diversidad cultural en escuelas super diversas en España. *Escenarios*, 17, 52-17. DOI:10.21892/20119097.147
- Londoño, N., Jiménez, S., González, D. C., & Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *OCNOS: Revista*

- de *Estudios sobre Lectura*, 15(1), 97-113. DOI:10.18239/ocnos_2016.15.1.931
- Maas, U., & Hasbane, R. (2005). "Dialecte" et langue en arabe marocain. La leçon de la publicité marocaine. *Estudios de Dialectología Norteafricana y Andalusí*, 9, 181-204. Disponible en <https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/edna9.pdf>
- Maroco, J., & García, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. Disponible en <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>
- Mateos, F., & Olmedo, F. J. (2018). *Patente N°: 00/2018/1429*. Madrid, España: Registro General de la Propiedad Intelectual.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Olmedo, F. J. (2017). *Cultura y rendimiento del alumnado de segundo ciclo de educación infantil en un contexto multicultural* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Palau, E. (2005). *Aspectos básicos del desarrollo infantil: La etapa de 0 a 6 años*. Barcelona, España: CEAC.
- Piaget, J. (1988). *Psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.
- Querejeta, M. (2017). Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización. *Revista de Psicología*, 16, 13-29. DOI:10.24215/2422572Xe003
- Quiroz, J. B., & Schrager, O. L. (1993). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Médica Panamericana S. A.
- Raz, J. (2001). *La ética en el ámbito público*. Barcelona, España: Gedisa.
- Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. DOI:10.6018/rie.37.1.303391
- Rodríguez, R. M. (2017). Cultura escolar vs cultura familiar: Vincular escuela, familia y comunidad desde la pedagogía culturalmente responsiva. *Interacções*, 13(43), 7-26. DOI:10.25755/int.12029
- Roid, H., & Sampers, J. (2011). *Merrill-Palmer-Revised Scales of Development*. EE. UU.: Stoelting Company.
- Smith, E. J. (1991). Ethnic identity development: Toward the development of a theory within the context of majority/minority status. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 181-188. DOI:10.1002/j.1556-6676.1991.tb01581.x
- Sousa, D. A. (Ed.). (2014). *Neurociencia educativa*. Madrid, España: Narcea.
- Tejedor, F. J., & García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:596702bf-6ada-43c6-ae2c-75f04109a077/re34221-pdf.pdf>
- Turner, M., & Cross, R. (2016). Making space for multilingualism in Australian schooling. *Language and Education*, 30(4), 289-297. DOI: 10.1080/09500782.2015.1114627
- Tylor, E. B. (1871). La ciencia de la cultura. En J. S. Kahn (Ed.), *El concepto de cultura: Textos fundamentales* (pp. 29-46). Barcelona, España: Anagrama.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Wechsler, D. (2015). *WISC-V: Escala de inteligencia de Wechsler para niños*. Madrid, España: Pearson.
- Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Barcelona, España: Herder.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C., ... Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile

on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322. DOI:10.1037/a0038785

Zaragoza, M. (2017). *El espacio público y la esfera pública, acciones e intereses comunes. Diálogo entre Habermas y Arendt* (Tesis Doctoral). UNAM, México.

PREDICTION OF FAMILY VARIABLES THAT INTERFERE WITH ACADEMIC PROGRESS IN MULTICULTURAL CONTEXTS

ABSTRACT

This article aims to examine the main cultural and family factors that condition childhood learning in multicultural contexts, considering the influence of this stage on the child's development. The objective of this study was to know what cultural variables affect the educational attainment of these students. To analyze these elements, a sample of 968 subjects was used, of which 633 corresponded to the students of the third child education course and 335 to the parents of this student. To all of them, instruments of own elaboration were applied: the students were measured in academic performance of language areas, while the parents completed a questionnaire related to family dynamics. The results obtained through statistical analyses (descriptive, inferential and regression models) indicated the existence of differences in performance in all areas related to language in those students with a mother tongue other than the official one. This study verified that negative contrasts have a direct relationship with family dynamics, defined by the religion professed in it, which in the case of Muslims determines that the cultural-family language *darija* is the main cause.

KEYWORDS: Cultural diversity; Family; Religion; Linguistic development; Academic progress

PREDIÇÃO DE VARIÁVEIS FAMILIARES QUE INTERFEREM NO PROGRESSO ACADÉMICO EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

RESUMEN

Este artigo pretende analisar os principais fatores culturais e familiares que condicionam a aprendizagem na infância em contextos multiculturais, levando em consideração a influência dessa etapa no desenvolvimento da criança. O objetivo deste estudo foi perceber que variáveis culturais interferem nos avanços educacionais desses alunos. Para a análise desses elementos, utilizou-se uma amostra de 968 sujeitos, dos quais 633 corresponderam aos alunos do terceiro curso de Educação Infantil, e 335 aos pais desses alunos. A todos eles foram aplicados instrumentos de elaboração própria: os alunos foram avaliados pelo desempenho acadêmico nas áreas de linguagem, enquanto os pais preencheram um questionário relacionado com a dinâmica familiar. Os resultados obtidos por meio das análises estatísticas (descritiva, inferencial e modelos de regressão) indicaram a existência de diferenças de desempenho, em todas as áreas relacionadas com a linguagem, nos alunos com língua materna diferente da oficial. Este estudo

verificou que os contrastes negativos têm uma relação direta com a dinâmica familiar, definida pela religião que professam, que no caso dos muçulmanos determina que a língua cultural-familiar *darija* é a causa principal.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade cultural; Família; Religião; Desenvolvimento linguístico; Progresso acadêmico

ⁱ Universidad de Granada, España. ORCID: 0000-0002-4877-8685

ⁱⁱ Universidad de Granada, España. ORCID: 0000-0002-0180-9288

ⁱⁱⁱ Universidad Pablo de Olavide, España. ORCID: 0000-0002-2246-4784

^{iv} Universidad Pablo de Olavide, España. ORCID: 0000-0003-2203-3236