

**MEMORIA DE MÁSTER
“LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA”
2009-2010**

UNIVERSIDAD DE JAÉN

**ADQUISICIÓN DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA. EVALUACIÓN EMPÍRICA Y
ALTERNATIVAS EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

Autor: Alberto García Marcos

Director: Francisco Fernández García

Septiembre, 2010

ÍNDICE

I.- Introducción.....	3
II.- Marco teórico	
II.1.- La globalización.....	6
II.2.- La inmigración en España.....	8
II.3.- La sociolingüística en la inmigración.....	9
II.4.- La adquisición y el aprendizaje de la L2.....	12
III.- Metodología.....	15
IV.- Análisis	
IV.1.- Contexto de análisis.....	19
IV.2.- Observaciones previas.....	20
IV.3.- Escolares de Roquetas de Mar	
IV.3.1.- Ortografía.....	21
IV.3.2.- Madurez sintáctica.....	25
IV.3.3.- Riqueza léxica.....	30
IV.4.- Grupo experimental	
IV.4.1.- Ortografía.....	35
IV.4.2.- Madurez sintáctica.....	38
IV.4.3.- Riqueza léxica.....	40
V.- Conclusiones.....	43
VI.- Referencias bibliográficas.....	47
VII. Apéndices	
VII.1 Apéndice 1: Redacciones de Roquetas de Mar.....	50
VII.2 Apéndice 2: Redacciones grupo experimental.....	74
VII.3 Apéndice 3: Dibujos.....	80

I. INTRODUCCIÓN

Cuando, en 2009, F. García Marcos publicaba *Bases de planificación lingüística para Andalucía*, dicho trabajo suponía la culminación de una tradición escolar que, desde la Universidad de Granada a finales de los años 70, trabajó ininterrumpidamente en planificación lingüística andaluza, a través de las aportaciones en caudal intelectual y humano de Juan Alfredo Bellón, José Andrés de Molina y Juan de Dios Luque. En ese libro, García Marcos reflexiona sobre el futuro de Andalucía, y más concretamente, sobre la gestión lingüística que, a su entender, la administración debería acometer en las nuevas coordenadas históricas que nos impone el siglo XXI. García Marcos subraya la importancia de planificar la integración lingüística de los inmigrados, sin duda uno de los grandes retos sociodemográficos y culturales de nuestros días, y para ello destaca algunos aspectos fundamentales. En primer lugar, la considerable envergadura cualitativa y cuantitativa del fenómeno, poniendo como ejemplo el caso de la agricultura extratemprana almeriense, que ha logrado concitar 101 lenguas diferentes en apenas 240 km², según el mismo autor. En segundo lugar, la insuficiencia resolutoria de las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, a las que a pesar de reconocer su valor histórico, acusa de falta de operatividad para encarar con solvencia la problemática actual sobre la cuestión. Y por último, García Marcos también apunta la posibilidad de una reactivación de la hipótesis del déficit lingüístico bernsteiniano, focalizado ahora en los colectivos inmigrados. Esa última circunstancia, como resulta evidente, se muestra en íntima conexión con las limitaciones de las ATAL. En su opinión, el fracaso del modelo educativo en cuanto a la integración lingüística de los inmigrados se concluye, a modo de sistema de vasos comunicantes, en deficiencias en el rendimiento lingüístico del español en estos estudiantes, con la consiguiente repercusión negativa que todo ello puede suponer, en todo el resto de órdenes, para su futura integración en la sociedad española.

La presente investigación, por tanto, se encuadra dentro de esa incuestionable prioridad de indudable envergadura social. Y lo hace, naturalmente, con toda la modestia de las limitaciones que, por supuesto, se reconocen desde un principio. Mis objetivos no se fijan en intentar resolver un interrogante que está más allá de mis posibilidades, entre otros motivos, porque algunos de los mejores sociolingüistas andaluces, están ahora mismo inmersos en proyectos valiosísimos en esa dirección. Me gustaría destacar especialmente los trabajos, muy avanzados, que coordina F. Fernández García en Jaén o al más reciente del Centro de Estudio para las

Migraciones y las Relaciones Interculturales que supervisa el propio García Marcos. Insisto, mis pretensiones aquí, como no podía ser de otra forma, son consciente y manifiestamente mucho más modestas. Se tratará de realizar una pequeña aproximación metodológica, encaminada hacia el planteamiento de alternativas útiles, orientadas a la resolución del déficit lingüístico entre los escolares de procedencia inmigrada, en su proceso de aprendizaje de lengua extranjera. Para ello, en primer lugar, habrá de confirmarse la existencia de dicho déficit, y en caso afirmativo, el grado e intensidad del mismo. Afortunadamente, la lingüística aplicada hispánica cuenta con una consolidada tradición en la evaluación de los procesos de desarrollo de adquisición del Español, como lengua materna, y también como lengua extranjera. En la década de los años 70 Humberto López Morales impulsó los conocidos *Aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna* a través de los cuales disponemos de una base teórica de solvencia contratada e internacionalmente homologada. Desde ese paradigma, se han diseñado y aplicado los conocidos proyectos interhispánicos sobre léxico disponible y madurez sintáctica. No debemos olvidar tampoco las iniciativas promovidas desde el Colegio de México sobre ortografía o difusión internacional del Español, coordinadas por R. Ávila. Todo ello ofrece la posibilidad de un múltiple abanico de opciones, entre las cuales, he elegido las más operativas para una investigación como la que aquí pretendo desarrollar. En primer lugar, he considerado conveniente cubrir los tres principales niveles lingüísticos trabajados en el aparato escolar, a través de la búsqueda de indicadores ortográficos, gramaticales y léxicos. Con el objetivo de hacer más operativa la investigación, he intentado explotarlos a partir de una única prueba. La lingüística aplicada hispánica cuenta con una tradición suficientemente consolidada en esta dirección, recurriendo a muestras de redacciones de los escolares, con el menor condicionamiento temático posible. Dicho procedimiento nos permite, a partir de un solo texto, poder evaluar el rendimiento ortográfico de cada alumno, su madurez sintáctica y la riqueza léxica de sus composiciones escritas. Esa parte de la investigación se ha realizado con escolares de Roquetas de Mar, uno de los puntos clave en la llegada de inmigrantes al litoral almeriense.

La hipótesis nuclear de esta investigación propugna que puede mejorarse el rendimiento lingüístico en general, y de esos tres índices en particular, mediante programas específicos en adquisición de lengua de acogida. El mismo García Marcos (2009) apuntó la posibilidad de sustituir las ATAL por cursos intensivos de Español para alumnado inmigrado, que deberían realizarse durante los meses de mayo, junio y julio, con el objetivo de que los aprendices estuvieran lingüísticamente integrados en el

momento de su incorporación a la actividad lectiva, a partir de septiembre. Con este fin se organizó un grupo de dicho alumnos, con los que el Centro de Estudios de las Migraciones y las Relaciones Interculturales (CEMyRI) realizó un programa intensivo con carácter experimental, basado en el nivel B2, conforme al *Diseño curricular* del Instituto Cervantes. Aprovechando dicho estudio, se ha tomado una segunda muestra entre estos alumnos, procediendo a contrastar sus resultados con los del grupo anterior. Tras ello espero estar en condiciones de establecer alguna conclusión que pueda resultar de utilidad.

Para mí la experiencia investigadora ha resultado de un valor incalculable, no solo en el terreno formal del desarrollo de destrezas en las que hasta ahora no había trabajado, sino también en el humano, permitiéndome ahondar en problemas cotidianos de una manera, en lo personal, nueva y desconocida.

Antes de concluir, no puedo dejar de mostrar mi sincera y profunda gratitud hacia quienes me han acompañado y alentado en la realización de este trabajo: el Centro de Estudios para las Migraciones y las Relaciones Interculturales del Ministerio de Trabajo y la Universidad de Almería y, por supuesto, a Francisco Fernández, además de mi tutor, por la paciencia y comprensión que me ha mostrado en todo momento. Este trabajo va dedicado a mi familia; a mis padres, que siempre me apoyaron en los buenos momentos, y en los no tan buenos. Y a mi hermano, el Grande, a él le debo la enseñanza de mis mejores valores humanos.

II. MARCO TEÓRICO

La temática de esta investigación nos introduce en un amplísimo campo de preocupaciones teóricas. Nos sitúa ante la dinámica sociológica generada por la globalización, una de cuyas manifestaciones resultantes es, precisamente, la intensificación de los movimientos migratorios en todo el planeta. Dentro de la lingüística, su campo teórico más inmediato se sitúa en los dominios de la sociolingüística, dado que las migraciones generan situaciones de contacto lingüístico en las sociedades de acogida y, en sentido amplio, nuevas interrelaciones entre lengua y sociedad. Pretendo concentrarme en cómo se realiza la adquisición de español como L2 por parte de alumnos inmigrados. Para ello me desenvolveré dentro de la sociolingüística aplicada, pero sin perder de vista su importante nivel de conexión con otras ramas y otros enfoques lingüísticos. De hecho, el problema central de este estudio, la adquisición de segundas lenguas, ha recibido atención y tratamiento intensos, tanto por parte de quienes se han dedicado a la lingüística aplicada (sin adjetivos concretos), como por los teóricos del lenguaje, que han visto en la adquisición, una posibilidad de poder estudiar y explicar gran parte de los fundamentos elementales del lenguaje humano.

II.I LA GLOBALIZACION

La globalización, como avanzaba, ha intensificado los movimientos migratorios. No es que los haya inaugurado, por supuesto. Las migraciones son consustanciales a la historia humana, hasta el punto de que no hay época en la que no se hayan registrado en una u otra forma. En nuestros días, esa constante histórica se ha intensificado y se ha generalizado prácticamente en toda la mitad norte del mundo, hasta el punto de que antiguas canteras de emigración hoy se han convertido en receptoras, como sucede en Irlanda, Italia o España.

La globalización es un proceso económico y tecnológico, social y cultural de ámbito mundial que crea niveles de interdependencia entre los países, nunca antes experimentados. Para que todo ello sea posible y viable, es más que evidente que los avances tecnológicos ha facilitado el camino. El entorno digital permite, entre otras muchas cosas, un flujo comunicativo intenso, fácil y diverso, aportando profundas transformaciones sociales y económicas.

En la actualidad, vivimos la primera gran crisis mundial, producto de ese mercado global de una economía de ámbito mundial. Muchas opiniones coinciden en señalar un mal agudo en las mismas entrañas del capitalismo, un sistema que en su

espiral ansiosa, ha acabado por fagocitarse a sí mismo, a través de la sobreexplotación de valores puramente especulativos. Aparentemente el planteamiento globalizador debería aportar algún valor de acercamiento o hermanamiento entre los países, pero la realidad nos demuestra todo lo contrario. En ese mapamundi económico, destacan países ricos en recursos naturales y energéticos, como pueden ser las naciones árabes y gran parte del continente africano, productores como China o Corea, nuevos líderes tecnológicos como la India o Pakistán, nuevas potencias emergentes como Brasil, nuevos mercados fervientemente capitalistas como la Europa del Este. Pero curiosamente, salvo excepciones, no podemos considerar a estos países ni ricos ni pobres, ni desarrollados ni subdesarrollados, sin la nitidez que los distinguía antes del fenómeno globalizador. El concepto de riqueza sigue siendo elitista, lo cuál se materializa en que los focos de riqueza o desarrollo en casi todos estos países se ciñen a esa élite suprema que los disfruta, mayor o menor, pero siempre limitada respecto a la mayoría que sigue subsistiendo en condiciones lamentables, y que pretenden mejorar su situación a través de la inmigración a los tradicionales países ricos.

Aparte de los vínculos sentimentales, familiares y culturales con el país de origen, el camino de la inmigración es un rosario de penurias con un horizonte final indefinido, lleno de incertidumbre. La necesidad del inmigrante por escalar desde la periferia residual hasta su reactivación social en las capas más bajas de la sociedad, tiene como condicionante implícito la capacidad de producción, es decir, el trabajo. Ese es el objetivo del recién llegado que, ante la inseguridad a los desconocido, busca el amparo y la protección en la experiencia de sus pares o familiares, inmigrantes previos que ya conocen el funcionamiento de la nueva sociedad de acogida, viviendo con ellos o cerca de ellos, alrededor de los barrios periféricos de las grandes ciudades, donde puede relacionarse en su lengua materna, puede trabajar con sus compatriotas y puede mantener sus lazos culturales. Círculos cerrados y monolingües, polos concéntricos de habitantes del mismo origen, pivotados en base a la necesidad de la solidaridad mutua, pero donde el inmigrante siente que puede rebajar el nivel de alerta hacia un contexto que le resulta sumamente desconocido. Ese tipo de redes sociales periféricas pero conocidas, es el paisaje inmediato y en muchos casos, el paisaje final del inmigrante.

Ese gran mercado a la vez que genera productos y volumen de negocio, genera la misma proporción de desechos inservibles, y ni tan solo materiales, sino humanos, tal y como señala acertadamente, Zygmunt Bauman (2007). *Residuos humanos* de todo tipo y variedades, desde los *niños soldados* ugandeses, los

refugiados palestinos en Gaza o los 57 millones de parados que actualmente tienen los supuestos países ricos de la OCDE en la actualidad. Fallos del sistema, restos desechables de difícil recolocación, diferentes manifestaciones del *efecto colateral*, un eufemismo tan oportuno como sobreempleado. La inmigración se ubica en esa encrucijada cruel. Material sobrante en sus países de origen por la falta de oportunidades para un mínimo de garantía de subsistencia, atienden a la llamada de las empresas productoras para cubrir su necesidad de mano de obra barata.

En ese escenario, las lenguas se distinguen por su bipolaridad. Mientras que se potencia el papel hegemónico del inglés o el español, el portugués o el árabe como las lenguas universales de la ciencia, de los negocios y de internet, las lenguas minoritarias ocupan un lugar periférico en estas sociedades de acogida que tienen sus lenguas estatales, y en algunos casos, lenguas regionales, reguladas desde el aparato escolar.

II. 2. LA INMIGRACION EN ESPAÑA

La inmigración ha sido un fenómeno muy importante en España en los últimos años, provocando una reorganización de estructuras laborales, económicas y sociales. En 2000, en España había 938.879 inmigrantes residentes empadronados. En enero de 2009, la cifra era de 5.220.577, es decir, 4 millones más, según los datos del Observatorio permanente de la inmigración. De los miembros de la OCDE, España es el país que más población ha recibido, en proporción a su número de habitantes. Las razones de este aumento se justifican por el hecho de que España ha tenido una tasa de desarrollo superior a la europea, con 14 años de crecimiento continuado desde 1994. Para poder satisfacer las necesidades del mercado, resultó imprescindible recurrir a mano de obra externa, sobretodo en los sectores de la construcción y de servicios.

A partir de 2008, la situación cambia radicalmente. La primera gran crisis mundial en la que estamos inmersos, situados en el marco de la comunidad económica europea, ha afectado especialmente a Grecia, Irlanda y España, cuya recuperación se prevé larga y lenta. Para los inmigrantes que suelen ocupar las partes más bajas del mercado laboral, la crisis se ha convertido en desempleo poco esperanzador, adquiriendo tintes dramáticos. Hasta el 2008, la construcción creaba empleo a ritmo vertiginoso. Si en 1999, el sector tenía 1,5 millones de afiliados en la Seguridad Social, en 2007, la cifra ascendía a 1 millón más. Con la llegada de la crisis, la construcción destruye empleo con la misma velocidad que lo había creado, afectando en su caída al resto de sectores.

Tras dos años de crisis, se puede afirmar que la opción generalizada de los inmigrantes en los países receptores, es la de quedarse. Por nacionalidades, en enero de 2009, el mayor número de inmigrantes llegados a España eran ciudadanos de la Unión Europea con 1,8 millones, destacando especialmente el colectivo rumano (800.000) y el búlgaro (150.000). En segundo lugar, los nativos del continente africano, con fuerte presencia magrebí (720.000). La población latinoamericana se cifra en 1,5 millones, de los cuales, 500.000 son ecuatorianos. Por último, respecto al continente asiático, el país que aporta más emigrantes es China (150.000). El mayor número de retornos corresponden a los colectivos latinoamericano y rumano. En líneas generales, si bien las opciones de retorno derivada de la crisis no han alcanzado cifras muy destacadas, las nuevas entradas al país sí que han disminuido de forma considerable.

Respecto al nivel de formación, es reducido el tanto por ciento de analfabetos entre los extranjeros. En estudios primarios, el porcentaje es algo superior en los españoles, similar en educación secundaria y mucho mayor en educación superior.

II.3. LA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA INMIGRACION

La sociolingüística ha tenido en el contacto lingüístico una de sus constantes referencias temáticas, abierta a múltiples campos. Ello, sin duda, es debido a la propia idiosincrasia del fenómeno que origina, desde fenómenos de interferencia entre lenguas (en el eje más puramente lingüístico), hasta la distribución de usos sociales de las mismas (en el extremo más social).

La globalización y la consecuente inmigración han provocado que en la mayoría de países de acogida se viva una situación de multilingüismo, en donde convergen lenguas oficiales, posibles lenguas minoritarias nativas de ámbito territorial y un rosario de lenguas inmigradas, de las cuales normalmente no se conoce ni su ubicación, ni de la magnitud de sus hablantes, al no existir excesivos estudios sobre el tema. Evidentemente, la política lingüística no mostrará el mismo grado de interés hacia todas ellas. Mientras que la lengua estatal tendrá todo tipo de protección oficial y planificación escolar, las lenguas inmigradas, salvo excepciones como los casos australiano o sueco, se ceñirán al ámbito privado y familiar de los inmigrados, así como a los barrios periféricos donde se concentra el resto de su comunidad nativa.

Todo ello a pesar de que la legislación de los más altos organismos internacionales no deja dudas respecto a la importancia de su protección. Desde el final de la segunda guerra mundial, existe una preocupación constante, social y política por la defensa de las libertades individuales, los derechos humanos, y dentro

de ellos, los derechos lingüísticos. A lo largo de estas últimas décadas, la ONU ha realizado múltiples declaraciones en relación con la defensa de la lengua materna, defensa de la libre expresión, al derecho a la educación que los padres estimen oportuna, a la participación en la vida cultural. Concretamente en el ámbito europeo, el Consejo de Europa realizó en 1977 una importante resolución sobre la educación de los hijos de los trabajadores emigrantes, apoyando la máxima difusión de las lenguas inmigradas, incluso en el aparato educativo de la sociedad receptora.

La lengua es un ente vivo, y como tal, su vitalidad se retroalimenta a base de su uso y su importancia social. Es comúnmente aceptado que el buen estado de una lengua se mide por el nivel de sus hablantes, por su oficialidad, por su presencia en medios de comunicación, por su productividad cultural y por su nivel de internacionalidad. Las lenguas en contacto presentan un valor económico, el *mercado lingüístico* definido por Bourdieu (1990) que en situaciones de diglosia, nunca podrá ser simétrico, cada lengua tendrá una capacidad u otra para proyectar social y profesionalmente a sus hablantes. Sin el conocimiento y dominio de la lengua de acogida, el inmigrante no tiene ninguna posibilidad de mejorar su posicionamiento social, ni tan solo de relacionarse realmente con la sociedad receptora.

Normalmente el inmigrante viene convencido de que su estancia será temporal, como así ocurre en muchas ocasiones, la decisión de permanencia suele ser *a posteriori*, después de asegurarse una relativa estabilidad laboral. La integración, por tanto, acaba siendo la consecuencia inevitable de un proceso hasta cierto punto imprevisto, la permanencia. El concepto de integración en sí mismo, no deja de ser un término abstracto, políticamente correcto, pero al que hay que dotar de un contenido concreto. En países de política monolingüe, la integración y la aculturación del inmigrante parecen tener una relación extremadamente directa, de tal manera que a mayor grado de integración, mayor grado de aculturación resultante. Como señala Milroy (1980), la amplitud de la red social del inmigrante es uno de los factores más decisivo tanto para la aculturación o la integración en la sociedad de acogida. Al respecto, matiza García Marcos (1999) que, además de la amplitud, la calidad de la misma es tan o más importante, destacando que ambas variables deberán ser medidas con exactitud, a la hora de realizar una planificación lingüística sobre un colectivo meta. Para este autor, la inmigración remite a una dinámica muy compleja, no solo se puede explicar con redes, sino cruzándolos con otros factores sociales como el grupo lingüístico de procedencia, otros parámetros culturales o el mismo nivel de instrucción de los hablantes.

La primera generación que ha decidido establecerse en el país de acogida, no suele desarrollar un bilingüismo completo, si atendemos a la definición que del mismo hace Bloomfield (1933), que lo define como un control nativo de dos lenguas. El inmigrante aprenderá de la lengua meta todo aquello que le sea útil para desenvolverse socialmente y satisfacer sus necesidades directas, en un tipo de aprendizaje operativo, inmediato y de nula planificación. Schuman (1976) matiza que ese tipo de adquisición espontánea de la lengua meta se fundamenta en un proceso de *pidginización*, destinado a satisfacer las necesidades de comunicación de dos individuos que no poseen una lengua común.

En ese proceso de integración y aculturación, casi nada queda inalterable para el inmigrante, su universo conocido se debe acomodar a un nuevo universo que desconoce. Como señala Smolicz (1992), cuando los valores nucleares de un colectivo se sienten amenazados por un grupo dominante, los grupos minoritarios reaccionan de tres formas diferentes: aferrándose a esos valores, admitiendo los nuevos valores culturales, o bien, revaluando dichos valores y cambiándolos por otros más marginales. En definitiva, la variable se sitúa en la gradación de coordenadas muy relacionadas; el mayor o menor grado de pérdida de los valores de origen del inmigrante se relaciona directamente con el grado de frustración y reacción consecuente, lo que a su vez provocará un mayor o menor grado de marginalidad en la sociedad de acogida. En aquellos países con una identidad más férrea, lógicamente, el proceso de aculturación será más intenso y rápido, aunque el grado de frustración del inmigrante también será previsiblemente mayor. De igual manera, las culturas inmigradas con menor permeabilidad hacia lo ajeno, intentarán resistir al máximo ese proceso, en cualquier caso imparable, encerrándose en sus contextos periféricos, y sin excesiva intención de salir de ellos.

Todo ello afectará al grado de lealtad o deslealtad lingüística de la lengua materna entre los inmigrantes. Fishman (1972) ya matizaba que existen cuatro posibles reacciones por parte del inmigrante ante este proceso. El *auto odio*, entendido como un agudo rechazo a la lengua materna con el fin de acercarse a los grupos de poder que utilizan otra lengua, la *voluntad compensatoria*, es decir, el mayor desarrollo funcional de la lengua materna para paliar su falta de peso sociolingüístico, o la *actitud abstencionista*, entendida como una variante silenciosa de la primera,

En la segunda generación de inmigrantes, la lealtad lingüística hacia la lengua decrece, mientras que la aculturación y el proceso integrador se instaura de forma

prioritaria. Los hijos de la primera generación de inmigrante, normalmente nativos de la sociedad de acogida, ya son bilingües compuestos desde su mismo nacimiento. Al respecto, Myers-Scotton (2006) secuencia este cambio lingüístico. Apunta que la transmisión generacional de una lengua en contacto se detiene en la tercera generación, es decir, mientras la primera generación se mantiene principalmente monolingüe en su lengua materna, la segunda generación abraza el bilingüismo, con una lengua que decrece y otra que aumenta. En la tercera generación se completa el cambio lingüístico, manteniendo como mucho, un bilingüismo pasivo.

Di Luzio (1984) destaca un aspecto fundamental en este tema. Para este autor, el punto decisivo que define la suerte futura para los nuevos inmigrantes, será el grado de interacción social de los inmigrantes de segunda generación, por su valor ejemplar, referente y experimentado, del proceso de integración para los recién llegados, lo que le otorga una importancia capital. Di Luzio sostiene que para llegar a ello, resulta imprescindible la aculturación de la primera generación, y la consecuente reculturación de la segunda, para lo cual preconiza una intensa actividad escolar, social y política.

Por lo tanto, parece que el objetivo de toda planificación lingüística, debería fijarse en dos polos fundamentales; por un parte, paliar en la medida de lo posible la sensación de pérdida por parte del inmigrante, y por la otra, y no menos importante, saber ofrecer los nuevos valores nucleares de la sociedad de acogida, entre ellos la lengua, como una oferta enriquecedora y no una imposición irracional.

II.4 LA ADQUISICION Y EL APRENDIZAJE DE LA L2

En primer lugar, habría que diferenciar los dos conceptos, adquisición y aprendizaje. Por adquisición se entiende un proceso natural, inconsciente, de construcción creativa, mientras que el aprendizaje se constituye en un proceso consciente, con atención a la forma. El conocimiento de la gramática en las lenguas maternas corresponde a un conocimiento adquirido, mientras que el conocimiento de la *riqueza, corrección y adecuación* de una lengua (sea primera o segunda) corresponde a un conocimiento aprendido.

Resulta altamente contrastado que el aprendizaje de lenguas es más sencillo y exitoso cuanto menos es la edad del individuo. En los años 60, aparece una teoría que defiende la existencia de un órgano mental, un dispositivo interno que permite la adquisición de la lengua materna. Ese órgano no es constante sino que encuentra su momento de plenitud alrededor de los 8 años, y su momento de declive a partir de la pubertad hasta la madurez, en la que desaparece. Lannenbergl (1967) es el principal

valedor del llamado *periodo crítico* para la adquisición de lenguas, defendiendo la idea de que si un niño no aprendiese a hablar durante ese periodo infantil, ya no lo podría hacer. Dicha teoría se justifica por el grado de incertidumbre que provocaron los casos de *niños salvajes*, los cuales, después de un largo periodo de rehabilitación, seguían manteniendo deficiencias graves en su dominio de lengua. Por lo tanto, y según Lannenbergh, en los adultos no se puede hablar de adquisición y si de aprendizaje, mientras que la lengua materna se adquiere, la segunda lengua se aprende. Como el órgano ya no está disponible, el adulto no tiene más remedio que utilizar su inteligencia y sus estrategias de aprendizaje y comunicación para aprender una lengua.

Se acepte o no esta teoría, la realidad nos demuestra que, sin que nadie se lo diga, el niño va analizando los datos de su lengua de forma intuitiva, y adquiriendo categorías gramaticales y estructuras de lengua, desde lo más simple a lo más complejo. En este sentido, los procesos de los niños en la L1 son muy similares, en etapas y en tiempo transcurrido en el proceso de adquisición. No ocurre lo mismo respecto a la L2. Mientras todos los niños adquieren con éxito su lengua materna, existen gran variedad de resultados en la L2. Cuando el niño aprende una segunda lengua, pasa por un periodo silencio de unos seis meses con producción nula o escasa. Una vez empieza a producir, su proceso es ascendente y veloz, firme y seguro. Morfológicamente, el proceso va a ser muy similar a la L1. Empieza adquiriendo las llamadas categorías léxicas (nombres y verbos) para luego pasar a las categorías funcionales (determinantes, flexión verbal, conjunciones). Tanto en la L1 como en la L2, el niño construye poco a poco el esquema de la oración y aborda las diferentes etapas, en el momento preciso, ni antes ni después. De ahí la apreciación de un componente innato, que tiene unas instrucciones de uso que especifica las secuencias de un proceso intuitivo, aparentemente sin dificultad. El niño solo necesita oír hablar a sus semejantes, seleccionar los datos de las categorías que precisa en cada momento y secuenciar la adquisición, lo cuál explicaría la falta de errores, característica común en este tipo de aprendices.

Los adolescentes, entre 8 y 14 años aproximadamente, no desarrollan un periodo silencioso como los niños, se aventuran a hablar en la lengua meta en cuanto conocen algunas palabras de ella, dado que sus ansias comunicativas superan su capacidad de corrección gramatical. Producto de todo ello es un tipo de producción plagada de errores en las primeras etapas, con alto grado de transferencia de la L1. La figura del profesor adquiere gran importancia en estas edades, ayudando a dosificar ese proceso de adquisición, puesto que el alumno no es capaz de dosificarse a sí

mismo. Una característica marcada de esta etapa es la sobreutilización de infinitivos en lugar de la forma verbal flexionada, como si ante la conciencia del error, se pretendiera elegir *lo menos* incorrecto, lo que denota la presencia de un proceso de aprendizaje. El adolescente demuestra una consciente búsqueda del éxito que le lleva a mantener una reflexión constante sobre la lengua, una preocupación por la corrección formal, así como un activo interés por el uso del metalenguaje. En la adolescencia, la capacidad innata se pierde o al menos, se diluye. Algunos lingüistas defienden la idea de que tras la pubertad, el *modulo de resolución de problemas* se desarrolla enormemente, y se posiciona por encima del *modulo del lenguaje*, es decir, a pesar de mantener el componente innato operativo, no se puede acceder a él.

Respecto a los adultos, en líneas generales se mantienen las mismas características que en adolescentes, aunque intensificadas en su agudeza. Las variaciones en procesos y resultados son enormes. Algunos aprendices alcanzan un dominio alto de la lengua meta, mientras que otros no pasan de recursos comunicativos elementales, El profesor adquiere gran importancia en la enseñanza de L2 en esta franja de edad, donde las características psicológicas y culturales de los adultos influyen en gran medida. Ausente la capacidad innata de adquisición, el adulto recurre a recursos conscientes y reflexivos, al uso inteligente de sus estrategias de aprendizaje y comunicación. La transferencia adquiere grado de traducción sistemática de la L1, con abundante presencia de errores que pueden llegar a fosilizarse. Los adultos abordan el aprendizaje de la L2 desde una perspectiva global, no son capaces de producir poco a poco, lo que les lleva a utilizar estructuras de subordinación incluso en las primeras etapas. Tal y como señala Almeida (1999), en adultos cuya personalidad ya está plenamente formada, cuantas más distancia culturales, étnicas y religiosas existan con la comunidad de acogida, la planificación lingüística debe ser mayor, más delicada y con mayor consenso social.

III. METODOLOGÍA

En el aspecto metodológico, he tratado de seguir de manera lo más fidedigna posible la línea de investigación aplicada de larga tradición en la bibliografía hispánica, tanto en lo concerniente a los criterios de elaboración de la muestra y transcripción del corpus, como en el tratamiento y análisis de los resultados.

Para la primera parte de la investigación, destinada a la medición de la integración lingüística a través de la escolaridad, he seleccionado dos clases al completo de alumnos de 10 años, con un montante final de 43 entrevistados, escolares tanto vernáculos como inmigrantes. De ellos, 23 son chicas y 20 son chicos. Los alumnos de esa edad deberían tener superada, al menos teóricamente, la plena adquisición de la lectoescritura, disponiendo ya de la suficiente autonomía como para elaborar textos autónomamente. El punto de encuesta se ha situado en el C.P. Las Lomas de Roquetas de Mar, en la provincia de Almería. A todos los alumnos se les pidió que escribieran una redacción, dándoles a elegir entre dos posibles temas, *mi país* y la realización de un cuento de tema libre. Ambos temas responden a las condiciones de escasa o nula monitorización, amplitud y libertad individual que postula López Morales (1986). El muestreo fue realizado por profesores en prácticas dentro del centro, incluyéndolo como una actividad curricular más, con el objetivo de limar cualquier posible influencia derivada por la situación de encuesta. La toma definitiva de esta primera muestra se realizó en los meses de marzo y abril del presente 2010.

El segundo grupo, que denominaré de ahora en adelante como *grupo experimental*, se corresponde a los escolares que trabajaron en el CEMyRI durante los meses de mayo, junio y julio del presente año. En este caso, solo participaron alumnos inmigrados, dadas las características y finalidad del mencionado curso, el adiestramiento en español como segunda lengua. Para esta investigación, se han seleccionado únicamente aquellos alumnos que coincidieran en edad con los del grupo anterior, es decir, las 7 chicas y los 5 chicos que en esos momentos tenían 10 años. Un total de 12 encuestados que, sin ser una gran magnitud cuantitativa, al menos garantizan la explotación estadística de sus datos, proyectándose como base aproximativa a una problemática de más hondo calado, más allá de los márgenes de este proyecto. La actividad planteada como material de estudio se basó en una redacción de tema libre, y al igual que el grupo anterior, también se planteó como una actividad ordinaria de clase, al objeto de limar al máximo la monitorización.

En ambos casos, los textos recogidos han sido transcritos tal y como fueron producidos por los alumnos, literalmente, sin efectuar ninguna clase de corrección en ningún sentido. En los anexos I y II de este trabajo se adjuntan dichos materiales al completo, especificando en cada caso los principales rasgos sociolingüísticos de sus autores. Además, en el anexo III se recogen algunos de los materiales gráficos que produjeron los escolares. Al ser planteada la realización de estas redacciones como una actividad habitual en clase, en muchos casos los aprendices acompañaron con dibujos la redacción de los textos. Incluyo aquellos que han mantenido un mínimo de calidad al ser escaneados. Es evidente que la información lingüística que pueda obtenerse de los mismos es mínima y, en todo caso, quedaría un tanto alejada de los intereses de esta investigación. No obstante, entiendo que sí pueden tener otros valores y otras lecturas pedagógicas y culturales por lo que he considerado oportuno incorporarlos, aunque sea de manera testimonial.

Respecto al tratamiento del corpus, para el análisis de la producción ortográfica, he pivotado la parte cuantitativa en la distinción elemental entre palabras normativas y lapsogramas, tal y como propusiera Ávila (2009). Se entiende por lapsograma toda desviación, con independencia de su tipología, respecto de la norma ortográfica oficial y establecida. Calculamos porcentualmente su incidencia respecto del conjunto total de palabras recogidas en un texto, con lo que obtendremos una medida inmediata y ciertamente estandarizada que, en todo caso, haré más explícita de nuevo en el análisis. Dichos lapsogramas pueden ser de diversa naturaleza. Ávila advierte que unas veces pueden transcribir dialectalismos, otras meros errores ortográficos tradicionales (por ejemplo, cuando anotamos sin *h* el verbo *hacer*) y en otras ocasiones, pueden señalar problemas de adquisición de la ortografía, derivadas de patologías, o simplemente porque el proceso en sí no se ha llevado de manera adecuada (en este caso, el ejemplo remitiría a problemas con la segmentación básica de las unidades, *melodijo*). Este segundo aspecto relacionado con la tipología de la lapsografía constituirá la parte más cualitativa del análisis sobre la producción ortográfica. Para todo ello, he recurrido al programa *Scriptum*, diseñado por R. Ávila, desarrollado en el Colegio de México en 2006, y que en la actualidad está siendo sometido a una nueva revisión en colaboración con F. García Marcos y el *CEMyRI*. *Scriptum* carga cada uno de los textos, les asigna sus variables sociales, analizando y tabulando los lapsogramas que aparecen, para finalmente volcar sus resultados en una base de datos que permita su tratamiento posterior.

Para el caso de la gramática, no disponemos de un recurso informático como el anterior. De los *índices de madurez sintáctica* propuestos por Hunt (1970), me he

centrado tan solo en los primarios. Mediante ellos, podremos medir el número total de frases que compone un texto, el promedio de cláusulas que integran cada frase y, por último, el número de unidades necesarias para configurar una cláusula. Habrá que tener en cuenta también la parte cuantitativa de esos índices, es decir, aquellos recursos que disponen los hablantes para conformar la lengua que emplean, el tipo de construcciones que utilizan y las clases de nexos que a los que recurren para ello. En ese aspecto, el análisis será menos sistemático que los índices primarios, de otra forma entiendo que me estaría extralimitando de los límites apropiados a este nivel de estudio.

Por último, estudiaré el léxico a partir de los índices de riqueza léxica, dentro de su concepción más cercana a la lingüística aplicada, es decir, la tabulación de la proporción de vocablos (términos no repetidos en un texto) que hay en comparación con el de palabras (el conjunto total de los mismos, repeticiones incluidas). De nuevo los programas diseñados por R. Ávila en el Colegio de México me han resultado de gran utilidad. En colaboración con el *CEMyRI*, actualmente se está realizando una nueva revisión de *Lees*, cuya versión mexicana es de 2008. *Lees* tiene como objetivo la automatización del cálculo de la riqueza léxica, contabilizando palabras y vocablos de un texto, estableciendo sus índices y, como en el caso de *Scriptum*, cargando sus resultados en las correspondientes bases de datos.

Toda esa información será filtrada por los factores sociolingüísticos apropiados para este estudio. Esta es una constante bastante refrendada empíricamente, al menos en la lingüística aplicada que procede, directa o indirectamente, en mayor o menor grado, de presupuestos y métodos sociolingüísticos. Todo el proyecto interhispanico sobre disponibilidad léxica cuenta con una matriz de análisis sociolingüístico estándar, que debe incluir algunos de los factores sociales más clásicos en esta clase de investigaciones. En esta ocasión, por la temática y objetivos de la investigación, creo oportuno incluir el factor social procedencia, estableciendo así una primera discriminación entre alumnos inmigrados y vernáculos, al menos entre los escolares de Roquetas de Mar. En el caso del grupo experimental, evidentemente, este factor social quedó neutralizado, al estar integrado únicamente por alumnos procedentes de la inmigración. Dentro de ambos grupos, a su vez habría de contemplarse grandes áreas de origen, dadas las enormes diferencias en prácticamente todos los órdenes (cultural, religioso, lingüístico, formativo, etc.) que podían registrarse dentro del colectivo inmigrado. Inicialmente, todo ello debería haber provocado una gran dispersión en los resultados, aunque sorprendentemente, la realidad empírica se encargó de mostrar precisamente lo contrario, como de hecho

comprobaremos en el análisis. Dadas las dimensiones de la muestra con la que se ha trabajado, en Roquetas de Mar únicamente encontramos alumnado rumano, marroquí y búlgaro. En el grupo experimental se intentó prefijar esa composición, con el objetivo de poder equiparar mejor los resultados que se obtuviesen, trabajando finalmente con chicos y chicas procedentes de Rumanía y Marruecos. Por último, las diferencias entre hombres y mujeres han ocupado un capítulo indispensable de toda investigación sociolingüística, provocando debates que han trascendido con mucho la escueta esfera científica. Curiosamente, los manuales de sociolingüística (García Marcos, 1999; Almeida, 1999; López Morales, 1989, por citar los más relevantes en español) aconsejan cierta prudencia sobre esta cuestión, ante la dispersión de resultados arrojados por la investigación empírica.

Aparte de esos dos factores sociolingüísticos, el resto de magnitudes clásicas, como la edad, la clase social o el grupo cultural de procedencia han quedado neutralizados.

IV. ANÁLISIS

IV.1 CONTEXTO DE ANÁLISIS

Andalucía, zona tradicionalmente emisora de mano de obra, en los últimos años se ha vuelto receptora de caudal emigrante. En las poblaciones almerienses, los extranjeros han encontrado su primer trabajo en las campañas agrícolas, al atraer población que viene directamente del extranjero, sobretodo marroquí, por la cercanía geográfica. En algunos casos, muchos de esos trabajadores, una vez acabadas las campañas agrícolas locales, buscan otras en distintas provincias. Otros retornan temporalmente a sus países de origen, como consecuencia de las condiciones ministeriales del programa de inmigración temporal que regula el funcionamiento de las campañas agrícolas. Los trabajadores que retornan en los plazos previstos, presentándose en el Consulado Español de su país en un plazo de un mes, tienen preferencia en las demandas del próximo año. Todo ello ha fomentado un tipo de inmigración más temporal que en otras regiones. En muchas ocasiones, la inmigración se limita a un solo miembro de la unidad familiar, el padre de familia. El cambio de sector laboral, desde la temporalidad agrícola hacia otros sectores de mayor duración como la construcción, ha favorecido la decisión de permanencia, y el consiguiente reagrupamiento familiar en destino. Con todo, la población inmigrada en el conjunto de la realidad provincial almeriense es importante, cuantiosa y significativa en todos los ámbitos de la vida social.

Centrándonos en Roquetas de Mar, la ciudad ocupa una posición estratégica a orillas del Mediterráneo y en la falda de la Sierra de Gádor, con unas condiciones naturales muy favorables, debido a su litoral y clima. Conforme a los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística, entre 1999 y 2009 el incremento relativo de su población se sitúa en un altísimo 95,27 %. A fecha 1 de Enero de 2009, su población ascendía a 82.665 habitantes, de los cuales 25.806 eran inmigrantes. El principal país de procedencia es Rumanía, con un 39% sobre el total. El tanto por ciento de población menor de 20 años, asciende a un 25,29 %.

Respecto a sus sectores económicos, las principales actividades son el turismo, la agricultura y la pesca, ocupando el tercer lugar productivo en la provincia de Almería. A partir de los años 70 se produjo una gran dinamización económica a través de la agricultura intensiva con la introducción de nuevas técnicas agrícolas de invernadero, con la consiguiente apertura del producto resultante hacia mercados

nacionales y europeos. La principal producción agrícola, naturalmente, es la agricultura extratemprana, los invernaderos, que en el caso de Roquetas de Mar muestran una alta preferencia por el pimiento. En cuanto a su segundo gran sector económico, el turismo, las cifras oficiales de 2009 señalaban que de sus 12.873 plazas hoteleras, se había procedido a una ocupación superior al 70 %. En 1964 se creó una importante infraestructura turística de grandes dimensiones, con la construcción de la llamada *Urbanización de Roquetas* que concentra más de la mitad de la oferta turística de la provincia de Almería. Por último, respecto al sector pesquero, en los últimos años se ha ido sustituyendo la pesca tradicional por embarcaciones de mayor tamaño que pueden alcanzar las 30 millas, con el objetivo de poder capturar aguja, sable y besugo.

A fecha 1 de enero de 2008, Roquetas de Mar disponía de 24 centros de educación Infantil, 20 centros de Educación primaria, 14 de secundaria, 5 de Bachillerato, 3 centros C.F de grado medio, 3 de grado superior, 1 centro de educación de adultos y 3 bibliotecas públicas.

IV.2 OBSERVACIONES PREVIAS

Labov (1972) destaca la utilidad metodológica de las impresiones no sistemáticas en la investigación de campo, a pesar de que ese tipo de observación no tenga valor de dato, ni sea oportuno reservarle un rol determinante en los diagnósticos sociolingüísticos. En su opinión, son especialmente útiles como una primera aproximación al tema de estudio, como consecuencia derivada del propio manejo de los materiales. Ese planteamiento, inicialmente concebido desde la sociolingüística, Labov lo hacía extensivo a toda la investigación de campo, siempre dentro de sus límites y de sus posibilidades.

Por lo tanto, y siguiendo a Labov, de la simple transcripción de los materiales en los que se basa esta investigación podemos extraer una primera lectura, que evidentemente se deberá confirmar con el análisis de los datos que ocuparán los capítulos siguiente. Desde esa visión casi panorámica, destaca la baja producción lingüística en el grupo inicial de este estudio, los escolares roqueteños no sometidos a programa específico de formación en español como segunda lengua. Esa producción lingüística, además de realmente escasa, resulta manifiestamente deficitaria en cuanto a la ortografía, con fuerte presencia de lapsogramas, y lo que es más grave, con problemas evidentes en la segmentación de unidades gráficas, aspecto que debería estar ampliamente superado en el nivel de edad entre el que transcurre esta investigación.

Igualmente, partiendo desde esa misma visión casi panorámica, podemos afirmar que la hipótesis metodológica que pretendía contrastar este trabajo, a grandes rasgos, parece verificarse. Los escolares procedentes del programa experimental diseñado por el *CEMyRI*, aparentemente han sido bastante más efectivos en la resolución de los ejercicios propuestos. No obstante, resulta imprescindible corroborar esta primera aproximación, y sobretodo, calibrar en qué grado y medida ha sucedido todo ello.

IV.3 ESCOLARES DE ROQUETAS DE MAR (ALMERÍA)

IV.3.1 Ortografía

La inclusión del apartado ortográfico de esta investigación supone un cierto desafío en muchos sentidos. La base investigadora hispánica sobre la situación de la ortografía en su aparato escolar ha sido suficientemente documentada tanto en lo teórico, como en la precisión del diseño metodológico. El excelente trabajo de Ávila (2009) marca pautas muy claras al respecto en todos los órdenes. Posteriormente, García Marcos (2009) definió cuál debería ser su aplicación específica en Andalucía, es decir, el marco sociolingüístico en el que se desarrolla esta investigación. Por lo tanto, no existen dudas ni en los criterios ni los procedimientos que han de emplearse.

A pesar de todo ello, es evidente que estamos ante un proyecto, sin duda atractivo, pero todavía en su fase más inicial. Tanto es así que, en realidad, no disponemos de una base comparativa, o al menos de una base comparativa relativamente amplia. Ávila señalaba algunas de las principales constantes que se están observando en México, a pesar de que la investigación no está completamente concluida. Igualmente, García Marcos dispone de algunos sondeos iniciales en Almería, más en concreto de los primeros resultados procedentes de la capital y del anejo de La Cañada de San Urbano.

Para el cálculo de la lapsografía, Ávila pensaba en un índice proporcional simple que diera cuenta del número de lapsogramas que se producían en intervalos de X unidades de escritura. F. García Marcos propuso simplificarlos porcentualmente, por la inmediatez del cálculo y por la facilidad de interpretación del mismo. De ese modo, operaríamos con un cálculo de las siguientes características.

IL = LPS x 1000 /Voc
IL: Índice de Lapsogramas/ LPS:Lapsogramas/ Voc:Vocablos

A pesar de esas limitaciones debidas a la relativa novedad de estas investigaciones, podemos disponer de una base contrastiva como la recogida en el cuadro 1.

CUADRO 1

Lapsogramas. Datos contrastivos de Roquetas de Mar con los procedentes de otros puntos hispánicos

<i>LOCALIDAD</i>	<i>TOTAL</i>	<i>LAPSOGRAMAS</i>	<i>ILP</i>
<i>Roquetas</i>	<i>4745</i>	<i>698</i>	<i>14,71</i>
<i>Almería</i>	<i>1239</i>	<i>156</i>	<i>12,59</i>
<i>México</i>	<i>6578</i>	<i>432</i>	<i>12,07</i>

Como queda patente en el cuadro de cifras, los escolares examinados en Roquetas de Mar, en base al nivel elevado de sus lapsogramas, muestran un comportamiento lingüístico bastante alejado de lo que podríamos considerar una tendencia en la adquisición ortográfica del español, si lo comparamos con los resultados mexicanos. También lo son en referencia a las cifras sobre adquisición de ortografía de la capital que, aún siendo importantes, no llegan a provocar un problema generalizado que pudiera acabar afectando a todo el sistema escolar en su conjunto. Las cifras de los escolares roqueteños son, por tanto, realmente elevadas, mostrando una incidencia de errores con alta frecuencia, como se comprueba con una simple revisión superficial de los textos. Ese porcentaje se mantiene constante a través de toda la muestra, con la única excepción de un estudiante (masculino y vernáculo) que ha mostrado un índice de 5,33, muy por debajo de todos los niveles localizados en los estudios hasta ahora realizados. En cualquier caso, se trata de una singularidad muy excepcional que se desvía por completo del comportamiento del resto de sus compañeros. La cuestión realmente delicada se sustenta en la base cualitativa. En los textos recogidos en los anexos podemos comprobar que, en realidad, nos hallamos ante lapsogramas que descubren deficiencias graves en la adquisición de la ortografía, según la tipología de Ávila. Eso querría decir que, por poner un ejemplo, no nos

estamos desarrollando entre problemas de distinción “b”/“v”, o entre “h” perdida, sino entre alumnos que tienen dificultades muy serias para segmentar unidades y que, por lo tanto, son incapaces de distinguir el límite exacto de las palabras. Es decir, además de los problemas ortográficos, se evidencian otras carencias formativas de envergadura, en unos alumnos que se van a ver automáticamente incapacitados para trabajar nocional y activamente la morfología, incluida en los diseños escolares a partir de los 9 años.

La procedencia del alumnado, contra lo que podría parecer en primera instancia, no discrimina excesivamente los resultados, siempre referidos en esta ocasión solo al grupo de Roquetas de Mar.

CUADRO 2

Lapsogramas en Roquetas de Mar: *Datos contrastivos en función de la variable social procedencia*

<i>PROCEDENCIA</i>	<i>TOT.PALABRAS</i>	<i>LAPSOGRAMAS</i>	<i>ILP</i>
<i>Vernáculos</i>	<i>3151</i>	<i>470</i>	<i>14,91</i>
<i>Inmigrados</i>	<i>1594</i>	<i>228</i>	<i>14,30</i>

A la vista del cuadro anterior, no existen diferencias determinantes entre alumnos inmigrados y vernáculos, por lo que parece que nos encontramos ante un obstáculo formativo generalizado en todo el espectro escolar del centro. En ese sentido, estos estudiantes vernáculos se aproximan más a sus compañeros inmigrados que al resto de alumnos, tanto a los encuestados en la capital, como a los mexicanos, a pesar de compartir lengua materna. No deja de ser significativo que entre los inmigrados exista incluso un índice ligeramente inferior al de los alumnos vernáculos. Entre estos últimos, se incluye al alumno referido antes, con un rendimiento muy desviado de la media del grupo, en esta ocasión tiene un índice de 5 lapsogramas por cada unidad. Eso quiere decir que, si obviásemos ese dato, los hiatos serían mayores. Por último, cabría destacar que en la muestra con la que estamos trabajando, hay un importante contingente de alumnos del Este europeo, habituados a sistemas educativos más estrictos, probablemente con un grado mayor de monitorización escolar, lo que justificaría su mayor rendimiento ortográfico, a pesar de trabajar en una segunda lengua.

En cuanto a la posible influencia de otros factores sociales, si bien introducen matices, no parece tener excesivo peso específico.

CUADRO 3

Lapsogramas en Roquetas de Mar. Datos contrastivos en función de la variable social procedencia, subespecificada por país de origen

<i>PROCEDENCIA</i>	<i>ILP</i>
<i>Rumanía</i>	<i>12,50</i>
<i>Marruecos</i>	<i>16,30</i>
<i>Bulgaria</i>	<i>14,10</i>

Los alumnos rumanos tienen mejor ortografía que los búlgaros y marroquíes, aunque no excesivamente lejos, todos ellos, de la pauta general mostrada por el resto del grupo de alumnos de Roquetas de Mar.

El factor género se ha mostrado poco determinante. Esta es una de las posibilidades recogidas en la bibliografía sociolingüística, acostumbrada a mostrar perfiles ostensiblemente irregulares, siempre condicionados por las características específicas de cada contexto social.

CUADRO 4

Lapsogramas en Roquetas de Mar. Datos contrastivos en función de la variable social procedencia, subespecificada por género

<i>PROCEDENCIA</i>	<i>GENERO</i>	<i>ILP</i>
<i>Vernáculos</i>	<i>Masculino</i>	<i>15,40</i>
	<i>Femenino</i>	<i>13,20</i>
<i>Inmigrados</i>	<i>Masculino</i>	<i>14,45</i>
	<i>Femenino</i>	<i>14,15</i>

Se manifiesta una ligera tendencia, tanto entre las chicas inmigradas como entre las vernáculos, a un mayor dominio de la ortografía. Sin embargo, las diferencias son tan mínimas que no permiten pensar en comportamientos sociolingüísticos manifiestamente contrapuestos.

IV.3.2 Madurez sintáctica

Las evaluaciones hispánicas sobre el rendimiento sintáctico de los escolares están basadas en la metodología sajona que propusiera K. Hunt (1970), cuya adaptación al entorno hispánico corrió a cargo de López Morales (1986, 1989). Son índices básicamente cuantitativos que combinan tres aspectos principales:

- El número de oraciones de un texto
- El promedio de cláusulas que componen las oraciones
- El promedio de unidades que conforman, a su vez, cláusulas y oraciones.

La hipótesis inicial de trabajo se basa en la relación directa y proporcional entre madurez sintáctica y el incremento cuantitativo de esas tres unidades básicas; cuantas más unidades compongan cláusulas y oraciones, mayor será la complejidad. Del mismo modo, a mayor número de cláusulas integrando una frase, mayor grado de complejidad.

Desde que López Morales propusiese la utilización de estos índices como sistema de medición de la progresión en la adquisición de la sintaxis materna, en el mundo hispánico se han realizado diversas investigaciones que, con el transcurso de los años, han terminado por completar una panorámica bastante detallada. En España, se iniciaron con el trabajo de Torres (1996) sobre los escolares tinerfeños, al que siguieron nuevas investigaciones contrastando esos resultados con otras muestras procedentes de escritores profesionales canarios. Más recientemente, Checa García (2006), presentó los resultados de la explotación de textos tomados en la capital de Almería.

Ambas autoras serán las principales referencias de contraste de este estudio. Torres, elaboró el que puede considerarse como único análisis contrastivo de carácter interhispánico. En el caso de Checa García, si bien se concentró en algunos estratos únicamente de la capital, lo que otorga a su estudio cierto grado de parcialidad, su investigación resultará muy útil al aportar datos contextualmente muy próximos.

Entrando en el desarrollo concreto de resultados, a partir de lo expuesto en Torres (1996) podemos deducir una situación referencial para el conjunto de la comunidad hispánica:

CUADRO 5

Promedios de unidades, cláusulas y frases en el rendimiento sintáctico de escolares hispanos

<i>LUGAR</i>	<i>LUT</i>	<i>PLC</i>	<i>CUT</i>
<i>Tenerife</i>	<i>9,23</i>	<i>5,24</i>	<i>1,78</i>
<i>Concepción</i>	<i>7,33</i>	<i>5,77</i>	<i>1,27</i>
<i>Puerto Rico</i>	<i>7,73</i>	<i>6,11</i>	<i>1,26</i>
<i>Santiago de los Caballeros</i>	<i>9,30</i>	<i>6,53</i>	<i>1,43</i>
<i>LUT = Longitud de Unidad Terminal / PLC: Promedio de longitud de cláusulas por frase/ CUT: Promedio de cláusulas por unidad terminal</i>			

Como podemos apreciar por los datos aportados desde Concepción (Chile, Véliz: 1988), Puerto Rico (Rodríguez Fonseca, 1991), Santiago de los Caballeros (República Dominicana, Olloqui de Montenegro: 1991), además de los trabajos tinerfeños de Torres, existe una tendencia homogénea en el desarrollo de la madurez sintáctica en toda la comunidad hispánica. En algunos ítems, las coincidencias son prácticamente totales, lo que nos demuestra la intensidad entre la que se desenvuelve esa constante. Cuando surgen diferencias cuantitativas, estas se mueven entre los dos puntos, como es el caso de las longitudes de las unidades terminales aparecidas en Tenerife y Santiago de los Caballeros, por una parte, y Concepción y Puerto Rico, por la otra. Para los objetivos concretos de este trabajo, resultan especialmente relevantes los resultados obtenidos por Checa (2006) en el caso de Almería, a pesar de que su investigación es más teórica y metodológica que descriptiva. La madurez sintáctica no es el objetivo prioritario de Checa, sino más bien descubrir cuáles pueden ser los parámetros de la adquisición sintáctica, así como los mecanismos formales para estudiarla, partiendo de los datos recogidos en unos centros escolares de Almería. El resultado es una excelente radiografía empírica sobre la cuestión, que en líneas generales coincide con los resultados de Torres y con el patrón común que muestra el cuadro comentado.

Los resultados del primer grupo con el que aquí se ha trabajado, no presentan en su rendimiento grandes diferencias con esa pauta general, tal y como recoge a continuación el cuadro siguiente:

CUADRO 6

Promedios de unidades, cláusulas y frases en el rendimiento sintáctico de escolares hispanos. Datos contrastivos con los estudiantes de Roquetas de Mar (Almería)

LUGAR	LUT	PLC	CUT
Tenerife	9,23	5,24	1,78
Concepción	7,33	5,77	1,27
Puerto Rico	7,73	6,11	1,26
Santiago de los Caballeros	9,3	6,53	1,43
Roquetas de Mar	8,83	6,09	1,51
<i>LUT = Longitud de Unidad Terminal / PLC: Promedio de longitud de cláusulas por frase/ CUT: Promedio de cláusulas por unidad terminal</i>			

Los alumnos de Roquetas de Mar se mueven en posiciones intermedias dentro del conjunto de habla hispánica. No obtienen las mejores calificaciones, pero al mismo tiempo, también se muestran alejados de las posiciones inferiores. Es evidente, por tanto, que no se manifiesta un desajuste significativo entre sus procesos de desarrollo sintáctico y los generales de la comunidad hispánica, sobre todo en comparación con lo que sucedía con la ortografía. Esa situación resulta singularmente significativa cuando se subespecifican los datos almerienses en función de la procedencia del alumnado.

CUADRO 7

Promedios de unidades, cláusulas y frases en el rendimiento sintáctico de escolares hispanos. Datos contrastivos con los estudiantes de Roquetas de Mar (Almería), subespecificados en función del factor procedencia

LUGAR		LUT	PLC	CUT
Tenerife		9,23	5,24	1,78
Concepción		7,33	5,77	1,27
Puerto Rico		7,73	6,11	1,26
Santiago de los Caballeros		9,3	6,53	1,43
Roquetas de Mar	Vernáculos	9,63	6,17	1,7
	Inmigrantes	8,03	6,01	1,32
<i>LUT = Longitud de Unidad Terminal / PLC: Promedio de longitud de cláusulas por frase/ CUT: Promedio de cláusulas por unidad terminal</i>				

Los alumnos vernáculos se mueven dentro de las pautas generales anteriormente comentadas, sin embargo son los inmigrados quienes mejoran la producción gramatical, sobre todo en el aspecto cuantitativo. En el cualitativo, todos ellos, y en especial los inmigrados, se desenvuelven entre estructuras muy simples, predominantemente conjuntivas, con ausencia grande de nexos prácticamente de cualquier clase. Se registran dos tendencias en gran medida contrapuesta; los inmigrados producen más cantidad de elementos, pero son los hablantes maternos quienes controlan mayor tipo de recursos gramaticales.

No obstante, parecen existir otros factores posiblemente más determinantes en relación al comportamiento de la madurez sintáctica. El primero de ellos, está relacionado con el tipo de estímulo seleccionado por cada alumno para la realización del ejercicio. Al respecto, el cuadro 8 resulta suficientemente ilustrativo:

CUADRO 8

Promedios de unidades, cláusulas y frases entre los escolares de Roquetas de Mar (Almería). Datos subespecificados en función del tipo de texto

LUGAR	LUT	PLC	CUT
<i>Mi País</i>	11,12	6,07	1,91
<i>Cuento</i>	6,54	6,11	1,01
<i>LUT = Longitud de Unidad Terminal / PLC: Promedio de longitud de cláusulas por frase/ CUT: Promedio de cláusulas por unidad terminal</i>			

Inicialmente los dos temas propuestos, *mi país* y *un cuento libre*, respondían, en líneas generales, a las exigencias de neutralidad y escasa monitorización reclamadas para este tipo de pruebas (Torres, 1996), La complejidad sintáctica de los textos libres ha sido muy inferior en comparación con la mostrada por el tema supuestamente más monitorizado. No deja de constituir un resultado hasta cierto punto sorprendente, y que permite cuestionar algunos principios metodológicos manejados hasta ahora, en relación con esta clase de investigaciones. Hunt justificaba la necesidad de trabajar la muestra con unos textos absolutamente neutros, en base a la suposición de que la libertad temática propiciaría un desarrollo mayor de la potencialidad sintáctica de cada individuo. Sin embargo, en Roquetas de Mar ha sucedido lo diametralmente opuesto. Tal vez esa premisa metodológica no se

comporte de manera uniforme, en todos los grupos de edad. Hay que tener en cuenta que las investigaciones sobre madurez sintáctica cubren desde el desarrollo completo de la lectoescritura hasta el final de la enseñanza secundaria. Por todo ello, se deriva que lo que puede necesitar un adolescente no tiene porqué corresponderse con lo que puede necesitar un niño de 10 años. En estos últimos, la monitorización temática podría favorecer una mayor focalización en la producción discursiva, por encima de la atención a la elaboración de los contenidos del texto.

Otro factor social relevante ha sido el lugar de procedencia de los encuestados, recogido ahora en el cuadro 9.

CUADRO 9

Promedios de unidades, cláusulas y frases entre los escolares de Roquetas de Mar (Almería). Datos subespecificados en función del lugar de procedencia de los inmigrados.

<i>LUGAR</i>	<i>LUT</i>	<i>PLC</i>	<i>CUT</i>
<i>Rumanía</i>	<i>9,65</i>	<i>6,09</i>	<i>1,71</i>
<i>Marruecos</i>	<i>8,03</i>	<i>6,17</i>	<i>1,33</i>
<i>Bulgaria</i>	<i>8,81</i>	<i>6,01</i>	<i>1,49</i>
<i>LUT = Longitud de Unidad Terminal / PLC: Promedio de longitud de cláusulas por frase/ CUT: Promedio de cláusulas por unidad terminal</i>			

Los datos estadísticos indican una cierta inclinación a la mayor elaboración gramatical por parte de los alumnos procedentes del entorno escolar del Este europeo, en especial de Rumanía. A pesar de ello, las diferencias tampoco son determinantes, ni en el seno del factor social inmigración, ni respecto de los escolares vernáculos.

Por último, antes de cerrar este apartado quisiera referirme a la actuación del factor género, uno de los más activos y clásicos, cuyos resultados son los siguientes:

CUADRO 10

Promedios de unidades, cláusulas y frases entre los escolares de Roquetas de Mar (Almería). Datos subespecificados en función de la procedencia y el género.

LUGAR	GENERO	LUT	PLC	CUT
Vernáculos	Masculino	7,71	6,19	1,43
	Femenino	9,95	5,99	1,59
Inmigrados	Masculino	8,83	6,11	1,53
	Femenino	8,83	6,07	1,49
LUT = Longitud de Unidad Terminal / PLC: Promedio de longitud de cláusulas por frase / CUT: Promedio de cláusulas por unidad terminal				

En esta ocasión, la actividad ha puesto de manifiesto un mayor grado de elaboración del discurso por parte de las mujeres, de nuevo, en términos poco significativos, por lo que la actuación del factor género ha quedado considerablemente atenuada.

IV.3.3 Riqueza léxica

Tradicionalmente, la medición de la riqueza léxica ha sido un viejo objetivo de la lingüística aplicada. En 1988 ya la trataba R. Ávila, asociada y próxima a su idea de *densidad léxica*. Un año después, en el marco del *III Simposio Internacional sobre el Español de América*, volvía a retomar la cuestión, completando un estudio profundo sobre México, que cubría desde el final de la escolarización hasta los estratos mayores de 60 años.

Desde entonces y desde diversas plataformas, han aparecido cuantiosas recomendaciones teóricas para incluirla dentro de los grandes índices que debería manejar la lingüística aplicada. Haché (1991) lo hacía en el marco de las conocidas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua materna que López Morales organizara en Río Piedras, línea en la que seguiría solo un año después el siempre activo equipo chileno de Concepción, en esta ocasión coordinado por A. Valencia (1992). García Marcos (1996) realizó varias calas experimentales en Almería, todavía inéditas. En cualquier caso, la aportación más tangible y empírica proviene de la línea de investigación iniciada por Pérez Márquez (2005) en Cuba. La indagación cubana, así como los resultados almerienses de F. García Marcos, gentilmente cedidos por el *CEMyRI*, son los antecedentes más inmediatos que vamos a manejar en este estudio.

La investigación cubana discurre entre el mismo segmento de edad que aquí se trabaja, mientras que los datos almerienses abarcan todo el itinerario escolar, por lo que me centraré únicamente en los correspondientes a mi segmento cronológico.

Esa relativa indeterminación en esta clase de investigaciones, podría venir determinada por su evidente polisemia y su potencial dispersión de uso, lo que en parte favorece las posibles dudas que planean sobre su cálculo. En la tradición filológica se ha entendido por *riqueza léxica* algo más amplio que la acepción manejada por la lingüística aplicada. Un texto podía ser rico por la selección elevada de su vocabulario, por la precisión de su uso, o por múltiples razones de índole estilístico. La lingüística aplicada no tan solo acotó el margen semántico del término, sino que incluso lo hizo susceptible de ser cuantificado mediante la medición de la correlación entre palabras (conjunto de unidades léxicas de un texto), y vocablos (unidades diferentes dentro del conjunto anterior). En principio, bastaría con establecer una correlación entre ambos del tipo siguiente:

R=v/p
R= riqueza léxica V=vocablos P=palabras

La riqueza léxica ideal tendría el valor de 1, partiendo de la base de que todas las unidades léxicas empleadas en un hipotético texto-X deberían ser diferentes entre sí. Por tanto, a medida que nos alejamos de ese valor, la riqueza descende. Sin embargo, F. García Marcos (1996) mostraba cierta cautela, afirmando que dicha fórmula no tomaba en consideración la magnitud global del texto, ya que podían registrarse dos índices de riqueza léxicos idénticos. En su opinión, esos índices no podrían ser valorados de igual modo si procedían de textos con hiatos demasiado grandes en cuanto a la longitud de los mismos. Como ya señalé anteriormente, ese trabajo permanece aún inédito, aunque esa intuición ya ha sido resuelta por Ch. Pérez (2002), al proponer y aplicar un cálculo considerablemente más complejo, como recoge la siguiente fórmula:

$R = \frac{100 \log N}{1 - (V_1 / V)}$	donde	R = riqueza léxica N = nº palabras en el texto V = nº de formas en el texto V ₁ = nº de palabras usadas una sola vez
--	-------	--

Inicialmente, Pérez había propuesto una opción más elemental, de la que partirá el desarrollo que finalmente concluye en la fórmula anterior. Esa versión más elemental se presentaba como:

$$\frac{\text{número_formas} * 100}{\text{número_palabras}}$$

Pérez lo enmarcaba en una investigación sobre léxico oncológico, extraído por tanto de un corpus escrito muy técnico, bastante alejado de los muestreos a población escolar que persigue la lingüística aplicada. Como se puede apreciar, es clara y manifiesta la diversidad de aplicaciones anteriormente referida.

Para los objetivos que persigue este estudio, antes de entrar a comentar los resultados, creo preciso determinar qué decisiones se han tomado, tanto en la selección de estudios de referencia, como en el tratamiento de los datos. En realidad, el primer aspecto, viene dictado por la propia bibliografía. Excepto las investigaciones cubanas de Pérez Márquez y parte de los resultados mexicanos de Ávila, el resto de la bibliografía, o bien se ocupa de cuestiones temáticas muy específicas, o bien se hace cargo de edades diferentes. Por otra parte, aunque soy consciente de los problemas que pueden derivarse del cálculo de la riqueza léxica, optaré por ceñirme a lo establecido en la bibliografía, por lo que procederé a contabilizarla en términos porcentuales.¹

De ese modo, respecto al examen de los datos, la riqueza léxica sigue un camino por completo análogo a lo observado en la sintaxis y la ortografía. Los índices de los alumnos de Roquetas de Mar se apartan de forma fehaciente de los recogidos en otros puntos de la comunidad hispánica, y de nuevo, lo hacen mostrando guarismos netamente inferiores; es decir, señalando un grado menor de riqueza léxica.

¹ Aunque su conversión a escala 0-1 es inmediata y sencilla. Esta ha sido la otra forma de transcribir numéricamente la riqueza léxica.

CUADRO 11***Riqueza léxica en escolares de 10 años. Datos contrastivos de los escolares de Roquetas de Mar con otras comunidades hispánicas.***

LUGAR	RIQUEZA LÉXICA	
<i>Almería</i>	<i>34,82</i>	<i>0,34</i>
<i>Cuba</i>	<i>43,55</i>	<i>0,43</i>
<i>México</i>	<i>31,34</i>	<i>0,31</i>
<i>Roquetas</i>	<i>25,78</i>	<i>0,25</i>

La riqueza léxica de los escolares cubanos resulta prácticamente inalcanzable. Ni de lejos se aproximan en México o en Almería que, no obstante, mantienen un comportamiento ciertamente más homogéneo entre sí. El descenso en las cifras mexicanas pueden deberse a cuestiones de muestreo, ya que como acabo de señalar, proceden de un corpus más extenso y, en consecuencia, menos especializado en cuanto a la selección de hablantes.

De cualquier forma, los datos ciertamente significativos se obtienen al comprobar la riqueza léxica de los escolares de Roquetas, por debajo de esos niveles, entre 6 y 8 puntos menos de lo atestiguado en México y Almería. Sin duda alguna se tratan de diferencias estimables, más sensibles que las mostradas en la gramática, y al mismo nivel que las registradas en la ortografía.

En esta ocasión el tipo de texto influye en la cantidad total de producción, no tanto en la capacidad para producir más o menos vocablos. Así lo indica el cuadro 12:

CUADRO 12***Riqueza léxica en escolares de 10 años, subespecificados en función del tipo de texto elaborado.***

TIPO DE TEXTO	RIQUEZA LÉXICA
<i>Mi país</i>	<i>22,83</i>
<i>Cuento</i>	<i>28,73</i>

El tipo de texto ha introducido modificaciones sustanciales en el comportamiento de los alumnos. Como norma generalizada, los aprendices que han

optado por la opción *cuento*, en general, han producido menos frases, siendo más cortos. Pero a su vez, también han demostrado un uso más creativo del vocabulario, y por lo tanto, una mayor riqueza léxica.

CUADRO 13

Riqueza léxica en escolares de 10 años. Datos contrastivos de los escolares de Roquetas de Mar con otras comunidades hispánicas, subespecificados en función de la procedencia.

LUGAR		RIQUEZA LÉXICA
Almería		34,82
Cuba		43,55
México		31,34
Roquetas	Vernáculos	27,52
	Inmigrados	24,04

En el nivel léxico encontramos el perfil más acusado del déficit escolar, sobre todo de los alumnos inmigrados, en comparación con los datos reflejados de la ortografía y la sintaxis. Hay que tener en cuenta que nos desenvolvemos ya entre diferencias muy sustanciales. En comparación con los alumnos cubanos se sitúan casi en el doble de productividad de vocabulario.

Otro tanto sucede en cuanto al país de procedencia, expuesto ahora en el cuadro 14.

CUADRO 14

Riqueza léxica en escolares de 10 años. Datos subespecificados en función del país de procedencia.

LUGAR	RIQUEZA LÉXICA
Rumanía	28,98
Marruecos	20,72
Bulgaria	27,64

Los alumnos procedentes de los países del Este europeo han realizado textos con mayor riqueza de vocabulario, aproximándose de manera ostensible al comportamiento de sus compañeros vernáculos. En cualquier caso, la competencia léxica de los niños marroquíes no se ha desviado excesivamente de la pauta general de sus respectivas clases, aún siendo el grupo con índices más bajos.

El factor social género, por su parte, vuelve a mostrar un comportamiento poco decisivo, sin establecer diferencias dignas de mención.

CUADRO 15

Riqueza léxica en escolares de 10 años. Datos subespecificados en función del factor género.

<i>PROCEDENCIA</i>	<i>GÉNERO</i>	<i>RIQUEZA LÉXICA</i>
<i>Vernáculos</i>	<i>Hombres</i>	<i>26,78</i>
	<i>Mujeres</i>	<i>24,08</i>
<i>Inmigrados</i>	<i>Hombres</i>	<i>24,55</i>
	<i>Mujeres</i>	<i>27,71</i>

Realmente parece muy complejo establecer constantes universales, en caso de que fuese realmente posible hacerlo. Son las mujeres las que presentan los índices superiores, pero también los inferiores, entre los cuatro muestreados. De entre ellas, son las chicas inmigradas las que han ocupado esa posición primera, seguidas muy de cerca por los muchachos vernáculos. Parece evidente, a la vista de todo lo anterior, que la escolarización lima al máximo las diferencias debidas al género.

IV.4 GRUPO EXPERIMENTAL

IV.4.1 Ortografía

Aunque la ortografía había manifestado diferencias de base en los escolares de Roquetas, frente a los otros grupos de estudiantes con los que fueron contrastados, estos tampoco atestiguaban hiatos tremendamente marcados. En ese sentido, hay que interpretar en términos de tendencia los resultados que arroja el cuadro siguiente.

CUADRO 16***Lapsogramas. Datos contrastivos de los alumnos del grupo experimental con los procedentes de otros puntos hispánicos***

<i>LOCALIDAD</i>	<i>TOT.PALABRAS</i>	<i>LAPSOGRAMAS</i>	<i>ILP</i>
<i>Roquetas</i>	<i>4745</i>	<i>698</i>	<i>14,71</i>
<i>Almería</i>	<i>1239</i>	<i>156</i>	<i>12,59</i>
<i>México</i>	<i>6578</i>	<i>432</i>	<i>12,07</i>
<i>Grupo experimental</i>	<i>639</i>	<i>79</i>	<i>12,36</i>

Las distancias entre los escolares que han seguido formación específica en español y los de Roquetas son las mismas que las mostradas respecto a los alumnos de la capital y los de México. El grupo experimental ha conseguido homologarse con la pauta general de la adquisición ortográfica, o al menos con lo que podría ser esta, en base a los resultados que disponemos. En cualquier caso, conviene no perder de vista un detalle que podría ser significativo. Mientras que el grupo roqueteño estaba integrado por alumnos vernáculos e inmigrados, el experimental, en cambio, quedó conformado por alumnos exclusivamente inmigrados. Por todo ello, parece que la propuesta metodológica en la que se sustentaba la hipótesis de partida, se encamina hacia su confirmación.

A pesar de la procedencia diversa del grupo, y al igual que los alumnos inmigrados de Roquetas de Mar, se mantiene un patrón ostensible de uniformidad entre ellos. En esta ocasión, los grupos étnicos de procedencia quedaron reducidos a dos, rumanos y marroquíes, sin que ello alterase la pauta común referida.

CUADRO 17***Lapsogramas en alumnos del grupo experimental. Datos contrastivos en función de la variable social procedencia, subespecificada por país de origen***

<i>PROCEDENCIA</i>	<i>TOT.PALABRAS</i>	<i>LAPSOGRAMAS</i>	<i>PORCENTAJES</i>
<i>Rumanía</i>	<i>335</i>	<i>40</i>	<i>11,94</i>
<i>Marruecos</i>	<i>304</i>	<i>39</i>	<i>12,82</i>

De nuevo, los alumnos procedentes de Rumanía obtienen mejores resultados ortográficos que los marroquíes, si bien estos últimos siguen en términos generales las cifras comunes al resto de estudios realizados, a excepción de sus compañeros de Roquetas de Mar. En ese sentido, la adquisición de la ortografía confirma algunos datos que ya habían aparecido en otras variables. De un lado, la homogeneidad académica derivada del programa experimental realizado con estos escolares, cuyos resultados están totalmente estandarizados, borrando por completo la posible influencia del factor procedencia. De otro, la mejor integración inmediata de los alumnos procedentes del Este europeo.

Por último, el género ha vuelto a neutralizarse, una vez más, como en ocasiones anteriores hemos podido comprobar.

CUADRO 18

Lapsogramas en alumnos del grupo experimental. Datos contrastivos en función de la variable social género

<i>GENERO</i>	<i>TOT.PALABRAS</i>	<i>LAPSOGRAMAS</i>	<i>PORCENTAJE</i>
<i>Femenino</i>	323	40	12,38
<i>Masculino</i>	316	39	12,34

Los resultados están equiparados en prácticamente todos los apartados examinados, atestiguando una vez más que no siempre el género conduce a comportamientos lingüísticos sistemáticamente contrapuestos. En todo caso, se puede apuntar una ligera mayor producción de las alumnas, lo que motivaría su inclinación hacia un mayor índice de lapsogramas. No obstante, las cifras absolutas en las que nos desenvolvemos están muy ajustadas. En realidad, la diferencia entre los lapsogramas masculinos y femeninos es de una sola unidad. De cara a poder extraer conclusiones de mayor calado, parece conveniente trabajar con muestras más voluminosas, lo que en el fondo, no solo aumentará la fiabilidad de las mismas, sino que también nos permitirá tener mayor capacidad de afinamiento en los resultados.

IV.4.2 Madurez sintáctica

Tras la realización del curso intensivo de español como segunda lengua, el grupo experimental muestra unos resultados completamente estandarizados en relación con otros puntos de la comunidad hispánica. Ello no dejaba de hacerse palpable ya en los alumnos de Roquetas de Mar, por lo que la realización del mencionado curso ha supuesto una consolidación de esa tendencia.

CUADRO 19

Promedios de unidades, cláusulas y frases en el rendimiento sintáctico de escolares hispanos. Datos contrastivos con el grupo experimental.

<i>LUGAR</i>	<i>LUT</i>	<i>PLC</i>	<i>CUT</i>
<i>Tenerife</i>	9,23	5,24	1,78
<i>Concepción</i>	7,33	5,77	1,27
<i>Puerto Rico</i>	7,73	6,11	1,26
<i>Santiago de los Caballeros</i>	9,3	6,53	1,43
<i>Roquetas de Mar</i>	8,83	6,09	1,51
<i>Grupo experimental</i>	9,12	5,01	1,59
<i>LUT = Longitud de Unidad Terminal / PLC = Promedio de longitud de cláusulas por frase/ CUT = Promedio de cláusulas por unidad terminal</i>			

Tanto la longitud de las unidades como la de las cláusulas, están muy próximas a los guarismos canarios de Santa Cruz de Tenerife. No sucede lo mismo en cuanto a la cantidad de cláusulas empleadas por unidad terminal que, no obstante, superan al grupo de estudiantes de Roquetas de Mar, aunque solo en 8 centésimas. A pesar de que este estudio no pretender entrar a valorar los índices secundarios de madurez sintáctica, sí que resulta importante señalar que, en esta ocasión, estamos ante textos más elaborados, y por lo general, con relativa mayor diversidad de recursos. Frente al predominio absoluto de sucesiones de frases copulativas, como sucedía en Roquetas de Mar, en el grupo experimental encontramos mayor presencia de estructuras subordinadas. En ese sentido, el *Curso Intensivo de Español* podemos decir que ha

mejorado la producción gramatical, de manera tendencial en lo cuantitativo, de forma más intensa en lo cualitativo.

En cuanto a la procedencia de los alumnos, como sucedía en la ortografía, puede observarse una pauta general común y próxima a los resultados del resto del alumnado, aunque con ciertos matices en el rendimiento de los dos grupos.

CUADRO 20

Promedios de unidades, cláusulas y frases entre los escolares del grupo experimental. Datos subespecificados en función del lugar de procedencia de los inmigrados.

<i>LUGAR</i>	<i>LUT</i>	<i>PLC</i>	<i>CUT</i>
<i>Rumanía</i>	<i>9,21</i>	<i>5,03</i>	<i>1,61</i>
<i>Marruecos</i>	<i>9,03</i>	<i>4,99</i>	<i>1,57</i>
<i>LUT = Longitud de Unidad Terminal / PLC = Promedio de longitud de cláusulas por frase/ CUT = Promedio de cláusulas por unidad terminal</i>			

Analizando los resultados, los tres indicadores primarios son favorables a los alumnos rumanos que manejan unidades más amplias y componen frases con mayor número de cláusulas, aunque sin diferencias determinantes. En cambio, los índices secundarios son bastante homogéneos, sin que pueda afirmarse con ello que unos disponen de mayores recursos gramaticales que otros. Han desarrollado mayor repertorio que los alumnos de Roquetas de Mar, y además, lo han hecho todos.

El género, en esta ocasión sí que ha facilitado algunos datos diferenciados y relativamente habituales en la bibliografía sociolingüística.

CUADRO 21

Promedios de unidades, cláusulas y frases entre los escolares del grupo experimental. Datos subespecificados en función de la procedencia y el género.

GÉNERO	LUT	PLC	CUT
Masculino	8,79	4,87	1,56
Femenino	9,45	5,15	1,62

Las alumnas emplean unidades terminales más extensas, indicador en el que se manifiestan las diferencias más significativas. Esa tendencia se mantiene en cuanto a la longitud de las cláusulas, aunque no así en relación al promedio de cláusulas que componen una unidad terminal completa. Es decir, no cambia tanto el número de cláusulas empleadas, sino la cantidad de elementos incluidos en cada uno de ellas. Como señalé anteriormente, esa ha sido una hipótesis básica de la bibliografía especializada, relacionada con el debate abierto sobre la existencia o no de formas diferenciadas por género a la hora de procesar el lenguaje humano, y sobre las características propias de ambas modalidades. Labov (1972) sostenía que las mujeres usaban un lenguaje más elaborado en lo gramatical y más sensible a las formas cultas y a las innovaciones. F. García Marcos (1999) recuerda que la hipótesis laboviana fue formulada en términos de mujeres occidentales y que, por razones contextuales obvias, no podía trasladarse sin más a otros ámbitos sociales, religiosos, culturales, etc. Además, señalaba que incluso la sociolingüística sobre comunidades occidentales había mostrado resultados muy diversos al respecto. La modestia de los datos aquí manejados, por supuesto, no permite adentrarnos en una discusión de esa envergadura. En cualquier caso, quizá esa diversidad de resultados apunta en ambas direcciones, matizando unas veces la hipótesis de Labov, pero corroborándola también en otras.

IV.4.3. Riqueza léxica

De los tres niveles lingüísticos incluidos en esta investigación, la parcela léxica es la que se ha mostrado más sensible a la monitorización que ha supuesto el *Curso Intensivo de Español*, a la vista de lo que muestra el cuadro siguiente.

CUADRO 22

Riqueza léxica en escolares de 10 años. Datos contrastivos de los escolares del grupo experimental con los de otras comunidades hispánicas.

LUGAR	RIQUEZA LÉXICA	
<i>Almería</i>	34,82	0,34
<i>Cuba</i>	43,55	0,43
<i>México</i>	31,34	0,310
<i>Roquetas</i>	25,78	0,25
<i>Grupo experimental</i>	32,79	0,32

El número de vocablos se ha incrementado en un 7% respecto de los alumnos de Roquetas de Mar, integrándose plenamente en los niveles estandarizados de otros alumnos de la comunidad hispánica, prácticamente equivalentes a los de la muestra de la capital almeriense con la que trabajó García Marcos en 1996.

La procedencia en esta ocasión ha actuado de manera inversa a como lo hacía en la gramática, siempre dentro de los márgenes cuantitativamente limitados entre los que nos estamos desarrollando a la hora de calibrar estas diferencias.

CUADRO 23

Riqueza léxica en escolares del grupo experimental. Datos subespecificados en función del país de procedencia.

LUGAR	RIQUEZA LEXICA
Rumanía	32.15
Marruecos	33.43

Los estudiantes de procedencia marroquí han conseguido equipararse con los rumanos, incluso con índices ligeramente superiores, lo que permitiría suponer que han desarrollado un léxico más diversificado. En ese sentido, resulta muy interesante la comparación con el comportamiento de sus compatriotas en Roquetas de Mar. En

aquella ocasión, el alumnado marroquí obtuvo los peores índices de riqueza léxica. Pueden existir diferentes causas que justifiquen ese proceder, aunque es evidente que sería preciso hacerse cargo de esta cuestión a través de una investigación monográfica. De todas formas, es importante destacar que estos alumnos, o bien han estado en contacto directo con el español antes de su llegada a la Península, o bien lo ha hecho su familia inmediata. Muchos de estos alumnos proceden de las zonas norteñas de Marruecos. Estas tierras, además de mantener un nexo cultural con el antiguo Protectorado Español en ciudades como Tetuán, sostienen constantes relaciones comerciales con nuestro país, además de poder acceder a la televisión y radio española. Todo ello puede haber familiarizado a estos escolares con el Español, sobre todo en comparación con quienes llegan desde lugares con bastante menos contactos. En ese sentido, una mejor adquisición del español como segunda lengua propiciaría un mejor aprovechamiento de ese potencial comunicativo, conduciendo a resultados como los que observamos en esta ocasión. En todo caso, al margen de aceptarse o no esta explicación, lo evidente es que los chicos marroquíes han mejorado su nivel de riqueza léxica tras el desarrollo del curso intensivo en español.

Por último, el género en esta ocasión ha mostrado de nuevo su versión menos productiva de diferencias sociolingüísticas, quedando prácticamente neutralizado.

CUADRO 24

Riqueza léxica en escolares del grupo experimental. Datos subespecificados en función del factor género.

GÉNERO	RIQUEZA LÉXICA
Hombres	32.61
Mujeres	32.97

Las chicas muestran mayor riqueza léxica en términos absolutos. Sin embargo, el porcentaje masculino no está lejano. En líneas generales, la situación es la misma que la referida en cuanto a madurez sintáctica, y con las mismas conclusiones.

V. CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados aportados en el capítulo anterior, podemos decir que se han confirmado las dos grandes hipótesis de las que había partido esta investigación, aunque con alguna matización. En lo descriptivo, no cabe duda de que los resultados mostrados por el grupo de escolares procedentes de Roquetas de Mar apuntan hacia la existencia de déficit lingüístico. Es cierto que ese déficit no se manifiesta con grado de rotundidad en lo cuantitativo, pero sí lo apunta en el aspecto cualitativo, y además, generalizado al conjunto de esa población escolar. Por lo tanto, en principio, la metodología de las ATAL parece que ha dejado lagunas evidentes en la integración lingüística y escolar de los chicos y de las chicas de procedencia inmigrada, cuyos problemas de comunicación han terminado afectando al conjunto de la clase. Con todo, esa situación ha sido más aguda en la ortografía y el vocabulario que en la gramática, más estable en lo cuantitativo, menos en lo cualitativo.

Por supuesto, no sería oportuno extralimitar esos resultados al conjunto de la red escolar andaluza. Este estudio ha manejado una muestra pequeña, concreta y, en consecuencia, parcial. Precisaríamos de una investigación más representativa, más amplia en cuanto al muestreo tomado, para poder extraer conclusiones de esa envergadura. Pero, por otra parte, tampoco se puede obviar lo que muestran los datos: una realidad compleja, problemática y en gran medida, preocupante. La dimensión de esa realidad, es decir, si nos encontramos ante un caso puntual o ante la manifestación de una tendencia más amplia, como digo, solo podrá calibrarse mediante un estudio mayor.

Esta investigación también nos muestra que pueden darse soluciones paliativas que resultan razonablemente efectivas. La hipótesis educativa también se ha cumplido de manera sobrada. Hemos podido comprobar una mejora notoria en el rendimiento lingüístico de los escolares inmigrados que han seguido una instrucción en español como segunda lengua, acorde con los parámetros fijados por la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas a extranjeros. En ese sentido, habría que reclamar la presencia efectiva de especialistas formados en esta disciplina dentro de las esferas responsables de la planificación lingüística.

Además de elementos descriptivos y aplicados, la realización de esta investigación también permite reflexionar acerca de cuestiones metodológicas y teóricas. En lo metodológico, me atrevería a decir que se antojan necesarias investigaciones monográficas de este tipo que corroboren empíricamente, o de

manera experimental, los presupuestos en los que estamos asentando la metodología. Quizá lo más llamativo haya sido la influencia del tema de redacción sobre los resultados de la madurez sintáctica. Realmente los escolares de Roquetas de Mar se han comportado justo al contrario de lo que supone la bibliografía especializada. Ya he apuntado al comentar ese apartado que probablemente podríamos encontrarnos ante condicionamientos metodológicos vinculados a la edad. En todo caso, soy consciente de que sigo desarrollándome entre conjeturas que solo pueden ser resueltas mediante nuevas monografías.

No obstante, creo que la reflexión metodológica a la que invitan los resultados de esta investigación hace referencia a la necesidad de ajustar los métodos de enseñanza de español como segunda lengua. El curso del *CEMyRI* no solo se realizó de forma intensiva, sino que fue diseñado y desarrollado por lingüistas. La diferencia en los resultados obtenidos no admite dudas en cuanto a la mejora en la competencia en español de su alumnado. Además, hay que tener en cuenta que el uso, y por lo tanto, el conocimiento de la lengua española, es el nexo de comunicación imprescindible para poder desenvolverse con normalidad en el resto de materias y, en definitiva, para que los alumnos inmigrados puedan socializarse adecuadamente con sus condiscípulos.

Todo ello, en mi opinión, pone de manifiesto el papel preferencial que la comunidad científica lingüista ha de tener en esta sociedad del conocimiento y de la comunicación entre la que nos desenvolvemos. Tal vez sea el momento de reivindicar el protagonismo de la comunidad lingüística como eje nuclear de la defensa de los derechos lingüísticos, y en su extensión, de los derechos fundamentales de cualquier hombre, independientemente de su condición. En ese sentido, antes que esperar que las fuerzas políticas, económicas y sociales pivoten soluciones que se anticipan ciertamente nihilistas si las hubiere, tal vez sea el papel de los lingüistas el poder ofrecer un decálogo instructivo, realista y ejecutable de las mismas.

En lo teórico, probablemente lo más relevante sea el comportamiento del factor sociolingüístico género, manifiestamente heterogéneo y variable, tal y como ha recogido la bibliografía sociolingüística. De cualquier forma, sí me parece evidente que la escolarización puede desempeñar un papel realmente fundamental a la hora de limar diferencias lingüísticas entre chicos y chicas. Asimismo, la situación entre la que nos desenvolvemos recomienda que todas estas cuestiones sean objeto explícito de planificación lingüística. Al respecto, entiendo que existen dos grandes modelos de referencia. Por una parte Australia, un territorio extenso y con fuerte tradición

receptora de inmigración con gran presencia de lenguas diversas. Sobre la base del inglés y las lenguas indígenas, se han adherido migraciones de italianos y turcos, griegos y alemanes, y posteriormente, hispanos, árabes y asiáticos. Desde 1970, el gobierno ha intervenido con una planificación lingüística que intenta acomodar dichas lenguas en el vasto mosaico plurilingüe australiano. Los servicios telefónicos incluían traducciones en más de noventa países, se incrementó la industria cultural en lenguas emigradas dentro de los medios de comunicación, se fomentaron actividades culturales y tradicionales. Evidentemente, existen unas premisas mínimas y comunes para todo el país, pero se conceden amplios márgenes de funcionamiento autónomo para cada estado, según la relación de lenguas que tenga en su territorio. Para García Marcos (1999) esa política tiene tres consecuencias básicas: testimonia la posibilidad de convivencia constructiva entre lenguas mayoritarias y minoritarias, regula leyes que permiten la convivencia de lenguas con previsión de servicios lingüísticos y aconseja fomentar el multilingüismo desde el mismo aparato escolar, con medidas para la enseñanza y aprendizaje de dichas lenguas.

Por otra parte, encontramos el caso sueco. Fernández García (en prensa) describe su peculiaridad, a partir de los datos de Nygren-Junkin (2004). Desde los años 70 las escuelas suecas informan a los servicios centrales de estadística sobre la presencia de alumnos inmigrantes, en base a un doble objetivo: la planificación de la enseñanza del sueco como L2, y la planificación escolar de las lenguas inmigradas, en todas aquellas escuelas que tengan más de 5 alumnos de una misma lengua de origen y que reclamen formación específica. Nos parece sumamente interesante el micronivel en el que el gobierno sueco fija su campo de acción. Trabajar desde la base de los municipios nos permite aplicar soluciones a situaciones estudiadas y analizadas, a partir de datos actualizados y fiables. Esa es una perspectiva realista, funcional y práctica que supera, y afortunadamente destierra, la visión primitiva que vislumbra la inmigración como un ente homogéneo y a la vez indefinido, lo cuál impide la proyección de soluciones locales, a problemas que también son locales. Lo interesante de esta propuesta es que el macronivel de esta política lingüística se compone de la suma de esos microniveles efectivos que suministran información actualizada y real, solventa problemas específicos con soluciones específicas, lo cuál además permitirá calibrar la eficacia de las mismas, con vistas a la optimización de esas medidas para su posterior aplicación en otros escenarios donde se precisen.

Por último, en lo humano este estudio me ha permitido descubrir que hay procedimientos para adentrarnos en facetas de la realidad que, aunque podemos intuir, solo la investigación científica nos permite conocer en profundidad. Dicha enseñanza me ha enriquecido intensamente, tanto en lo profesional como en lo humano.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.(1999): *Sociolingüística*. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna.

ÁVILA, R. (1988): *Lengua hablada y estrato social: un acercamiento léxico estadístico* en “Nueva revista de filología Hispánica”, XXXVI, 1I: 131-148.

ÁVILA, R. (2009): *Ortografía e ideología: alogramas y estratificación social* en “La lingüística aplicada actual: comprendiendo el lenguaje y la mente” p. 943-981, Almería, Carmen Bretones et al (eds).

BAUMAN, Z. (2007): *Tiempos líquidos*. Barcelona , Ensayo Tusquets.

BOURDIE, P. (1990): *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.

BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. New York, Holt.

CHECA GARCIA, IRENE. (2006): *Medidas de desarrollo sintáctico en escolares almerienses (12-18 años)* en “Hitos descriptivos y aportes metodológicos”. Almería, Univ.Almería.

DI LUZIO, A. (1984): *On the meaning of language choice for the sociocultural identity of bilingual migrant children* en “Interpretative Sociolinguistics”. p. 55-85. J. C. P. Auer y A. Di Luzio,(eds)

FERNÁNDEZ GARCIA F. (en prensa): *Inmigración, política lingüística y sistema educativo* en “Estudios de Lingüística”, nº 24. Alicante, Univ. Alicante.

FISHMAN, J. (1972): *Sociología del lenguaje* . Madrid, Cátedra.

GARCÍA MARCOS, F. (1996): *La adquisición de la lengua materna en Almería*. Memoria de cátedra inédita.

GARCÍA MARCOS, F. (1999): *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería, Univ. Almería.

GARCÍA MARCOS, F. (2009): *Bases de Planificación lingüística para Andalucía*. Almería, Univ. Almería.

HACHÉ DE YUNÉN, A. (1991): *Aportes de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna* en “La enseñanza del español como lengua materna” .p.49-60. Río Piedras, Univ. Puerto Rico, Humberto López Morales (ed).

HUNT, K. (1970): *Grammatical structures written at three grade levels* en “ Research Report”, 3. Urbana Ill. National Council of Teachers of English.

LANNENBERG, E. (1967): *Fundaciones biológicas de la lengua*. Nueva York, John Wiley & Sons (ed)

LABOV, W. (1972): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid. Cátedra,

LÓPEZ MORALES, H. (1986): *Enseñanza de la lengua materna* . Madrid, Playor.

LÓPEZ MORALES, H. (1989): *Sociolingüística* . Madrid, Gredos.

MILROY, L. (1980): *Social Network and Language Maintenance* en “Language and Language Use: A Reader”. Londres, A. K. Pugh, V. J. Lee y J. Swann (eds)

MYERS-SCOTTON, C. (2006): *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford, Univ. Oxford.

NYGREN-JUNKIN, L. (2004): *Multilingualism in Goteborg* en “Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school”. Clevedon, G. Extra and K. Yağmur (eds.).

OLLOQUI DE MONTENEGRO, L. (1991): *La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna* en “La enseñanza del español como lengua materna”, p.113-131. Río Piedras, Univ. Puerto Rico, López Morales, H (ed).

PAJARES, M. (2010): “*Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2010*”. Observatorio permanente de la inmigración. Secretaria de Estado de inmigración y emigración. Madrid, Ministerio de Trabajo e inmigración.

PÉREZ, CH. (2002): *Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento* en “Estudios de Lingüística del Español ” nº18

PÉREZ MÁRQUEZ, C. (2005): *Índices de riqueza léxica en textos escritos por escolares de Plan Turquino* [CD-ROM]. IV Conferencia Internacional de Lingüística. Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor La Habana, 21-25 de noviembre de 2005.

RODRÍGUEZ FONSECA, L. (1991): *Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria* en "La enseñanza del español como lengua materna". p.133-143. Río Piedras, Univ. Puerto Rico, H. López Morales (ed).

SMOLICZ, J. (1992): *Minority Languages as Core Values of Ethnic Cultures: A Study of Maintenance and Erosion of Polish, Welsh, and Chinese Languages in Australia* en "Maintenance and Loss of Minority languages", p.277-306. Amsterdam. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.)

SCHUMAN, J. (1976): *La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización* en Muñoz Licerias, J. (comp.) "La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlingua". p. 123-143. Madrid, Visor Dis.

TORRES A. (1996): *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife. Santa Cruz de Tenerife.* La Laguna, Univ. La Laguna.

VALENCIA et al. (1992): *Evaluación de la riqueza léxica en estudiantes de último año de enseñanza media en* "Estudios filológicos", nº 27 p. 59-72.

VÉLIZ, M, et al. (1988): *Evaluación de la madurez sintáctica en estudiantes chilenos de cuarto medio* en "Estudios Filológicos", nº 26, p. 71-81.

VII. APÉNDICES

VII.1 APÉNDICE 1: REDACCIONES DE ROQUETAS DE MAR

REDACCION 1

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>1</i>	<i>Femenino</i>	<i>10</i>	<i>España</i>	<i>País</i>

TEMA: "Mi país"

PAIS DE GRAN CANARIA

Palma de gran canaria es una isla grande. tie playa y mucha Palmera, hay se come de fruta el platano es la Fruta Favorita de alli. Las piedra son muy bonita y la arena de Alli es suave y sin basura. Alli bienen mucha gente de otros sitios hay esta los platanos son caros, pero lade mas cosa son baratas. Alli las palmera son altas demasiada altas,alli en invierno hace calor y en otoño tambien en Primavera y En verano hace muchisimo calor.

Alli la gente son muy blancas. Alli son una hora menos que en es paña. tambien los colegio se tienen que ri con uniforme todos, todo los colegio.

tambien algunas tienda cierran por muy de noche.

Alli nunca a nevado porque como están cerca del mar pues no puede nevar.

Alli la gente cuando hay fiestas se lo pasan engrande.

Cuando es carnabal la gente se disfrazan de diferentes cosa.

En verano cuando bas a la playa esta toda la Playa yenica de gente que nisiquiera pueden caber.

Alli la casas son baratas tien pistina casito das. Alli Arboles no hay solo parmeras. En otro sitio no pasa como pasa en canaria. porque en invierno No hace calor pero en canariasi.

REDACCION 2

N	Género	Edad	Origen	Texto
2	Masculino	10	Rumanía	País

MI PAIS

Mi pais es Rumania mi pueblo se llama pordán hay un rio muy pequeño tambien hay un bosque muy grande, tenemos perros, gallinas ... llueve mucho polomenos 3 h y media hay 3 casas y el pueblo e muy grande y 1 casa esta abandonada y tenemos cultivos. En mi casa tenemos un salón, 1 cocina y 2 cuartos. Nosotros vivimos hay con nuestra abuela pero nos vamos a mudar en Beclean todos, con picina, con porterias y una casa muy bonita.

Nombre oficial= Rumania

Capital= Bucarest

Habitantes= 21.544.195

REDACCIÓN 3

N	Género	Edad	Origen	Texto
3	Masculino	10	España	País

Mi pais

España

Mi pais España es una península Iberica. Tiene 15 comunidades Autónomas, 2 Archipiélagos y 2 Ciudades Autónomas Ceuta y Melilla.

Su capital es Madris, con su escudo el oso y el Madroño.

Aquí a España vienen muchos turistas, como Rumanos, Marroquies etc.

Su ultimo golpe de estado fue desde 1936 asta 1939.

En España algunas de sus ciudades no tienen mar, por ejemplo: Sevilla, Córdoba, Jaén, Cazeres, Badajoz,Cázeres, Toledo, Ciudad Real, Albatete, Cuenca,

Guadalajara, Madrid, Salamanca, Avila, Zamora, Segovia, Soria, Valladolid, Leon Palencia, Burgos, La Rioja, Oruense, Navarra, Zaragoza, Teruel Huesca, Lleida.

España tiene tres mares, 1 Oceano Atlantico, 2 Mar Mediterraneo y el Mar Cantabrico. Dos de ellos el Mar Mediterraneo y el Mar Cantabrico los comparte con Fracia.

Sus comunidades Autonomas son: Andalucía,Extremadura, Castilla-La Mancha, Murcia, Valencia, Madrid, Castilla y León, Galicia, Asturias, Cantabria Pais Vasco, Navarra, La rioja, Aragón, Cataluña. Sus Archipiélagos, Islas Canarias y islas Baleares sus ciudades Autonomas son Ceuta y Melilla.

Franco fue el gefe del estado. El príncipe y la princesa de España son Don Juan Carlos de Borbón y Doña Leticia, sus hijas 1 la infanta Leonor. Los padres de Juan Carlos son Don Juan y Margarita

REDACCIÓN 4

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>4</i>	<i>Femenino</i>	<i>10</i>	<i>Rumanía</i>	<i>País</i>

“Mi País” Rumania

Hola me llamo Denisa y soy de Rumania

Mi padre y mi madre y mi hermana y yo son de Rumania.

Mi país es grande y hay muchas personas.

Y es muy bonito y algunas partes son muy bonitas.

Y por ejemplo unas diendas que son muy bonitas.

ROMANIA

REDACCIÓN 5

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
5	Femenino	10	España	País

Mi País

Hola Jeto

Mi país es España es un sitio muy grande mis compañeros y yo te estamos escribiendo una inscripción ojala que puedas venir cuando puedas venir y yo quiero que vengas es un sitio muy grande pero una vez me vino el maestro Felipe es muy bueno me ayudó una vez mi maestra Catalina es muy buena AY una maestra aquí con nosotros una maestra no se como se llama pero es muy buena pero rico y es buena te queda muchos años o pero no ay tanto que te queda.

Oxao Besos De Mercedes

REDACCIÓN 6

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
6	Femenino	10	Rumanía	País

Mi país

Rumania.

La capital de Rumania es Bucarest. En Rumania está el castillo del conde Dracula allí se rodaron las películas de conde Dracula. Y hay más de 10000 habitantes. En Rumania en la Navidad siempre vamos a otras casas a cantar villancicos. En Rumania hay muchas tradiciones por ejemplo: cantar villancicos, romper huevos de pascuas etc.

Hay muchas comidas por ejemplo: sarmalele, supă etc

Y siempre vienen visitantes para ver los museos, el castillo del conde Dracula etc

REDACCIÓN 7

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>7</i>	<i>Masculino</i>	<i>10</i>	<i>España</i>	<i>País</i>

España es ua península iberica muy bonita con muchas casas y edificios, una playa muy grande en 1936 empezo la gerra mundial y en el 1939 acabo. Y el puente los construyeron entre el año 2007-2008. El rey arabe que conquisto Andalucia fue Alandalus. En españa hay colegios y 80000 personas tambien hoy. En españa hay muchos platos tipicos.

Y en españa hay un Rey que se llama Juancarlos, tambien esta el presidente del estado Jose luis Rodríguez zapatero. Los hijos del rey Juan carlos se llaman Felipe, Cristina, Elena, Doña sofia.

REDACCIÓN 8

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>8</i>	<i>Femenino</i>	<i>10</i>	<i>Marruecos</i>	<i>País</i>

Almeria es una ciudad bonita. Hay muchos centros comerciales y tambien hay mercados. Hay peluqueras, tiendas de chucherias, gestorias, bancos...ect. Hay parques, hay playa, hay piscinas, hay parque de tenis...etc. Tabien hay Veterinarias para cuidar animales, hay bares para comer, hay cafeterias para desayunar, hay locutorios para recargar el móvil y tambien para llamar. Ami me gusta esa ciudad porque he nacido alli. Tambien hay mucho agua donde están los barcos y hay un barco que parece el barco de Titanic. Hay colegios y hay carnicerias.

REDACCIÓN 9

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
9	Masculino	10	Rumanía	País

istoria

Mi Pais

Rumania

Mi país es grande, hay muchas personas y mucha hierba, en invierno hay nieve, yo vivo en Vistrita es una ciudad muy grande y en Vistrit me nació yo en 1998, pero hay muchos animales hay oso, agila, y muchos animales mas. En Rumania puedes encontrar muchas cosas interesantes como oro, plata y muchas cosas mas y a mi me encantaba vivir en Rumania, es la mejor para mi. La capital de Rumania se llama Bucarest. Hay tambien vivia con mis padres avia unos rascacielos de quince plantas, esa ciudad era muy limpia y grande era como en Nueva York. A mi me gustaria irme en Nueva York pero no quedarme en Nueva York, porque allí hay muchas personas malas.

Rumania es grande, tiene muchas ciudades, muchos pueblos incluso puedes vivir encima de la montaña, allí en Rumania avia muchas geras y la gera mas grande era la mas peligrosa, yo antes vivia en Rumania pero vine a vivir en España. En los viejos tiempos es rey de Rumania se llamaba CHAUCESCU, en los viejos tiempos era mejor que ahora

REDACCIÓN 10

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
10	Masculino	10	Marruecos	País

España

A mi me gusta España solo que hay sitios que no me gustan ----- a lo que menos me gusta es que es una península ibérica y también por tantos turistas. Pero hay sitios bonitos por ejemplo: Sevilla Huelva etc. Y hay porbrias no tanto por ejemplo: Almería etc. Y también hubo muchas geras como la gera mudial y mas geras y también hay pimeos que separa España con Francia estuvieron los árabes en el año 800 y así se fueron los árabes

Y en españa hay mucha comunidades atonomas hay 17.

Y tabien hay Fiestas en españa y ha comidas Bailes ect.

Y tabiem hay tradiciones de nuestro antepasados y hay reyes de hoy sellaman juancalos y hay poetas y fanco en el pasado fue el rey.

Y el rey tiene hijos como E lena Felipe

REDACCIÓN 11

N	Género	Edad	Origen	Texto
11	Femenino	10	España	País

Al laloma tego mucho copañero al gumo somalo laloma el colegrio el megro de mudo an que en me patio ay niño malo en nepatio en ne comedo ay comido gueno y comido mala anque al guna beze mane danane anque al gunabeze boy al camiamaga y se llama ALBA y Tabie Merzede y mimama sepoto muy bie cuando mepoto mar meregaña y mecatigo pero y padre le dize que nole catire

REDACCIÓN 12

N	Género	Edad	Origen	Texto
12	España	10	Masculino	País

Mi pais España

España es un pais de Europa. Está situado en la Península ibérica. Tiene 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas.

También tubo personajes históricos como Fraco.

España tiene ciudades muy diferentes: En Santander hay muchas plantas. En Almería nos encontramos un paisaje muy caluroso, el más caluroso de España. La temperatura Española suele ser mas alta (calurosa) según estamos más cerca del sur. Por eo Almería es la ciudad más calurosa de España.

España está galardonada como unos de los mejores país en deportes.

Los pirineos separan España y Francia.

El estrecho de Gibraltad, el Mar Mediterraneo y el Océano Atlántico son los límites de separación con África.

En España también hay mucha cultura gracias a los Romanos y Árabes.

Madrid siendo la capital de España sobresale en industrias turísticas.

La moneda Española momentáneamente es el € Euro.

Tuvimos una famosa guerra llamada la guerra Civil.

En España hay al año 12 meses cada mes tiene 28 o 29, 30 o 31. 28 o 29 Febrero 29 por año visiestro.

España hizo unas olimpiadas en las que vatimos nuestras marcas. Casi todos la medallas fueron de oro.

Tuvimos grandes poetas: Federico García Lorca, Rafael Arbertí ...

Y grandes deportistas: un famoso nadador de los 80, Samuel Sanchez, Pirri, Casillas, Rafa Nadal ...

En deportes el fútbol, el tennis y el ciclismo destacan.

En el futbol 2 copas de Europa y ninguna copa de Mundo es nuestra historia.

En el tennis tenemos una historia activa nuestro campeón de islas Rafa Nadal, también Ferrer y Robrero.

En ciclismo para que contar muchos y grandes personajes ahora mismo tenemos al gran campeón campeón de oro en las olimpiadas del 2008 Samuel Sanchez.

En motociclismo el joven Dani Pedrosa luchando con el extranjero Rossi y Stoner.

Dejando los deportes, tenemos ahora grandes políticos Jose luís Rodriguez Zapatero y Rajoy. Zapatero es del PSOE y Rajoy del PP.

España es un país libre con muchos derechos humanos.

REDACCIÓN 13

N	Género	Edad	Origen	Texto
13	Masculino	10	España	País

Mi País= España

España es una península ibérica en ella hay 46 millones de habitantes, que tiene 17 Comunidades Autónomas. El golpe de Estado fue el 23 febrero 1986. A España vienen muchos turistas, sobretodo ha Andalucía. La capital de España es muy conocida, es Madrid. La guerra mundial fue en 1936-1939. En España cada vez vienen mas inmigrantes sobretodo negros. España tiene un país vecino es Portugal. Los pirineos son montañas que separan a Francia de España. En el año 800 los musulmanes vinieron ha Andalucía su rey era Alandalus.

España ha tenido y tiene muchos poetas y buenos como Federica Garcia Lorca.

En España hay muchas pcesiones en Semana Santa. Y los colegios disfrutan de una buenas vacaciones. A parte de la península tiene islas como Mallorca, Menorca, Las Palmas, Islas Canarias, etc.. .

Cada 4 anos el mes de febrero se le añade un día

Franco es un personaje historico era dictador, es decir ordenaba.

Ahora el rey es Don Juan Carlos Borbom y la reina Sofia.

El presidente de España es Jose Luis Rodriguez Zapatero

REDACCIÓN 14

N	Género	Edad	Origen	Texto
14	Femenino	10	Rumanía	País

Mi país

Rumania

Rumania es un país muy bonito y con aire fresco, en Rumania vienen muchos turistas.

En Rumania en invierno hay mucha nieve. Y en una parte de Rumania se sitúa el castillo de Drácula y también hay un mar que se llama el Mar Negro. Y su capital es Bucaresti. Y la comida más popular son las sarmales

REDACCIÓN 15

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
15	Masculino	10	España	País

MI PAIS ESPAÑA

Las costumbres de ESPAÑA son muchas cosas las costumbres son cosas que nos dejan nuestros antepasados hace 500 años vinieron los gitanos el canto y el baile flamenco, se sabe costumbre nos dejaron. El último golpe de estado fue duro desde 1983 hasta 1986. vienen muchos inmigrantes por eso somos muchos la población también aumenta por que hay muchos nacimientos me ha olvidado poner que el salmorejo también es una costumbre de ESPAÑA. También hay muchas ciudades como Granada, Málaga, Cádiz, Huelva, Sevilla, Córdoba y Jaén. El animal más preferido de ESPAÑA es el perro porque dicen que es el mejor amigo del hombre. Las ciudades que tienen mar son Huelva, Cádiz, Granada, Almería, Murcia, Comunidad Valenciana, Alicante, Valencia, Castellón, Cataluña, Tarragona, Barcelona, Girona, Lleida, País Vasco, Álava, Vizcaya, Cantabria, etcétera. Nuestra capital autónoma es Sevilla y nuestra capital del Estado es Madrid y nuestra ciudad autónoma es Ceuta y Melilla. Nuestro país se encuentra en el sur. Estamos cerca del Mar Mediterráneo

REDACCIÓN 16

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
16	Femenino	10	España	País

Mi país es España, hubo un golpe de estado el 23 de febrero del 85 y la guerra fue en 1936 y terminó en 1939. En el año 34 y 35 había mucha pobreza la gente no tenía para comer aunque a veces tenían algo para comer, aunque ahora con tantas tecnologías hay muchas cosas como: televisores, electrodomésticos y ordenadores. Antes no había muchos colegios y maestros, las casas antes eran pequeñas y ahora son muy grandes. A este país llamado España vienen muchos turistas de otros países. Ahora vivimos felices sin guerras.

REDACCIÓN 17

N	Género	Edad	Origen	Texto
17	Femenino	10	Bulgaria	País

En Bulgaria se conservan muchas tradiciones como pintar huevos en pascuas y hacer juegos con ellos.

Bulgaria esta al lado de rumania y la capital de Bulgaria se llama Sofia y mi pueblo pernic.

Los nombres tipicos son muchos os boi a desir unos cuantos Emil, Stoico, mitko,picto...

Tenemos un jugador de Futbol llamado vervaton y juega en el manchester iunaiti.

Suvandera es Blanca, verde y roja.

Y haci es su vandera.

REDACCIÓN 18

N	Género	Edad	Origen	Texto
18	Femenino	10	Bulgaria	País

Mi pais: Almeria

Almeria es una ciudad muy grande. Tiene muchos pueblos los pueblos son : Roquetas de Mar, La mojonera, Las marinas, canjallas.... Etc.

La guerra mundial fue del 36 al 39. En Roquetas tenemos el Tenemos el Eroski, El puerto. El puente de las salinas lo construllerón el 2007 y 2008. El castillo de Roquetas se contrullo en .

El puerto de Roquetas es muy Famoso y Tabién es muy pesquero. Los pueblos de Almeria algunos son un poco grandes y otros muy pequeño. En hoanes nieva mucho es un pueblo muy grande y en la urbanización alcora también nieva mucho.

REDACCIÓN 19

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>19</i>	<i>Femenino</i>	<i>10</i>	<i>España</i>	<i>País</i>

MI PAÍS ESPAÑA

Mi País es divertido Tengo muchos amigos que me ayudan.

Mi País es España. Hay muchas Playas como la playa marimar...

Yo ago en la escuela Aprender, leer, escribir...Y en el recreo Jugar con mis amigas. Hay muchas cosas que no se acen en clase: comer chicle, levantarse cuando la maestra esta explicando. Hay algunas plantas que son venenosas.

Siempre aprendemos cosas nuevas como Dividir...

Tengo muchas maestras/os que son muy buenos/as con migo.

REDACCIÓN 20

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>20</i>	<i>Femenino</i>	<i>10</i>	<i>Marruecos</i>	<i>País</i>

Mi pais.

En España hay 46000000 de habitantes. El ultimo golpe de estado fue en 1986. España se separa de Francia por los Pirineos. La constitución se hizo en 1872. La ultima guerra mundial fue de 1936 a 1939. los principes son Don Juan Carlos de Gorbom y por la Reina Sofia sus hijos son: Felipe, Elena y Doña Sofia. El 23-f fue en 1986. La capital es Madrid. La bandera de España es: Roja, amarilla y roja. Franco murio en Diciembre de 1975.

REDACCIÓN 21

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
21	Masculino	10	Rumanía	País

Mi país.

España es bonita tiene una capital que es Sevilla.

España tiene 17 comunidades Autonomas que son, Galicia, Principado de Asturias, Cantabria, País vasco Comunidad foral de Navarra, Aragón, Cataluña, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Extremadura, Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana, Región de Murcia y Andalucía. También tiene dos ciudades Autonomas que son Ceuta y Melilla.

España esta gobernada por Jose Luis Rodriguez Zapatero.

La bandera de España es Roja y Amarillo

CUENTO 1

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
1	Femenino	10	España	Cuento

“La Estrella del mar”

Ami me gustaria que biera una estrella de mar decolor Rosa, y grandisima yentonce que salgara una sirena rubia grande.

Tambien me gustariaber unicornio y uncorazo decolor rojo flotando en el aire.

CUENTO 2

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
2	Femenino	10	España	Cuento

Juanmi el aventurero en Madrid

Habia una vez un niño que se llamaba Juami. A el le gustaba el real Madrid. El vivia en Roquetas, Almeria.

Cuando llego a madrid el iva con la gorra del Madrid. Allí avía un avion con la plantilla Madridista que venia do ganar al Sevilla.

Juami les dio la gorra para que se lo firmaran todos los jugadores. Ese sabado jugo el Madrid-Getafe.

Alli fue a verlo con su equipacion del 7 Raúl y la gorra firmada por todos los jugadores. Esto para juanmi fue una aventura. La mejor desu vida y colorin colorado este cuento a terminado. Y todabia no emos merendado.

CUENTO 3

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
3	<i>Femenino</i>	10	<i>España</i>	<i>Cuento</i>

Juan el aventurero.

había una vez un niño que fue a comprar pan y al ¿? le daba miedo porque habia una ¿? y fue por otra parte despues se perdio ai ¿? llano sabia donde esta su casa y luego pasa un taxi y Juan deci stop stop y el taxi paro y Juan dice me lleva sadon del pueblo bale gracias y lo llebo pa sadon que ahi estaba su casa le llevo y le dice a su madre mama me perdido cuando a hido a comprar pan y al venir me perdi porque he ido po otra calle pero po esa calle no ha ido nunca por esa calle y le dio su madre

(DE AQUÍ PARA ADELANTE ES ININTELIGIBLE DEBIDO AL TRAZO MUY FLOJO DEL LÁPIZ)

CUENTO 4

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
4	<i>Femenino</i>	10	<i>Rumanía</i>	<i>Cuento</i>

EL NIÑO Y LA NIÑA

hola yo soy Silviu y yo soy Silvia

Mi madre no quiere dejanos solos y sienpre no quiere que no pase algo sienpre cuando bamos al parque no no deja solos. Mi amiga Maria casi siempre viene a mi casa para jugar con nosotros.

Mi amigo sienpe no dise aventura.

FIN

CUENTO 5

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
5	Femenino	10	España	Cuento

Yo y mi madre lo bamos a comprar con mi tita carmen estaba sorprendida estaban y no podia comprar pero mi tia carmen si podia a mucho Tiempo Mi becina I K LA P Se callo Del piso y en TONCE Ya no lo bolbio hacer.

CUENTO 6

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
6	Femenino	10	Rumanía	Cuento

Mi aventura

El tres de Junio fui a la playa con mi hermano y mi madre. Mi madre me mando ha comprar polo y me encuentre con un escarabajo, el escarabajo a pesar de ser tan pequeno me mordio, despues me encuentre con un pajarero herrido lo cogi y me lo lleve, pero al pajarito lo perseguia un aguila, yo corri con el pajarito hacia la tienda de polos, el aguila se fue y el pajarito se quedo con migo. Al final compre el polo y me lleve al pajarito con migo a casa. Mi madre no se creyo que me persiguio el aguila. Cuando me hiba a ir a casa me cai con una piedra. Me hiba ha ir con el autobus porque mi casa eta muy lejos. Llegue a mi casa y me encuentre a mi padre en la puerta de mi casa.

Depués, me fui al parque y hencontre con el perro de María se lo lleve porque estaria muy preocupada. Me encuentre con Jose. Jose recuerdo que hera mi cumple y me regalo un perito lo lame Carlos. Me fui a comprar helado y como no hestaban abiertas las tiendas me fui a la tienda de muy lejos pero esas calles no las conozco.

Me fui allí pero me perdi encuentre a mi perro Carlos lo coji y me fui mas adelante. Yo no me di cuenta que mi perro Carlos era muy listo. Después me encuentre con un lagarto que ablaba. El lagarto se llamaba José como mi amigo. El lagarto combirtio en dragon y me llevo a su mundo para encontrar el camino tenia que encontrar un baston.

CUENTO 7

N	Género	Edad	Origen	Texto
7	Masculino	10	España	Cuento

DARIO EL AVENTURERO

Era se una vez un niño que se llamaba Dario fue de viaje a las islas canarias a buscar un tesoro estuvo 1-2-3 y 4 hora para buscar un tesoro.

FIN...

CUENTO 8

N	Género	Edad	Origen	Texto
8	Femenino	10	España	País

“Pepe era muy malo”

Pepe era un niño malo que siempre tocaba las cosas dond no debía tocar. Entonces, un día, le pillo el padre tocando sus cosas y dijo el padre:

- Hijo, no debes tocar mis cosas que no son tuyas.
- Papa, si estoy aburrido, ¿entonces que hago?-pregunto el niño
- Hijo, pues vete a jugar con tus amigas.
- Papa, si no tengo amigos.-contesto el niño.
- Si tienes amigos, estan de viaje- pregunto el padre

Y asi cuando vino los amigos de viaje jugo Pepe y no se arto de jugar.

*FIN

*Colorín colorado este cuento se ha acabado.

CUENTO 9

N	Género	Edad	Origen	Texto
9	Femenino	10	Rumanía	Cuento

“El oro”

Avia una vez una niña que tenia muchas aventuras. Un día fue de viaje en autobus a unas minas de oro. Allí estaba todo lleno de oro

CUENTO 10

N	Género	Edad	Origen	Texto
10	Masculino	10	Rumanía	Cuento

Avi una vez un niño llamado Daniel. ¿Holasoy Daniel y tengo 10 años! me nacido en 1998. llo, he pasado mucha aventuras pero no guapas pero espero que me pase una aventura muy guay. La madre de Dani queria que dani haga la compra pero Dani no queria.¿Hoo mamá no quiero noo? dijo la madre ¿bamos hijo que no tengo comida?. Daniel al final se fue pero cuando se fue veia que se mueve un coche pero no avia nadie lo movido Daniel, pregunto Dani. ?Yo estoy moviendo el coche madre mia que aventura?¿Maaaa me voy a comprar!. Dani tenia podres y así el estaba feliz con sus podres.

CUENTO 11

N	Género	Edad	Origen	Texto
11	Masculino	10	Marruecos	Cuento

Novita y el tesoro

Novita era un niño de cuarto no Era estudioso y tenía un robot llamado doraemon era magico y ha novita tenía una amiga que en el futuro se casarían y tambien tenía 2 amigos malos un se llama: Gigante y el otro suneo una vez novita leyo un cuento que un aventurero tenía un desban muy viejo y encontro un pergamino que tenía escrito un tesoro entonces el hober vivio la aventura y novita que ria vivir la misma abentura

Un día novita se encontro con una casa abandonada y encontro un mapa del tesoro y tenia muchas pistas y alfinal encontro el tesoro era un millon de pesetas.

FIN

CUENTO 12

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>12</i>	<i>Femenino</i>	<i>10</i>	<i>España</i>	<i>Cuento</i>

(SIN ITULO)

Yo Y mimadre vamo de complo y detro ay un guen drago y se llamava

drago de fuego

y un dia pasol un rato que se escodio detro de mi pien

esto que si era amigo y fuero guenno amigo

LOLO EL CAVLITA Y CARMEN

LoLo siempre Yva cada semana a la motaña

Un dia vino un niña llamada carmen y a carmen le gutava la cabra un dia fuen co

Lo Lo a la motaña

CARMEN se fuen asi casa

LOLO sE fuen a lo motaña

CUENTO 13

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>13</i>	<i>Masculino</i>	<i>10</i>	<i>España</i>	<i>Cuento</i>

Lolo, el perdido

Una vez cuando fui al Parque de las Ciencias me perdí. Y claro, con tanta cosa rara me me asuste. Primero busque en la sala de la Antártida y no estaban.

Después, busque en la sala de los animales venenosos y tampoco, sin rastro de ellos. Luego , vi a unos niños, me acerque y era otro cole. Yo me desesperé claro, pero, de pronto, ¡vi a mis amigos!. Y así termina la historia.

CUENTO 14

N	Género	Edad	Origen	Texto
14	Masculino	10	España	Cuento

Un día fui a comprar el pan En medio del camino me encontré una bola de dragonball Z. la cogí y hizo un agujero en la pared. Me dí cuenta de lo que era. A la semana siguiente vi a un hombre verde que corría mucho. lo perseguí y lo cogí. Le dije cómo te llamas. Al ver mi forma de correr respondió. Yo yo soy Piccolo. ¡Piccolo! Sí. Al doblar la esquina vi 6 hombres yo dije vosotros sois Gohan, Goku, Goten, Gotenks, Krilin y Trunks. Cómo lo sabes pregunto Goten. Yo dije tengo una bola de dragonball.

Tengo superpoderes y e pillado a 1 Km ha Piccolo corriendo. ¡Guau dijo Gotenks! ¡Unete a la banda exclamó Trunks! Acepto dije. Entonces empezaron los primeros combates.

1º Derroté a Célula II, después a Jeremba, también puede con Célula Junior. Al año vino a mi casa Goku llorando me dijo que trunks y Gohan fueron derrotados por los guerreros malignos. Yo sabía a quien se refería era ha...

Super Majin Buu fue un combate intenso 18 horas pero seguíamos hasta que de pronto apareció el genio Babidi con sus esclavos guerreros estaban todos. Spopovich, C-16, C-17, Super C-17, C-18-C-19-C20, Célula II, Célula Jn, célula forma perfecta, Freezer, Freezer II, Freezer III, Freezer forma final. Y como no, todos los Buu.

Mi amigo Célula perfecto y Freezer forma final nos retaron a un dobles! dijo Babidi. ¡a quién elegis dijo una sombra oscura que apareció por el fondo. Nosotros elegimos a Spopovich y también iré yo, Goku dijo quien eres tú. La sombra oscura enseñó su rostro era el rey demonio Dabra.

Nosotros elegimos ¡ha! ¿Cómo te llamas? Me dijo Gotenks Yo Manuel. Bueno irán Manuel y Piccolo.

Piccolo ganó a Spopovich.

Después me tocó mi turno. A media pelea Con Dabra hizo un super movimiento final llamado espada de luz.

Mestaba pegando una paliza.

Al rato descubrí mis 5 poderes, Kamachema, Kai ocen, Absorción de fantasmas, ataca super vollibold y mi super ataque agarrada ante el rey demonio Dabra. Sigüimos luchando pasaban 6 horas, 7 horas, 8 horas, 20 horas, 50 horas...

Cuando terminamos apareció un hombre decía que éra el presentador nos quedamos con la boca abierta nos dimos cuenta que éra un torneo.

¡Bueno Goku, Goten, Gotenks, Vegeta, Vegetto, Krilin y Piccolo se llevan el super premio por los trofeos a los super guerreros.

Y el joven Manuel se lleva el premio al luchador más joven del mundo!

Mr Satan qué pasaba de dijo a su hija Videl anda te ha ganado por 9 años.

El presentador dijo que ha Manuel le darían el premio de 8 super poderes,

Al fondo aparecían Raditz, Nappa, Guildo, Zarbon, Jeice y Capitán Gunyu. Ya bienen los payasos dijo Vegeta.

Yo créo que Raditz se parece a un erizo. Aque sí verdad sí respondió Goten. Y Nappa ha una piedra gigante. Tabien Jeice es el tomate con pelo blanco.

¿Oye porqué los malignos Z tienen una lentilla verde en el ojo izquierdo?

Nóse estaran vizcos o algo respondió Goku.

CUENTO 15

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>15</i>	<i>Femenino</i>	<i>10</i>	<i>España</i>	<i>Cuento</i>

MI AVENTURA

En febrero fui ha Policas Granada a la casa de mi tia, allí nevo yo fui andando a todos sitios con mi primo al parque, nos hechemos fotos y hicimos un muñeco de nieve un poco hechuchurio. Después fuimos a ver a la virgen, cuando volvimos de ver a la virgen, cuando volvimos de ver a la virgen los pies los teníamos helados. Antes de comer fuimos a otro pueblo haber si habia nevado más y si nevo más allí nos

hechemos fotos juguemos ha hacer un muñeco allí tambien y mi primo y yo le hechemos bolas a mi tio y el a nosotros yo le heche una gran bola. Despues hiendo a la casa vimos ovejas, y comimos. Después juguemos a las cartas, más tarde fuimos a las casas de las amigas y amigos, y despues nos dormimos. Al día siguiente estaba nevando me levante corriendo me puse la ropa y me fui a la plazoleta con mi primo Gabi, y mi prima Ainara, mi tia Raquel y mi tio Jose, comimos y nos vinimo a Roquetas.

CUENTO 16

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
16	Masculino	10	España	Cuento

que hiba corriendo pase por una hierba y para volver ami casa tengo que pasar 10 pruebas la una era domar a tres leones por un pelo me pudo comer el leon pero al fin la pase la dos era a aprender a conducir un coche un poco mas y me mato la consegi lla iva por la tre la tres era un poco tonta pero era vestirse de palso y hacer reir a gente seria le ice tanto rreir que semearon en zima la cinco era estar ventitres minutos corriendo solo me podia parrar una vez al final lo consegi la seis era gujar un partido de futbol tres minutos con tacones de mujer sin caerme la siete era suvir treinta escaleras saltando estava reventado pero lo conseguir la ocho era mas facil era hacer dormir aun ondre con un masaje tarde treinta y tres minutos la nueve era navejar con un varco para la diez meperdi alli meencontre a un nono que me alludo a encontrar el camino el nomo me alludo a pasar la prueba diez la prueba diez era que pasar con vicleca aros de fuego al final compre la leche y mimadre meecho la bronca porque tarde mucho tiempo pero era una aventura

FIN

CUENTO 17

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>17</i>	<i>Masculino</i>	<i>10</i>	<i>Bulgaria</i>	<i>Cuento</i>

MAY AVENTUR SCARI MOVIEH

Erased una vez un niño llamado Emil. Un día vivió una aventura y la aventura fue que le pidió salir a Lucía y ella dijo que si entonces salimos y entonces fuimos a hacer una película la hicimos y se llamó Escari movieH y os cuento la película hay salía dos tíos metidos en la cárcel y tenían que escapar por que estaban encadenados entonces un tío sacó un cuchillo y se intentaba cortarse el pie encadenado pero era tonto y se cortó la otra entonces vinieron unos marcianos y empezaron a matar al final vino un tío y mató a los marcianos

CUENTO 18

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>18</i>	<i>Femenino</i>	<i>10</i>	<i>España</i>	<i>Cuento</i>

El pez y Carmen María

Había una vez una chica que se llamaba Carmen María que fue a la playa. Ella fue a la playa y cogió unas gafas de bucear, y fue buceando y se encontró un pez herido.

Salio del mar y se dirigió para la playa. Se fue corriendo para su casa, y le dijo mamá, mamá me encontré un pez herido y lo curé y se lo quedo el pez

CUENTO 19

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
19	<i>Masculino</i>	10	<i>Marruecos</i>	<i>Cuento</i>

Me aventure

Erase una vez un Dragon que vivia en un volcan. Un día el Dragon lego a la ciudad y aterrorizo a todos pero entonces. Llego un super heroe llamado Batman y lanzo sus discos voladores y deroto al Dragon. Alcabo de 2 años surgio de un volcan ¡Un dragon de lava!. Pero Batman no podia con el y llamo a todos los super heroes y lo derrotaron. Y yo era un super heroe como Iron man.

THE END

CUENTO 20

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
20	<i>Masculino</i>	10	<i>España</i>	<i>Cuento</i>

“EL PASEO”

A mi me gustaría sacar a pasear, algún día, al perro de mi abuela, pero solo. Mis padres no me dejan salir por si me pasa algo, pero a mi me gustaría mucho sacarlo.

“EL PROGRAMA”

Tambien me gustaria poder participar en algún programa de televisión, porque son muy divertidos, pero son solo para adultos.

“EL LIBRO”

También me gustaría hacer un libro, muy grande, de personajes famosos, sería una aventura y además podría leerlo todo el mundo.

“205 LADRONES”

Había una vez un niño llamado Carlos que un día fue a comprar. Ya estaba acostumbrado, es más, tenía dieciseis años. Entonces unos ladrones le robaron la compra y sin pensarlo salió corriendo a por los ladrones. Entonces encontró la base de

los ladrones, después llamó a la policía y ella los levó a todos a la comisaria. Al final la policía le dio las gracias a Carlos y le devolvió la compra.

CUENTO 21

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>21</i>	<i>Masculino</i>	<i>10</i>	<i>Rumanía</i>	<i>Cuento</i>

El misterio del tesoro escondido

Todo empezó así ...

Yo estaba sentado en mi cama cuando de repente entro un dragón del arco iris entro por la ventana , me subí a su lomo y me fui al Reino de la Fantasía.

Allí me encontré con varios amigos y encontré mi tesoro que es la felicidad.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

CUENTO 22

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>22</i>	<i>Masculino</i>	<i>10</i>	<i>España</i>	<i>Cuento</i>

Me gusta jugar AL fútbol y.

Además al baloncesto.

Además me gusta Ayer.

Es un armario.

Jobrujo la diana ya a un ser un policía.

amaron que zas

VII.2 APÉNDICE 2 : REDACCIONES GRUPO EXPERIMENTAL

VACACIONES 1

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>1</i>	<i>Masculino</i>	<i>10</i>	<i>Rumanía</i>	<i>Vacaciones</i>

En las vacaciones se disfruta del tiempo libre, en caso de haber aprobado el curso, y si no se aprueba tienes que estudiar, por eso es mejor esforzarse durante el curso, aprender y no tener que estar en vacaciones estudiando todo el día. Yo, por ejemplo, el año pasado aprobé el curso, aunque también estudié en verano, pero de cuando en cuando, y también hice mucho deporte, especialmente el fútbol, que es el que más me gusta. Y también voy muchos días a la playa a bañarme en verano. Las vacaciones de verano son las más largas por eso son las que más me gustan.

Ahora me regalan ropa, objetos para hacer deporte, juegos de mesa, cosas del colegio y libros. Hasta aquí ha llegado mi redacción.

VACACIONES 2

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
<i>2</i>	<i>Masculino</i>	<i>10</i>	<i>Rumanía</i>	<i>Vacaciones</i>

Las vacaciones para mí son un periodo de tiempo en el que te libras de los estudios y de las clases. Voy a la playa, voy con mis amigos y puedo jugar al fútbol. Esta es mi opinión. Supongo que cuando te haces mayores ya será de otra manera. Las vacaciones son un tiempo para descansar y divertirse, para quien pueda, y siempre que me mandan trabajo pues tengo que hacerlo. Este año hemos tenido un curso de español y me lo he pasado muy bien con otros compañeros, y hemos aprendido muchas cosas y me lo he pasado muy bien.

VACACIONES 3

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
3	<i>Femenino</i>	10	<i>Marruecos</i>	<i>Vacaciones</i>

Yo pienso de las vacaciones que es un periodo de tiempo en que la gente se divierte mucho, y se lo pasa muy y está muy agustito.

Cuando llegan las vacaciones yo me siento alegre porque es cuando mi familia se reúne y cuando se hacen las paces. Aunque sean unas vacaciones con mucho calor, podemos ir a la playa y bañarnos y jugar todos juntos. En Almería hay unas playas muy bonitas, y luego tomamos helado. Estas vacaciones son tres meses y algo más y por lo tanto son las vacaciones más grandes que hay en un año de escuela. No son como las del invierno que luego te resfrías y no lo pasas tan bien como ahora.

VACACIONES 4

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
4	<i>Femenino</i>	10	<i>Rumanía</i>	<i>Vacaciones</i>

Vacaciones es un periodo de descanso, donde la gente no trabaja.

En vacaciones la gente aprovecha para viajar y ver a sus familias lejanas. Hay varias veces que se hacen vacaciones durante el año y no se va al cole.

Pero en muchos puestos de trabajo pueden ser en cualquier mes del año.

En Educación General Basica comienzan a mediados de Junio y terminan a mediados de Septiembre.

En vacaciones la gente aprovecha para salir, dar paseos, etc... es decir todo lo que no se puede hacer durante el trabajo.

Las vacaciones son para disfrutar y para ocuparte de las cosas menos importantes.

Por regla general la gente para ir de vacaciones no eligen los meses frios como son Diciembre, Enero y Febrero.

Sino que eligen los meses de verano como son Julio, Agosto y principios de Septiembre; porque en esos meses el tiempo invita a viajar, a ir a la playa y a muchísimas cosas más.

VACACIONES 5

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
5	<i>Femenino</i>	10	<i>Marruecos</i>	<i>Vacaciones</i>

Las vacaciones son un periodo de tiempo que la mayoría de las personas utilizan para relajarse o para divertirse. Hay personas que salen de viaje otras se quedan en el lugar donde viven.

Yo en vacaciones siempre suelo ir a mi familia que la mayor parte está en Barcelona.

Las vacaciones de verano para mi son las más divertidas, y creo que para la mayor parte ya que se puede ir a la playa, los días son más largos y hay mas tiempo para divertirse. En España en las vacaciones de verano hay mucho turismo, porque aquí estas vacaciones son muy alegres.

Tambien hay personas que se toman sus vacaciones durante el año, aunque ya no son los mismo.

Mucha gente opina que en vacaciones no se debe hacer nada, pero eso no es cierto, se debe estudiar aunque sea poco. Sobretudo si en el curso vas flojo.

VACACIONES 6

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
6	<i>Femenino</i>	10	<i>Marruecos</i>	<i>Vacaciones</i>

No hay nada mejor que las vacaciones, porque puedes jugar, refrescarte y relajante. Eso si has aprobado y ninguna te ha quedado. Puedes hacer lo que quieras excepto las cosas que no quieren los padres.

En un mundo feliz donde tú puedes vivir en paz y tranquilidad sin tener que hacer nada. Lo más divertido de las vacaciones es la feria que tenemos con montones de cacharricos que tienen vagones.

En las vacaciones viene también mucha gente de fuera, pero a pasar unos días aquí y luego se vuelven a su país.

Aquí termino esta redacción de las vacaciones con muchas emociones. Espero que disfruten, como lo he contado y que se las hayan ganado.

VACACIONES 7

N	Género	Edad	Origen	Texto
7	Masculino	10	Marruecos	Vacaciones

Para mí las vacaciones significan un periodo de descanso del cole y de todo, etc... Significan mucho para mí, porque es cuando más me relaciono con mi familia, entre ellos, mi madre, mi hermana y mi padre. Descanso mucho más que cuando hay colegio, porque puedo acostarme y levantarme cuando me dé la gana. Salgo mucho más a la calle y estoy más tiempo con mis amigos y con la bicicleta. También veo la tele que me gusta mucho. No me llevo muy bien con mi hermana, pero ago todo lo posible por entendernos mejor y no enfadarnos uno con el otro. Con mi padre, también me lo paso muy bien, a veces incluso me deja coger la moto de vez en cuando. Todas las actividades que os comento en mi redacción no quiere decirse que no lo aga cuando hay colegio. Bueno ya hos he contado lo que ago en mis vacaciones, y tú, ¿Como te lo pasas?

VACACIONES 8

N	Género	Edad	Origen	Texto
8	Masculino	10	Rumanía	Vacaciones

Para mí las vacaciones es un tiempo que utilizo para mis jobis ya que despues de esto no tengo mucho tiempo para realizarlos. Esto me supone una gran satisfación, en este período de tiempo realizo muchísimas como: Patinar, jugar al futbol, etc. Tambien otra cosa que me gusta, es que no hay colegio. Las vacaciones que son mas duraderas son las del verano estas son casi tres meses llenas de diversión sí te lo sabes montar, yo personalmente estoy todo el día tirado en la playa, y despues jugando con mis amigos.

Tambien hay unas cortas vacaciones estas son los puentes que hay cada cierto tiempo, en este corto período no tienes mucho tiempo lo que significa que es mas bien tiempo para descansar y ponerte a hacer los ejercicios atrasados como es mi caso. Y luego las

de Navidad, que son muy bonitas porque nació el niño Jesús y toda la familia está muy junta siempre.

VACACIONES 9

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
9	<i>Masculino</i>	10	<i>Rumanía</i>	<i>Vacaciones</i>

Yo pienso que las vacaciones es para estar con tu familia reunido.

Las vacaciones, son tambien para descansar, y hacer un poco de tarea.

A mí las vacaciones que más me gustan son las de Navidad, que está la Nochebuena y Nochevieja y luego aquí en España el día de Reyes que es muy bonita, y cuando vienen los reyes la noche antes.

Las vacaciones de Semana Santa tienen procesiones y cosa así religiosas aunque son muy cortas porque no te das ni cuenta cuando ya falta un día para volver al colegio. Las que me gustan son las de Verano y Navidad.

La de verano es por la playa y por que estoy con mis amigos hasta muy tarde.

La de Navidad me gusta porque estoy con todo mi familia y eso me gusta mucho.

VACACIONES 10

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
10	<i>Masculino</i>	10	<i>Marruecos</i>	<i>Vacaciones</i>

Todo el mundo está muy contento con las vacaciones porque las está esperando todo el año y te lo pasas muy bien con tus hermanos y con tus amigos y puedes estar hasta tarde sin ir al colegio. Hay muchas vacaciones, todo el año, pero las mejores son las del verano porque son las mas largas y porque son en las que no hace frío y siempre puedes salir cuando quieras a la calle.

En vacaciones no hago demasiada tarea, sino que me divierto mucho, con mis amigos y con mi familia, casi nunca vuelvo a pisar el colegio, aunque este verano lo hice, para aprender mejor español.

VACACIONES 11

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
11	<i>Femenino</i>	10	<i>Marruecos</i>	<i>Vacaciones</i>

Las vacaciones, es algo de lo que me gusta hablar, porque en ellas, me suceden cosas muy bonitas y excitantes, por eso, en invierno, al no poder disfrutarlas, las recuerdo. Recuerdo todos los buenos momentos, que pasé con mis amigos, e incluso, a veces, los malos.

Me parece una eternidad, lo que separa el verano, del invierno, pero no solo por el tiempo que transcurre, en verano hay algo mágico e inexplicable, que no se puede expresar con palabras. La gente tiene otra forma de ser, se respira otro ambiente.

VACACIONES 12

<i>N</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Origen</i>	<i>Texto</i>
12	<i>Femenino</i>	10	<i>Rumanía</i>	<i>Vacaciones</i>

Las vacaciones son maravillosa porque te lo pasas muy bien y siempre puedes estar con tus amigos y tus familiares sin tener que ir al cole ni nada de eso. Yo siempre juego con mis hermanas pero en vacaciones puedo más porque hay más tiempo. Aunque a mi las que más me gustan son las vacaciones de Navidad porque son más bonitas, aunque en Almería no haya nieve. Me gusta mucho estar con la familia y que el niño Jesús nace. Luego hay otras vacaciones con procesiones y eso pero a mi me dan miedo porque a veces salen con unos gorros muy raros y es de noche. Eso es todo sobre las vacaciones.

VII.3 APÉNDICE 3: DIBUJOS

DIBUJO1



DIBUJO2

Mercedes.

Yo y mi madre lo vamos a comprar con mi mamá
Carmen estaba comprando de la mamá y mamá
comprate pero mi tía Carmen se podía
a mucho tiempo de comprar LAP se calla del pajar
TOLLE ya no lo hablo acer.



DIBUJO3

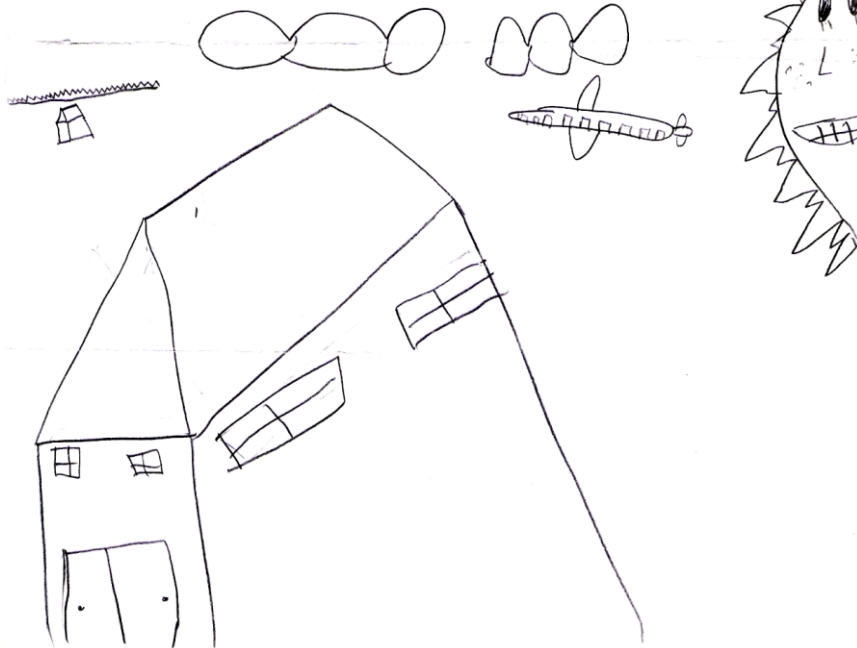
Jueves 7 de Mayo del 2009. (Rosa Beatriz Rodriguez Moriana, 4to B.)

Pepe era muy malo.

- Pepe era un niño malo que siempre tocaba las cosas donde no debía tocar. Entonces, un día, le pilló el padre tocando sus cosas y dijo al padre:
- Hijo, no debes tocar mis cosas que no son tuyas.
 - Papá, si estás aburrido entonces que haga preguntas el niño.
 - Hijo, pues vete a jugar con tus amigos.
 - Papá, si no tengo amigos contesto al niño.
 - Si tienes amigos, están de viaje -pregunta el padre.
- Y así cuando vino los amigos de viaje jugó Pepe y no se arto de jugar.

FIN

*Colorín colorado este cuento se ha
acabado.



DIBUJO 4

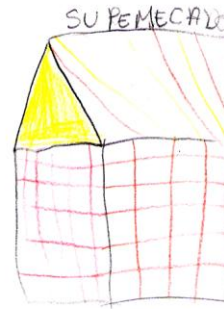
Yo y mamá me vamos de compra y detrás ay un guen

~~dragón y se llamaban~~

dragón de fuego

y un día pasé un rato que se escondió dentro de mi pierna
tanto que si era amigo y fuere gueno amigo

MI sueño Te mmo



ADAMA TURE RICO



DIBUJO 5

Solo, el perdido

Una vez cuando fui al Parque de las Ciencias me perdí. Y claro, con tanta cosa rara me, me asusté. Primero, busque en la sala de la antártida y no estaban. Después, busque en la sala de los animales venenosos y tampoco, sin rastro de ellos. Luego, vi a unos niños, me acerque y, era otro cole. Yo me desesperé claro, pero, de pronto, fui a mis amigos! Y así termina la historia



DIBUJO 6

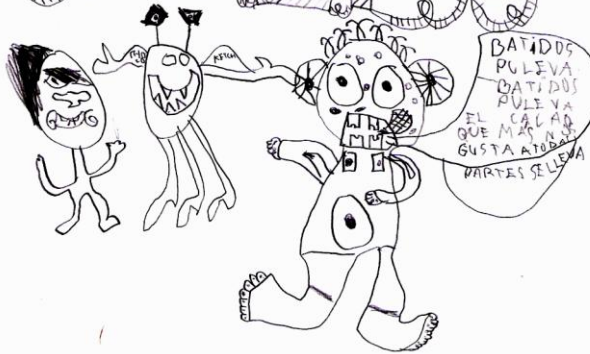


DIBUJO 7

MAY AVENTURA SCARI MOVIE H

Frase Erase una vez un niño llamado Emil. Un día
vivió una aventura y la aventura fue que le pidieron salir
a la luna y él dijo que sí entonces volaron y entonces fueron
a ver una película de la luna y se llamo Escari movie H
y en medio la película hay algo de tipo película
de comedia y tenían que escapar por que estaban
encadenados entonces un día nos un vehículo y se
entonces se fue el que encadenado pero era tanto y
no podía ir otra entonces se hicieron una marioneta
y empezaron a matar al final se salieron y en la
y más a la marioneta

THE END



DIBUJO 8



DIBUJO 9

El misterio del tesoro escondido

Todo empezó así...

Yo estaba sentado en mi cama cuando de repente entro un dragón del arco iris entro por la ventana, me subí a su lomo y me fui al Reino de la Fantasía. Allí me encontré con varios amigos y encontré mi tesoro que es la felicidad.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado
autor Paul Ceusa

