



Universidad de Valladolid

Facultad de Medicina



**ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL VOCABULARIO RECEPTIVO EN UNA
MUESTRA DE POBLACIÓN INMIGRANTE MAGREBÍ EN VALLADOLID**

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE:

NISRINE OUTAMGHART

TUTORA: TOMASA LUENGO RODRÍGUEZ

JUNIO, DE 2018

Índice

Índice de tablas	4
Índice de gráficos	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN.....	7
1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO, OBJETIVOS Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	8
1.1 Fundamentación del Trabajo de Fin de Grado.....	8
1.2 Objetivos	8
1.3 Competencias del grado en Logopedia.....	8
2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS ASPECTOS CIENTÍFICO-TEÓRICOS.....	10
2.1 Lenguaje, comunicación y aprendizaje.....	10
2.2 Aprendizaje de una segunda lengua (L2) en población inmigrante.	12
2.2.1 Estrategias y dificultades.....	12
2.2.2 Función académica y función adaptativa	14
2.3 Dimensiones lingüísticas.....	15
2.3.1 Vocabulario receptivo.....	15
2.4 La población inmigrante: conceptualización y tipología	16
2.4.1 Adquisición del lenguaje en su función adaptativa.	17
2.4.1 Modelos de enseñanza de la segunda lengua a población inmigrante.....	18
3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
3.2. Método	20
3.3 Procedimiento del estudio.....	21
3.4. Participantes	22
3.5. Instrumentos.....	23
3.5.1. Entrevista semiestructurada	23
3.5.2. Test de vocabulario en imágenes Peabody)	24
3.5.3. Ítems del Peabody lengua Árabe. (L1)	25
3.6. Resultados.....	26
3.6.1. Resultados del nivel de vocabulario receptivo individual según el PEABODY.....	26
3.6.2 Resultados del nivel de vocabulario receptivo en la L1.....	27

3.6.3. Comparación de resultados en ambas lenguas (L1) (L2) según subgrupos (hombres y mujeres)	27
3.6.2. Resultados de la entrevista semiestructurada.....	30
3.7. Conclusiones	32
4. ALCANCE DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	34
5. Referencias Bibliográficas	37
ANEXOS	40
Anexo 1: Entrevista semiestructurada individual.....	41
Anexo 2: PPVT-III Peabody, Hoja de anotación	44
<u>Anexo 3.Ítems del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody versión lengua árabe.</u>	<u>49</u>

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Distribución de la muestra según sexo, edad, nivel educativo y tiempo de exposición a la L2.....</i>	<i>23</i>
<i>Tabla 2: Resultados individuales del vocabulario receptivo en la segunda lengua (L2). (Puntuaciones directas y transformadas.....</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 3. Comparación de las medias según Vocabulario receptivo y sexo de los participantes.....</i>	<i>28</i>
<i>Tabla 4. Comparación de las desviaciones típicas según Vocabulario receptivo y sexo de los participantes.....</i>	<i>29</i>
<i>Tabla 5. Coeficiente de variación según muestra y tipo de vocabulario receptivo en L1 y L2.....</i>	<i>29</i>
<i>Tabla 6. Aprendizaje de la lengua autóctona según indicadores cualitativos y sexo del entrevistado.....</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 7 Percepción de su integración en la sociedad española indicadores cualitativos y sexo del entrevistado.....</i>	<i>32</i>

Índice de gráficos

<i>Gráfica 1: Comparación de las medias según Vocabulario receptivo y sexo de los participante.....</i>	<i>29</i>
<i>Gráfico 2: Comparación de las desviaciones típicas según Vocabulario receptivo y sexo de los participantes.....</i>	<i>30</i>
<i>Gráfica 3: Coeficiente de variación según muestra y tipo de vocabulario receptivo en L1 y L2.....</i>	<i>30</i>

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quería dar mis más sinceros agradecimientos a mi tutora D^a Tomasa Luengo Rodríguez por brindarme todos sus conocimientos y horas que se han llevado a cabo para darle forma a este trabajo. Decirle muchas gracias por tu dedicación e involucración en mi ayuda.

Mi especial agradecimiento, tanto a las personas que han accedido a participar como las entidades que han colaborado en este estudio, agradecerlos por darme vuestro valioso tiempo y los innumerables aprendizajes con los que me quedo para siempre.

Agradezco a mi familia por su apoyo incondicional en todo momento y en todos los procesos de este trabajo. Agradezco también a mis amigas del grado de Logopedia que me han ayudado y me han animado a seguir las metas que he querido conseguir en este estudio.

Finalmente, gracias a todas las personas que de una manera u otra habéis estado presente en este proceso para llevar a cabo este trabajo, el cual quiero dedicar a toda la comunidad inmigrante en general, y la comunidad Magrebí en concreto a la cual pertenezco.

RESUMEN

Con este trabajo, se pretende identificar el vocabulario receptivo de una muestra de la población inmigrante Magrebí residente en la provincia de Valladolid, por lo que se ha apoyado en un marco teórico que abarca los siguientes puntos: lenguaje, comunicación y aprendizaje, además de las dimensiones lingüísticas que el sujeto pone en juego a la hora de aprender una L2 y, finalmente se hace una reflexión acerca del concepto de población inmigrante así como su tipología.

Para ello se ha aplicado una metodología cuantitativa y cualitativa. Los instrumentos utilizados han sido El Test de Vocabulario en Imágenes Peabody versión castellana, y los ítems de esta prueba adaptados a la lengua árabe. En cuanto al instrumento cualitativo, se ha aplicado una entrevista semiestructurada. Estas pruebas se administraron a una muestra conformada por 8 participantes (4 mujeres y cuatro hombres).

Los resultados obtenidos de los tres instrumentos utilizados, nos permiten anunciar la necesidad clara de la enseñanza de una segunda lengua personalizada teniendo en cuenta las variables socioculturales de la población atendida.

A partir de estos resultados se perfilan líneas de trabajo para la enseñanza de una segunda lengua desde una perspectiva de atención temprana.

Palabras clave: población inmigrante, vocabulario receptivo, aprendizaje de una segunda lengua (L2).

Abstract

With this work, it is intended to identify the receptive vocabulary of a sample of Maghrebi immigrants population residing in the province of Valladolid (Spain). It relies on a theoretical framework that covers the following points: first, language, communication and learning. In addition to the linguistic dimensions, that the subject puts into play when it comes to learning an L2. Finally, a reflection is made about the concept of immigrant population as well as its typology.

To this end, a both quantitative and qualitative methodology was applied. The used instruments are the Vocabulary Test in Peabody Images (Spanish version). The items of this test were adapted to the Arabic language. Regarding the qualitative instrument. It is a semi-structured interview. These tests were applied on a sample consisting of eight participants (4 women and 4 men).

The results obtained from the three instruments used allow us to announce the evident necessity for the teaching of a second personalized language, taking into account the sociocultural variables of the population served. Based on these results, from a primary care perspective, we propose work guides for the teaching of a second language.

Key words: immigrant population, receptive vocabulary, second language learning (L2).

INTRODUCCIÓN

El trabajo fin de grado (TFG), tiene como objetivo estudiar el vocabulario receptivo existente en una muestra de población inmigrante Magrebí residente en la provincia de Valladolid.

Para ello, hemos organizado la estructura del informe en los siguientes apartados:

El primer apartado presenta la justificación de la elección del tema de estudio, así como la definición de los objetivos que se pretenden conseguir con ello además de las competencias del grado de Logopedia que se han visto desarrolladas a lo largo del estudio.

El segundo apartado, lo dedicamos para entrar en la materia, comenzando por la revisión conceptual de los diferentes términos principales que componen este estudio, y que en nuestro caso se trata de “vocabulario receptivo” y “población inmigrante” con sus diferentes subpuntos.

El tercer apartado recoge la parte práctica, donde se expone el diseño de la investigación, que recoge el método, los procedimientos de estudio, los participantes, los instrumentos, y los resultados de los que se extraen las conclusiones.

En el cuarto apartado se muestra el alcance de trabajo, y se perfilan una serie de propuestas de intervención que se consideran oportunas para ofrecer un punto de inflexión en el estudio.

Finalmente se cierra el estudio con el último apartado de las referencias bibliográficas que se reseña según el criterio de la American Psychological Association (APA).

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO, OBJETIVOS Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

1.1 Fundamentación del Trabajo de Fin de Grado

Como argumenta Baker (1997) “Nadie que aprende una segunda lengua es una isla”.

“El estudio descriptivo del vocabulario receptivo en una muestra de población inmigrante Magrebí en Valladolid” es el tema escogido para realizar el trabajo de fin de grado, se fundamenta en una muestra de 4 hombres y 4 mujeres de origen Marroquí residentes en Valladolid. La selección de la temática partió del propio interés por comprobar el nivel del vocabulario receptivo alcanzada en esta muestra de adultos que no tiene un carácter generalizador. Uno de los motivos que empujaron a embarcar en este estudio es el hecho de formar parte de la población estudiada lo que me confiere una cierta ventaja a la hora de contar con un conocimiento previo de las dificultades que pueda tener un inmigrante de habla arabófona en el aprendizaje del castellano, además de querer dar más visibilidad a esta población que conforma una buena parte de la sociedad española.

Otro de los motivos que han llevado a la elección del tema, es la escasez de estudios que hay en este campo desde una perspectiva logopédica, ya que en una consulta de Logopedia nos podemos encontrar con un paciente inmigrante, lo cual consideramos importante conocer su realidad psicolingüística para poder llevar a cabo una acertada intervención.

1.2 Objetivos

Los objetivos del presente trabajo consisten en:

- a) Conocer el nivel de vocabulario receptivo de la L2 que posee una muestra de la población inmigrante magrebí residente en Valladolid.
- b) Analizar las diferencias que hay entre mujeres y hombre en vocabulario receptivo.
- c) Aprender a utilizar los diferentes instrumentos del estudio.
- d) Diseñar instrumentos complementarios a las pruebas estandarizadas.
- e) Proponer mejoras en la enseñanza de una L2 desde un enfoque de atención primaria.

1.3 Competencias del grado en Logopedia

Las competencias del grado de logopedia que se exponen a continuación, vienen recogidas en Programa Verifica/ANECA. (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Logopedia. Apartados 6, 7, 8, 9 y 10 “Análisis de competencias”. Pp. 109-135.

Dentro del amplio listado que se expone en El Libro Blanco, las competencias que el Trabajo De Fin De Grado desarrolla son las siguientes:

Respecto a las competencias especiales:

- a) Conocer y manejar las nuevas tecnologías: a través del manejo y dominio de los diferentes bases de datos (Dialnet, Google Académico...), buscadores y páginas webs, con el fin de recopilar bibliografía e información para dar vida a este estudio.
- b) *Comprender y valorar las producciones científicas que sustentan el desarrollo profesional del logopeda:* la literatura encontrada acerca del tema estudiado aporta la parte teórica al estudio.
- c) *Usar las técnicas e instrumentos de exploración propios de la profesión y registrar, sintetizar e interpretar los datos aportados integrándolos en el conjunto de la información.*
Se refleja en las pruebas aplicadas a la muestra estudiada, permitiendo plasmar la teoría estudiada en práctica.
- d) *Conocer el desarrollo del lenguaje y la comunicación:* fundamental para llevar a cabo la valoración de nuestra muestra y conocer los aspectos del lenguaje donde más dificultades presentan.
- e) *Conocer y valorar de forma crítica las técnicas y los instrumentos de evaluación y diagnóstico:* nos ha permitido conocer las características de los instrumentos utilizados en este estudio, además de obtener destrezas en su aplicación.
- f) *Conocimiento de las teorías educativas y del aprendizaje que dan soporte a las técnicas de intervención logopédica:* mediante la revisión bibliográfica que da pie al conocimiento de las teorías de aprendizaje de la L2
- g) Conocer la metodología y la terminología propia de la ciencia

Respecto a las competencias transversales:

- a) Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad
- b) Conocimiento de una lengua extranjera
- c) Conocimiento de otras culturas y costumbres
- d) Capacidad de análisis y síntesis
- e) Usar el instrumental de exploración propio de la profesión
- f) Capacidad de organización y planificación.

2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS ASPECTOS CIENTÍFICO-TEÓRICOS

2.1 Lenguaje, comunicación y aprendizaje.

Creemos conveniente, antes de centrarnos en el tema que nos ocupa, clarificar algunos aspectos que ayuden a dar una visión más precisa de lo expuesto. De modo que vamos a comentar algunos conceptos claves como son el de "Lenguaje", el de "Comunicación" y el de "aprendizaje"; intentando encontrar las definiciones que se ajustan a estos términos, así como las teorías existentes que postula la comunidad científica para la adquisición del lenguaje y los procesos del aprendizaje.

a) *Lenguaje:*

Respecto a este término vamos a destacar las conceptualizaciones más relevantes. Así, para Baker y Cokely (1980) (citado por Sánchez Rosso, 2016, p.1) podemos entender por Lenguaje cualquier:

“Sistema de símbolos relativamente arbitrarios y de reglas gramaticales que se transforman en el tiempo y que los miembros de una comunidad convienen y usan para interactuar unos con otros, comunicar sus ideas, emociones e intenciones, para pensar y para transmitir su cultura de generación en generación”.

En tanto que para Lloyd y Karlan (1984) (citado por Sánchez Rosso, 2016, p.1) Lenguaje sería “un conjunto convencional de símbolos arbitrarios y un conjunto de reglas para combinar esos símbolos, con el fin de representar ideas acerca del mundo con un propósito comunicativo”.

Mientras que, entre los autores españoles, para Tamarit (1993) (citado por Sánchez Rosso, 2016, p.1) el Lenguaje se caracteriza por ser “un sistema estructurado, complejo, flexible y convencional de elementos que sirven para representar aspectos de la realidad distintos de los elementos mismos del sistema, y para llevar a cabo actos de comunicación”.

b) *Comunicación*

De entre las muchas definiciones existentes, vamos a intentar destacar algunas de las que han sido expuestas por autores españoles especialistas en este terreno.

Valmaseda (1991) (citado por Sánchez Rosso, 2016, p.1) define la comunicación como "aquellas conductas que el niño o el adulto realizan intencionalmente para afectar la conducta de otra persona, con el fin de que ésta reciba la información y actúe en consecuencia".

Por su parte, Tamarit (1993) (citado por Sánchez Rosso, 2016, p.1) entiende la comunicación como "proceso que se inserta en formatos básicos de interacción, en el que se da un flujo de informaciones y de relaciones compartidas que generan cambios, más o menos perceptibles en el estado físico y/mental de los miembros de esa interacción".

Según Paoli (1983):

“La comunicación la pluralidad de los individuos pasa a ser unidad de significados. Pero esta unidad es tan sólo en relación a los significados estrictamente comunes. Entre sí, los individuos, los grupos, las clases sociales, las culturas, tienen serias diferencias en sus concepciones, aun cuando tienen también la posibilidad de evocar siempre algo en común. Después, al relacionarlo con su contexto, vuelve a transformarse el sentido. Lo común se vuelve otra vez algo diferente”. (p. 1)

c) Aprendizaje

Desde la psicología general el aprendizaje se define en términos del cambio duradero en los mecanismos de la conducta como resultados de la experiencia. Cambio que implica la adquisición de una conducta nueva y la inhibición de una conducta no adaptativa al objeto o contexto que pretendemos instaurar.

Desde este marco teórico se insiste en la necesidad de diferenciar los aprendizajes como resultado de la maduración o de los procesos de aprendizaje formal. En el primer caso hablaremos de cambios conductuales debido a la maduración o, desarrollo evolutivo; y el segundo caso el aprendizaje implica un cambio inferido en el estado mental de un sujeto, y además un cambio en el potencial de conducta. Una síntesis de las principales teorías que desarrollan esta tesis se presenta en la tabla 1

Tabla1: teorías del aprendizaje según autores.

Autores	Teorías	Características principales
Skinner (1985)	La perspectiva conductista	- El tema central de la investigación es el aprendizaje, a partir de la experiencia
Ausbel (1989)	Aprendizaje significativo	Defiende que el aprendizaje significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto. Distingue entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico.
Bruner (1966)	Aprendizaje por descubrimiento	Destaca la importancia de la acción en los aprendizajes
Piaget (1970)	Teoría constructivista	Entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento.
Gagné (1987)	Teoría de aprendizaje	Esta teoría destaca por su línea ecléctica; se encuentra racionalmente organizada y ha sido considerada como la única teoría verdaderamente sistemática (Kopstein, 1966).

Fuente: Elaboración propia a partir de Urbina Ramírez (1999)

2.2 Aprendizaje de una segunda lengua (L2) en población inmigrante.

El lenguaje es la herramienta principal que poseemos los seres humanos, tanto para regular como para controlar nuestros intercambios sociales y, en definitiva para comunicarnos. Para las personas en general, el lenguaje existe en la medida en que alguien tiene que comunicar algo a alguien y la comunicación se establece cuando ese alguien está interesado en aquello que le dicen. Por lo tanto, el lenguaje en su forma oral como escrita, implica siempre un locutor que emite el mensaje y un interlocutor que lo capta. (Vila, 1999)

Antes de profundizar en nuestro tema, resulta de vital importancia realizar un pequeño paréntesis en el que delimitemos algunos términos claves en nuestro trabajo: Español como lengua extranjera y como Segunda lengua. Actualmente hay mucha confusión en estas dos concepciones, ya que la mayoría de las personas cree que son sinónimos.

Stern (1983) (citado por Arroyo y Parejo, 2012, p.1) a la hora de distinguir entre primera lengua (L1) y segunda lengua (L2), toma como punto de referencia al aprendiz. De modo que expone que L1 sería la que la persona ha adquirido en la infancia en el seno familiar, y la L2 sería la que se adquiere con posterioridad. En cuanto a la diferenciación entre lengua extranjera (LE en adelante) y L2, (Gargallo 1999, p.21) afirma que “la L2 es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende. Sin embargo la LE es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”. Por otro lado (Muñoz, 2002, p. 112-113) sostiene que:

“Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.”

Una vez explicadas las diferencias que hay en los términos claves en este punto, procederemos a profundizar más en las dificultades y en las estrategias utilizadas para el aprendizaje del lenguaje, además de focalizarnos en las perspectivas que puede tener el aprendizaje de una L2, que para unos tendrá funciones académicas y para otros funciones adaptativas.

2.2.1 Estrategias y dificultades

Las estrategias de aprendizaje han recibido diferentes nombres, dependiendo de cada autor. Serrat (2002) (citado por Arroyo y Parejo, 2012, p.1) las define como “actividades conscientes e intencionales que guían

las acciones que se han de realizar para conseguir determinados objetivos de aprendizaje”. Por otro lado (O’Malley y Chamot, 1990) (citado por Liu, 2010) las subdividen en:

- a) *Estrategias metacognitivas*: tienen la función de autorregulación y control del propio proceso de aprendizaje. Las más destacadas son la anticipación, la planificación, además de la autoayuda y autocontrol del aprendiz.
- b) *Estrategias cognitivas*: aluden a la integración de los conocimientos nuevos con los previos, y reaccionado con el aprendizaje de una L2, destacamos las estrategias de repetición, traducción, agrupamiento, tomar apuntes, deducción, recombinación, inferencia y transferencia y aclaraciones.
- c) *Estrategias de mediación social*: trata la importancia del plano afectivo y la motivación en el aprendizaje.

En el aprendizaje de una L2 se deben tener en cuenta varios factores que lo pueden hacer más fácil o más difícil dependiendo de la situación en la que se ve inmerso el inmigrante. Se han realizado numerosos estudios sobre dichos factores. En este sentido, cabe mencionar el estudio de (Bernaus, 2001, p.80) en el cual se agrupan dichos factores en tres categorías:

- a) *Factores biológicos y psicológicos*: edad y personalidad.
- b) *Factores cognitivos*: Inteligencia, aptitudes lingüísticas y estilos y estrategias de aprendizaje.
- c) *Factores afectivos*: actitudes y motivaciones.

Centrándonos en el factor edad, encontramos que hay discrepancias entre los autores, ya que asumen que es un factor bastante complejo para determinar datos concluyentes. Por ejemplo (Bernaus, 2001, p.81) evidencia que: “los adultos aprenden con más rapidez que los niños, pero éstos tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación. En cuanto al vocabulario y la gramática, los adolescentes muestran un rendimiento más elevado.”

De modo que de esta evidencia podemos sacar tres conclusiones:

- Primero, podemos decir que en la infancia, los niños cuentan con más facilidad para llegar a lograr un acento bastante perfeccionado, ya que al estar en continuo contacto con la LE, les confiere esa inmersión lingüística que facilita el proceso de adquisición-aprendizaje, tanto de L2, como de LE.
- Segundo, los adolescentes, muestran un rendimiento más elevado en lo que concierna al vocabulario y a la gramática, debido al desarrollo de esos aspectos en sus edades.
- Segundo, en la adultez, el bagaje socio-lingüístico y cultural es bastante consistente, lo que les ayuda en el aprendizaje de la lengua, aunque no con la facilidad de los dos casos anteriores.

Tras estas conclusiones sobre la importancia del impacto del factor edad, (Bikandi, 2000, p. 84) afirma que “en todo caso, la ventaja de comenzar tempranamente a aprender una segunda lengua (o lengua extranjera) y de hacerlo con exposición masiva se encuentra en que el alumnado puede comportarse como bilingüe desde muy pronto”. No hay que olvidar que los logros del factor edad van a depender del entorno en el que se mueve la persona, haciendo que sea más fácil o más difícil la adquisición-aprendizaje de la L2 o LE.

2.2.2 Función académica y función adaptativa

En la actualidad aprender un segundo idioma puede comenzar a cualquier edad (en la infancia, adolescencia o incluso más tarde). No obstante dicho aprendizaje tendrá diferentes concepciones dependiendo del sujeto. El aprendizaje de L2 comienza en la infancia, con programas educativos que utilizan un idioma diferente al que se habla en casa. Para otros, la L2 empieza con un viaje o un traslado a otro país. En todos los casos habrá factores que influirán de forma acentuada en el aprendizaje de la L2, como la madurez, competencia lingüística en L1, no tener patologías relacionadas con el lenguaje que puedan suponer dificultades en el aprendizaje de la segunda lengua etc.

Comenzando por la función adaptativa, podemos decir que aprender la lengua del país de acogida para un inmigrante se convierte en una tarea de adaptación al entorno “el querer encajar en la nueva sociedad”. (Fajardo y Rojas, 2008, p. 39), exponen que:

“La realidad de que el inmigrante adulto aporta un bagaje cultural, lingüístico y un “savoir-faire” que difiere del de un “estudiante estándar” de L2. En esta parte de la población el aprendizaje de la L2 les da una capacidad para desenvolverse con el entorno, no implica solamente el mero aprendizaje sino nuevos retos de progreso y de sobrevivencia. Buscan con ello mejorar sus vidas o simplemente encontrar un empleo. Estas necesidades se van a acentuar en función del vínculo que establezcan con el nicho económico de la comunidad de origen. De tal modo que se pueden observar colectivos para los cuales la necesidad de aprender la L2 no se lleva a cabo hasta pasado un tiempo de su residencia en el país de acogida, mientras que para otros, se convierte en una herramienta indispensable para sobrevivir”.

Los mismos autores retoman la variable género y evidencian las dificultades que encuentra la mujer en el aprendizaje de la L2, debido a la diferencia existente en los roles sociales desempeñados, lo que no le permite interactuar y aprender la lengua vehicular del entorno más próximo. Sin embargo “Muchas investigaciones en el ámbito de la psicología demuestran que la mujer es más sociable con respecto al hombre, presenta mayor disponibilidad a comunicar e interactuar en un grupo mientras que

los hombres resultan más individualistas” (Dellai, 2012, p. 19). Además (Fajardo y Rijas, 2008, p. 41), observan que:

“las mujeres y los jóvenes son más receptivos a la participación que los hombres adultos quienes tienen un entorno laboral que les puede permitir la participación y comunicación. Por otro lado, cabe resaltar que los roles sociales y de género no siempre coinciden con los del nuevo país ya que hábitos como la compra, preocupación escolar de los hijos, promoción de la familia, sanidad etc., etc. no siempre son actividades de mujeres ya que son numerosos los países y culturas donde dichas actividades están en manos de los hombres. Esto puede favorecer el que las mujeres no tengan más participación social que las del ámbito doméstico y más si no hablan la lengua vehicular del entorno más próximo”.

En cuanto al aprendizaje de L2 con fines académicos no cabe duda que adquiere de forma más intensiva además de pautada, debido a que la metodología seguida es diferente en ambos casos.

La persona adulta que se enfrenta al aprendizaje académico y programado de una L2, lo lleva a cabo de forma que ya tiene una comprensión previa de lo que es una lengua y cómo funciona, es decir, que no se parte de cero, y apoyándose en la primera lengua disponen de una cantidad de conocimientos, destrezas y hábitos que condicionan el proceso que se va a desarrollar. No obstante cuantas más oportunidades haya para utilizar la L1 y el L2 en una comunicación con sentido y contextualizada, con mayor facilidad se adquiere dicho lenguaje. Si estos intercambios son limitados, se reduce el desarrollo del lenguaje o incluso puede llegar a perderse. Éstas pérdidas se consideran no patológicas ya que son consecuencia natural de circunstancias cambiantes (Anderson, 2004, de Bot&Makoni, 2005, Jia& Anderson, 2003, Montrul, 2005, Schmid, 2003, vea Kohnert, 2008) (citado en Kohnert, K. 2008).

2.3 Dimensiones lingüísticas

2.3.1 Vocabulario receptivo

Muchos autores exponen su acuerdo en cuanto a las ventajas que trae consigo una buena competencia lingüística. Al tener un buen vocabulario permite un aprendizaje de la lengua de una forma mucho más sofisticada y correcta, además de dotar de una buena comprensión, lectura sin errores, habla más fluido y la posibilidad de comunicarse a niveles de mayor profundidad. En caso del inmigrante, es muy importante que en la enseñanza que reciba, se le ofrezca un mayor abanico de vocabulario enriquecido en diferentes situaciones y no limitarles solamente a sus necesidades.

Antes de profundizar en las explicaciones del término vocabulario receptivo, es importante hacer referencia al término “competencia lingüística, debido a que es un aspecto de gran utilidad para el profesorado de idiomas, puesto que aporta criterios de referencia para evaluar el aprendizaje del léxico,

además del diagnóstico de posibles dificultades del aprendizaje” (Mora, 2014, p.14). Ahora bien, nuestra pregunta es ¿qué entendemos por competencia lingüística? en la diferente literatura existente encontramos muchas respuestas: (Lahuerta y Pujos, 1996) (citado por Mora, 2014, p.14) “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”. Más recientemente encontramos la definición de (Mezquita, 2007) (citado por Mora, 2014, p. 14), quien define la competencia léxica como:

“la habilidad para reconocer y usar las palabras de una lengua del mismo modo que los hablantes nativos lo hacen. Incluye, por tanto, la comprensión de las diferentes relaciones entre las familias de palabras y las colocaciones comunes de las palabras”.

Centrándonos ahora en el término que nos ocupa, según la definición que nos ofrece el Centro Virtual Cervantes (2018), “el vocabulario receptivo es aquello que un hablante es capaz de interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes. Por lo tanto, podemos decir que el vocabulario receptivo forma parte del lexicón mental de un hablante”. De forma que nos referimos a conocimiento receptivo de la palabra cuando somos capaces de identificar y reconocer la palabra, tanto si la oímos o la vemos escrita, además de poder reconocer las partes que la forman y asignarle un significado. La misma fuente asocia al vocabulario receptivo el concepto de vocabulario productivo como conceptos no diferenciados.

2.4 La población inmigrante: conceptualización y tipología

En los últimos años la inmigración en España se ha convertido en un fenómeno social de primer orden, debido a las diversas implicaciones de carácter político, económico, religioso, demográfico y social que tienen en la sociedad. En este trabajo reflexionamos en torno a estos conceptos para descubrir su complejidad y subrayar la importancia que tienen sobre todo para el Logopeda que en un momento dado de su práctica profesional se puede encontrar con casos de personas inmigrantes con problemas de lenguaje. Todo esto nos lleva a plantearnos una pregunta importante para fundamentar nuestra reflexión acerca de este término ¿Qué es una persona inmigrante?

Es muy probable si preguntamos a personas en la calle sobre el concepto de inmigrante nos respondan con algunas de estas afirmaciones: extranjero, persona que viene de otro país a mejorar su situación económica, persona pobre, de diferente cultura, diferentes costumbres...

No resulta nada sorprendente, ya que si analizamos estas caracterizaciones vemos la complejidad residente en este término. “El inmigrante es un sujeto construido socialmente y fragmentado institucionalmente. Engloba múltiples categorías pero recibe tratos diferentes, desiguales y contradictorios” (Pérez-Mínguez, 2004, p.12). No podemos negar que la gran mayoría de la gente confunde los términos inmigrante y

extranjero, creyendo que son sinónimos, sin embargo estas dos nociones no son iguales, debido a que el inmigrante se considera un sujeto que se desplaza a otro país para residir en él. Por lo tanto observamos que el concepto “alude al cambio demográfico y no hace referencia a consideraciones jurídicas o económicas como lo es en el caso de la noción de extranjero que sí subraya que “la persona extranjera es aquella carente de nacionalidad española, de modo que es un término jurídico según dispone “(la Ley de Extranjería 8/2000).

2.4.1 *Adquisición del lenguaje en su función adaptativa.*

Según los autores (Villalba, Hernández y Aguirre, 1999,) en su estudio, evidencian que los adultos pierden esa facilidad que tienen los niños en aprender nuevas lenguas, por lo tanto no tienen más remedio que recurrir a procesos conscientes y reflexivos cuando intentan aprender una L2. En este mismo estudio se ha observado que los adultos son incapaces de frenar sus necesidades comunicativas y se lanzan a comunicar utilizando como base la L1. Las consecuencias observadas de ello, son producciones plagadas de errores gramaticales, que a diferencia de lo que sucede en los adolescentes, no llegan a solucionarse estos errores en algunos casos, quedando, por tanto, fosilizados.

El problema fundamental que se ha encontrado en esta población en su proceso de aprendizaje se centra especialmente en todo aquello que diferencia a las lenguas, concretamente el aprendizaje de la morfología y el léxico relacionado con su proyección en la sintaxis . Esto último englobaría, por ejemplo, casos en los que el aprendiz es incapaz de saber cuándo tiene que usar *ser* y cuándo *estar* que en el caso de los niños esta situación no se da. De modo que se podría decir que aparte del factor edad, alcanzar un buen nivel lingüístico, va a depender también del grado de instrucción y dedicación al estudio de la gramática.

En el mismo artículo se hace alusión a la capacidad que poseen los adultos de incorporar de forma rápida los verbos en sus primeros aprendizajes, aunque en muchos de los casos se utilizan de manera incorrecta. También se menciona la utilización temprana de estructuras de subordinación, algunas conjunciones y también el uso de preposiciones desde el inicio del aprendizaje. Villalba et al (1999, p.45) señalan:

“una de las principales diferencias que se encontraron respecto a los adolescentes, se refiere al nivel del éxito que éstos son capaces de alcanzar. De modo que en el caso de los adolescentes, en general, llegan a finalizar su proceso de aprendizaje de la L2 de forma exitosa, mientras que en los adultos hay una gran variedad de posibilidades que pueden ir desde el éxito total o casi total hasta la imposibilidad de adquirir más allá de unos elementales recursos comunicativos”.

Finalmente es necesario señalar que es evidente que el factor edad tiene una influencia enorme como he señalado en apartados anteriores. Una de las posibles explicaciones de la facilidad que tiene los adolescentes en aprender una L2 y por consiguiente la dificultad que encuentran los adultos en este

proceso, está centrada en la pérdida de la *plasticidad cerebral* que se va notando con la edad. (Villalba et al, 1999)

2.4.1 Modelos de enseñanza de la segunda lengua a población inmigrante

Según (El-Madkouri, 1995, p. 358)

“No existe aún un método de enseñanza del español apropiado a las necesidades de los inmigrantes. Es decir un método que establezca una relación directa entre el material didáctico utilizado y las necesidades inmediatas del inmigrante”.

Según (Villalba y Hernández, 2008, p. 81)

“En un principio esta actividad se caracterizó por la improvisación y el tratamiento asistencial, en la actualidad se ha avanzado notablemente hacia su total consolidación. No obstante, hay que diferenciar entre las distintas situaciones que se dan en función de la edad de los destinatarios y, sobre todo, en función de la institución que impulsa este tipo de enseñanza. Por lo general, los programas de enseñanza de L2 existentes en los centros educativos de E. Primaria y Secundaria suelen desarrollarse con unas muy buenas condiciones de trabajo, tanto en recursos humanos como materiales. Algo similar sucede en el ámbito de las ONG que han experimentado una mejora notable en los últimos años. A la hora de realizar programas de enseñanza de la L2 para la población adulta inmigrada no hispanohablante o también ésta, en el caso de que aprendan cualquier otra lengua del estado español, se debería partir de un estudio lo más preciso posible del grupo meta en dónde se contemplen distintos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje”.

Los aspectos a los que hay que enfocar especial atención, según evidencia El-Madkouri (1995).

a) Los aspectos fonético fonológicos

“El «dialecto» marroquí (dariya), que es la lengua nativa de la mayoría de los inmigrantes marroquíes en España, tiene, como es el caso del árabe clásico, tres fonemas vocales: /a/, /i/, /o/. Contrastado este sistema con el español formado por: /a/, /i/, /o/, /e/, /u/ notamos que para un nativo árabe, en general, sobra un fonema de los pares: e y o/u. De hecho la mayoría de los aprendices de la lengua española anulan dicha oposición. Es difícil a veces saber si el inmigrante se refiere a piso o a peso; a muro o moro”. (p. 358)

“Como el árabe dialectal es una lengua más consonántica que vocálica, muchos aprendices marroquíes del español tienden a confundir todas las vocales pronunciándolas más cerradas. Ciertas imitaciones jocosas de algunas películas españolas sobre el habla de dicho colectivo

encuentran su razón de ser en la pronunciación de las vocales por parte de los inmigrantes marroquíes. (p. 358)

Otro fenómeno viene esta vez no de la lengua árabe sino de la influencia del francés. La confusión de las [si y [O] se debe exclusivamente a la influencia del francés. Añadido este fenómeno al anterior hace que las dificultades se acumulen. A veces no se sabe -problema de la entonación general de la oración aparte- si el inmigrante se refiere a: puso, poso o pozo” (p. 358)

b) Aspectos morfosintácticas (El- Madkouri 1995)

“El inmigrante marroquí, y árabe en general, en su primer contacto con la lengua española descubre que ésta tiene demasiadas formas gramaticales. Pues para llegar al dominio del castellano habrá que aprender -y sobre todo saber utilizar- las 115 formas morfológicas del verbo español.

En el niño, la tarea es fácil porque el aprendizaje es espontáneo y mimético. En el adulto, en cambio, todo es reflexivo. Dispone ya de una estructura gramatical interiorizada que le servirá de patrón para reflexionar aunque de una manera sencilla y rudimentaria, sobre la otra lengua que debe aprender. Ahora bien, el inmigrante (a veces analfabeto) no concibe la lengua como una teoría sino como una práctica. Es decir que no puede, en la mayoría de los casos, hacer abstracciones lingüísticas para poder comparar su sistema lingüístico con el ajeno. El enseñante muy a menudo tampoco tiene conocimiento de la lengua nativa del inmigrante, para que pueda establecer las correspondencias adecuadas”. (P. 360)

“En su primer contacto con dicha lengua, el inmigrante utiliza verbos sin conjugar: Tu venir a trabajar, yo ir a <la) casa. Luego pasa a la utilización/ conjugación de los verbos de una manera simplificada: desaparece la casi totalidad de la formas del subjuntivo y todos los tiempos del indicativo se reducen a una y eterna forma del pasado o presente de indicativo. El futuro es formado por: voy a + Verbo. Para el inmigrante en cuestión el tiempo es el pragmático (que no siempre coincide con el morfológico) y es tridimensional: pasado, presente y futuro”. (p. 361).

3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este apartado recoge la parte empírica del estudio, donde se exponen los siguientes contenidos: Contexto de análisis, método y procedimiento de estudio, participantes, instrumentos de medida, y resultados obtenidos, a partir de los cuales se extraen las conclusiones.

3.1. Contexto de análisis.

El contexto de análisis está definido por la comunidad árabe residente en Valladolid. Desde una perspectiva ecológica se trata de una comunidad cuya vida se desarrolla entorno a valores culturales propios en contextos occidentales y que en muchas ocasiones la coexistencia de los dos imaginarios sociales dificulta los aprendizajes de la lengua autóctona.

3.2. Método

“El método científico utilizado en las investigaciones, describe un procedimiento general para la obtención de conocimiento legítimo que implica el ciclo completo de la investigación y que es, en cierta forma, independiente, por su nivel de generalidad, del problema de estudio. Pero la investigación científica se realiza en el marco concreto de cada campo de conocimiento y cada clase de problemas requiere un conjunto de métodos y técnicas especiales adecuadas a su naturaleza y al estado de conocimientos de cada tema”. (Quintanilla y Sarria, 2010, p. 63).

Nos podemos encontrar que, en algunas investigaciones, el fenómeno a estudiar ya ha sucedido o bien las variables que lo componen no se pueden manipular, como es el caso de nuestro estudio, que se compone de variables independientes sobre las cuales no tenemos control (el sexo, la edad, el tiempo de permanencia en el país, los estudios previos...). En estos casos los diseños de investigación que tratan de afrontar este problema se denominan estudios Ex Post Facto. (Cancela, Cea, Galindo y Valilla, 2010).

“La expresión Ex Post Facto significa “después de hecho”, haciendo alusión que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias, por lo que se trata de un tipo de investigación en donde no se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis” (Bernardo y Caldero, 2000) citado en (Cancela et al, 2010, p. 3).

Debido a que lo que se pretende con la investigación es identificar el problema y realizar una propuesta de intervención a dicho problema de la manera más adecuada, utilizaremos como metodología la técnica cualitativa y la cuantitativa: según León (2009), lo cuantitativo le da prioridad al análisis de la realidad, además de proporcionar información más precisa a la hora de preparar caminos y configurar nuevas teorías o investigaciones, mientras que lo cualitativo otorga la prioridad a la visión de los sujetos y al contexto en el que está desarrollado.

Para ello utilizaremos el estudio descriptivo, también denominados como estudios transversales, de corte, de prevalencia etc. “Independientemente de la denominación utilizada, lo que más les caracteriza es que todos ellos son estudios observacionales, donde solamente se observa el factor de estudio en condiciones naturales, es decir no se manipula ni se interviene”. (Salinero, 2004. P.1).

3.3 Procedimiento del estudio

En el marco de (Cancela et al 2010), relativo a la fases del procedimiento de toda investigación, presentamos las etapas implementadas en este estudio.

- a) *Planteamiento del problema.* Desde la lógica del método hipotético- deductivo, el trabajo se inició para encontrar respuestas a los siguientes problemas:

¿Cuál es el vocabulario receptivo de la L2 (castellano) en una muestra de población adulta Magrebí residente en Valladolid?

¿Cómo influyen las variables sexo, edad, estudios previos, tiempo de exposición a la lengua en el vocabulario receptivo (L2)?

¿Qué contextos favorecen el aprendizaje de una L2?

- b) *Revisión bibliográfica (descriptores, bases de datos, fuentes documentales, lengua).* El planteamiento de dichos problemas orientó una exhaustiva revisión bibliográfica que permitió la conceptualización de los aspectos científico-teóricos del trabajo.

Las bases de datos utilizadas para la búsqueda de información, han sido Dialnet, Google académico, Sumarios IM de medicina, y fondos documentales de la biblioteca de la Universidad de Valladolid.

Los descriptores utilizados en la búsqueda han sido: población inmigrante, vocabulario receptivo, aprendizaje de una segunda lengua (L2).

- c) *Selección y preparación de instrumentos de medida.* El marco conceptual resultado de la búsqueda documental y su análisis, orientó la elección de los instrumentos de medida: (a) Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY; (b) Entrevista semiestructurada de medida de variables sociodemográficas del grupo estudiado; y (c) transformación de los ítems del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody a lengua árabe.

- d) *Selección de participantes y contacto con las entidades de apoyo.* La selección de grupo se realizó de forma *intencional*. Para ello contamos con la colaboración de dos entidades de atención a población inmigrante Asociación de Ayuda al Inmigrante (ASAIN) de Valladolid; y Young Men’s Christian Association (YMCA).

- e) *Condiciones de aplicación de las pruebas y su aplicación.*

- f) La aplicación de las pruebas, se llevó a cabo en tres ambientes diferentes. El primero fue en la asociación ASAIN, el día y la hora acordados con cada participante, además del permiso de la asociación que nos ofreció un aula para realizar las pruebas. El segundo lugar es la asociación YMKA, que al igual que la otra asociación, también se acordó el día y la hora de la disponibilidad del participante para llevarlo a cabo y el tercer lugar ha sido en el domicilio de los participantes. En todos ellos se ha seguido el mismo protocolo, comenzamos por una breve explicación sobre la dinámica que iban a realizar en el tiempo que duraba la aplicación de ambas pruebas que aproximadamente era una hora. Se les apuntó que iban a participar en un estudio de la Universidad de Valladolid y que se trataba de un Trabajo Fin de Grado de Logopedia. Además se les informó de que todos los datos recogidos serían anónimos y se destacó la importancia de no hacer constar el nombre en ninguno de los documentos que se les entregará, para ello se les entregó un informe de confidencialidad que firman tanto los participantes como las entidades que han colaborado en dicho estudio. Por otra parte, se les advirtió de que no se trata de ninguna prueba examinadora.
- g) *Tabulación y explotación de datos.* Una vez realizado el trabajo de campo los datos se analizan según: (a) Procedimientos estandarizados del PEABODY; (b) la comparación de resultados individuales con respecto a la muestra estudiada; (c) el Análisis cualitativo de las variables recogidas en la entrevista.

3.4. Participantes

La muestra de *naturaleza no probabilística*, está formada por 8 participantes (4 mujeres y 4 hombres), con edades que oscilan entre los 40 y 50 años, todos ellos cuyo idioma natal es el *dariya*, un dialecto del árabe que se habla en Marruecos. En la tabla 1 se presentan la distribución de la muestra según las variables: sexo, edad, nivel educativo y tiempo de exposición a la L2.

ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL VOCABULARIO RECEPTIVO EN UNA MUESTRA DE POBLACIÓN INMIGRANTE MAGREBÍ EN VALLADOLID

Tabla 2. Distribución de la muestra según sexo, edad, nivel educativo y tiempo de exposición a la L2 (Puntuaciones directas y puntuaciones medias).

Nº de Registro	Sexo		Edad (años)	Nivel Educativo					Tiempo de exposición a la L2 (en años)
	H	M		1	2	3	4	5	
01		1	44	1					13
02		1	42		1				12
03		1	46				1		17
04	1		44	1					17
05		1	47					1	17
06	1		41					1	0,5
07	1		50					1	18
08	1		49		1				10
Medias	0,5	0,5	45,4	0,25	0,25	0,0	0,13	0,37	13,06

Nota: (1) Sin estudios; (2) Estudios primarios; (3) estudios secundarios; (4) bachillerato; (5) Estudios universitarios. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar se trata de un grupo de mediana edad (45,4), con una permanencia media (13 años) en el país de acogida. En cuanto a la formación académica el grupo está polarizado, la mitad de ellos no tiene formación académica o es muy baja y la otra mitad tiene formación académica media o alta (estudios universitarios).

3.5. Instrumentos

3.5.1. Entrevista semiestructurada

Como primer instrumento se diseñó una entrevista semiestructurada cuyo objetivo fue explorar brevemente la historia sociodemográfica del grupo estudiado y con ello definir el contexto de la investigación.

Su diseño se apoya en el concepto de entrevista semiestructurada de Díaz-Bravo et al (2013), la cual define como instrumentos que presentan mayor grado de flexibilidad, además de ajustarse a los entrevistados y presentar unas enormes posibilidades para motivar al interlocutor.

Desde un punto de vista estructural se organiza en 3 dimensiones que buscan respuesta a través de 25 ítems.

- a) *Datos demográficos*: Esta dimensión recoge 11 ítems que tratan las siguientes variables: edad, sexo, estado civil, país de origen, además de la situación familiar en la que se encuentra actualmente (si está con su familia, si tiene hijos etc...), y por último figura el ítem residencia en España donde se pretende conocer el tiempo de permanencia, el motivo de la elección de España como país de acogida y los lugares por los que han pasado hasta instalarse en Valladolid.
- b) *Aprendizaje de la lengua autóctona*: se recogen 7 ítems, que tratan aspectos como el interés y la trayectoria del aprendizaje del Castellano, las asociaciones a las que acudió, la experiencia obtenida de dicho aprendizaje, así como el idioma que se habla en casa y las dificultades en las que se han visto inmersos a la hora de aprender la L2, y finalmente la diferencia o el valor añadido que les supondría aprender el castellano.
- c) *Percepción de su integración en la sociedad española*: compuesta por 7 ítems que recaban información acerca de la percepción del participante sobre la cultura autóctona y la cultura de acogida, si se siente integrado y si mantiene contacto con la población nativa además de la medida en la que lo hace.

El modelo de entrevista se presenta en el anexo 1

3.5.2. Test de vocabulario en imágenes Peabody (Lloyd M. Dunn, Leota M. Dunn y David Arribas)

La tercera edición del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PVT-III), es una prueba de aplicación individual, sin tiempo de aplicación, referida a baremos y con un amplio ámbito de aplicación. La adaptación española de esta prueba, consta de una única forma con 192 elementos ordenados por dificultad. Cada elemento consiste en una lámina con 4 ilustraciones en blanco y negro. El test consta de un manual que proporciona toda la información detallada sobre la adaptación española del Peabody, un cuaderno de imágenes con las ilustraciones que se utilizan en la prueba junto a unas hojas de anotación, donde se registran las respuestas de los usuarios. La tarea del examinando consiste en seleccionar la imagen que representa mejor el significado de la palabra presentada verbalmente por el examinador. (Dunn y Dunn, Arribas, 2010, p.11).

La prueba está diseñada para personas entre 2 años y medio y los 90 años. Tiene dos finalidades principales: Evaluar el nivel de vocabulario receptivo, y, detección rápida de dificultades o Screening de la aptitud verbal.

Debido a que el PPVT-III es muy sencillo de aplicar y muy fiable incluso en las edades tempranas, es extremadamente útil en la evaluación de niños antes de la escolarización. Otras de las ventajas del uso del

Peabody, es su capacidad para medir la competencia lingüística en los casos en los que el español es la segunda lengua de la persona.

Fiabilidad: en este test ha sido medida desde la consistencia interna y se calculó empleando el modo de Rash y el coeficiente alfa y el método de las dos mitades. Los resultados de la correlación fueron corregidos de acuerdo a la fórmula de Spearman- Brown para estimar la fiabilidad del test completo.

La validez de contenido en este test, se veló para que todos los ítems que se incluyeron en el test fueron seleccionados de un conjunto amplio de palabras susceptibles de ser ilustradas gráficamente y que representaban 20 áreas de contenido comunes. En el caso de la adaptación española, se cuidó especialmente que los elementos tuviesen la misma variedad de contenido, que fuesen adecuados a los niveles de edad y que se ajusten en lo máximo posible al cuidadoso desarrollo original. El modelo de la hoja de resultados se presenta en el anexo 2.

3.5.3. Ítems del Peabody lengua Árabe. (L1)

El tercer instrumento consistió en la traducción de los ítems del Peabody versión castellana a la lengua árabe.

Para su traducción nos apoyamos en el concepto de vocabulario como “conjunto de palabras que domina una persona o maneja en sus conversaciones cotidianas en los diferentes sistemas con los que interacciona. Consta de dos tipos: vocabulario pasivo y vocabulario activo” (Pérez, Merino, 2010).

“El vocabulario pasivo es aquel vocabulario que conocemos y entendemos, aunque no hagamos uso gráfico de él en nuestra comunicación cotidiana. El vocabulario activo es aquel que conocemos y utilizamos en nuestra comunicación, ya sea en forma oral o escrita”. (Alarcón, 1987, p.9).

Desde un punto de vista estructural los ítems que configuran la prueba del Peabody, se organizan en torno a un vocabulario que representa los espacios en los que el ser humano desarrolla su vida.

La traducción que se ha elaborado se apoya en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (citado en Luengo, 2008), configurado en los siguientes subsistemas: *microsistema* (vocabulario de la vida cotidiana en entornos de privacidad familiar); *mesosistema* (vocabulario utilizado en las conversaciones cotidianas con grupos de iguales, vecindario, etc.); *exosistemas* (vocabulario instrumental en entornos laborales e institucionales etc.); y *macrosistemas* (vocabulario que representa los aspectos simbólicos de una cultura.)

Desde el punto de vista del procedimiento, la traducción se realizó apoyándose en los siguientes instrumentos: (a) diccionario digital de la plataforma Google académico; (b) informantes estratégicos población autóctona residentes en países de habla árabe (Argelia y Marruecos).

En cuanto a los tiempos el trabajo se realizó en dos semanas entre el mes de mayo y junio coincidentes con la celebración del mes de Ramadán, fecha muy significativa en los países árabes. El documento final se recoge en el anexo 3.

3.6. Resultados

3.6.1. Resultados del nivel de vocabulario receptivo individual según el PEABODY

A continuación, en la tabla 2, se muestran los resultados obtenidos según el procedimiento explicado en el manual del test, es muy importante recalcar que estos resultados son del factor inteligencia verbal, por lo que el CI representado a continuación, no mide la inteligencia (multifactorial).

Tabla3: Resultados individuales del vocabulario receptivo en la segunda lengua (L2). (Puntuaciones directas y transformadas).

Nº de Registro	Puntuación directa	Puntuaciones transformadas			
		CI	Percentil	Eneatipo	Edad equivalente
1	95	55	0,1	1	7-11
2	105	55	0,1	1	8-6
3	115	55	0,1	1	10-0
4	105	55	0,1	1	8-6
5	113	55	0,1	1	9-11
6	103	55	0,1	1	8-4
7	134	72	3	1	11-10
8	107	55	0,1	1	9-1

Fuente: elaboración propia.

Los resultados que se observan en la *tabla 3*, nos muestran que el CI de las personas que componen la muestra, se encuentra entre el 55 y 72 de inteligencia verbal. Es un CI que se corresponde a unos baremos de edad infantil si observamos la edad equivalente obtenida.

Los resultados obtenidos aun procediendo de un instrumento validado para población española y/o población con otra lengua materna (no hablan castellano en el ámbito familiar) (Lloyd et al, 2010), pueden ocultar el fenómeno de segregación que ha sido estudiado por numerosos autores desde la psicología diferencial.

Al objeto de contrastar esta hipótesis (fenómeno de segregación) se aplicó la prueba en las mismas condiciones y a los mismos sujetos una vez traducidos los ítems del Test de Vocabulario en Imágenes a la lengua materna de los hombres y mujeres estudiados. (Ver Prueba en Anexo 3).

3.6.2 Resultados del nivel de vocabulario receptivo en la L1

Los resultados de la aplicación de los ítems del Peabody en versión árabe (lengua materna de la muestra estudiada se presenta en la tabla 4).

Tabla 4: Resultados individuales del vocabulario receptivo en la primera lengua (L1). (Puntuaciones directas y transformadas).

Nº de Registro	Puntuación directa	Puntuaciones transformadas			
		CI	Percentil	Eneatipo	Edad equivalente
1	160	79	8	2	16-10
2	170	90	25	4	+17
3	171	92	30	4	+17
4	169	88	21	3	+17
5	179	102	55	5	+17
6	186	120	91	8	+17
7	189	136	99	9	+17
8	178	100	50	5	+17

Fuente: elaboración propia.

Los resultados que se observan en la tabla 4 respecto a las puntuaciones del CI son los siguientes:

Tres de los participantes (dos mujeres y un hombre), obtienen puntuaciones de inteligencia verbal entre (90-100). Una de las mujeres puntúa (102); dos hombres tienen puntuaciones por encima de 120 y tan sólo dos participantes (un hombre y una mujer) puntúan por debajo de (90). Por lo que podemos observar que estas puntuaciones están significativamente superiores a las obtenidas en la primera prueba (ítems en castellano) lo que nos permite señalar niveles medios altos de inteligencia en contraposición a los niveles bajos de la primera prueba.

Por último según los percentiles y eneatisos de la población de referencia, corresponderían a la edad adulta en contraposición a la edad infantil obtenida en la primera prueba.

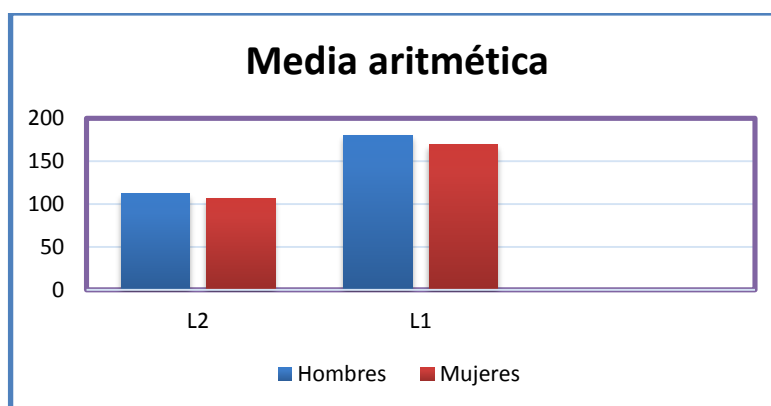
3.6.3. Comparación de resultados en ambas lenguas (L1) (L2) según subgrupos (hombres y mujeres)

El estudio descriptivo que se ha presentado se completa en este apartado mediante la comparación de los parámetros de media aritmética, desviación típica y coeficiente de variación (ver tablas 5,6, 7 y gráficos 1,2 y 3).

Tabla 5. Comparación de las medias según Vocabulario receptivo y sexo de los participantes

Sexo	Vocabulario receptivo	
	L2	L1
Mujeres	107	170
Hombres	112,2	180,5

Gráfica 1: Comparación de las medias según Vocabulario receptivo y sexo de los participantes



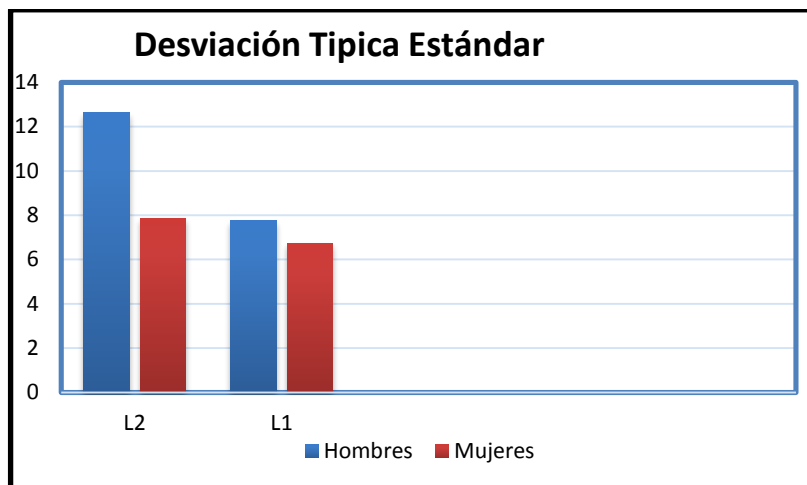
Observamos en los resultados obtenidos en la *tabla 5* y representados en la *gráfica 1* lo siguiente: Desde un punto de vista de la variable sexo, los hombres tienen niveles más altos de vocabulario receptivo en ambas lenguas, y las mujeres un nivel más bajo. Si atendemos a la comparación entre la lengua materna (L1) y la lengua de acogida (L2), observamos que en la (L1), tanto en hombres como mujeres, están por encima de la media y en la L2 están por debajo, aunque vemos que hay una sutil diferencia entre mujeres y hombres en dichos resultados.

Al objeto de conocer la homogeneidad o diversidad de los dos subgrupos estudiados, se ha calculado la desviación estándar muestral. Los resultados se presentan en la *tabla 6* y el gráfico 2

Tabla 6. Comparación de las desviaciones típicas según Vocabulario receptivo y sexo de los participantes

Sexo	Vocabulario receptivo	
	L2	L1
Mujeres	7,87	6,74
Hombres	12,64	7,76

Gráfico 2: Comparación de las desviaciones típicas según Vocabulario receptivo y sexo de los participantes.



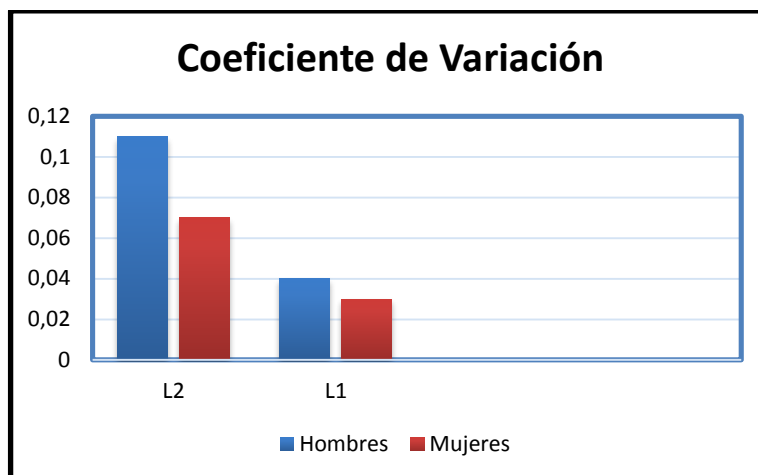
Los resultados nos permiten concluir la mayor dispersión del grupo de hombres respecto al de mujeres tanto en L1 como en L2; si bien esa dispersión es mucho mayor en la L2.

Al objeto de contrastar los resultados de los parámetros de tendencia central y de dispersión se ha analizado el coeficiente de variación entre las dos muestras. (Ver tabla 7 y gráfico 3).

Tabla 7. Coeficiente de variación según muestra y tipo de vocabulario receptivo en L1 y L2

Sexo	Vocabulario receptivo	
	L2	L1
Mujeres	0,07	0,03
Hombres	0,11	0,04

Gráfica 3: Coeficiente de variación según muestra y tipo de vocabulario receptivo en L1 y L2



Los resultados de esta prueba confirman la homogeneidad del grupo de mujeres (menos diferencias individuales en los dos idiomas) siendo los hombres más heterogéneos en las puntuaciones que han obtenido.

3.6.2. Resultados de la entrevista semiestructurada.

La naturaleza del contexto de investigación aconsejó la realización de entrevistas individuales que favorecieran la expresión de las dificultades que el grupo de hombres y mujeres percibían en cuanto al aprendizaje del vocabulario receptivo de la L2. La explotación de los resultados obtenidos se presenta en las tablas 8 y 9.

Tabla 8. Aprendizaje de la lengua autóctona según indicadores cualitativos y sexo del entrevistado

Participante	1		2		3		4		5		6		7		8	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
(a)		5		4		2	1			3	5		3			3
(b)		1		1		1	2			1	2		2			2
(c)																
(d)		1		1		1				1						
(e)		1		1		1	1			1	1		1			1
(f)																
(g)		1		2			3			4	3		3			3

Nota1: (a) interés por la lengua autóctona (L2); (b) trayectoria del aprendizaje del Castellano; (c) asociaciones a las que acudió; (c) Opinión sobre los programas del aprendizaje del idioma que ofrecen las asociaciones; (d) experiencia obtenida de dicho aprendizaje; (e) idioma que se habla en casa; (f) dificultades en las que se han visto inmersos a la hora de aprender la L2; (g) diferencia o el valor añadido que les supondría aprender el castellano.

Nota 2: Color rojo (mujer); color azul (hombre)

Nota 3: Vacío de contenido según criterios de valoración aplicados:

Valoración de Indicador (a): Nada (0); Poco (1) Regular (2) Normal (3) alto (4) Muy alto (5).

Valoración de Indicador (b): Aprendizaje Formal (1); Aprendizaje Informal en contexto laboral (2).

Valoración de Indicador (c): No nombran Entidad.

Valoración de Indicador (d): Bien (1) Muy Bien (2).

Valoración del indicador (e): L1 (1) L2 (2).

Valoración del indicador (f): No identificadas.

Valoración del indicador (g): Poder hablar con el médico (1); Poder hablar con los tutores de sus hijos; (2) Encontrar un trabajo mejor (3). Progresar (4).

Conclusión: primero diferencias entre mujeres y hombres. Las primeras, con mayor apertura por sus funciones socializadoras en el ámbito privado, muestran mayor interés en el aprendizaje de la L2

contextualizada en tareas de cuidado y atención. En cuanto al grupo de hombres su interés en el aprendizaje de la Lengua de acogida se limita al ámbito público del trabajo.

Tabla 9. Percepción de su integración en la sociedad española indicadores cualitativos y sexo del entrevistado

Participante	1		2		3		4		5		6		7		8		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
(a)		1		1	2	2			4	1		5				3	
(b)		2		2	3	3			1	3		1					
(c)																	
(d)		1		1	1	1			1	1		1				2	
(e)		2		1	1	2			1	2		1				1	
(f)		2		2	1	1			2	1		1				1	
(g)																	

Nota 1: (a) Relaciones con la población autóctona (b) Aspectos de la cultura española que le gustan (c) Aspectos de la cultura española que le resultan extraños; (d) Aspectos de la cultura de su país que extraña más; (e) Se siente integrado en la sociedad que le acoge actualmente; (f) efectos del desconocimiento del castellano en la vida diaria; (g) aspectos que le gustaría cambiar en la enseñanza del castellano para inmigrantes.

Nota 2: Color rojo (mujer); color azul (hombre)

Nota 3: Vacío de contenido según criterios de valoración aplicados:

Valoración de Indicador (a): Nada (0); Poco (1); Regular (2); Normal (3); alto (4); Muy alto (5).

Valoración de Indicador (b): cultura (1); libertad (2); educación (3); sanidad (4)

Valoración de Indicador (c): no se contestan

Valoración de Indicador (d): familia (1); cultura (2).

Valoración del indicador (e): SI (1); No (2).

Valoración del indicador (f): encontrar un trabajo mejor (1); relacionarse mejor con el entorno (2).

Valoración del indicador (g): no se identifican

Conclusión: en esta parte se han observado limitaciones por parte de los participantes en cuanto a las variables cuestionadas.

3.7. Conclusiones

Para finalizar la parte empírica del trabajo, nos proponemos a contestar el porqué de los resultados. Los resultados del nivel de vocabulario receptivo individual según el PEABODY en la segunda lengua (L2), concluyeron con la demostración de que los hombres de la muestra estudiada tienen un nivel de vocabulario receptivo más alto que en las mujeres. Este resultado a la luz de lo obtenido en la entrevista semiestructurada, podemos atribuirlo a que los hombres en este caso mantienen más lazos de relación con el entorno de acogida dadas las circunstancias de los trabajos que desempeñan, que les obliga a aprender la lengua de acogida, mientras que en algunas de las mujeres las puntuaciones bajas que han tenido, creemos que son atribuibles al hecho de no haberse escolarizado en el país de origen, además de una escasa relación con la población nativa. No obstante, en los resultados que se han obtenido del nivel de vocabulario receptivo en la L1, han sido muy diferentes, ya que se han revelado unos CI bastante altos comparados con los obtenidos en la L2. Como mencionamos anteriormente, creemos que el fenómeno de segregación presente en el estudio influye de forma marcada en los resultados obtenidos.

Por otra parte, no nos hemos contentado solamente con los resultados de las pruebas, sino que vimos necesario enfrentar (en términos de comparación) a los dos grupos de la muestra (hombres y mujeres) y obtuvimos lo siguiente: en el grupo de las mujeres tanto en los resultados de la desviación típica como en el coeficiente de variación muestran una gran homogeneidad, preservando casi los mismos niveles sutilmente altos en el caso de la L1, mientras que en el caso de los hombres esto no ocurre, ya que observamos mayor dispersión en los resultados lo que nos da a entender que hay más heterogeneidad, posiblemente debida a una mayor socialización en los entornos laborales.

Nos ha parecido interesante contrastar los resultados obtenidos generalmente desde una perspectiva de género ya que como menciona (Fajardo y Rojas, 2008, p. 41) Sostentando de esta forma las conclusiones a las que llegamos, que desde los resultados de la entrevista, hemos observado algunas de las participantes desempeñaban mayoritariamente roles de amas de casa ocupándose de las actividades familiares, sin acceder a la participación social y contacto con los nativos y como fruto de todos estos factores se observan los bajos resultados en cuanto a la L1.

Finalizamos nuestras conclusiones retomando una vez más una de las citas de (Fajardo y Rojas, 2008, p. 39), donde se recalca la variabilidad del inmigrante y su gran diferencia con el estudiante estándar de un L2, ya que el primero no viene sólo al país de acogida, sino que trae consigo una bagaje cultural y lingüístico, que hay que tener en cuenta siempre antes de realizar las adaptaciones y los programas de enseñanza de la L2 dirigidos a esta población.

“La realidad de que el inmigrante adulto aporta un bagaje cultural, lingüístico y un “savoir-faire” que difiere del de un “estudiante estándar” de L2. En esta parte de la población el aprendizaje de la L2 les da una capacidad para desenvolverse con el entorno, no implica solamente el mero aprendizaje sino nuevos retos de progreso y de sobrevivencia. Buscan con ello mejorar sus vidas o simplemente encontrar un empleo”

4 ALCANCE DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Aunque el tamaño reducido de la muestra y su naturaleza no probabilística no permite generalizaciones, entendemos que dichos resultados nos acercan a la realidad psicolingüística de dicha población y nos permiten presumir la necesidad de una enseñanza personalizada de la L2 en función de las variables socioculturales de estas poblaciones.

El trabajo de Fin De Grado nació para dar respuesta a los interrogantes: *¿Cuál es el vocabulario receptivo de la L2 (castellano) en una muestra de población adulta Magrebí residente en Valladolid?; ¿cómo influyen las variables sexo, edad, estudios previos, tiempo de exposición a la lengua en el vocabulario receptivo (L2)?; y, ¿qué contextos favorecen el aprendizaje de una L2?*

Los resultados del trabajo, aunque no generalizables como ya se ha señalado, nos permiten concluir lo siguiente: a) bajos niveles de vocabulario receptivo en la muestra estudiada; b) la variable sexo pone en evidencia el menor nivel lingüístico entre las mujeres estudiadas; y c) el contexto socio laboral y de relaciones entre iguales es un medio favorecedor del aprendizaje de una L2.

Estos resultados nos conducen a la siguiente propuesta: si queremos trabajar desde la disciplina logopédica en la línea de una atención sociosanitaria integradora se hace necesaria una propuesta personalizada que favorezca el aprendizaje de una segunda Lengua (L2), y con ello la integración de los símbolos culturales. Dicha propuesta podría apoyarse, al menos, en las siguientes dimensiones:

1. *Sesgo de la evaluación de inteligencia verbal.*- Se recomienda las propuestas formales para el diseño de acciones de enseñanza de una L2 a la luz de los resultados obtenidos que no deben basarse en criterios de inteligencia verbal, por cuanto los resultados ponen en evidencia, que los instrumentos de medida para la población inmigrante, reducen el CI en inteligencia verbal y con ellos la edad equivalente. Esto supone un riesgo en cuanto a la pragmática infantilizada que se les enseña, la cual puede acarrear consecuencias negativas sobre el aprendiz, ya que puede generar sentimientos de marginación y exclusión en la participación social y por consiguiente rechazo a la inmersión y adopción a la cultura de acogida.
2. *Diferenciación de grupos según sexo:* La diferencia de vocabulario receptivo en función del sexo y la cultura patriarcal dominante en la población, aconseja diseñar formación *a doc* para hombres y mujeres. Propuesta que podría profundizar en la situación familiar de la población estudiada. El trabajo presentado ha puesto en evidencia la diferenciación en cuanto a la socialización pública y privada. La mujer está circunscrita al ámbito del microsistema y el hombre debido a los roles laborales adquiere lenguaje del nivel de mesosistema. Evidencia que recomienda el diseño de acciones que favorezcan el

contacto lingüístico en todos los subsistemas culturales del modelo ecológico de Brofenbrenner, grupos de iguales, lengua institucional, valores culturales etc...

3. *Homogeneidad del Grupo de mujeres:* la homogeneidad del grupo de mujeres estudiado, su reducido vocabulario en la L2 puede ser atribuible a las funciones de socialización afectiva que los modelos parsonianos atribuyen a las mujeres (citado por Luengo 2008a y 2008b).

A la luz de estos resultados parece aconsejable un aprendizaje de la L2, a partir de acciones que faciliten una mayor socialización, como ejemplo, se podrían realizar talleres de intercambios culturales con la población autóctona, que favorecerán sin duda la integración lingüística de estos inmigrantes al ver el interés de la población autóctona en su cultura.

4. *Heterogeneidad del grupo de hombres en función de variables de formación académica:* en este grupo se ha visto que queda oculto el potencial que tienen, ya que algunos de ellos cuentan con un nivel académico superior y unas capacidades bastante importantes que pueden aportar con ellas grandes cambios a la sociedad de acogida. Por lo que aconsejamos aprovechar ese potencial y darle más visibilidad en ambos grupos creando mecanismos que faciliten y tengan en cuenta al inmigrante, no solamente a aquel que no posee estudios, sino también al que tiene una formación avanzada y no tratarle igual que un analfabetizado.
5. *Aprendizaje integrador de una L2 en el marco del concepto de ciudadanía.* El reconocimiento de *ciudadanía* puede ser la puerta de entrada a los aprendizajes de aspectos simbólicos de una cultura en principio ajena. Una práctica de ese reconocimiento puede resolverse incorporando a profesorado especialista multiculturalidad. bilingüe de la población inmigrante que reciba la enseñanza en L2, ya que si esta población percibe el interés por su cultura y por su lengua le dará motivaciones a aprender la L2, además de la ventaja que aquello puede aportar y la facilidad con la que se va a llevar dicha enseñanza. El profesorado al entender los mecanismos lingüísticos de la L1, podrá entender la forma y el método de pensamiento de esa población, ya que el lenguaje a través del lenguaje pensamos, y así se podrán diseñar programas que cumplan con lo esperado por ambas partes.
6. *Diseño de instrumentos de medida de aprendizaje y sus limitaciones.* La especificidad de la cultura árabofona y la multiculturalidad de las sociedades actuales aconsejan el diseño de instrumentos de medida de aprendizaje de L2 en contexto personalizados. Un primer avance es el realizado en este estudio cuando hemos acercado los ítems del instrumento de medida en la lengua propia del grupo estudiado.

Somos conscientes que todo es mejorable, y el material diseñado incluye limitaciones ya que no se sitúa a la altura de una prueba estandarizada validada en condiciones, pero creemos que se parte de

cosas pequeñas que mejorándolas llegan a cumplir grandes objetivos, por lo que nuestro material está abierto a mejoras y además a darle uso para poder saber el nivel del vocabulario receptivo en L1 de ese sujeto y a partir de allí tomar las medidas adecuadas.

7. El conjunto de datos que nos ha ofrecido esta investigación nos permiten presumir que propuestas como la de Camarero (1992) organizadora de las poblaciones migrantes en tres grandes categorías según variables económicas y políticas es necesario revisar. Así, lo que el autor clasifica como inmigrantes asentados provenientes exclusivamente del norte de Europa, jubilados en su gran mayoría y con residencia legal, es necesario ampliar a la población Magrebí.

Somos conscientes de que todo trabajo de investigación es el inicio de un camino que recorreré en el futuro y que animo a explorar desde la Logopedia. Como ejemplo, uno de los caminos a recorrer sería el estudio de la realidad psicolingüística de los hijos de esta población, marcando así unos retos al Logopeda que no debe restringirse solamente a intervenir, sino que también es importante llevar el espíritu investigador, ya que siempre nos podemos encontrar con más de una realidad.

Damos cierre a este trabajo con una frase que nos ha parecido significativa y que refleja muy bien el espíritu que debemos adoptar frente a las **personas** inmigrantes:

“El mar no separa, el mar es un camino” (en memoria de Don Bartolomé Rosselló Coll).

5 Referencias Bibliográficas

- Alarcón, G. (1987). La enseñanza del vocabulario. *Documentos Lingüísticos y Literarios* 13: 7-14.
- ANECA. (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Logopedia. Madrid. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Pp. 109-135.
- Arroyo, M.J. Parejo, L. J. (2012, Junio). Estrategias de aprendizaje de segundas lenguas en el alumnado inmigrante: un estudio de caso en castilla y león. Comunicación presentada V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander: España.
- Baker, C. (1997). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.
- Bernaus, M. (Ed.), (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Bikandi, U. R. (Ed), (2000). *Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Camarero, C. (1992). Dossier los inmigrantes y la responsabilidad de la sociedad. *Intervención psicosocial. Psicosocial*. 1(3). COP. Madrid.
- Centro Virtual Cervantes. (2018). Vocabulario receptivo. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabularioproductreceptivo.htm
- Dellai, L. (2012). *Inmigración en España: impacto social y necesidades educativas Enseñanza del español L2 a inmigrantes adultos arabófonos y el entorno andaluz*. (Tesis doctoral inédita). UniversitáCa´FascoriVenezia, Venezia.
- Díaz-Bravo, L. Torruco-García, U. Martínez-Hernández, M. Varela-Ruiz, M. (mayo, 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Elsevier*, 2(7), 162-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dunn, M.LI. Dunn, L.M. Arribas, D. (2010). *PPVT-III Peabody Test de vocabulario en imágenes*. Madrid, España: Tea
- EL-Madkouri, M. (1995). *La lengua española y el inmigrante marroquí*. Madrid, España: Ediciones Complutense.
- Fajardo, G, (eds). Rojas, A. (2008). La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. *Didáctica del Español como 2º lengua para inmigrantes*. (39-41). Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía.

- Gargallo, I.S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arco Libros.
- Kohnert, k. (2008). Adquisición de segunda lengua: factores de éxito en el bilingüismo secuencial. *El líder de ASHA*, 13, 10-13.
- León, I. P. (2009). *Contribución al marco teórico de la investigación cualitativa en trabajo social*. *Revista trabajo social*, (20), 37-50.
- Ley de Extranjería 8/2000, de 22 de Diciembre, de reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, Boletín Oficial del Estado. Madrid, 23 de diciembre de 2000, núm. 307, 45508 a 45522.
- Liu, J. (2010). Language Learning Strategies and Its Training Model. *International Education Studies*, 3 (3), 101-103.
- Luengo Rodríguez, T. (2008 a). *Mujer y familia: un área para la intervención*. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, (81), 63-79.
- Luengo Rodríguez, T. (2008 b). *Un análisis de la nuclearidad parsoniana a partir de una investigación sobre la relación entre estructura familiar y satisfacción parental*. *Revista de Investigación en Psicología*. Vol. 11 (2), pp. 13-27.
- Manga, A.M. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, vol(16), 1-9. Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm#_ftn4.
- Ministro De Educación y Cultura. (2014). La lengua en la integración de los Inmigrantes. Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social. Madrid, España: CREADE. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=GLqBQAAQBAJ&pg=PT80&lpg=PT80&dq=estrategias+de+aprendizaje+serrat+2002&source=bl&ots=ZeVynratqd&sig=GVsizUq1kneaalj6MGOvREWXShE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewj4uKndiNPbAhXGPRQKHQOxBOAQ6AEIPzAC#v=onepage&q=estrategias%20de%20aprendizaje%20serrat%202002&f=false>
- Mora, I.R, (2015). Análisis del tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de sección Bilingüe y no Bilingüe de Educación Primaria. *Campo abierto*, 33 (2), 11-28. Recuperado en http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2970/0213-9529_2014_33_2_11.pdf?sequence=1
- Muñoz, C. (2002): *Aprender idiomas*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Paoli, J, A. (1983). Comunicación e Información. *Comunicación e información, Perspectivas Teóricas* (pp. 11-17), México: Trillas.

- Pérez-Mínguez, M. (2004). Inmigración, diversidad, integración exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante. *Estudios de Juventud*, 66(4), 12. Recuperado en <http://www.injuve.es/sites/default/files/66CAP1.pdf>.
- Pérez, J. Merino, M. (2010). Definición de vocabulario. Recuperado de <https://definicion.de/vocabulario/>.
- Quintanilla, L. Sarriá, E. Rodríguez, R. Rubio, P. García, S. García, C. (2010). Estrategias, diseños y técnicas. *Fundamentos de Investigación en Psicología*. Madrid, España: UNED.
- Rocío Cancela, R. Cea, N. Galindo, G. Valilla, S. 2010. Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto. PP. 3-19.
- Salinero, J.(2004). Estudios descriptivos. *Nure investigación*, (7), 1-3. Recuperado en <http://webpersonal.uma.es/de/jmpaez/websci/BLOQUEIII/DocbIII/Estudios%20descriptivos.pdf>
- Sánchez Rosso, A. (2015). Apuntes de la asignatura Sistemas de Comunicación sin ayuda". Material inédito.
- Urbina Ramírez, S. (1999). Informática y teorías del aprendizaje. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 12, 87-100.
- Vila, I. (1999). Inmigración, Educación y Lengua Propia. *Colección de Estudios Sociales*, 1 (2000), 151.
- Villalba, F. Hernández, M.T. Aguirre, C. (1999). Orientación para la enseñanza del Español a refugiados Inmigrantes. Recuperado de: [file:///C:/Users/biblio/Downloads/07747_19%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/biblio/Downloads/07747_19%20(1).pdf)
- Villalba, F. Hernández, M.T, (2008). Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. En S. Pastor (Coord.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua* (pp. 80-90). Alicante, España: Universidad de Alicante.

ANEXOS

Anexo 1:
Entrevista semiestructurada individual

**ESTUDIO DEL VOCABULARIO RECEPTIVO EN UNA MUESTRA DE POBLACIÓN INMIGRANTE
MAGREBÍ EN VALLADOLID
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA INDIVIDUAL**

I. Presentación

Saludo: Buenos días: soy (Nisrine Outamghart alumna en el cuarto curso del grado de Logopedia en la Universidad de Valladolid). Estoy realizando el Trabajo de Fin de Grado (TFG) (Al terminar, agradecer la colaboración, Informar de la confidencialidad de los datos. Informar los objetivos del Trabajo. Se informara de los resultados una vez finalizado el trabajo.
¿Tiene alguna duda?

II. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

2.1. Número de Registro:
2.2. Edad: 2.3. Sexo: ... 2.4. Estado Civil: ... 2.5. País de origen: ...

III. Situación familiar

3.1. ¿Está aquí con su familia?
3.2. ¿Tiene hijos?
3.3. ¿Cuántos?
3.4. ¿Qué edades tienen?
3.5. ¿Estudian?

IV. Formación y situación laboral

4.1. ¿Qué estudios tiene?
4.2. ¿Trabaja?
4.3. ¿En qué?

V. Residencia en España

5.4. ¿Cuánto tiempo lleva en España?
5.5. ¿Cómo llegó a España?
5.6. ¿Por qué eligió a España como destino?
5.7. En qué lugares de España ha vivido?

VI Aprendizaje de la lengua autóctona

- 6.1. ¿Siente interés para aprender el idioma?
- 6.2. ¿Cómo es su trayectoria para aprender el castellano?
- 6.3. ¿A qué asociaciones acudió?
- 6.4. ¿Qué opina de los programas del aprendizaje del idioma que ofrecen las asociaciones?
- 6.5. ¿Cómo es la experiencia con ellos?
- 6.6. ¿En qué idioma hablan en casa?
- 6.7. ¿Qué dificultades has tenido o tienes para aprender el castellano?
- 6.8. ¿Qué le supone para usted aprender a hablar el castellano?

VIII. Integración en la sociedad española

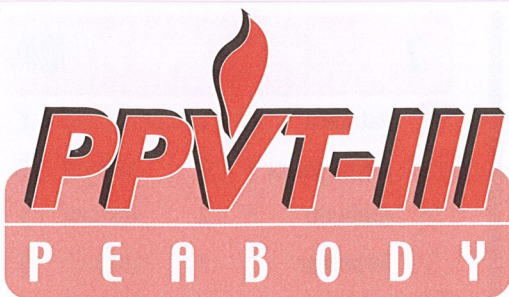
- 7.1. ¿Ha tenido contacto alguno con los nativos? ¿Cómo le trataron?
- 7.2. ¿Qué aspectos de la cultura española le gustan o admira? ¿Por qué?
- 7.3. ¿Qué le gustaría que fuera diferente?
- 7.4. ¿Qué aspectos de la cultura de tu país extraña más?
- 7.5. ¿Se siente integrado en la sociedad que le acoge actualmente? ¿Por qué?
- 7.6. ¿Cree que el desconocimiento del castellano es un obstáculo para la vida diaria?
- 7.7. Para terminar, desde su experiencia ¿qué aspectos le gustaría cambiar en la enseñanza del castellano para inmigrantes?

MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN

Cualquier duda que tenga, no dude en ponerse en contacto con nosotros.

Teléfono:... e-mail:

Anexo 2:
PPVT-III Peabody, Hoja de anotación.



Hoja de anotación

Nombre y apellidos: _____

Sexo: M V Ciudad: _____

Provincia: _____

Centro: _____ Curso: _____

Idioma habitual: Castellano Otro: _____
(especificar: extranjero o lengua española)

Profesor: _____ Examinador: _____

Razón de la evaluación _____

Otras informaciones del examinando _____

CÁLCULO DE LA EDAD CRONOLÓGICA

	Año	Mes	Día
Fecha de la evaluación:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fecha de nacimiento:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Edad cronológica*:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

* (Ignore los días extra)

PUNTUACIONES

Puntuación directa

Puntuaciones transformadas

CI

Percentil

Eneatipo

Desarrollo

Edad equivalente

NÚMERO DE ERRORES

Conjunto 1 <input type="text"/>	Conjunto 5 <input type="text"/>	Conjunto 9 <input type="text"/>	Conjunto 13 <input type="text"/>
Conjunto 2 <input type="text"/>	Conjunto 6 <input type="text"/>	Conjunto 10 <input type="text"/>	Conjunto 14 <input type="text"/>
Conjunto 3 <input type="text"/>	Conjunto 7 <input type="text"/>	Conjunto 11 <input type="text"/>	Conjunto 15 <input type="text"/>
Conjunto 4 <input type="text"/>	Conjunto 8 <input type="text"/>	Conjunto 12 <input type="text"/>	Conjunto 16 <input type="text"/>
TOTAL ERRORES <input type="text"/>			

CÁLCULO DE LA PUNTUACIÓN DIRECTA

Anote el número del **elemento techo**, es decir, el número del último elemento del conjunto techo. Reste a ese número el número total de errores cometidos por el examinando desde el conjunto base al conjunto techo. El resultado es la puntuación directa.

ELEMENTO TECHO	TOTAL ERRORES	PUNTUACIÓN DIRECTA
<input type="text"/>	— <input type="text"/>	= <input type="text"/>

INTERVALOS DE CONFIANZA OPTATIVOS

68% = ± 5 90% = ± 7 95% = ± 9

CI de a

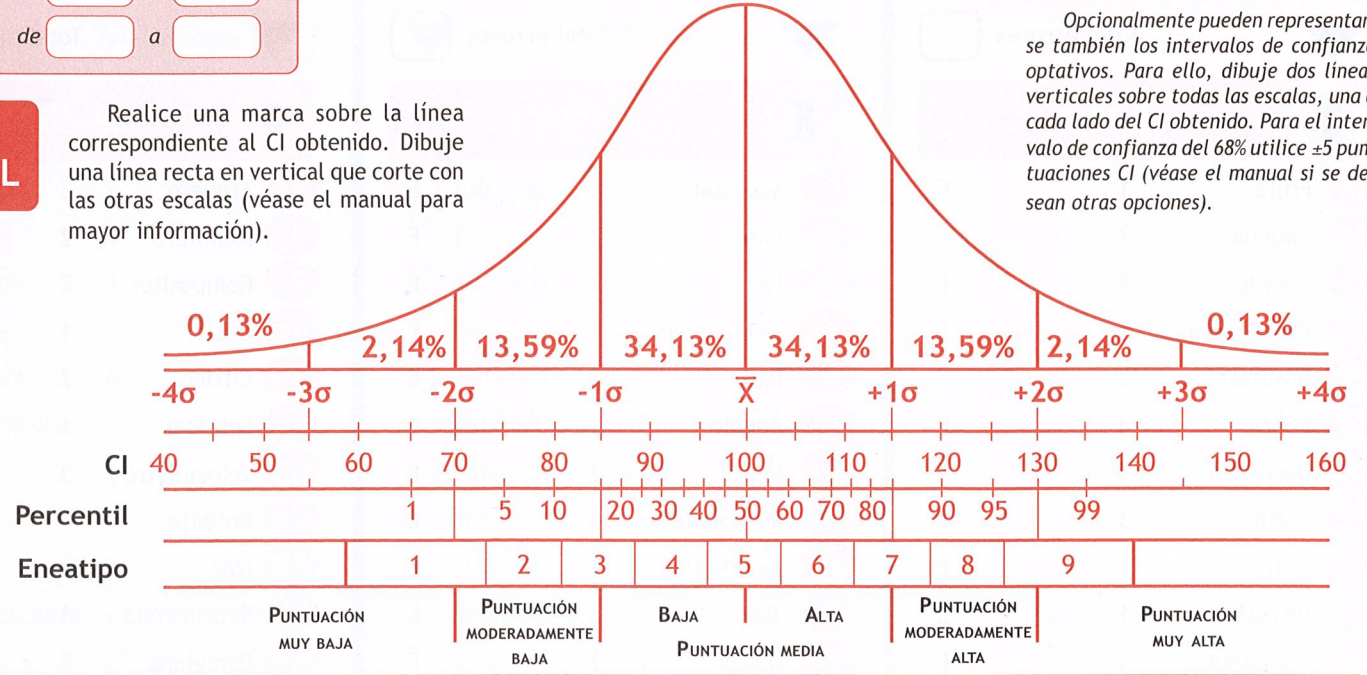
Percentil de a

Eneatipo de a

CURVA NORMAL

Realice una marca sobre la línea correspondiente al CI obtenido. Dibuje una línea recta en vertical que corte con las otras escalas (véase el manual para mayor información).

Opcionalmente pueden representarse también los intervalos de confianza optativos. Para ello, dibuje dos líneas verticales sobre todas las escalas, una a cada lado del CI obtenido. Para el intervalo de confianza del 68% utilice ±5 puntuaciones CI (véase el manual si se desean otras opciones).



1 2 años y medio - 3 años

- 1 Escoba 2 E
- 2 Avión 1 E
- 3 Beber 3 E
- 4 Pala 4 E
- 5 Columpiarse 4 E
- 6 Lámpara 4 E
- 7 Dinero 3 E
- 8 Helicóptero 2 E
- 9 Valla 3 E
- 10 Llave 4 E
- 11 Tambor 3 E
- 12 Subir 1 E

Total errores

2 4 años

- 13 Vaca 1 E
- 14 Nadar 1 E
- 15 Vacío 1 E
- 16 Excavar 2 E
- 17 Granjero 3 E
- 18 Accidente 2 E
- 19 Nido 3 E
- 20 Lanzar 4 E
- 21 Sobre 2 E
- 22 Castillo 2 E
- 23 Medir 4 E
- 24 Canguro 2 E

Total errores

3 5 años

- 25 Fruta 1 E
- 26 Cadena 2 E
- 27 Cactus 3 E
- 28 Puercoespín 1 E
- 29 Bostezar 2 E
- 30 Cabra 4 E
- 31 Decorado 4 E
- 32 Zorro 3 E
- 33 Garras 1 E
- 34 Discutir 1 E
- 35 Astronauta 3 E
- 36 Serrar 4 E

Total errores

4 6 - 7 años

- 37 Tronco 2 E
- 38 Enorme 3 E
- 39 Paracaídas 3 E
- 40 Entregar 1 E
- 41 Globo 2 E
- 42 Calculadora 2 E
- 43 Gotear 4 E
- 44 Colmena 1 E
- 45 Lijar 2 E
- 46 Estatua 4 E
- 47 Aterrorizada 1 E
- 48 Rectángulo 1 E

Total errores

5

- 49 Marco 1 E
- 50 Equipaje 2 E
- 51 Escritura 1 E
- 52 Animar 1 E
- 53 Vehículo 4 E
- 54 Abrillantar 1 E
- 55 Apio 1 E
- 56 Óvalo 1 E
- 57 Hortaliza 3 E
- 58 Peludo 4 E
- 59 Premiar 3 E
- 60 Cerebro 2 E

Total errores

6 8 - 9 años

- 61 Molestar 1 E
- 62 Lima 2 E
- 63 Isla 2 E
- 64 Seleccionar 1 E
- 65 Par 3 E
- 66 Ángulo 1 E
- 67 Reptil 2 E
- 68 Mandíbula 4 E
- 69 Acantilado 1 E
- 70 Terror 3 E
- 71 Dirigir 2 E
- 72 Morsa 3 E

Total errores

7 10 - 11 años

- 73 Palmera 1 E
- 74 Depredador 3 E
- 75 Embudo 2 E
- 76 Repostar 2 E
- 77 Ajustable 2 E
- 78 Roedor 3 E
- 79 Colisionar 1 E
- 80 Termo 1 E
- 81 Ártico 2 E
- 82 Calcular 1 E
- 83 Trillizos 4 E
- 84 Contaminar 3 E

Total errores

8

- 85 Ramo 4 E
- 86 Oleaje 2 E
- 87 Salir 4 E
- 88 Vaina 3 E
- 89 Clasificar 1 E
- 90 Parra 1 E
- 91 Diseccionar 2 E
- 92 Planeador 3 E
- 93 Suculento 1 E
- 94 Pelicano 1 E
- 95 Yate 4 E
- 96 Acoger 3 E

Total errores

9 12 - 16 años

- 97 Arquero 2 E
- 98 Mamífero 2 E
- 99 Compositor 2 E
- 100 Oasis 1 E
- 101 Cítrico 2 E
- 102 Lubricar 1 E
- 103 Velocímetro 3 E
- 104 Brebaje 1 E
- 105 Izar 1 E
- 106 Reprimenda 1 E
- 107 Porcelana 2 E
- 108 Cuantioso 2 E

Total errores

10

109	Barandilla	2	<input type="text"/>	E
110	Brújula	3	<input type="text"/>	E
111	Instruir	3	<input type="text"/>	E
112	Carente	4	<input type="text"/>	E
113	Infinito	4	<input type="text"/>	E
114	Coreográfico	1	<input type="text"/>	E
115	Confidencia	1	<input type="text"/>	E
116	Cuña	3	<input type="text"/>	E
117	Équido	4	<input type="text"/>	E
118	Válvula	3	<input type="text"/>	E
119	Cosechar	4	<input type="text"/>	E
120	Gemir	1	<input type="text"/>	E

Total errores **11**

121	Bobina	4	<input type="text"/>	E
122	Aislamiento	1	<input type="text"/>	E
123	Caballote	4	<input type="text"/>	E
124	Reflexión	2	<input type="text"/>	E
125	Tapicería	4	<input type="text"/>	E
126	Artefacto	1	<input type="text"/>	E
127	Acicalarse	2	<input type="text"/>	E
128	Erudito	4	<input type="text"/>	E
129	Berlina	4	<input type="text"/>	E
130	Fachada	1	<input type="text"/>	E
131	Eslabones	4	<input type="text"/>	E
132	Ficticio	1	<input type="text"/>	E

Total errores **12****17 años o más**

133	Esférico	2	<input type="text"/>	E
134	Primate	4	<input type="text"/>	E
135	Sosegado	3	<input type="text"/>	E
136	Reponer	3	<input type="text"/>	E
137	Península	4	<input type="text"/>	E
138	Perpendicular	3	<input type="text"/>	E
139	Diario	2	<input type="text"/>	E
140	Obelisco	4	<input type="text"/>	E
141	Cavilar	2	<input type="text"/>	E
142	Incandescente	4	<input type="text"/>	E
143	Incisivo	2	<input type="text"/>	E
144	Culinario	3	<input type="text"/>	E

Total errores **13**

145	Hurtar	2	<input type="text"/>	E
146	Dromedario	2	<input type="text"/>	E
147	Encarcelar	1	<input type="text"/>	E
148	Bovino	2	<input type="text"/>	E
149	Estambre	3	<input type="text"/>	E
150	Vestigio	2	<input type="text"/>	E
151	Preceptor	1	<input type="text"/>	E
152	Friccionar	2	<input type="text"/>	E
153	Mercantil	3	<input type="text"/>	E
154	Ñu	1	<input type="text"/>	E
155	Zarpa	1	<input type="text"/>	E
156	Amazona	3	<input type="text"/>	E

Total errores **14**

157	Filtrar	1	<input type="text"/>	E
158	Pentágono	1	<input type="text"/>	E
159	Avizorar	3	<input type="text"/>	E
160	Dársena	4	<input type="text"/>	E
161	Converger	1	<input type="text"/>	E
162	Receptáculo	1	<input type="text"/>	E
163	Perforación	4	<input type="text"/>	E
164	Vítreo	3	<input type="text"/>	E
165	Remontar	3	<input type="text"/>	E
166	Caducifolio	4	<input type="text"/>	E
167	Anegar	3	<input type="text"/>	E
168	Abrasivo	1	<input type="text"/>	E

Total errores **15**

169	Palmípedo	4	<input type="text"/>	E
170	Cizalla	3	<input type="text"/>	E
171	Marsupial	4	<input type="text"/>	E
172	Conífera	4	<input type="text"/>	E
173	Temeraria	2	<input type="text"/>	E
174	Entomólogo	2	<input type="text"/>	E
175	Balaustre	4	<input type="text"/>	E
176	Pecuniario	3	<input type="text"/>	E
177	Inocular	1	<input type="text"/>	E
178	Repujado	4	<input type="text"/>	E
179	Yantar	3	<input type="text"/>	E
180	Paquidermo	2	<input type="text"/>	E

Total errores **16**

181	Friso	1	<input type="text"/>	E
182	Calibrador	4	<input type="text"/>	E
183	Selénico	3	<input type="text"/>	E
184	Amarrida	2	<input type="text"/>	E
185	Mielgo	1	<input type="text"/>	E
186	Roturar	1	<input type="text"/>	E
187	Conflagración	3	<input type="text"/>	E
188	Gravar	3	<input type="text"/>	E
189	Nopal	2	<input type="text"/>	E
190	Motilar	4	<input type="text"/>	E
191	Bancal	3	<input type="text"/>	E
192	Ósculo	2	<input type="text"/>	E

Total errores **ELEMENTOS DE COMIENZO**

1 2 años y medio-3 años

13 4 años

25 5 años

37 6-7 años

61 8-9 años

73 10-11 años

97 12-16 años

133 17 o más años

(Véase el capítulo 3 del manual antes de comenzar)

INTRODUCCIÓN AL TEST Y USO DE LOS ÍTEMS DE ENTRENAMIENTO

Todas las instrucciones de introducción al test y de uso de los ítems de entrenamiento están ubicadas en el cuaderno de estímulos, en el lado del examinador de las láminas de entrenamiento. Utilice las láminas de entrenamiento A y B con los niños entre 2 y 7 años y las láminas C y D con los sujetos de 8 o más años.

APLICACIÓN Y PUNTUACIÓN DE LOS CONJUNTOS DE ELEMENTOS DEL TEST

Después de aplicar los ítems de entrenamiento apropiados, comience a aplicar la prueba usando los conjuntos de elementos.

- **Regla del conjunto completo.** Una vez que empiece un conjunto de elementos, aplique siempre los 12 ítems de ese conjunto en orden y comience siempre con el primer elemento del conjunto.
- **Elemento de comienzo.** Empiece la aplicación siempre con el **elemento de comienzo**, el cual es el primer elemento del conjunto que le corresponde a la edad del examinando. Las edades aparecen indicadas en los cuadros situados en la parte superior de los conjuntos de elementos.
- **Regla del conjunto base.** La regla del conjunto base se produce cuando existe uno (1) o ningún error dentro de un conjunto. Comience con el conjunto de elementos correspondiente a la edad del examinando. Si comete uno o ningún error ese es su conjunto base. Si fuera necesario, retroceda secuencialmente conjunto a conjunto hasta que se cumpla esta regla. Una vez establecido el conjunto base continúe aplicando hasta que llegue al conjunto techo.
- **Regla del conjunto techo.** El conjunto techo es aquel en el que se cometen ocho (8) o más errores dentro del propio conjunto.

ANOTACIÓN DE LAS RESPUESTAS Y LOS ERRORES

- **Anotación de las respuestas y los errores en cada ítem.** Anote en cada elemento el número de la respuesta del examinando en el espacio reservado para ello. Al lado de cada palabra aparece el número que se corresponde con la respuesta correcta. Compare la respuesta del examinando con este número y en caso de error indíquelo mediante una línea oblicua sobre la E, como se muestra a continuación.

1 Escoba 2 3 E

- **Anotación del número de errores por conjunto.** Anote el número de errores en el espacio indicado al final de cada conjunto.
- **Halle el número de errores total entre los conjuntos base y techo.** Copie en el cuadro *Nº de errores* de la portada de esta hoja de anotación los errores en cada conjunto y sume los valores para obtener el total. Asegúrese de realizar esta operación desde el menor de los conjuntos base hasta el mayor de los conjuntos techo.

Observaciones:

Anexo 3:
Ítems del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody
versión lengua árabe.

PPVT-III

PEAODY

Hoja de anotación

Nombre y apellido:

Sexo:

Provincia:

Centro:

Idioma habitual:

Examinador:

Cálculo de la edad cronológica

	Año	Mes	Día
Fecha de la evaluación:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Fecha de nacimiento:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Edad cronológica:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Puntuación directa:

Puntuaciones transformadas

CI

Percentil

Eneatipo

Desarrollo

Edad equivalente

5

49. الإطار
50. أمتعة
51. شجع
52. كتابة
53. مركبة
54. تلميع
55. كرفس
56. بيضوي
57. الخضروات
58. مشعر
59. يكافئ
60. الدماغ

7

سنوات 10-11

73. نخلة
74. المفترس
75. قمع
76. تزود بالوقود
77. قابل للتعديل
78. قارض
79. تصادم
80. الترموس
81. القطب الشمالي
82. حساب
83. التوائم الثلاثة
84. تلوث

6

سنوات 8-9

61. إزعاج
62. مقلم الأظافر
63. جزيرة
64. يَخْتَارُ
65. زوج
66. زاوية
67. زواحف
68. فك
69. جرف
70. رعب
71. يُوجه
72. حصان البحر

8

85. باقة أزهار
86. الأمواج
87. يخرج
88. غمد
89. صنف
90. كرمة
91. شرح
92. طائرة شراعية
93. شهى
94. البجع
95. اليخت
96. ترحيب

9

سنوات 12-16

97. رامي السهام
98. الثدييات
99. المؤلف الموسيقي
100. واحة
101. الحمضيات
102. تزييت
103. عداد السرعة
104. شراب
105. رفع
106. توبيخ
107. الخبز
108. كثير

11

121. لفائف
122. عزلة
123. حامل لقماشة الرسام
124. انعكاس
125. المفروشات
126. الجهاز
127. التائق
128. مثقف
129. سيارة
130. الواجبة
131. الروابط
132. خيالي

10

109. درابزين
110. بوصلة
111. علم
112. تفتقر
113. لانهاية
114. واضع الألحان الراقصة
115. سري
116. إسفين
117. خيليات
118. صمام
119. حصد
120. تدمر

12

17 سنة أو أكثر

133. كروي
134. قردة
135. هادئ
136. تجديد
137. شبه جزيرة
138. عمودي
139. صحيفة يومية
140. المسلة
141. التفكير
142. وهاج
143. سن قاطعة
144. الطهي

13

145. سرق
146. الجمل العربي
147. حبس
148. بقري
149. خيط زهرة
150. بقايا
151. يعلمه
152. التدليك
153. تاجر
154. الثور البري
155. كف حيوان
156. فارسة

15

169. أقدام البط
170. قاطع المعادن
171. الثدييات الكيسية
172. صنوبرية
173. متهور
174. العالم بالحشرات
175. عمود الدرايزين
176. نقدية
177. لفتح
178. أشغال يدوية جلدية
179. إلتهم
180. الشثني حيوان

14

157. تصفية
158. خماسي
159. لاحظ
160. الرصيف
161. تتلاقى
162. وعاء
163. حفر
164. زجاجي
165. تحليق
166. أشجار نفضية
167. إغراق
168. حاك

16

181. إفريز
182. مقياس
183. قمري
184. حزن
185. توأمان
186. تحرث
187. حريق
188. حمل
189. صبار
190. حلق
191. بقعة
192. قبلة