



# USO FUNCIONAL DEL LENGUAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

M. MORALEDA CAÑADILLA  
Universidad Complutense de Madrid

## Resumen

El estudio de los aspectos funcionales del lenguaje en los niños ha abierto actualmente una vía de trabajo prometedora por sus implicaciones evolutivas y sus posibilidades explicativas de la eficacia en la relación social y rendimiento académico en esta edad. En este trabajo se presenta una taxonomía de las principales funciones y estrategias verbales empleadas por una muestra de 250 alumnos de Educación Primaria. Estas funciones y estrategias han sido estudiadas en relación con una situación concreta escolar particularmente significativa para ellos: aquella en la que tienen que relatar al profesor sus conocimientos adquiridos sobre una determinada información. Se estudia aquí sobre todo la relación entre la habilidad en el uso de estas funciones y el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas.

## Abstract

Nowadays, studies on the functional aspects of the oral language of children have opened a promising way for research, due to its evolutionary implications and its possibilities in the explanation of the efficiency in social relations and academic performance at this age. In this work, a taxonomy of the principal functions and verbal strategies used by a sample of 250 pupils of Primary School is presented. These function and strategies have been studied in their relation with a specific situation particularly significant for them: when they have to report to the teacher their achieved knowledge about a particular acquired information. This work also deals overcoat, with the relations between the ability in these functions and the academic performances in language and mathematics.

## Introducción y planteamiento del problema

La importancia del lenguaje en el aprendizaje académico es un hecho frecuentemente constatado en la literatura psicopedagógica especializada. Esta importancia es tal que, según algunos investigadores (Bereiter y Engelman, 1966; Cazden, 1972; Moraleda, 1979), gran parte de las diferencias existentes entre los niños con respecto a la ejecución de tareas escolares puede explicarse debido a las diferencias en su uso del lenguaje.

Motivados por esta constatación, de trascendencia notable para la pedagogía, múltiples investigadores han orientado su trabajo al análisis de los posibles componentes de la conducta lingüística más directamente responsables del éxito o fracaso en las tareas escolares. Entre ellos se han dado tres líneas de investigación principalmente. Una en torno al modelo de análisis lingüístico. Según los investigadores inspirados en este modelo de análisis, el

rendimiento en las tareas escolares de los alumnos está relacionado fundamentalmente con su desarrollo tanto semántico y morfológico como sintáctico (Bernstein, 1971, 1973 y 1975; Braine, 1963; Fraser y Brown, 1964; Fry, 1970; Hresco, 1979; Riedlinger y Shewn, 1984). La ciencia, y en general todo conocimiento sistemático, empieza con un lenguaje preciso, sistemático y formalizado, dicen éstos. El disciplinar el lenguaje y someterlo a reglas semánticas y sintácticas no es un capricho de la instrucción escolar sino una exigencia del conocimiento racional (Siguán, 1979) y, consecuentemente, habría que añadir, de un buen rendimiento académico en la escuela.

El carácter limitado de esta conclusión ha sido demostrado, entre otros, por Bereiter y Engelman (1966), Molina (1987) y Moraleda (1989), los cuales han llegado a constatar, a través de una serie de investigaciones, cómo las deficiencias en los niños con dificultades de aprendizaje no consisten fundamentalmente en fallos de vocabulario, gramática o

sintaxis, sino en la incapacidad de dominar determinados usos o aplicaciones del lenguaje.

Otra línea de investigación, inspirada en los primeros trabajos de Piaget sobre el lenguaje, se ha centrado preferentemente en torno a lo que se ha dado en llamar destrezas de comunicación referencial y su relación con el aprendizaje de ciertas habilidades académicas, como son la lectura y la narración (Smiley, Oakley, Worthen, Campiones y Brown, 1977; Feagans y McKinney, 1982; Hansen, 1978). Los niños con dificultades de aprendizaje, indican éstos, pueden comprender la información que se les da, pero no son capaces de imponerle una organización y codificación de forma jerárquica que facilite su recuerdo. Es decir, poseen dificultades para la narración. Objeción sería a estas investigaciones es que, aparte de que la mayoría de ellas son exclusivamente de tipo exploratorio y descriptivo, resultados posteriores de otros trabajos han dado a sus conclusiones un carácter limitado e incluso a veces contradictorio. Así, por ejemplo, Soto (1987) al comprobar el lenguaje de alumnos con mal rendimiento llega a constatar la ausencia de datos que hablen a favor de la existencia de diferencias de codificación verbal, amplitud de memoria o estrategias empleadas para recordar. Y en cuanto al recuerdo de textos y habilidades para la narración, los resultados son ambiguos.

Una tercera línea de investigación inspirada en el funcionalismo social de Halliday y que actualmente se va imponiendo con más fuerza en la psicopedagogía, considera que el éxito en las actividades académicas requiere algo más que una competencia en los aspectos estructurales del lenguaje. Requiere, además y sobre todo, una competencia comunicativa o interaccional. Esta competencia comunicativa en el aula, aunque es un fin por sí misma, sirve, de forma primordial, para los objetivos educativos.

Algunos supuestos teóricos o hipótesis que fundamentan los numerosos trabajos realizados en esta última línea de investigación son los siguientes:

- Los alumnos hacen uso en la escuela de una serie de funciones y estrategias verbales de diferente nivel de significado y complejidad (Cazden y Hymes, 1972; Tough, 1976).

- Estas funciones y estrategias verbales se especifican no sólo por su significado sino también por el tipo de tarea y situación comunicativa concreta en que se dan; como pueden ser las exposiciones orales ante el profesor, puestas en común, interacción educativa, etc. (Barker, 1982; Beaudichon, 1982; Bellack y Col, 1973; Wilkinson, 1982).

- Estas funciones verbales se desarrollan en los alumnos de modo progresivo según su nivel de complejidad, de las más simples a las más complejas (Tough, 1977). Este desarrollo, con todo, no es lineal. Es decir, que puede esperarse la aparición de algunas estrategias simples de algunas funciones verbales tardías, antes que la aparición de algunas estrategias complejas de ciertas funciones verbales más precoces (Tough, 1976).

- El desarrollo de estas funciones y estrategias

verbales está en función no sólo de su nivel de complejidad sino del nivel de experiencia verbal adquirida, por lo que pueden verse diferenciadas éstas tanto por el paso a través de los distintos niveles escolares como por la importancia que en dichos niveles se dé a cada una de estas funciones en el currículum escolar (Barker, 1982; Bellak y col., 1973; Cazden, John y Hymes, 1972; Moraleda, 1989; Titone, 1986).

- Estas funciones y estrategias verbales tienen una importancia significativa en el aprendizaje académico (Cazden y col., 1972; Cazden, 1972; Titone, 1986). Todo aprendizaje está basado de alguna manera, indica Tough (1976) en el análisis o examen verbal detallado de los aspectos de la experiencia presente. Sin una inclinación a este análisis verbal de la realidad y a una expresión del reconocimiento de sus aspectos relevantes, es difícil que el alumno logre un aprendizaje adecuado. Toda educación, sobre todo en sus últimos estadios, depende también de la capacidad para utilizar experiencias pasadas. Esto es, las experiencias pasadas deben ser de fácil acceso para extraer el conocimiento relevante a la experiencia presente. Si los niños no tienen el hábito de emplear el lenguaje en esta utilización de las experiencias pasadas, entonces los principales recursos de conocimiento y experiencia son desaprovechados y no son capaces de reproducir las respuestas necesarias y esperadas. Pero si los niños van a aprender algo relacionado con las matemáticas y las ciencias, será necesario incluir también el uso del lenguaje en el razonamiento lógico y la solución de problemas, así como las necesarias destrezas verbales subyacentes para realizar trabajos creativos y prácticos. Emplear, por fin, el lenguaje para excursiones imaginativas y así crear experiencias no es sólo una capacidad para enriquecer el juego de los niños; la historia y la literatura y los propios esfuerzos creativos del niño en la escritura dependen de formas de pensar que son de carácter similar a aquellas que están siendo desarrolladas en el juego imaginativo de los niños favorecidos. El pensamiento imaginativo es necesario si el niño quiere triunfar a la hora de comprender y responder a esas áreas del currículum.

La importancia de estas funciones y estrategias, no obstante, difiere según los niveles de escolarización y el servicio o uso que, según ya ha quedado indicado, se haga de cada una de ellas dentro del currículum de los diversos cursos, por los profesores. Así, es de esperar que las funciones y estrategias más complejas tengan más importancia en los cursos superiores que en los inferiores, y en aquellas clases en las que su uso se presenta como una exigencia del currículum más que en aquellas otras en las que no se les concede importancia.

- Los alumnos menos aventajados en rendimiento académico son también menos diestros en el uso de estas funciones y estrategias verbales; sobre todo en el uso de las funciones y estrategias más complejas (Bereiter y Engelman, 1966; Moraleda, 1989; Tough, 1976). Gran parte de las dificultades que presentan muchos alumnos en el aprendizaje

académico viene dada porque no poseen las funciones y estrategias verbales que son exigencia de dicho aprendizaje.

Intentando comprobar los tres primeros supuestos hemos realizado recientemente una investigación (Moraleda, 1991) en la que se ha analizado el uso de las distintas funciones y estrategias verbales en los alumnos de Educación Primaria, a través de cada uno de sus niveles. Creíamos que era de suma importancia dar cuenta de cómo se usan estas funciones en determinadas situaciones escolares y de qué manera van apareciendo éstas a medida que se incrementa en los alumnos su experiencia comunicativa verbal. En la presente investigación nuestro objetivo específico es comprobar los dos últimos supuestos. Es decir, la importancia de estas funciones y estrategias en el aprendizaje académico, sobre todo en el de la lengua y matemáticas, así como su relación con el bajo rendimiento de algunos alumnos. Nuestro procedimiento experimental presupone que un uso poco hábil de estas funciones y estrategias va a ser reflejado en el aprendizaje académico de aquellos alumnos de rendimiento pobre.

## Método

### Material

Hemos hecho uso de un doble tipo de material:

— Para la obtención del corpus de análisis verbal: puesto que el significado de las funciones verbales se especifica, no sólo en función de los propósitos del sujeto hablante, sino de las situaciones de interacción en las que se da la comunicación verbal, hemos elegido como situación estímulo la de una supuesta ocasión, análoga a la que suele darse frecuentemente en el aula, en la que el alumno es invitado a «relatar» o contar al profesor sus conocimientos sobre una determinada materia o información recibida.

La información consistió, en concreto, en la exposición sucesiva de las seis láminas de Tough (1987), tituladas «Papá olvida su merienda». Con objeto de conocer mejor las posibilidades funcionales de los alumnos en el uso del relato se le formularon sobre cada una de estas láminas estas tres preguntas: ¿qué está pasando aquí?, ¿qué crees que ha pasado antes?, y ¿qué te imaginas que va a pasar después? La primera de estas preguntas tenía por objeto conocer sus posibilidades de análisis verbal de la experiencia presente sobre dichos estímulos. La segunda, su capacidad para usar sus conocimientos pasados sobre las láminas que anteriormente le han sido mostradas. La tercera, su habilidad para anticipar y producir los resultados de esas situaciones o experiencias presentes, deslindar posibilidades, cursos de acción, alternativas o posibles resultados y consecuencias. Pero el relato, además de servir para analizar verbalmente la experiencia presente, hacer uso de la información pasada o predecir, ha-

cer hipótesis, puede ser la base a través de la cual se desarrollan otras funciones verbales. De ahí que en estas verbalizaciones hayamos analizado también el uso de la función lógica, la función imaginativa y la función proyectiva. Es decir, cómo razonan lógicamente en el relato, cómo realizan excursiones imaginativas, cómo infieren las experiencias, sentimientos y reacciones de los otros, sobre todo, claro está, de aquellos que son protagonistas de la situación estimular que les es presentada.

— Para la obtención del corpus de análisis de rendimiento escolar: este corpus se ha obtenido mediante el empleo de una sencilla escala en la que se pedía a los profesores evaluar a sus alumnos sobre 10 puntos según su rendimiento durante el curso presente en las asignaturas de Lengua y Matemáticas.

### La muestra

Ha estado compuesta por alumnos de los cursos segundo a sexto de Educación Primaria. Se ha obtenido una muestra aleatoria de 50 alumnos por curso, con un total de 250. Aunque en nuestro propósito estaba previsto incluir también a primero, tuvimos que excluir a última hora a este curso por dificultades administrativas de los centros. Estos sujetos eran alumnos de colegios públicos y privados y se cuidó que su extracción fuera, en igual medida, de distintas clases socioculturales.

### Obtención del corpus de análisis verbal

El texto oral a través del cual pretendíamos analizar el desarrollo de las distintas funciones y estrategias verbales de los alumnos se recogió, como ya ha quedado indicado, a través de las contestaciones de éstos a las tres preguntas formuladas sobre cada una de las seis láminas de Tough. Los entrevistadores fueron maestros, alumnos universitarios del curso de adaptación, previamente entrenados. Cada alumno realizó el ejercicio de modo individual e independiente, sin limitaciones de tiempo. El entrevistador, además de formular las tres preguntas indicadas, distanciadas de modo conveniente para que los alumnos pudieran expresarse, debía animar a los alumnos y estimularles a hablar, en caso de bloqueo, evitando, con todo, en sus intervenciones, dar ninguna pista que pudiera sugerir respuestas no espontáneas de éstos.

### Categorías de análisis

Cada una de las locuciones emitidas por los niños fueron recogidas en magnetófono y posteriormente transmitidas y clasificadas según las categorías propuestas por Tough (1977).

Previamente, y con objeto de evitar el subjetivismo en esta clasificación a que nos podía llevar frecuentemente el carácter general en que vienen for-

muladas estas categorías, tuvimos que operativizar cada una de ellas definiéndolas, por medio de una serie de rasgos distintivos, según puede observarse a continuación:

I. Relato de una experiencia que le está siendo transmitida actualmente:

#### *Estrategias*

1. Denominación de los componentes de la escena (por ejemplo, aquí hay un coche, aquí un niño).

2. Enumeración de los componentes de la escena, añadiendo detalles de los mismos (por ejemplo, aquí hay un coche rojo, la señora tiene un delantal).

3. Descripción de acontecimientos. Referencia a cosas que ocurren en la escena, pero sin orden y sin distinguir lo relevante de lo irrelevante (por ejemplo, un niño se asoma por la ventana, una mujer mira un paquete, un señor va por la calle).

4. Relato de cosas que ocurren, pero de modo secuenciado, aunque sin distinguir aún lo relevante de lo irrelevante (por ejemplo, la niña ve los bocadillos y se lo dice a su madre; el niño se asoma por la ventana y ve a un hombre).

5. Se hacen comparaciones (por ejemplo, el niño parece más grande que la niña, el niño va más deprisa que la niña).

6. Al analizar y describir la información se reconocen detalles importantes (por ejemplo, los bocadillos se han quedado sobre la mesa; están pasando por un paso de cebra).

7. Se extrae el significado central de la información (por ejemplo, el padre se ha olvidado el bocadillo; los niños van a buscar a su padre).

II. Relato de una información que le ha sido transmitida anteriormente o de algo que ha experimentado en el pasado.

*Estrategias* (las mismas de la categoría anterior de «Relato de una información actual»).

III. Predicción de resultados de acontecimientos, imaginación de lo que va a suceder después.

#### *Estrategias*

1. Anticipación de acontecimientos o acciones (por ejemplo, el papá va a oír al niño).

2. Anticipación de acontecimientos o acciones dando detalles de los mismos (por ejemplo, el papá no va a oír al niño porque está muy lejos y va muy deprisa).

3. Anticipación de acontecimientos o acciones, relatándolos de modo secuencial (por ejemplo, el niño va a coger el bocadillo, va a bajar a la calle y va a ir en busca de su padre).

4. Anticipación de problemas que pueden ocurrir, indicando sus posibles soluciones (por ejemplo, el padre está en el tejado y allí no pueden ellos subir; pero el padre les echará una cuerda y así podrán subirle el bocadillo).

5. Anticipación de alternativas o cursos de acción diversos que pueden seguir a la información o experiencia presente (por ejemplo, como el padre está en la calle, podrían tirarle el bocadillo o bien bajar corriendo a dárselo).

6. Predicción de consecuencias de acciones o acontecimientos (por ejemplo, como se queden a jugar en el parque, el padre se quedará sin comer y se enfadará mucho al volver a casa).

IV. Razonamiento

#### *Estrategias*

1. Explicación de un proceso (por ejemplo, para subir el bocadillo a su padre tendrá este que echarles una cuerda con un cubo y tirar después de ella).

2. Reconocimiento de relaciones causales y de dependencia (por ejemplo, el padre no oye al niño porque está muy lejos).

3. Reconocimiento de problemas y sus posibles soluciones (por ejemplo, el padre trabajaba muy lejos de casa, pero los niños tomarán un autobús).

4. Justificación de juicios o acciones. Reconocimiento de relaciones de propósito o finalidad (por ejemplo, van deprisa para llegar pronto a donde trabaja su padre).

5. Reflexión sobre acontecimientos y extracción de conclusiones (por ejemplo, no está bien que la niña se quede jugando en el parque; el padre se quedaría sin comer).

6. Reconocimiento de principios (por ejemplo, vuelven a casa contentos porque, aunque les ha supuesto una larga caminata, han ayudado a su padre).

V. Proyección o inferencia de las experiencias, sentimientos o reacciones de los otros.

#### *Estrategias*

1. Proyección de los sentimientos de otros (por ejemplo, la madre está preocupada).

2. Proyección de las reacciones de los otros (por ejemplo, el padre al verles les dirá: ¿qué hacéis por aquí?).

VI. Imaginación

#### *Estrategias*

1. Desarrollar la situación a nivel de la realidad (por ejemplo, los niños se van a quedar en el parque y no van a ir al encuentro de su padre).

2. Desarrollar la situación a nivel de la fantasía (por ejemplo, la madre está muy enfadada porque un duende le ha revuelto las cosas que tenía sobre la mesa).

Como criterios operativos al clasificar los relatos de los alumnos hemos adoptado los siguientes:

— La unidad de análisis utilizada fue la contestación completa del alumno a cada una de las tres preguntas formuladas.

— Cada una de estas contestaciones se clasificó, según el contenido o tipo de información que trataba el alumno de comunicar, según las diversas categorías funcionales propuestas por Tough y operativizadas por nosotros.

— Cuando este contenido podía referirse a varias funciones diversas, se clasificó en las respectivas categorías a la vez. Por ejemplo, si podía ser función de relato de experiencia presente, lógica, proyecti-

va, imaginativa, ya que todas ellas son compatibles.

— Cuando una locución no encajaba directamente dentro de una estrategia de determinada función sino que parecía pertenecer a más de una, su registro se efectuó en la más compleja de las funciones.

## Análisis estadístico

Para cada una de las categorías de la función verbal en cada uno de los cinco niveles de Educación Primaria estudiados se obtuvieron los siguientes estadísticos:

- Distribución de frecuencias: número de locuciones en las que los alumnos han usado una determinada función verbal (tabla 1).
- Puntuaciones ponderadas de dichas funciones. Las obtuvimos del modo siguiente: aceptando el cri-

terio de Tough de que las estrategias tal como se presentan en su taxonomía están jerarquizadas según su nivel de complejidad, a la más simple se le asignó un punto, a la siguiente dos, y así sucesivamente hasta la más compleja, multiplicando luego dichos valores por las frecuencias obtenidas en cada categoría (tabla 2).

- Estadísticos de tendencia central (tabla 3).

Para el rendimiento académico, tanto en lengua como en matemáticas, se obtuvieron los siguientes estadísticos:

- Distribución de puntuaciones.
- Puntuaciones medias por niveles escolares para ambas disciplinas (tabla 4).

Posteriormente se siguió un diseño correccional con dos variables de respuesta: las frecuencias ponderadas en cada función verbal y el rendimiento académico en ambas disciplinas (tabla 5).

TABLA 1  
*Frecuencia en las distintas funciones y estrategias verbales*

Categorías/Cursos	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
I. Relato de experiencias presentes	288	293	298	294	295
1. Etiquetado	1	2	5	—	—
2. Etiquetado con detalle	7	2	—	—	—
3. Secuencia de acontecimientos	157	79	21	12	1
4. Comparaciones	11	—	3	—	—
5. Detalles relevantes	103	181	222	201	130
6. Extracción del significado central	9	29	47	81	164
II. Relato a partir de experiencias pasadas	74	128	167	179	235
1. Etiquetado	—	—	—	—	—
2. Etiquetado con detalle	—	1	—	—	—
3. Secuencia de acontecimientos	5	14	4	9	1
4. Comparaciones	—	—	—	—	—
5. Detalles relevantes	69	102	145	138	149
6. Extracción del significado central	—	11	18	52	85
III. Predicción	139	149	247	261	284
1. Anticipación de acontecimientos	116	98	119	132	104
2. Anticipación de acontecimientos con detalle	15	39	53	43	74
3. Anticipación secuencia de acontecimientos	8	12	75	76	90
4. Anticipación problemas y sus soluciones	—	—	—	—	5
5. Reconocimiento de alternativas	—	—	—	—	9
6. Predecir consecuencias	—	—	—	10	2
IV. Razonamiento	73	134	226	258	363
1. Explicación de un proceso	—	—	—	—	1
2. Reconocer relaciones causales y de dependencia	30	29	49	56	69
3. Reconocer problemas y sus soluciones	—	—	2	10	10
4. Justificación de acciones y juicios	43	105	173	191	281
5. Reflexión sobre acciones y extracción de conclusiones	—	—	—	1	2
6. Reconocimiento de principios	—	—	2	—	—
V. Proyección	32	56	63	117	206
1. Proyección de los sentimientos	22	40	45	72	108
2. Proyección de las reacciones de los otros	10	16	18	45	98
VI. Imaginación	300	300	300	300	300
1. Desarrollo a nivel de la realidad	300	300	299	299	300
2. Desarrollo a nivel de la fantasía	—	—	1	1	—

TABLA 2

*Frecuencias ponderadas en las distintas funciones y estrategias verbales*

Categorías/Cursos	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	Total
I. Relato de experiencias presentes	1.099	1.322	1.472	1.527	1.637	7.057
1. Etiquetado	1	2	5	—	—	8
2. Etiquetado con detalle	14	4	—	—	—	18
3. Secuencia de acontecimientos	471	237	63	36	3	810
4. Comparaciones	44	—	12	—	—	56
5. Detalles relevantes	515	905	1.110	1.005	650	4.585
6. Extracción del significado central	54	174	282	486	984	1.980
II. Relato a partir de experiencias pasadas	360	620	845	1.029	1.258	4.112
1. Etiquetado	—	—	—	—	—	—
2. Etiquetado con detalle	—	2	—	—	—	2
3. Secuencia de acontecimientos	15	42	12	27	3	99
4. Comparaciones	—	—	—	—	—	—
5. Detalles relevantes	345	510	725	690	745	3.045
6. Extracción del significado central	—	66	108	312	510	996
III. Predicción	170	212	450	506	599	1.937
1. Anticipación de acontecimientos	116	98	119	132	104	569
2. Anticipación de acontecimientos con detalle	30	78	106	86	148	448
3. Anticipación de secuencia de acontecimientos	24	36	225	228	270	783
4. Anticipación de problemas y sus soluciones	—	—	—	—	20	20
5. Reconocimiento de alternativas	—	—	—	60	45	105
6. Predecir consecuencias	—	—	—	—	12	12
IV. Razonamiento	232	478	808	911	1.303	3.732
1. Explicación de un proceso	—	—	—	—	1	1
2. Reconoc. relaciones causales y de dependencia	60	58	98	112	138	466
3. Reconoc. problemas y sus soluciones	—	—	6	30	30	65
4. Justificación de acciones y juicios	172	420	692	764	1.124	3.172
5. Reflex. sobre acciones y extracción de consejos	—	—	—	5	10	15
6. Reconocimiento de principios	—	—	12	—	—	12
V. Proyección	170	296	333	630	1.128	2.557
1. Proyección de los sentimientos	110	200	225	360	540	1.435
2. Proyección de las reacciones de los otros	60	96	108	270	588	1.122

## Resultado y discusión

El análisis de las correlaciones obtenidas nos ha llevado a constatar una serie de datos, algunos de notable evidencia, ambiguos otros, pero que en todo caso merecen ser discutidos y tenidos en cuenta por sus posibles implicaciones en la educación.

1. La correlación entre la habilidad en el uso de cada una de las funciones verbales analizadas y el

rendimiento académico de los alumnos de Educación Primaria no es, tal como se ha mostrado en nuestra investigación, sino discreta, limitada y desigual. Queremos decir con esto que dicha correlación es, por lo general, baja y que no se muestra igual ni para todas las funciones, ni en todos los centros estudiados, ni en todos los cursos, ni en todos los individuos de dichos cursos.

2. Las razones explicativas de estas limitaciones y desigualdades son, al parecer y según los indicios

TABLA 3

*Estadísticos de tendencia central en las distintas funciones verbales*

Categorías/Cursos	2.º		3.º		4.º		5.º		6.º		Total
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
1. Relato expe. presentes	21,9	4,5	26,4	3,9	29,4	2,8	30,5	0,9	32,7	1,7	28,22
2. Relato expe. pasadas	7,2	2,2	12,4	5,1	16,9	11,2	20,6	3,4	25,2	3,7	16,45
3. Predicción	3,4	2,6	4,2	3,1	9,0	5,4	10,1	5,0	12,0	1,4	7,7
4. Razonamiento	4,6	4,7	9,6	5,2	16,2	11,2	18,2	11,6	26,1	3,6	14,9
5. Proyección	3,4	4,0	5,9	3,0	6,6	7,2	12,6	7,7	22,6	4,4	10,23

TABLA 4  
Rendimiento académico en las asignaturas de Lengua y Matemáticas

Cursos	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Lengua	6,4	6,6	6,1	6,4	5,7
Matemáticas	7,1	6,8	6,0	6,3	5,4

observados a través de los datos obtenidos en nuestra investigación, diversos. He aquí algunas entre las más significativas:

a) *El diferente nivel de complejidad de las funciones verbales.* Las funciones más correlacionadas con el rendimiento académico son las más complejas, según la taxonomía de Tough (la función lógica y relato de experiencias pasadas). Las menos relacionadas, las más simples (la función de relato de experiencias presentes y la de predicción).

Hipótesis explicativa de este hecho podría ser el que las funciones más simples (al menos en sus estrategias más elementales) implican procesos mentales también más simples, por lo que son más tempranas en aparecer y de más fácil dominio para la mayoría de los alumnos ya desde los primeros cursos de este período (alguna de estas funciones aparecen en la etapa preescolar). Debido a esto su posesión es poco discriminativa, o sea, son funciones y estrategias usadas en igual o muy parecido nivel de habilidad tanto por los alumnos de alto como bajo rendimiento. Al contrario de lo que ocurre con las funciones más complejas que al ser de uso menos fácil por la generalidad de los alumnos, por implicar procesos mentales superiores, poseen un mayor valor discriminativo en relación con el rendimiento académico. Es decir, son usadas con más eficacia por los alumnos aventajados que por los menos aventajados.

Existe una función, la proyectiva, cuya razón explicativa de su poca relación con el rendimiento aca-

démico tal vez haya que buscarla en que en el desarrollo de dicha función entran en juego no sólo factores cognitivos, sino también y sobre todo afectivos y sociales.

b) *El diferente nivel de escolarización de los alumnos.* Las funciones verbales se relacionan más con el rendimiento académico en los cursos superiores que en los inferiores (el mayor número de correlaciones las presenta el sexto curso, y segundo el menos).

Hipótesis explicativa de este hecho es el papel cada vez más importante que estas funciones cognitivas del lenguaje juegan en el desempeño del currículum, a medida que avanzan los cursos: el conocimiento que se imparte en la enseñanza escolar, cada vez más científica, exige para su adecuada adquisición un uso más diestro de estas funciones. Lo cual hace que su mejor o peor posesión por los alumnos se refleje en un mejor o peor rendimiento académico y en la evaluación del mismo por el profesor.

c) *El diferente uso que de estas funciones hacen los profesores en su instrucción.* El hecho de que el profesor de más o menos protagonismo en su enseñanza al uso hábil de las funciones cognitivas del lenguaje introduce también un elemento diferencial en el rendimiento de los alumnos, en función de la capacidad de éstos y nivel de esfuerzo en la asimilación de dicha enseñanza. En las clases en las que el profesor dé en su enseñanza más protagonismo al uso hábil de estas funciones se verán éstas mejor reflejadas en el rendimiento académico de los alumnos que en aquellas en las que este protagonismo sea menor o nulo.

Esto explica dos hechos constatados en nuestra investigación:

- La desigualdad de correlación que presentan los distintos centros examinados. Existen centros en los que en la mayoría de sus clases la correlación entre estas funciones verbales y el rendimiento académico es bastante significativa, mientras que en otros es nula o incluso negativa.

TABLA 5  
Correlación entre las funciones verbales y el rendimiento académico en las asignaturas de Lengua y Matemáticas

Cursos	2.º		3.º		4.º		5.º		6.º	
	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M
Asignaturas										
Funciones verbales										
1.ª Relato-presente	0,09	0,00	0,23	0,26	-0,30	-0,21	-0,04	0,11	<b>0,55</b>	<b>0,39</b>
2.ª Predicción	0,17	0,11	0,10	0,24	0,08	0,03	0,07	0,19	0,03	0,11
3.ª Proyección	-0,17	-0,05	0,19	0,12	0,20	0,01	0,19	0,18	0,21	0,24
4.ª Relato-pasado	-0,03	-0,02	0,23	<b>0,32</b>	0,13	0,24	<b>0,38</b>	<b>0,27</b>	<b>0,32</b>	<b>0,43</b>
5.ª Lógica	0,26	<b>0,30</b>	<b>0,59</b>	<b>0,28</b>	<b>0,28</b>	<b>0,27</b>	<b>0,46</b>	<b>0,27</b>	<b>0,81</b>	<b>0,81</b>

La razón crítica de todos los coeficientes que aparecen en negrita son significativos al 5 por 100.

- La desigualdad de correlación que se da entre las dos disciplinas académicas consideradas y el uso de las funciones verbales. En Lengua se da mayor correlación en general que en Matemáticas. Lo que viene a indicar que en la enseñanza de la Lengua se da en general mayor protagonismo al uso hábil de las funciones verbales que en la de Lengua.

Sin duda alguna que estos resultados, pese a la amplitud de la muestra y el rigor con que hemos intentado realizar el análisis del corpus, hay que admitirlos con provisionalidad. Creemos, por tanto, necesario continuar la investigación con otras muestras y sobre todo con otros instrumentos de análisis más perfeccionados. Esto, no obstante y pese a esta provisionalidad, pensamos que es posible inferir de ellos una serie de sugerencias psicopedagógicas importantes:

- Tener en cuenta las diferencias personales que en el uso de las distintas funciones y estrategias verbales pueden presentar los niños así como la incidencia que éstas pueden tener en su rendimiento académico. El profesor debe individualizar su instrucción atendiendo a estas diferencias.

- Al diagnosticar las posibles causas del fracaso escolar tener en cuenta que una de ellas, probablemente la más frecuente, sobre todo en los cursos superiores, puede ser la falta de habilidad en el uso funcional del lenguaje. Un análisis del currículum de las diferentes etapas de educación en términos de los tipos de pensamiento y funciones y estrategias verbales sobre los que se basan las diferentes asignaturas puede aclarar la importancia de los mismos y hacer patente la desventaja de los niños para pensar y hablar de esas maneras.

- Estimular la competencia comunicativa de los alumnos en el aula a través de los diversos niveles escolares. Para eso es necesario que el educador cree oportunidades, organizando situaciones en las que los alumnos puedan usar la lengua oral en toda la variedad de funciones y estrategias verbales.

- Dar a las funciones y estrategias verbales el protagonismo e importancia que le corresponde en la enseñanza-aprendizaje escolar. Tener en cuenta que el lenguaje no es sólo un modo de comunicarse y transmitir conocimientos, sino también un medio estimulador de pensar, examinar y reflexionar sobre la realidad. Probablemente, la falta de correlación de estas funciones y estrategias verbales con el rendimiento en algunas clases creemos sea debido, en parte, como hemos visto, a la poca importancia que se les concede por ciertos profesores en la enseñanza-aprendizaje.

---

## Referencias

Barker, L. L. (1982). *Communication in the Classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.  
 Beaudichon, J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant*. Paris: PUF.

Bellack, A. A., Klibard, H. M., Nyman, R. T. y Smith, L. (1973). *The Language of the Classroom*. Columbia: Teachers College.  
 Bereiter, C. y Engelman, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. New Jersey: Prentice-Hall.  
 Bernstein, B. (1971, 1973, 1975). *Class, Codes and Control*. Vol. I: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. Vol. II: Applied studies Toward a Sociology of Language. Vol. III: Towards a Theory of Educational transmission. London: Routledge and Kegan Paul.  
 Cazden, C. B. (1972). *Child Language and Education*. New York: Holt Rinehart and Winston. Inc.  
 Cazden, C. B., John, V. P. e Hymes, D. (1972). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teacher College Press.  
 Edwards, J. R. (1979). *Language and Disadvantage*. London: E. Arnold.  
 Feagans, L. y McKinney, J. D. (1982). *Longitudinal Studies of Learning Disabled Children*. Paper Presented at the Association for Children with Learning Disabilities. Chicago.  
 Flavell, J. H. (1977). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.  
 Guthrie, J. T. (1973). Reading Comprehension and Syntactic Responses in Good and Poor Readers. *Journal of Educational Psychology*, 65, 295-297.  
 Hansen, C. L. (1978). Story Retelling Used with Average and Learning Disabled Readers as Measure of Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 1, 62-69.  
 Hresko, W. P. (1979). Elicited Imitation Ability of Children From Learning Disabled and Regular Classes. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 456-461.  
 Lawton, D. (1972). *Social Class, Language and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.  
 Molina, S. (1987). Factores psicológicos que determinan el aprendizaje en la lectura. En *Investigación educativa*, pp. 226-227. CIDE-ICES. Madrid: MEC.  
 Moraleda, M. (1989). Privación cultural, dificultades verbales y fracaso escolar. *Rev. de Psicología General y Aplicada*, 42 (3), 357-366.  
 Moraleda, M. (1991). Desarrollo de las funciones y estrategias verbales en los alumnos de Educación Primaria. *Educadores*, 159, julio-septiembre, 463-481.  
 Riedlinger, K. y Shewan, C. (1984). Comparison of Auditory Language Comprehension Skills in Learning-Disabled and Academically Achieving Adolescents. *Language, Speech and Hearing Service in Schools*, 15 (2), 127-136.  
 Rondal, J. A. (1980). *Lenguaje y educación*. Barcelona: Médico Técnica.  
 Siguán, M. (1979). *Lenguaje y clase social en la infancia*. Madrid: Pablo del Río.  
 Smiley, S. S., Oakley, D. D., Worthen, D., Campiones, J. C. y Brown, A. L. (1977). Recall of Thematically Relevant of Written Versus Oral Presentation. *Journal of Educational Psychology*, 69, 381-389.  
 Soto, P. (1987). Factores psicológicos que determinan el aprendizaje en la lectura. En *Investigaciones Educativas*, pp. 226-227. CIDE-ICES. Madrid: MEC.  
 Titone, T. (1976). *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires: Kapelusz.  
 Titone, T. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.  
 Tough, J. (1974). *Focus of Meaning*. London: Allen and Unwin.  
 Tough, J. (1976). *Talk for Teaching and Learning*. London: School Council Publications.  
 Tough, J. (1977). *The Development of Meaning: A Study of Children's Use of Language*. London: Allen and Unwin.  
 Wickinson, L. Ch. (1982). *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press.