



# PRIVACIÓN CULTURAL, DIFICULTADES VERBALES Y FRACASO ESCOLAR

M. MORALEDA

Universidad Complutense de Madrid

## Resumen

En este trabajo se analizan de modo sistemático los procesos psicolingüísticos de los niños provenientes de hogares culturalmente desaventajados. Se llega a comprobar que existe en estos niños, por comparación con aquellos que provienen de hogares culturalmente más aventajados, un déficit en dichos procesos que se manifiesta fundamentalmente en una mayor dificultad en el uso cognitivo del lenguaje, así como en una menor posesión de automatismos verbales tanto evocativos como predictivos. Se llega también a comprobar que existen relaciones significativas entre este déficit psicolingüístico y la presencia en estos niños de dificultades en el aprendizaje académico, así como la de un bajo nivel en dos factores considerados como básicos para dicho aprendizaje, el interés por el estudio y la habilidad mental.

## Abstract

In the present work, the psycholinguistic processes of children from a culturally disadvantaged background are analysed. It is shown that these children, when compared with those belonging to culturally more advantaged homes, have a deficit in these processes which is reflected mainly in the cognitive use they make of language as well as in a lower possession of evocative as well as predictive verbal automatisms. Likewise significant relations are observed between this psycholinguistic deficit and the difficulties in academic learning shown by these children, as well as with a low level in two factors considered as basic for this learning: interest in study and mental ability.

## Introducción y planteamiento

Uno de los temas de investigación psicopedagógica probablemente más frecuente, polémico y trascendente en estos últimos años es, sin duda alguna, el del retraso educativo de los niños socioeconómicamente humildes. Sin que se reconozcan excepciones, en efecto, los estudios en torno a niños de tres a cinco años realizados en medios socioeconómicamente desaventajados demuestran que tales niños están atrasados o se encuentran por debajo del nivel medio en la mayor parte de las actividades intelectuales (Bloom, Davies y Hess, 1965). Así, en las pruebas generales de inteligencia es típico que estos niños desaventajados consigan puntuaciones entre 5 y 15 puntos de CI por debajo del término medio (Gray y Klaus, 1963; Lesser, Fifer y Clark, 1963). Otro factor donde estos niños desaventajados se muestran especialmente retrasados es el de la capacidad de razonar o desarrollo lógico en el que presentan, según Kennedy, Van de Riet y White (1963), un retraso de un año o más. Similar retraso suelen presentar, según Weaver (1963) y Templin (1957), en cuanto al desarrollo del lenguaje.

Preocupación primordial de la mayor parte de los

estudiosos de este tema ha sido durante las últimas décadas el análisis experimental de los posibles factores precipitantes de este retraso escolar de los niños de clase socioeconómicamente humilde. La importancia de este análisis radica en que sobre la identificación de estos factores habrán de basarse las líneas maestras del tratamiento que puede llevar a una acción integradora y recuperadora de estos niños en los centros de enseñanza. Sin entrar en detalle de las múltiples hipótesis explicativas, cabe señalar cuatro como las más representativas: uno de los primeros intentos explicativos de este retraso se centró en la privación de la estimulación sensorial como factor particularmente presente en los niños de las clases humildes. Ésta, que podríamos llamar moda de la privación sensorial, tuvo origen en una interpretación errónea de una obra de Hunt (1961) en la que hace referencia a los estudios de privación sensorial como una forma de evidencia de que la experiencia influye en el desarrollo intelectual. Hunt, con todo, en ningún momento sostuvo que la desventaja académica de los niños fuera una consecuencia de la privación sensorial. Existen pruebas de que los niños de clases socialmente inferiores probablemente estén más expuestos a estimulación

que los de la clase media (Knobloch y Pasamanick, 1960; Berlyne, 1960; Hunt, 1964).

Otro intento de explicación lo constituye la afirmación de aquellos que señalaban la ausencia de experiencias de aprendizaje concreto como causa de este retraso y dificultades en el aprendizaje escolar de los niños de clase humilde. Según Hunt (1964), uno de los defensores de esta hipótesis explicativa, de ser ciertas las observaciones de Piaget, el lenguaje hablado no aparece más que cuando las imágenes o los procesos centrales que representan objetos y hechos se han desarrollado a partir de los repetidos encuentros con aquellos objetos y aquellos hechos. Fiel a este punto de vista, Hunt apoyó abiertamente los métodos de Montessori, que consisten precisamente en formas no verbales de la experiencia sensorial y manipulativa en la educación preescolar de los niños de clase socioeconómicamente humilde. Pese a la buena acogida que tuvo esta hipótesis explicativa en el mundo educativo, la verdad es que no existen pruebas convincentes de que los niños de clase socioeconómicamente humilde carezcan realmente de experiencias concretas; incluso cabría decir que el típico ambiente de la clase socioeconómicamente baja parece más favorable al desarrollo de este tipo de aprendizaje, ya que los hechos físicos que se producen en su entorno son más inteligibles.

De particular interés han resultado los intentos explicativos de Bernstein (1962), quien alude a la contraposición de dos modos de enfrentarse con la realidad y de conocerla de la clase media y la clase obrera. A cada uno de estos dos modos de conocimiento corresponde un código lingüístico predominante: el código elaborado y el código restringido, propio de cada una de estas dos clases sociales respectivamente. Puesto que el código elaborado (el código racionalizado, de uso predominantemente cognitivo, en el que se apoya la ciencia) es el empleado con preferencia por la escuela y los niños de clase obrera sólo emplean el restringido (el código intuitivo, de uso más bien social), es lógico que estos niños se encuentren en inferioridad de condiciones en el aprendizaje académico frente a los niños de clase media más diestros en el código elaborado.

El avance de Bernstein sobre las anteriores hipótesis explicativas está en que si bien sigue señalando la distinta experiencia de aprendizaje como factor responsable de las diferencias de las dificultades académicas de los niños de clase socioeconómicamente humilde, incorpora también a este factor la carencia de un especial tipo de lenguaje; si bien la explicación de esta carencia hay que continuar buscándola, como acabamos de ver, en factores no verbales. La hipótesis de Bernstein ha pretendido ser justificada experimentalmente por algunos de sus colaboradores (Lawton, 1968), quienes, aparte de proporcionarnos unos interesantes modelos de análisis del lenguaje, llegan a matizarla de modo notable al distinguir otras muchas diferencias en el código empleado por los niños desaventajados, vinculadas al medio de expresión, a la situación del niño o a la temática del lenguaje.

En resumen, que la teoría de Bernstein presenta unas implicaciones especialmente alarmantes para el niño de clase inferior, ya que indica que a éste no sólo le faltan unas dotes lingüísticas que posee el niño de clase media (dotes que le son imprescindibles para el aprendizaje académico), sino que además ha aprendido un código lingüístico de perpetuidad autónoma que le cortará realmente el paso cuando vaya camino de asimilar aquellas dotes.

Un punto muy criticado últimamente, con todo, en esta teoría, como en general en todas las precedentes, ha sido la vinculación que en ellas se hace de estas diferencias de lenguaje y pensamiento al nivel socioeconómico, cuando en realidad parece más bien serlo al nivel sociocultural. De ahí que la investigación se haya orientado en la actualidad al análisis de esta última variable, con preferencia sobre la primera, por considerarla más significativamente diferenciadora de las distintas clases sociales, en relación con el problema lingüístico que nos ocupa. Tal es el caso de Lawton (1968), colaborador de Bernstein, quien, en una justificación experimental de las hipótesis de éste, usa ya como indicador de la clase social la variable cultura. Bereiter y Engelman (1966) son en esto aun más explícitos en un estudio en el que al señalar las diferencias psicolingüísticas como causas del fracaso escolar de los niños de clase social inferior, llegan a hablar de privación de lenguaje como sinónimo de privación cultural.

Las implicaciones pedagógicas de la hipótesis de Bereiter y Engelman son evidentes: si esto es así, una adecuada recuperación escolar de estos niños culturalmente desaventajados debería empezar por una recuperación psicolingüística. La hipótesis de la posible mejora de las habilidades cognitivas y del rendimiento académico de los niños a través de programas de mejora psicolingüística ha sido sometida a experimentación y ha ido abriéndose paso a través de muchos teóricos, tales como Brandis (1970), Hallahan (1975), Burhelle (1977) y Wootton (1974). Así, Blank y Solomon (1968) hablan de una posible mejora de 15 puntos en el CI de este tipo de niños con programas de instrucciones, preguntas, respuestas y discusiones. Pfitter (1964) habla de un aumento de 15 puntos en el test de Stanford-Binet con un programa de entrenamiento directo del habla y lectura visual. Douglas y Souton (1978) consiguieron también un aumento significativo del CI en dos gemelos de 5 años mediante un entrenamiento del lenguaje. A parecidos resultados, referidos a la recuperación del rendimiento académico, han llegado también otros investigadores, como por ejemplo, por citar algunos, Hamblin (1971), Bereiter y Engelman (1966), Hartman (1966), Sardagus, Madsen y Thompson (1970), Spollin y Ballif (1970).

Admitida la importancia primordial de las habilidades psicolingüísticas en la recuperación cognitiva y en el aprendizaje académico de los niños culturalmente desaventajados, muchos investigadores han orientado su trabajo al análisis de las peculiares dificultades lingüísticas que en estos niños obstaculizan su trabajo académico en la escuela. Los diversos estudios emprendidos con objeto de dar un

informe lo más descriptivo posible del lenguaje de los niños culturalmente desaventajados vienen a demostrar lo mismo; es decir, que el uso del lenguaje de estos niños se parece al del niño medio, cuya edad corresponde aproximadamente a un año menos que la suya (Templin, 1958; Loban, 1963, 1968). Las discrepancias surgen con todo a la hora de especificar las dificultades concretas y sobre todo su importancia y mayor o menor vinculación con el aprendizaje escolar. Para algunos investigadores, tales como Bernstein (1962), Braine (1963), Fraser y Brown (1964), este déficit se manifiesta fundamentalmente en características tales como la longitud de la frase, variedad de léxico, uso de diferentes categorías y construcciones gramaticales, etc. Para Bereiter y Engelman (1966), por el contrario, las diferencias del lenguaje en los niños culturalmente desaventajados no consisten, por lo visto, en fallos de vocabulario ni de gramática, sino en su capacidad de dominar determinadas aplicaciones del lenguaje. Poseen un lenguaje apto para el mantenimiento de unas relaciones sociales y cubrir sus necesidades materiales, pero no dominan sus usos cognitivos ni sus aplicaciones, cuya importancia es primordial en la escuela. Estas discrepancias entre investigadores tan acreditados revelan un hecho claro: el de que esta área de conocimiento psicolingüístico está aún sin explorar suficientemente, que necesita ser objeto de muchas y sobre todo más profundas investigaciones. Pero también, y esto es igualmente importante, que, según algunos investigadores, aún no se ha dado con un modelo teórico y un sistema de evaluación válido; es decir, que nos indique y ayude a compulsar aquellas capacidades psicolingüísticas que se consideran como base del rendimiento escolar. Con esto no queremos decir que no existan ensayos serios en este sentido. Los sistemas propuestos por Bernstein y Lawton, ciertamente lo son, pese a las objeciones serias que frente a ambos se han levantado (Singuan, 1979). Igualmente cabe decir de los sistemas de evaluación ideados por Kirk y McCarthy (1961), así como los derivados del mismo; del sistema de Hartman, ideado para niños con desventajas culturales, y del de Minskoff Wiseman y Minskoff (1972), pese a las serias dudas que algunos investigadores han expresado en torno a estos procedimientos. Por un lado, en efecto, no se trata de tests de lenguaje; así, por ejemplo, se objeta de los doce subtests de que se compone el sistema de Kirk y McCarthy, sólo el de cierre gramatical, el de recepción auditiva y asociación semántica y el de expresión verbal (semántica) tienen que ver siquiera remotamente con teorías lingüísticas actuales. Mas, al mismo tiempo, algunos de estos investigadores se muestran escépticos sobre el interés educativo de estos procedimientos y de los constructos que representan. Así, por ejemplo, por citar algunos, Hammill, Parker y Newcomer (1975) en una investigación en la que administraron el Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, de Kirk y McCarthy, el California Achievement Test y el California Short-Form Intelligence Test a 137 niños de nueve años, llegaron a la conclusión de que el sub-

test de cierre gramatical se relacionaba apreciablemente con unos cuantos tipos de aprovechamiento escolar, mientras que los demás subtests no tenían valor o sólo muy poco para predecir el aprovechamiento escolar.

En resumen, y para terminar con estas breves consideraciones introductorias, el problema con que se enfrenta la Psicología de la Educación en esta área que nos ocupa, hemos visto que es triplemente importante: en primer lugar, por la falta de un conocimiento sistemático de los problemas psicolingüísticos de los niños culturalmente desaventajados. En segundo lugar, por la insuficiencia de datos y explicaciones sobre la incidencia real de dichas dificultades en el rendimiento escolar de estos niños. Y en tercer lugar, por la falta de instrumentos adecuados de evaluación de dichos problemas psicolingüísticos.

## Objetivos de esta investigación

En relación con esta triple problemática, los objetivos que guiarán esta investigación serán los siguientes:

- a) Estudiar de modo sistemático los procesos psicolingüísticos de los niños provenientes de hogares culturalmente desaventajados.
- b) Estudiar hasta qué punto estos niños presentan una serie de déficits significativos en dichos procesos verbales, por comparación con los niños provenientes de hogares culturalmente aventajados.
- c) Estudiar hasta qué punto los resultados de las pruebas verbales aplicadas a estos niños culturalmente desaventajados están relacionadas con la presencia en ellos de dificultades notables para el aprendizaje escolar, así como con dos factores frecuentemente implicados en el bajo rendimiento académico: su falta de interés por el estudio y su menor habilidad mental, por comparación con los niños culturalmente aventajados.
- d) Estudiar hasta qué punto los instrumentos empleados en la evaluación de estas dificultades psicolingüísticas de los niños culturalmente desaventajados son adecuados para compulsar una serie de capacidades psicolingüísticas fundamentales relacionadas con alguno de los factores que se encuentran en la base del fracaso académico de estos niños.

## Hipótesis

1. Los niños provenientes de hogares culturalmente desaventajados presentan un rendimiento, en los tests de lenguaje, significativamente inferior al de los niños provenientes de los hogares culturalmente aventajados.

**CUADRO 1**  
*Cuestiones formuladas a las madres*

Cuestiones	Culturalmente desventajados					Culturalmente aventajados				
	Culturalmente desventajados (%)					Culturalmente aventajados (%)				
1) Estudios realizados por la madre										
a) No sabe leer o le cuesta mucho comprender lo que lee	30					0				
b) Sólo asistió a 3 cursos de EGB	70					0				
c) Ha hecho estudios medios o universitarios	0					100				
2) Aficiones de la madre en tiempos de ocio	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a) Ejercicios deportivos	89	9	2	0	0	12	35	35	13	5
b) Ocuparse en las cosas de la casa	17	9	14	23	37	4	13	50	23	10
c) Ver la TV	0	20	49	20	11	0	35	37	25	3
d) Lecturas entretenidas	45	37	18	0	0	0	0	55	40	5
e) Estudios de perfeccionamiento profesional	97	3	0	0	0	0	0	57	35	8
f) Dormir, descansar	3	20	51	20	6	4	13	60	23	0
g) Comer, beber, fumar	11	20	46	20	3	13	20	40	25	3
h) Otras ocupaciones	57	34	9	0	0	3	20	53	15	9

Nota explicativa: 5 = muchísimo; 4 = bastante; 3 = regular; 2 = poco; 1 = nada.

2. Este déficit de rendimiento verbal de los niños culturalmente desaventajados se manifiesta fundamentalmente en una mayor dificultad en el uso cognitivo del lenguaje.

3. Este déficit verbal de los niños culturalmente desaventajados se manifiesta también por una menor posesión de automatismos verbales tanto evocativos como predictivos.

4. Este déficit verbal de los niños culturalmente desaventajados está relacionado con la presencia en ellos de dificultades para el aprendizaje académico, así como con dos factores frecuentemente implicados en el bajo rendimiento académico: la falta de interés por el estudio y la menor habilidad mental, por comparación con los niños culturalmente aventajados.

5. Los resultados proporcionados por nuestras pruebas verbales aplicadas pueden servir para compulsar una serie de capacidades lingüísticas fundamentales relacionadas con alguno de los factores que se encuentran en la base del fracaso académico de los niños culturalmente desaventajados.

## Descripción de la muestra

Han sido seleccionados como muestra 80 niños de una edad media de 6 años y 6 meses, todos ellos escolarizados. De entre ellos, 40 provenientes de hogares culturalmente desaventajados, que han sido tomados como grupo de estudio. Y los otros 40, provenientes de hogares culturalmente aventajados que han sido tomados como grupo de contraste.

Los criterios operativos para seleccionar ambos grupos han sido los siguientes:

- Presencia-no presencia en las madres de es-

tos niños de una cierta cultura. Como criterio de cultura aventajada se exigió que las madres tuvieran estudios de un cierto nivel superior (universidad, magisterio, estudios profesionales, etc.). Como criterio de cultura desaventajada se exigió que las madres fueran analfabetas o a lo más hubieran hecho tres años de Enseñanza primaria.

- Frecuencia-no frecuencia de utilización por parte de estas madres de ciertos recursos de desarrollo cultural (lecturas entretenidas frecuentes, estudios frecuentes de perfeccionamiento profesional).

Según estos criterios, ambos grupos, de estudio y de contraste, se diversifican según el cuadro 1 de frecuencias expresadas en tantos por ciento.

Se encontró también que según una cuestión formulada a los maestros de estos niños sobre «el interés de sus padres por los estudios de sus hijos», estos padres se distribuían también según el cuadro 2 de frecuencias expresadas en tantos por ciento:

**CUADRO 2**  
*Intereses de los padres por los estudios de sus hijos*

	Sujetos culturalmente desaventajados (%)	Sujetos culturalmente aventajados (%)
Nada	28	2
Algo	10	0
Regular	28	5
Bastante	33	55
Muchísimo	1	38

## Variables

Han sido las siguientes:

- a) Relacionadas con los niños que componen la muestra:
  - Rendimiento en los tests de lenguaje.
  - Interés por el estudio.
  - Inteligencia lógica no verbal.
  - Facilidad para el aprendizaje.
- b) Relacionadas con el hogar de donde provienen estos niños:
  - Nivel cultural de la madre.
  - Interés de los padres por el estudio de sus hijos.

## Instrumentos de medida

— Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA), de Kirk, S. A., McCarthy, J. J., y Kirk, W. D. Adaptación española por TEA. De este test se han aplicado sólo los siguientes subtests:

- a) Para el nivel representativo o simbólico:
    - En la evaluación de los procesos de recepción: subtests de comprensión auditiva y comprensión visual.
    - En la evaluación de los procesos de organización: subtests de asociación auditiva y asociación visual.
    - En la evaluación de los procesos de expresión: subtests de expresión o fluidez verbal.
  - b) Para el nivel automático: subtests de integración gramatical, integración auditiva y memoria auditiva.
- Ejercicio de repetición de frases. Autor, M. Moraleda.
- Ejercicio de órdenes verbales. Autor, M. Moraleda.
- Ejercicio de relatos mediante el Test de apercepción infantil (CAD).
- G-1, test de inteligencia general para niños de 1.º de EGB, Ed. EOS, 1978.
- Cuestionario para maestros.
- Cuestionario para madres.

## Recogida de datos

Todas las pruebas se aplicaron a los sujetos de ambos grupos, experimental y de contraste, de modo individual y fuera del horario de clase.

El test IPARA se aplicó en diversas sesiones, debido a las muchas pruebas de que consta este test. El «Ejercicio de repetición de frases», cuyo objetivo es evaluar la capacidad del niño para percibir la frase u oración como secuencia de palabras plenas de sentido, constó de dos partes: una en la que se pidió al niño que repitiese frases cuya complejidad se escalonaba gradualmente y otra en la que se solicitó que combinase de modo distinto los elementos de dicha frase. El «Ejercicio de órdenes verbales», cuyo objetivo es evaluar la capacidad de regular la propia actuación mediante el lenguaje interior, constó de cuatro tiempos: uno en el que el encuestador daba una orden verbal, progresivamente más compleja, al niño; otro en el que el niño debía realizarlo; otro en el que debía verbalizar lo que acababa de realizar, con otras palabras distintas al modo como le fue formulado, intentando correlacionar lo hecho con dicha orden verbal. El «Ejercicio de relatos mediante el test de apercepción infantil (CAD)» fue usado como soporte para conseguir de los niños una serie de cuentos o historietas que recogidas en magnetófono pudieran luego servir para un análisis del lenguaje de estos niños. Los ítems del «Test G-1 de inteligencia lógica para niños de 1.º de EGB» se formularon a los alumnos verbalmente y poniendo sumo cuidado en que la incompreensión de las cuestiones orales pudiera influir en los resultados del ejercicio. El «Cuestionario para las madres» fue aplicado individualmente por los encuestadores. De modo similar fue aplicado el «Cuestionario para los maestros», sobre ciertos comportamientos tanto de los alumnos como de sus padres.

## Resultados

Los resultados de las diversas aplicaciones psicológicas quedan recogidos en los siguientes cuadros:

CUADRO 3

*Medias y desviaciones estándar de los resultados al «Ejercicio de órdenes»*

Bajo nivel cultural		Alto nivel cultural	
$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
9,6	2,7	13,2	3,2

CUADRO 4

*Resultados del «Ejercicio de relatos mediante el test de apercepción infantil (CAD)»*

	Bajo nivel cultural	Alto nivel cultural
Extensión media de cada relato (en palabras)	33,6	59,7
Frecuencia media de oraciones empleadas	4,1	12,5
Índice de Laban	0,28	0,72

CUADRO 5

Medias, desviaciones estándar y edades psicolingüísticas de los resultados obtenidos en la aplicación de los subtests del ITPA, por grupos

	Bajo nivel cultural									Alto nivel cultural						
	Nivel representativo					Nivel automático				Nivel representativo					Nivel automático	
	Recepción		Organiz.		Expr.	Integración		Mem.	Recepción		Organiz.		Expr.	Integración		Mem.
	Auditiva	Visual	Auditiva	Visual	Fluidez verbal	Auditiva	Gramática	Auditiva	Auditiva	Visual	Auditiva	Visual	Fluidez verbal	Auditiva	Gramatical	Auditiva
$\bar{X}$	35,1	17,0	20,0	21,3	23,4	16,0	20,0	10,3	44,1	25,0	28,2	27,0	34,3	22,6	27,1	13,0
$\sigma$	15,5	7,8	7,3	7,1	11,6	6,0	5,4	3,7	5,5	11,6	7,5	9,0	12,2	7,3	0,0	3,8
Edad psico-lingüística	5-6	5-6	5-6	5-6	3-6	5	6	5-6	7-6	9	8	7-6	5	7-6	8-6	7

CUADRO 6

Medias y desviaciones estándar de los resultados al G-1

Bajo nivel cultural			Alto nivel cultural		
$\bar{X}$	$\sigma$	Percentil	$\bar{X}$	$\sigma$	Percentil
12,2	3,6	30	16,2	2,8	80

CUADRO 7

Medias y desviaciones estándar de los resultados al cuestionario para el maestro

Cuestiones	Bajo nivel cultural		Alto nivel cultural	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Interés del niño por sus estudios	3,05	1,14	4,08	0,64
Facilidad para el aprendizaje escolar	2,94	1,01	4,32	0,48
Interés de los padres por los estudios del hijo	2,91	1,22	4,31	0,57

Nota explicativa: 5 = muchísimo; 4 = bastante; 3 = regular; 2 = poco; 1 = nada.

- Recepción auditiva ..... Rc = 3,39
- Recepción visual ..... Rc = 4,70
- Organización auditiva ..... Rc = 3,56
- Organización visual ..... Rc = 3,56
- Fluidez verbal ..... Rc = 5,58
- Integración auditiva ..... Rc = 11,36
- Integración gramatical ..... Rc = 5,25
- Memoria secuencial auditiva ... Rc = 2,25

Todas estas diferencias son significativas al nivel de confianza del 1 por 100.

b) Prueba de significación de diferencias entre las medias de los resultados obtenidos en el «Ejercicio de órdenes verbales» en el grupo de estudio y grupo de contraste:

Rc = 3,71 Significativa al nivel de confianza del 1 por 100

c) Prueba de independencia mediante el uso de  $X^2$  entre los resultados obtenidos en el test ITPA y en las cuestiones dirigidas al maestro:

- Lenguaje-Interés estudio alumnos:  
 $X^2 = 4,82$  Signifi/al 5 por 100
- Lenguaje-Facilidad por el aprendizaje:  
 $X^2 = 12,46$  Signifi/al 1 por 100.

d) Prueba de independencia mediante el uso de  $X^2$  entre los resultados obtenidos en el test ITPA y los resultados en el test de Inteligencia lógica no verbal G-1:

- Lenguaje-Inteligencia lógica no verbal:  
 $X^2 = 26,6$  Signifi/al 1 por 100.

e) Prueba de independencia mediante el uso de  $X^2$  entre los resultados obtenidos en el test ITPA y

## Análisis estadístico de los resultados

a) Prueba de significación de diferencias entre las medidas de los resultados obtenidos en el test ITPA en el grupo de estudio y grupo de contraste:

la cuestión dirigida al maestro sobre el «interés de los padres por los estudios de su hijo»:

- Lenguaje-Interés de los padres:  
 $X^2 = 21,48$  Signifi/al 1 por 100.

## Discusión de los resultados

A través de los datos recogidos en la aplicación de los diversos tests a ambos grupos de niños y en las contestaciones a las encuestas aplicadas tanto a sus padres como a sus maestros, así como del tratamiento estadístico de estos datos, nos ha sido posible llegar a una serie de resultados cuyo valor significativo en apoyo de las hipótesis que nos han guiado en esta investigación conviene aclarar:

1. Los resultados obtenidos en el test ITPA en los grupos de estudio y contraste apoyan la hipótesis de que el grupo de estudio posee un déficit medio de rendimiento verbal de dos años y un mes por comparación con los niños del grupo de contraste. Este déficit, según las pruebas de independencia, está en relación con el nivel cultural de las madres de estos niños.

2. Los resultados, tanto del test ITPA como del resto de los tests verbales (Ejercicio de órdenes, Ejercicio de relatos mediante el test de apercepción infantil [CAD], Ejercicio de repetición de frases) muestran que este déficit verbal de los niños culturalmente desaventajados se caracteriza fundamentalmente por una incapacidad para el uso cognitivo del lenguaje. Su funcionamiento verbal cuando es a nivel reflejo, como ocurre, por ejemplo, cuando el estímulo verbal auditivo o visual corresponde a señales habituales para cuya respuesta el sujeto no necesita reflexión (tal es el caso de las tres primeras partes del «Ejercicio de repetición de frases», en las que el niño se limita a escuchar, ejecutar y repetir órdenes verbales; del subtest de «Fluidez verbal», al que fácilmente se puede responder por simple asociación) ofrece menos dificultades e incluso es a veces exitoso. Pero cuando es necesario reflexión, dominio del uso cognitivo del lenguaje, estas dificultades son mucho mayores.

3. Esta mayor incapacidad para el uso cognitivo del lenguaje de los niños culturalmente desaventajados se manifiesta en ellos:

a) Como una mayor incapacidad para la comprensión de conceptos como puede verse por los resultados del subtest ITPA «Comprensión visual». En este subtest, en el que el descifrado visual exige al niño, aparte del reconocimiento de cada uno de los elementos de información, un ejercicio de análisis de los mismos y abstracción de cuanto hay de generalizable y universal en ellos, es decir, llegar al concepto de cada uno de ellos, el rendimiento de los niños culturalmente desaventajados es inferior en 3 años psicolingüísticos, y seis meses al de los niños culturalmente aventajados.

b) Como una incapacidad para relacionar, organizar y manipular mentalmente símbolos verbales, como puede verse en los resultados obtenidos en los subtests ITPA «Asociación auditiva», «Asociación visual», en los que los niños culturalmente desaventajados muestran una edad psicolingüística inferior en dos años y seis meses, y dos años, respectivamente, a los niños culturalmente aventajados. Esta incapacidad de relación está en función de su dificultad para captar los aspectos discriminativos de las cosas y los aspectos cualitativos de las relaciones de los hechos (como hemos podido ver por los resultados del subtest ITPA «Recepción visual») y en consecuencia para ver las relaciones básicas esenciales que existen entre ellos. Más adelante veremos cómo estas afirmaciones se verán confirmadas también por el rendimiento significativamente menor de estos niños en el test G-1 de inteligencia general no verbal.

c) Como una mayor tendencia de estos niños a captar las frases como «señales globales» y a la par como una mayor incapacidad para comprenderlas como estructuras compuestas de palabras plenas de sentido. Esta tendencia e incapacidad queda patente en los resultados de las siguientes pruebas:

— Subtest ITPA «Recepción auditiva»: La peculiar estructura de este subtest, en el que la información transmitida a los niños alude a contenidos muy familiares para éstos, les permite entender dicha información sin que les sea necesario un descifrado pormenorizado de las estructuras lógico-gramaticales del texto percibido, sino simplemente a partir de fragmentos sueltos que suscitan la evocación de la situación a que se refiere el mensaje. De ahí que la diferencia del déficit de rendimiento en este subtest sea notoriamente menor que en otros tests, como vamos a ver, en los que para una adecuada respuesta del niño sea imprescindible una comprensión de la estructura verbal del mensaje.

— Ejercicio de repetición de frases: La incapacidad de los niños culturalmente desaventajados para cambiar, en este ejercicio, el orden de ciertas palabras de las frases, modificar su inflexión, combinarlas de modo distinto sin variar su significado (como, por ejemplo, cambiar la frase «cojo el bocadillo y dejo el libro» por «dejo el libro y cojo el bocadillo», pasarla de afirmación a pregunta, etc.) está en relación con una característica peculiar del lenguaje de estos niños, ya apuntada por Bereiter y Engelman (1960): su lenguaje no parece componerse de palabras distinguibles, como el de los niños culturalmente aventajados, sino más bien de frases que hacen de oraciones gigantescas; lo que quiere decir que a estas unidades, que son como «una palabra gigantesca», el niño culturalmente desaventajado no las puede fragmentar para cambiar su inflexión o combinarlas de otro modo.

— Ejercicio de órdenes verbales: En esta prueba, cuando al niño se le mandaba realizar ciertas órdenes concretas, éste era capaz casi siempre, según veíamos anteriormente, de realizarlas correctamente. Las dificultades comenzaban cuando se le pedía

repetir dichas órdenes en otras palabras sin que cambiase la frase de sentido o cuando tenían que distinguir entre órdenes que diferían únicamente respecto a palabras o inflexiones estructurales: «coge la tiza o el lapicero», frente a «coge la tiza y el lapicero»; «levanta la mano», frente a «levántate las manos», etc.

— Ejercicio de relato de historias con el test de apercepción infantil: La tendencia a formar frases condensadas no sólo se debe a la falta de comprensión por parte de estos niños de las palabras aisladas y de la diferenciación de su significado, sino también al uso por éstos de una gramática muy reducida cuyas características comunes más significativas son, según puede apreciarse por el análisis de los relatos recogidos oralmente en esta prueba, los siguientes:

- Extensión media (número de palabras usadas en cada relato) sensiblemente inferior a las recogidas en los niños culturalmente aventajados.
- Complejidad de los enunciados, calculada por el índice de Laban, también notoriamente inferior. En estos relatos predominan las frases cortas, gramaticalmente simples, a menudo inacabadas, de construcción sintáctica pobre, con formas verbales centradas en el modo activo y uso reiterativo de giros.
- Uso frecuentemente incorrecto del tiempo verbal.
- Uso simple y repetitivo de conjunciones.
- Ausencia casi total de adjetivos.
- Incoherencia en el pensamiento, falta de relación de unas frases con otras. Sus relatos se presentan compuestos por frases aisladas como respuestas a estímulos aislados, pero sin relación entre ellas.

Esta dificultad de los niños culturalmente desaventajados para comprender las frases como estructuras compuestas de palabras plenas de sentido, explica muchos de sus problemas de lenguaje. Por ejemplo, el aumento de vocabulario es más lento, incluso en el caso de que abunden las oportunidades de asimilarlo (en el subtest ITPA «expresión verbal» hemos visto que estos niños presentan una edad psicolingüística de un año y seis meses inferior a los niños culturalmente aventajados); y las dificultades en que se ven envueltos al tener que aprender a leer son mayores, ya que, para leer, la palabra constituye la unidad básica y estos niños no saben operar con palabras, como elementos unitarios del lenguaje hablado.

d) Como una mayor incapacidad para hablarse a sí mismos y controlar su conducta mediante el lenguaje interior. Es frecuente, como veíamos al comentar los resultados al «ejercicio de órdenes verbales», que los niños culturalmente desaventajados sepan obedecer órdenes incluso a veces complicadas. No obstante, frecuentemente ocurre que no saben relacionar lo que hacen con lo que se les ha dicho. Saben obedecer órdenes como «cojo el boli»,

«aprieto hacia abajo». Mas cuando se les pregunta lo que han hecho, tal vez digan que «han dejado una cosa», cuando en realidad lo que han hecho es «cogerla».

Esta capacidad para establecer un diálogo interno, para hablarse a sí mismo y controlar la propia conducta mediante el diálogo interno que parece constituir, según Bereiter y Engelman (1966) la esencia misma de la inteligencia verbal, no se adquiere automáticamente (Luria, 1961), sino que supone, además de su desarrollo, un aprendizaje, en el cual los factores socioculturales desempeñan un papel muy importante. Por eso que cuando falta éste, como ocurre con los niños culturalmente desaventajados, el lenguaje hablado puede desarrollarse, indican Bereiter y Engelman (1966) y así lo confirman los resultados de nuestra actual investigación, como una conducta social más o menos independiente de la conducta motora. Por eso que también cuando los actos motores, como ocurre en el «ejercicio de órdenes verbales», deben ir precedidos o acompañados de un diálogo interno, de una orden verbal interna, los niños culturalmente desaventajados muestran parecida disociación entre lenguaje y acción a la que puede observarse entre los niños retrasados mentales.

4. A partir de los resultados obtenidos en los subtests ITPA de integración tanto auditiva como gramatical, es posible inferir una mayor dificultad de los niños culturalmente desaventajados por comparación con los culturalmente aventajados para la evocación y ejecución de hábitos automáticos lingüísticos en relación con el uso de las inflexiones gramaticales (tiempos de los verbos, preposiciones, pronombres, posesivos, etc.) y el uso de la sintaxis. Esta dificultad es con todo, como puede verse, mayor en las pruebas de integración gramatical que en las de integración auditiva, debido a su mayor dificultad. En las primeras se exige al sujeto pronosticar sobre el cierre posible de estructuras sintácticas flexibles y por tanto de esquemas menos formados mentalmente, mientras que en las segundas la exigencia se limita a evocar estructuras gramaticales menos flexibles y de esquemas más formados mentalmente. Se supone que estas formas lingüísticas, puesto que se aprenden por internalización, mediante el aprendizaje, y están ligadas a la corrección formal de la lengua del medio en que se vive, no han ocurrido con la debida frecuencia en la experiencia de los niños culturalmente desaventajados, por lo que no han logrado retenerlas, aprender su uso y convertirlas en esquemas automáticos.

Estos resultados confirman la hipótesis de Siguan (1979) cuando afirma que el nivel de corrección gramatical de los niños está ligado al nivel cultural en que se han desarrollado: el niño de clase culturalmente aventajado que vive en un ambiente de una gran conciencia lingüística, recibe de su ambiente la corrección formal de esta lengua. En cambio, el niño de bajo nivel cultural que vive en un ambiente donde la lengua tiene un valor puramente instrumental de medio de comunicación, se ignora su corrección formal, llega a la escuela hablando una lengua formal-



mente más incorrecta. Lo cual repercute notoriamente, como veremos, en su rendimiento académico.

5. En el nivel automático del lenguaje cabe observar también un menor rendimiento en el subtest ITPA «memoria secuencial auditiva» de un año y un mes psicolingüísticos por comparación con los niños culturalmente aventajados. Este déficit de rendimiento, aunque comparativamente es el menor de todos los encontrados en la aplicación del test ITPA, habrá que considerarlo, indudablemente, como un factor más, que junto a la carencia de un ambiente cultural adecuado contribuye a la menor capacidad de estos niños culturalmente desaventajados, ya apuntada en el apartado anterior, para evocar hábitos automáticos lingüísticos en el uso de inflexiones gramaticales y el uso de la sintaxis.

6. Existe una relación significativa entre el rendimiento en las pruebas verbales realizadas en nuestra investigación y el rendimiento en el aprendizaje académico de los niños de ambos grupos. Este desdoblamiento es importante porque viene a confirmar la tesis de aquellos autores que vienen a situar la pobreza verbal como uno de los factores más importantes que inciden en el fracaso escolar de los niños culturalmente desaventajados (Bernstein, 1961; Bereiter y Engelman, 1966). Pero existe igualmente una relación significativa entre el rendimiento de estos niños en dichas pruebas verbales y dos de los factores cuya presencia se considera básica en el rendimiento académico: el interés de los niños por el estudio y su habilidad mental. Respecto a la relación con el primero de estos factores, parece confirmar la observación cotidiana en el aula de que, cuando los niños presentan dificultades notables en el lenguaje, sus dificultades en el aprendizaje son mayores, lo que fácilmente suele llevarles a desanimarse y desinteresarse por dicho aprendizaje.

Respecto a la relación con la habilidad mental, viene a corroborar en cierto modo la numerosa evidencia empírica de que el lenguaje sustenta en gran medida el desarrollo cognitivo (formación de conceptos, deducción lógica, solución de problemas) (Vigotsky, 1962; Luria, 1961, 1975; Staats, 1968a, 1971; Meichenbaum, 1977). Staats (1975) señala que la adquisición de repertorios básicos conductuales de tipo lingüístico por aprendizaje, crea la inteligencia. Todo lo cual vendría a ser una apoyatura más a la tesis de Bereiter y Engelman (1966) en la que define el origen verbal del déficit intelectual que presentan en general los niños culturalmente desaventajados.

7. Estas relaciones son una prueba del valor de los tests verbales aplicados en esta investigación para compulsar una serie de capacidades lingüísticas fundamentales de significativa incidencia tanto en el aprendizaje académico como en alguno de los factores que se encuentran en la base de dicho aprendizaje, como son el interés por el estudio y la habilidad mental. Por lo que parecen adecuadas para diagnosticar tanto el éxito o fracaso en dicho aprendizaje como la presencia o ausencia de ambos factores.

8. Por último, se ha encontrado una relación significativa entre el rendimiento de las pruebas verbales y las contestaciones a la escala que pretendía medir el interés de los padres por los estudios del hijo. Este interés implicaba la presencia de una atención al quehacer académico del hijo, así como la dedicación de un cierto tiempo por los padres a dicho quehacer. Esta relación viene a confirmar la evidencia empírica de que es precisamente mediante una cierta interacción entre padres e hijos como se transmite sobre todo la cultura de los primeros a los segundos. De modo que cuando falta en el hogar esta interacción, pese a la posible riqueza cultural de los padres, el niño vivirá una situación de desaventajado, con todas las consecuencias negativas tanto verbales como relacionadas con el aprendizaje, anteriormente citadas. Por lo que pensamos que habrá de considerarse esta presencia o ausencia como un factor inseparable de la cultura, a la hora de definir la situación de riqueza o privación cultural en un hogar.

## Conclusiones

— Los resultados de esta investigación confirman en gran medida la primera de nuestras hipótesis iniciales según la cual los niños provenientes de hogares culturalmente desaventajados presentan una serie de problemas en el dominio del lenguaje que les coloca en este área en condiciones de inferioridad notable frente a los niños provenientes de hogares culturalmente aventajados.

— Estos problemas se refieren sobre todo a una mayor dificultad en el uso cognitivo del lenguaje. Si bien estos niños manifiestan también una menor facilidad para la evocación y ejecución de hábitos automáticos lingüísticos en relación con el uso de inflexiones morfológicas y de la sintaxis, así como también una menor facilidad para la memoria mecánica secuencial.

— Existe una relación entre el bajo rendimiento verbal y el bajo rendimiento en el aprendizaje de los niños procedentes de hogares culturalmente desaventajados, así como con los factores que se consideran en la base del fracaso académico de estos niños: el poco interés por los estudios y la falta de habilidades intelectuales.

— Según esto, los resultados proporcionados por nuestras pruebas verbales aplicadas pueden servir, al parecer, para compulsar una serie de capacidades lingüísticas fundamentales relacionadas con alguno de los factores que se encuentran en la base del fracaso académico de los niños culturalmente desaventajados.

— Respecto al empleo del test ITPA como instrumento de medida, se ha demostrado ser útil, en general, para lograr una adecuada prospección psicolingüística; si bien, como ha podido verse, debe ser corregido y complementado en diversos aspectos: en la evaluación de la descodificación debe revisarse el subtest de recepción auditiva, cuyo valor discriminativo no parece ser del todo satisfactorio. En

la evaluación de la codificación se impone añadir algún ejercicio del tipo de los introducidos en esta investigación (ejercicio de relatos mediante el test de apercepción temática) que ofrezca la oportunidad de evaluar la presencia de la reflexión de dicha codificación. Pero, sobre todo, en la evaluación del uso cognitivo del lenguaje, en sus diversos aspectos estudiados aquí, parece necesaria la introducción de pruebas tales como el «ejercicio de órdenes verbales» y «repetición de frases» imprescindibles para esta evaluación.

## Referencias

- Arana, J., y Carrasco, J. L. (1980): *Niños desasistidos del ambiente familiar*, Karpos.
- Ausubel, D. P. (1964): «How Reversible Are the Cognitive and Motivational Effects of Cultural Deprivation? Implications for Teaching the Culturally Deprived Child», *Urban Education*, 1, 16-38.
- Ballesteros, S., y Cordero, A. (1984): *Adaptación española del Test ITPA de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois (ITPA)*, Madrid, TEA.
- Bereiter, C. C. (1965): *The relative Importance of Verbal and Nonverbal Factors in Cultural Deprivation: Evidence from Children with Sensory Handicaps*, Urbana, Ill., Institute for Research on Exceptional Children (mimeo).
- Bereiter, C., y Engelman, S. (1966): *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*, Prentice-Hall, Inc. Traducción española: *Enseñanza especial preescolar*, Fontanella, 1977.
- Bernstein, B. (1961): «Social Class and Linguistic Development». En *Education, Economy and Society*, ed. A. H. Halsey, J. Flond y C. A. Anderson, New York, Free Press of Glencol, Inc.
- Bernstein, B. (1962): «Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence», *Language and Speech*, 5, 31-46.
- Bloom, B. S., Davies, A., y Hess, R. (1965): *Compensatory Education for Cultural Deprivation*, Holt, Rinehart and Winston.
- Bram, J. (1961): *Lenguaje y sociedad*, Paidós.
- Brown, R., y Fraiser, C. (1964): «The Acquisition of Syntax», *Society for Research in Child Development Monographs*, 29, 43-79.
- Bush, W. J., y Giles, M. T. (1969): *Aids to psycholinguistic teaching*, Charles E. Merrill. Traducción española: *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*, Fontanella, 1981.
- Carroll, J. L. (1964): «The Analysis of Reading Instruction: Perspectives from Psychology and Linguistics». En *Theories of Learning and Instruction*, 63rd Yearbook of the National Society for Study of Education, Parte I, Chicago, Univ. of Chicago Press.
- Greene, J. (1979): *Pensamiento y lenguaje*, Continental, México.
- Kirk, S. A., y Kirk, W. D. (1971): *Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and Remediation*, Urbana, University of Illinois Press.
- Kirk, S. A., y Kirk, W. D. (1972): *Psycholinguistic Learning Disabilities*, Urbana, Ill., University of Illinois Press.
- Lawton (1968): *Social class, language and education*, Routledge, London.
- Loban, W. (1963): *The Language of Elementary School Children*, Champaign, Ill., National Council of Teachers of English.
- Luria, A. R., y Yudovich, F., IA (1984): *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, Siglo XX.
- Luria, A. R. (1961): *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*, New York, Liveright Publishing Corp.
- Luria, A. R. (1974): *Lenguaje y comportamiento*, Fundamentos.
- MacKler, B., y Giddings, M. G. (1965): *Cultural deprivation: A Study in Mythology*, Teachers College Record, 66, 608-613.
- McCarthy, J. J. (1974): «Psycholinguistic Evaluation of Children with developmental disabilities». En R. M. Allen y A. D. Cortazzo, (eds.): *Psycholinguistic development in children. Implication for the children with developmental disabilities*, Coral Gables FL: University of Miami Press.
- Oléron, P. (1979): *L'enfant et l'acquisition du langage*, PUF. Traducción española: *El niño y la adquisición del lenguaje*, Morata, 1980.
- Osgood, C. E. (1957): «Motivational dynamics of language behavior». En M. R. Jones (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 348-424.
- Robinson, W. P. (1978): *Lenguaje y conducta social*, Trillas.
- Siguán, M. (1979): *Lenguaje y clase social en la infancia*, Pablo del Río.
- Templin, M. C. (1958): *Relation of Speech and Language Development to Intelligence and Sociometric Status*, Volta Review, 60, 331-334.
- Vygotsky, L. S. (1962): *Thought and Language*, Cambridge, Mass., MIT Press.