

Competencia social y pragmática en el alumnado inmigrante

M^a José GODOY MERINO
Juan Manuel MORENO MANSO
Ángel SUÁREZ MUÑOZ
María Elena GARCÍA-BAAMONDE SÁNCHEZ
Universidad de Extremadura (España)

Resumen

El estudio analiza la relación existente entre la competencia pragmática y la competencia social del alumnado inmigrante en la etapa de Educación Primaria, diferenciando entre aspectos facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y perturbadores/inhibidores (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez) de la socialización.

La muestra está compuesta por un total de 326 alumnos de origen inmigrante, de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años escolarizados en colegios públicos.

El instrumento utilizado para evaluar la socialización de los escolares, es la versión para profesores de la Batería de Socialización (BAS) y utilizamos la versión Screening Revisada de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC-SR) para evaluar la competencia pragmática.

Los resultados ponen de manifiesto la relación existente entre la competencia pragmática y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización en el alumnado inmigrante, señalando que los alumnos que dominan la competencia pragmática, muestran altas puntuaciones en liderazgo y a su vez puntúan menos en ansiedad-timidez.

Palabras clave: inmigración, competencia social, lenguaje, pragmática, educación.

Abstract

The study analyzes the relationship between pragmatic competence and social competence of immigrant students in Primary Education, differentiating between facilitators aspects (leadership, joviality, social sensibility, self-respect) and disruptive / inhibitors (aggressiveness, obstinacy, apathy -withdrawal and anxiety-shyness) socialization.

The sample is made up of a total of 326 immigrant students, aged between 6 and 12 years enrolled in public schools.

The instrument used to evaluate the socialization of school students is the version for teachers of the Socialization Test (BAS) and we used the Revised Screening version of the Objective Language Criteria Test (BLOC-SR) to evaluate the children's pragmatic competence.

The results show the relationship between pragmatic competence and enabling and disruptive dimensions of socialization in immigrant students, indicating that students who master the pragmatic competence, show high scores in leadership and in turn scored less anxiety-shyness.

Key words: Immigration; Social competence; Language; Pragmatics; Education.

En nuestros centros escolares, contamos con alumnos procedentes de diversos países que necesitan aprender nuestra lengua para lograr un desarrollo integral en todos los ámbitos de su vida.

El aprendizaje de una segunda lengua por parte de la población inmigrante constituye un instrumento de adaptación y socialización para este colectivo. La comunicación es el instrumento regulador de los intercambios sociales, siendo ésta el resultado de la integración (Carbonell, 2004).

Según Oller y Colomé (2010) la escuela inclusiva, ofrece a todo el alumnado, sin distinción, la oportunidad de poder aprender dentro del aula. Las situaciones sociales y educativas que nuestro alumnado realiza, determinan sobremanera el desarrollo de sus distintas capacidades y sus posibilidades de adaptación e integración futura en la sociedad.

Tal y como señalan García-Corona, García-García, Biencinto, Pastor y Juárez (2010), la educación inclusiva va más allá de la educación intercultural, dado que avanza un paso más al considerar que la educación de calidad para todos, supone atender la diversidad de cada uno de los alumnos.

Con todo ello se pretende la mejora de los resultados escolares por parte del alumnado inmigrante dado que como ya sabemos no son muy alentadores. En España, son diversos los estudios que han evidenciado la existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico de alumnos en aulas multiculturales, siendo los estudiantes extranjeros quienes presentan menores niveles de logro escolar (Mera, Martínez-Taboada & Elgorriaga, 2014).

Se ha comprobado, que en los centros donde se realizan prácticas inclusivas se obtienen mejores resultados en lo que se refiere a la adquisición de los aprendizajes funcionales y habilidades sociales, mejorando el clima escolar y la satisfacción del docente (García-García *et al.*, 2005-2006).

Fernández, Mena y Riviere (2010) identifican entre los predictores más potentes de fracaso escolar los déficits en la función social íntimamente relacionados con las habilidades de comunicación.

La escolarización de los alumnos inmigrantes requiere una respuesta educativa inmediata. Sólo la evolución en el aprendizaje, lo más homogénea y similar entre todo el alumnado, podrá garantizar un clima escolar positivo, integrador y socializador acorde con la escuela inclusiva (Moreno, Godoy, Suárez & García-Baamonde, 2013).

Briones, Tabernero y Arenas (2005), señalan que el idioma es primordial como medio de comunicación en las relaciones interpersonales y grupales. El dominio de la lengua revela la efectividad de la comunicación y puede conllevar la integración o el distanciamiento de los otros. Y Siguan (2001) destaca que la preocupación del inmigrado es integrarse en la sociedad en la que se ubica.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, no podemos dejar de lado su carácter multidimensional. El estudio de cada uno de los componentes lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática) nos facilita la comprensión

tanto del desarrollo normal como de las dificultades que presenta el alumnado inmigrante. Bloom (1998) destaca que estos componentes son interdependientes entre sí para poder servir a la comunicación, aunque cada uno de ellos tenga reglas propias y determinen aspectos diferentes del lenguaje. De ahí que al usar el lenguaje, los interlocutores pongan en juego un conjunto de conocimientos que abarcan los distintos niveles de lenguaje.

Para adquirir la competencia comunicativa el alumnado inmigrante debe conocer y dominar los diferentes niveles que lo conforman. Cada frase que pronunciamos o escuchamos lleva unos sonidos que reconocemos, una estructura gramatical que puede ser más o menos correcta, tiene un significado en función de las palabras que la forman y de su colocación en la frase y se utiliza en un contexto concreto que le aporta significado.

Los estudios de Hickmann (1987) y de Karmiloff-Smith (1992) (citados en Vila, 1999, p. 120), muestran que no basta solamente con estudiar la estratificación formal del lenguaje sino que también es necesario estudiar su estructura funcional.

La función pragmática determina qué tipo de lenguaje debe usarse en un contexto determinado. El alumnado inmigrante, además de aprender los aspectos formales del lenguaje, debe aprender a utilizarlos en un contexto social. De hecho, existe una diferencia entre el significado literal de una frase y el intencional (según la intención pragmática).

Ninio y Snow (1996) resaltan que lo único común entre los tópicos que los investigadores estudian acerca de la pragmática es que está relacionada con el lenguaje y la interacción social. Estas autoras definen la pragmática como un proceso de desarrollo social en el que se acumulan los conocimientos necesarios para conducir los aspectos interpersonales a través del lenguaje con éxito.

La falta de habilidades comunicativas dificultan la adaptación al medio y la adquisición de conocimientos necesarios en el proceso educativo, tal y como ocurre en el alumnado inmigrante (Moreno, García-Baamonde & Blázquez, 2008; Moreno, García-Baamonde, Godoy & Suárez, 2011; Pérez-Esteve, 2008; Puyuelo & Salavera, 2011; Salavera, Díaz & Serrano, 2012).

En relación a la competencia social del alumnado inmigrante existen diversos estudios realizados en nuestro país, entre los que podemos destacar los de Barraja (1992), Díaz-Aguado y Barraja (1993), León, Felipe, Gómez, Gonzalo y Latas (2007), Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002). En general, estos estudios destacan que el alumnado inmigrante magrebí posee escasa competencia social y bajo nivel de integración, presentando niveles más bajos de inadaptación escolar y rendimiento académico que sus compañeros no inmigrantes.

Dada la importancia de la comunicación en los procesos de socialización e integración del individuo, nos planteamos conocer la relación existente entre la competencia social y

las habilidades pragmáticas del alumnado inmigrante, necesarias ambas para una apropiada adaptación e integración en el país de acogida, así como para un adecuado desarrollo escolar y social. El estudio analiza la relación existente entre competencia pragmática y la competencia social de este alumnado diferenciando entre aspectos facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y perturbadores/inhibidores (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez) de la socialización.

Método

Participantes

La muestra se compone de un total de 326 alumnos de origen inmigrante. Del total de alumnos evaluados tenemos 152 varones y 174 mujeres, de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años (136 de 6-8 años, 87 de 9-10 años y 103 de 11-12 años). Estos alumnos estaban escolarizados en 10 colegios públicos. En función de los datos proporcionados por la Secretaría General de Educación, trabajamos sobre una muestra representativa de los diferentes colectivos de escolares de origen inmigrante en la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura (España). La procedencia del alumnado inmigrante es mayoritariamente magrebí y rumano, debido a la escasa representación de alumnos procedente de América del Sur, América Central, Asia y del resto de países europeos en nuestras aulas.

Por lo que se refiere a la elección de la Educación Primaria, se ha valorado la relevancia que supone en el contexto del desarrollo de las competencias socioeducativas de este alumnado y en la relevancia que tiene para el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Instrumentos

Para evaluar la socialización de los escolares, utilizamos la Batería de socialización de Silva y Martorell (2001) en su versión para profesores. La batería de socialización es un conjunto de escalas de estimación para la evaluación de la socialización de niños y adolescentes entre los 6 y los 15 años de edad. El BAS nos ha permitido evaluar la socialización del alumnado inmigrante a través de las siete escalas que forman la prueba, en la cual se diferencia entre aspectos facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y perturbadores/inhibidores (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez) de la socialización. También permite obtener una apreciación global de la socialización con una escala criterial.

Para evaluar la competencia pragmática de los niños utilizamos la versión Screening Revisada de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC-SR) (Puyuelo, Renom, Solanas & Wiig, 2007). Es una prueba destinada a detectar si existen dificultades en los componentes del

lenguaje. Se ha diseñado para verificar el nivel de dominio a partir del 70 % de aciertos. La prueba proporciona una puntuación bruta en relación a los ítems, una puntuación centil y una puntuación transformada en relación a las curvas de desarrollo. Una puntuación centil de 70-100 (nivel superior), indica que el alumno domina la habilidad psicolingüística y puede usarla correctamente; un centil entre 60-70 (nivel de transición); un centil 30-60 (nivel de emergencia); y si es inferior al centil 25-30 (nivel de alarma).

Procedimiento

La primera fase de la investigación se llevó a cabo en base a los datos proporcionados por la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Se analizaron los centros que tenía mayor afluencia de alumnos inmigrantes escolarizados en sus aulas, se realizó una selección muestral representativa del alumnado inmigrante y se contactó con los centros educativos con la finalidad de establecer un calendario para la aplicación de los instrumentos. Se establecieron los días en que tendrían lugar las administraciones de las pruebas, y se mantuvo una reunión informativa con los equipos directivos de cara a solicitar su colaboración.

En primer lugar, la batería BAS (versión para profesores) fue entregada a los tutores de los alumnos, para que la implementaran y entregaran en un plazo de tres semanas. En segundo lugar administramos el módulo de competencia pragmática de la prueba BLOC-SR de forma individual, en los diez colegios donde el alumnado se encontraba escolarizado. La evaluación de la pragmática en cada uno de los niños duró aproximadamente 20 minutos, aunque en algunos casos, la actitud de los mismos durante la sesión, dificultó la exploración y se amplió el tiempo de aplicación. La exploración fue realizada por dos evaluadores. A fin de garantizar la máxima validez, fiabilidad y objetividad en la recogida de datos. Los evaluadores fueron instruidos con anterioridad en la aplicación del instrumento.

Resultados

Los análisis efectuados fueron los siguientes: en primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de cada una de las variables que integran el estudio (dimensiones facilitadoras y perturbadoras de socialización y competencia pragmática). Con el análisis descriptivo valoramos si el nivel de dominio pragmático del alumnado inmigrante es el adecuado y el nivel de competencia social.

Tras este paso, realizamos el análisis inferencial con la finalidad de analizar las diferencias significativas en las dimensiones facilitadoras de socialización y en la competencia pragmática, atendiendo al sexo y la edad del alumnado inmigrante. Así mismo, realizamos un análisis correlacional (Pearson) entre las variables de estudio, con la finalidad de

determinar si existen correlaciones significativas entre los factores de socialización y el componente pragmático. Y por último realizamos un análisis de regresión con la finalidad de determinar si la competencia pragmática predice significativamente la socialización de los alumnos.

A continuación, mostramos los resultados relativos a la aplicación de las pruebas.

Hemos procedido a distribuir la competencia pragmática según el nivel de dominio del alumnado inmigrante. En la tabla 1 comprobamos que el nivel de alarma (<25-30) presenta los mayores porcentajes. Así mismo, la puntuación media obtenida en la competencia pragmática concluye que se encuentra afectada (M=37.24 y SD=35.12).

En cuanto a la relación entre la edad del alumnado inmigrante y la competencia pragmática, en la tabla 2 comprobamos que en el intervalo de edad de 11 a 12 años presenta una mayor puntuación media (M=50.18 y SD=36.65). A los 6-8 años encontramos las puntuaciones medias más bajas (M=23.86 y SD=29.32).

Efectuada la ANOVA de un factor comprobamos que existen diferencias significativas ($F(2,323) = 20.07$, $p = 0.000$). A mayor edad mayor es la puntuación en pragmática.

Los niños se sitúan en *pragmática* en el nivel de emergencia (30-60) y alarma (<25-30). El 63.2% de los alumnos de 6-8 años se sitúan en el nivel de alarma, el 41.4% de los niños de 9-10 años y el 38.8 de los de 11-12 años.

En lo que se refiere a la relación entre el sexo del alumnado inmigrante y la pragmática, en la tabla 3 comprobamos que el varón obtiene una menor puntuación media (M=34.13 y SD=35.14) que la mujer (M=39.97 y SD=34.99). Tras efectuar la prueba *t* de Student para dos muestras independientes comprobamos que no existen diferencias significativas entre los varones y mujeres inmigrantes, ya que el estadístico de significación es superior a .05.

Tabla 1. Distribución de los sujetos en la competencia pragmática.

	Pragmática	
	n	%
70-100: nivel superior	85	26.1
60-70: nivel de transición	11	3.4
30-60: nivel de emergencia	68	20.9
< 25-30: nivel de alarma	162	49.7

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y ANOVA de un factor (competencia pragmática y grupos de edad).

Edad	M	SD	F
6-8 años	23.86	29.32	20.07***
9-10 años	42.84	34.71	
11-12 años	50.18	36.65	
Total	37.24	35.13	

*** $p < 0.001$

Tabla 3. Medias, desviaciones típicas y *t* de Student en la relación entre sexo y competencia pragmática.

Sexo	M	SD	t
Varón	34.13	35.14	-1.50
Mujer	39.97	34.99	

Así mismo, varones y mujeres se sitúan en el nivel de emergencia (30-60) y alarma (<25-30) en pragmática. El 55.9% de los varones y el 44.3% de las mujeres se sitúan en el nivel de alarma.

En relación a las dimensiones de socialización de los alumnos inmigrantes, los resultados obtenidos tras efectuar la ANOVA de un factor en los diferentes grupos de edad no evidencian diferencias significativas. Véase la tabla 4.

Tabla 4. Medias, Desviaciones típicas y ANOVA de un factor (dimensiones de socialización y grupos de edad).

	M	SD	F
<i>Liderazgo</i>			0.33
6-8 años	58.89	29.84	
9-10 años	56.54	26.14	
11-12 años	55.97	29.87	
Total	57.37	28.85	
<i>Jovialidad</i>			1.70
6-8 años	41.54	26.13	
9-10 años	47.20	25.48	
11-12 años	40.79	26.49	
Total	42.81	26.13	
<i>Sensibilidad social</i>			0.32
6-8 años	68.46	28.44	
9-10 años	67.06	27.67	
11-12 años	65.42	30.09	
Total	67.12	28.71	
<i>Respeto-autocontrol</i>			0.67
6-8 años	63.45	27.36	
9-10 años	64.76	24.61	
11-12 años	60.29	30.56	
Total	62.80	27.70	
<i>Agresividad-terquedad</i>			0.67
6-8 años	36.07	26.68	
9-10 años	35.31	24.82	
11-12 años	32.28	25.20	
Total	34.67	25.70	
<i>Apatía-retraimiento</i>			0.40
6-8 años	33.72	27.03	
9-10 años	36.94	25.99	
11-12 años	35.44	25.79	
Total	35.12	26.32	
<i>Ansiedad-timidez</i>			1.25
6-8 años	37.49	26.20	
9-10 años	37.38	27.48	
11-12 años	32.57	23.75	
Total	35.91	25.83	
<i>Criterial-socialización</i>			0.66
6-8 años	59.60	29.61	
9-10 años	56.97	27.77	
11-12 años	61.90	30.38	
Total	59.62	29.35	

En las dimensiones facilitadoras de socialización (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) las puntuaciones se sitúan en torno a la media. Únicamente en jovialidad, la puntuación media es más baja en todos los intervalos de edad ($M=42.81$ y $SD 26.13$). En cuanto a las dimensiones perturbadoras de socialización (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez) comprobamos que las puntuaciones medias son bajas en todos los factores. La puntuación media en la escala global de socialización es adecuada en los alumnos ($M=59.62$ y $SD=29.35$).

Los resultados obtenidos tras efectuar la t de Student entre la dimensiones de socialización y la variable sexo, no evidencian diferencias significativas entre varones y mujeres, a excepción de en el factor "sensibilidad social" ($t(324,307) = -2.73, p = .007$). Véase la tabla 5.

En relación al análisis correlacional entre la competencia pragmática y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de socialización, en la tabla 6 comprobamos que únicamente existen correlaciones significativas en el alumnado inmigrante entre pragmática y liderazgo ($r = 0.13, p < 0.05$). La correlación es positiva entre pragmática y liderazgo en el alumnado inmigrante, de forma que puntuar alto en pragmática, está asociado a puntuar alto en liderazgo, y viceversa.

Tabla 5. Medias, Desviaciones típicas y t de Student (dimensiones de socialización y sexo).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
<i>Liderazgo</i>			-1.03
<i>Varón</i>	55.60	28.44	
<i>Mujer</i>	58.91	29.19	
<i>Jovialidad</i>			-0.52
<i>Varón</i>	41.99	27.45	
<i>Mujer</i>	43.53	24.97	
<i>Sensibilidad social</i>			-2.73*
<i>Varón</i>	62.52	29.84	
<i>Mujer</i>	71.14	27.14	
<i>Respeto-autocontrol</i>			0.14
<i>Varón</i>	63.04	27.57	
<i>Mujer</i>	62.59	27.90	
<i>Agresividad-terquedad</i>			-1.77
<i>Varón</i>	31.97	25.81	
<i>Mujer</i>	37.03	25.46	
<i>Apatía-retraimiento</i>			-1.00
<i>Varón</i>	33.55	26.45	
<i>Mujer</i>	36.49	26.20	
<i>Ansiedad-timidez</i>			0.03
<i>Varón</i>	35.95	25.84	
<i>Mujer</i>	35.87	25.89	
<i>Criterial-socialización</i>			0.34
<i>Varón</i>	60.22	29.31	
<i>Mujer</i>	59.10	29.46	

* $p < 0.05$

Tabla 6. Correlaciones entre pragmática y las dimensiones de socialización.

	<i>Pragmática (r)</i>
<i>Facilitadores de la socialización</i>	
<i>Liderazgo</i>	0.13*
<i>Jovialidad</i>	0.01
<i>Sensibilidad social</i>	0.07
<i>Respeto-autocontrol</i>	0.04
<i>Perturbadores de la socialización</i>	
<i>Agresividad-terquedad</i>	-0.00
<i>Apatía-retraimiento</i>	0.06
<i>Ansiedad-timidez</i>	-0.05
<i>Criterial-socialización</i>	0.04

* $p < 0.05$

Cuando analizamos las correlaciones entre pragmática y las dimensiones de la socialización en el alumnado inmigrante atendiendo al sexo, no se evidencian correlaciones significativas (tabla 7).

La tabla 8 muestra los datos de las correlaciones entre pragmática y las dimensiones socializadoras según la edad del alumnado inmigrante. Se evidencian correlaciones significativas en el alumnado de 6 a 8 años entre pragmática y liderazgo ($r = 0.30, p < 0.01$), entre pragmática y sensibilidad social ($r = .18, p < .05$) y entre pragmática y

Tabla 7. Correlaciones entre pragmática y las dimensiones de socialización según el sexo.

	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>
<i>Facilitadores de Socialización</i>		
<i>Liderazgo</i>	0.12	0.13
<i>Jovialidad</i>	-0.02	0.03
<i>Sensibilidad social</i>	0.02	0.09
<i>Respeto-autocontrol</i>	0.09	0.01
<i>Perturbadores de Socialización</i>		
<i>Agresividad-terquedad</i>	-0.06	0.03
<i>Apatía-retraimiento</i>	0.08	0.03
<i>Ansiedad-timidez</i>	-0.07	-0.03
<i>Criterial-socialización</i>	-0.01	0.09

Tabla 8. Correlaciones entre pragmática y las dimensiones de socialización según la edad.

	<i>6-8 años</i>	<i>9-10 años</i>	<i>11-12 años</i>
<i>Liderazgo</i>	0.30**	0.06	0.07
<i>Jovialidad</i>	0.12	0.00	-0.12
<i>Sensibilidad social</i>	0.18*	-0.08	0.14
<i>Respeto-autocontrol</i>	0.19*	0.01	-0.03
<i>Agresividad-terquedad</i>	-0.04	0.06	0.04
<i>Apatía-retraimiento</i>	0.00	0.10	0.07
<i>Ansiedad-timidez</i>	-0.08	0.04	-0.03
<i>Criterial-socialización</i>	0.12	-0.05	0.01

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

respeto-autocontrol ($r = 0.19$, $p < 0.05$). A mayor nivel de dominio en pragmática, mayor es el liderazgo, la sensibilidad social y el respeto-autocontrol del alumnado de estas edades y viceversa.

En último lugar, se completó el estudio con la realización de un análisis de regresión, a fin de determinar si la competencia pragmática predice significativamente las dimensiones de socialización. Los resultados que muestra la tabla 9, indican que la competencia pragmática tiende a predecir el liderazgo ($F = 2.42$; $p < 0.05$), pero no predice el resto de dimensiones de socialización.

Discusión

A raíz de los resultados, podemos concluir que el alumnado inmigrante manifiesta un escaso dominio pragmático, evidenciándose dificultades para el uso del lenguaje en distintas situaciones de comunicación e interacción social y respecto a diferentes funciones o usos. Se aprecian dificultades ante tareas en las cuales el alumnado debe solicitar información, en las demandas de información específica, demandas de confirmación o negación, requerimientos directos e indirectos de acción y la utilización del Quién, Qué (de qué / cuál / cuyos / con qué), Por qué, Cómo, De quién (para quién / a quién). Así mismo, son los alumnos de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años los que presentan mayores dificultades pragmáticas, mejorando esta competencia psicolingüística a mayor edad.

Tal y como señalan los estudios llevados a cabo por Huguet, Navarro y Janés (2007), Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011), Maruny y Molina (2000), Navarro y Huguet (2005), el dominio de la lengua se va acentuando con el tiempo de estancia en nuestro país. Cummins (2001), afirma que, aunque los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad, cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela, son necesarios al menos cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos. En relación a esta idea, señalar que el 92,1% del alumnado de nuestro estudio lleva escolarizado en nuestro país desde hace al menos tres años y nuestros resultados en torno al dominio de competencia pragmática no son muy halagüeños, obteniendo en este nivel resultados alarmantes.

Tras estas líneas podemos deducir, que el proceso de adquisición de una segunda lengua por parte del alumnado inmigrante es un proceso de larga duración, de alta complejidad y costoso para el sujeto. Así mismo, no debemos olvidar que el componente pragmático, implica la integración de los demás componentes lingüísticos de cara a la utilización efectiva de la lengua como instrumento de comunicación. De ahí que debamos tener en cuenta las implicaciones que los alumnos inmigrantes pueden tener en el resto de competencias lingüísticas (morfología, sintaxis y semántica).

Tabla 9. Predicción de las dimensiones de socialización a partir de la competencia pragmática.

	F
Liderazgo	2.42*
Jovialidad	0.18
Sensibilidad social	1.35
Respeto-autocontrol	0.88
Agresividad-terquedad	-0.04
Apatía-retraimiento	1.14
Ansiedad-timidez	-0.90
Criterial-socialización	0.71

* $p < 0.05$

En el uso del lenguaje como un proceso global, resulta evidente que el componente morfosintáctico y semántico son imprescindibles para el dominio de la lengua (Galeote, 2002). El individuo, en ausencia de dominio formal de las estructuras de una lengua (morfosintaxis), aplica todo su interés y esfuerzo en el ámbito de los contenidos y significados, en un intento de hacerse comprender para asegurar el fin último de las lenguas, la comunicación.

Por otra parte, también debemos señalar que nuestro estudio no evidencia diferencias entre varones y mujeres en cuanto al nivel de dominio pragmático, si bien es cierto que observamos peores resultados en los varones. Regil (2001) en un estudio con alumnado procedente de países islámicos escolarizados tanto en España como en Marruecos concluye que se aprecian diferencias según el sexo, siendo las niñas marroquíes las que suelen superar a sus compañeros varones en lo que a rendimiento escolar se refiere.

En cuanto a la socialización del alumnado inmigrante, nuestro estudio destaca que aunque no se evidencian diferencias significativas entre los niños de diferentes edades, llama la atención que sean los alumnos de 11-12 años los que manifiestan mayores dificultades en los factores facilitadores de la socialización (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-control). Así mismo, comprobamos que los varones obtienen una menor puntuación media en liderazgo, jovialidad y sensibilidad social; y las mujeres en respeto-autocontrol. Respecto a los factores perturbadores de socialización observamos que el varón presenta una puntuación media más elevada en ansiedad-timidez y la mujer en agresividad-terquedad y apatía-retraimiento.

En cuanto a la relación entre la competencia pragmática y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización en el alumnado inmigrante, nuestro estudio concluye que sí existen relaciones significativas. Los alumnos que dominan la competencia pragmática, muestran altas puntuaciones en liderazgo y a su vez puntúan menos en ansiedad-timidez.

El término liderazgo se caracteriza por la popularidad del sujeto, la iniciativa del mismo, la confianza que éste mantiene consigo mismo y el espíritu de servicio (Silva & Martorell, 2001). Además, como destaca Molero (2006),

el liderazgo es un proceso de influencia entre el líder y los miembros de su grupo que tienen como fin conseguir las metas de dicho grupo. Es decir que, el proceso de liderazgo es inseparable de la interacción que tiene lugar dentro del grupo (Rodríguez-Bailón, Molero & Morales, 2006), siendo el líder quien mejor representa los intereses del grupo al que pertenece.

Los resultados de nuestro estudio, además de mostrar que los alumnos que dominan la competencia pragmática muestran elevadas puntuaciones en liderazgo, también indican que a su vez puntúan menos en ansiedad-timidez. Esta dimensión perturbadora de la socialización es definida por Silva y Martorell (2001) como una situación de apocamiento, de vergüenza en las relaciones sociales. Este sentimiento puede llevar en ocasiones a frenar las relaciones interpersonales, lo que conlleva no desarrollar adecuadamente las habilidades sociales.

En esta misma línea, diferentes estudios destacan la relación existente entre el dominio de las competencias lingüísticas y la socialización del alumnado inmigrante. Extra y Yagmur (2002), consideran que en los casos en los que se da la inclusión de la lengua materna del alumnado a nivel curricular, los niños sienten que su conocimiento es reconocido y apoyado y esto les lleva a facilitarles su integración en el contexto educativo. Uno de los planteamientos de Serra (1997) es el hecho de que sentirse integrado potencia el aprendizaje de lenguas y demuestra la importancia de factores como la integración y la adaptación escolar en el desarrollo. Vila, Perera y Serra (2006) señalan que la integración y la adaptación son factores decisivos para la incorporación y el desarrollo de la lengua.

Izuzquita (2003) constata la relación entre la comprensión verbal y algunas de las escalas de socialización: liderazgo, sensibilidad social y respeto - autocontrol. Una parte importante de la aptitud verbal de los sujetos influye en su manera de relacionarse con los demás. Baohua y Huizhong (2012) destacan que la confianza y el dominio de la lingüística en la L2 es especialmente importante para la motivación integradora de estos sujetos y a su vez para la adaptación socio-cultural y académica de estos alumnos.

El estudio llevado a cabo por Página, Hubbs-Tait y Kennison (2009), resalta la relación positiva y significativa entre la capacidad verbal del alumnado inmigrante y la valoración de los docentes en torno a la competencia social de los mismos.

Tal y como señala Priegue (2008), la lengua es un instrumento clave para la integración social, facilitando o dificultando dicho proceso. Las competencias lingüísticas, se adquieren paralelamente a las competencias socioculturales (Sierra & Lasagabaster, 2005). De ahí que uno de los aspectos involucrados en el desarrollo del lenguaje de los inmigrantes sea la relación con los hablantes de la lengua del país, siendo la escuela el lugar idóneo para ello.

Referencias

- Baohua, Y., & Huizhong, S. (2012). Predicting Roles of Linguistic Confidence, Integrative Motivation and Second Language Proficiency on Cross-cultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (1), 72-82.
- Baraja, A. (1992). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos, un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its development context. En W. Damon, D. Kuhn, & R.S. Siegler (Eds), *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Cognition, Perception and Language*. Nueva York: Wiley.
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2005). Variables psicosociales implicadas con el proceso de integración social de los estudiantes inmigrantes. *Cultura y Educación*, 17 (4), 337-347.
- Carbonell, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntener.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación Bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Díaz-Aguado, M.J., & Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE.
- Extra, G., & Yagmur, K. (2002). Language Diversity in Multicultural Europe. Perspectives on Immigrant Minority Languages at Home and at School. *MOST. Discussion Paper*, 63.
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España, Colección Estudios Sociales*, 29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- García-Corona, D., García-García, M., Biencinto, CH., Pastor, L., & Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación*, 22 (3), 297-312.
- García-García, M., Asensio, I., Biencinto, CH., García-Corona, D., García-Nieto, N., Mafokozi, J., & Ramos, J. (2005-2006). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: ¿qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid? *Contextos educativos*, 8-9, 15-32.
- Huguet, Á., Chireac, S.M., Navarro, J.L., & Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia en nuestro país. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23 (3), 355-370.
- Huguet, Á., Navarro, J.L., & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375.

- Izuzquita, D. (2003). Los valores en los jóvenes con discapacidad intelectual: un estudio sobre los perfiles de socialización en una muestra de personas con síndrome de Down. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 109-120.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gonzalo, M., & Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25, 53-65.
- Maruny, L.L., & Molina, M. (2000). *Adquisició del català y competencia comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona. Fundació Jaume I.
- Mera, M.J., Martínez-Taboada, C., & Elgorriaga, E. (2014). Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos. *Boletín de Psicología*, 110, 69-82.
- Molero, F. (2006). Procesos Grupales. En Á. Gómez, E. Gaviria, & I. Fernández (Eds), *Psicología Social* (pp.501-527). Madrid: Sanz Torres.
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M.E., Godoy, M.J., & Suárez, A. (2011). Intervención logopédica en un caso de negligencia infantil con graves repercusiones en el lenguaje. *Boletín de AELFA*, 11, 54-60.
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M.J., & Blázquez, M. (2008). Habilidades psicolingüísticas y dimensiones de inadaptación en niños en situación de acogimiento residencia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 166-177.
- Moreno, J.M., Godoy, M.J., Suárez, A., & García-Baamonde, M.E. (2013). Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialization of immigrant students. *Children and Youth Services Review*, 35, 865-870.
- Navarro, J.L., & Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado emigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, Colorado: Westview Press, Inc.
- Oller, C., & Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelona: Graó.
- Página, M., Hubbs-Tait, L., & Kennison, S. (2009). Relación entre los niños del Jardín, el lenguaje la capacidad y la social, la competencia. *Desarrollo Infantil Temprano y Cuidado*, 179 (7), 919-929.
- Pérez-Esteve, P. (2008). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *CEE Participación Educativa*, 8, 41-56.
- Priegue, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. Tesis doctoral. Recuperada en Tesis Doctorales en Red.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solana, A., & Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje. (BLOC-C/ BLOC-S/BLOC-SR). Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Elsevier Masson.
- Puyuelo, M., & Salavera, C. (2011). Patología del Lenguaje. Evaluación e Intervención. *Boletín de AELFA*, 11 (1), 33-37.
- Régil (de), M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
- Rodríguez, G., Romero, J.F., Luque, D., & Rocío, L. (2002). Integración escolar y rendimiento de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras. *Psicología Educativa*, 8, 5-20.
- Rodríguez-Bailón, R., Molero, F., & Morales, F. (2006). Cultura, liderazgo y poder. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillós, & E. Zubieta (Eds.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 719-751). Madrid: Pearson.
- Salavera, C., Díaz, R., & Serrano, R. (2012). Programa de mejora de las habilidades comunicativas en alumnos con trastornos del comportamiento. *Boletín AELFA*, 12 (1) 3-6.
- Serra, J.L. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.
- Sierra, J.M., & Lasagabaster, D. (2005). Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa? En J.M. Sierra, & D. Lasagabaster (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp.7-51). Barcelona: Horsori-ICE Universitat de Barcelona.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas de contacto*. Madrid: Alianza.
- Silva, F. & Martorell, M.C. (2001). *Batería de Socialización*. Madrid: TEA.
- Vila, I. (1999). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de Psicología*, 7 (2), 111-122.
- Vila, I., Perera, S. & Serra, J.M. (2006). Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 04, 40-55.