

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS HABILIDADES
PSICOLINGÜÍSTICAS EN ALUMNOS/AS DE RENDIMIENTO
ALTO Y BAJO

ANA MARÍA PORTO RIOBO (*)
ALFONSO BARCA LOZANO (*)
MARÍA ROSA SANTORUM PAZ (*)
ANTONIO VALLE ARIAS (*)
JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ (**)

MARCO TEÓRICO

I. INTRODUCCIÓN

El lenguaje, tanto filogenética como ontogenéticamente, proviene de la fusión de la función representativa y la función comunicativa (Bronckart y Schneuwly, 1981). La función comunicativa es una actividad con finalidad social en la que varios organismos cooperan sometiéndose a reglas comunes. El comportamiento verbal está organizado por y para la comunicación (Schneuwly y Bronckart, 1983). La función representativa tiene una finalidad individual y sirve al organismo para aprehender y reconstruir las características físicas del medio.

La actividad del habla, o lenguaje verbal, quedaría, pues, definida por estas dos funciones: la de representar y la de comunicar la experiencia humana (Sinclair, 1974).

Pero el lenguaje es, además, el medio a través del cual se van a proyectar, asimilar y comprender todos los contenidos del currículum escolar; es, por tanto, un instrumento de conocimiento que el niño/a debe utilizar de forma correcta y comprensible, puesto que el lenguaje o las habilidades implicadas en el mismo son el instrumento básico en todas las actividades y áreas educativas.

En el ciclo inicial el alumno/a se enfrenta con las técnicas de lectura y escritura, cuyo dominio no debe considerarse como aprendizajes aislados, sino integrados dentro del campo más amplio del aprendizaje de la lengua, que abarca otros sectores tales como la comprensión y la expresión oral. El dominio de la expresión oral y escrita ha de conseguirse mediante una ordenada y progresiva superación de objetivos adecuados a la evolución psicológica del alumno/a y a su madurez lingüística. Se hace, por tanto, necesaria, especialmente en el lenguaje, la coordinación del nivel de preescolar y del ciclo inicial (educación infantil y primaria), si se pretende llegar al dominio de la expresión y comprensión lingüísticas.

(*) Universidad de La Coruña.

(**) Universidad de Oviedo.

Así, según se especifica en los programas renovados para preescolar y ciclo inicial: «Conocer y dominar el lenguaje es, en cierto modo, equivalente a aprender. Existe un alto grado de correlación entre el dominio del lenguaje y el progreso en cada una de las demás áreas culturales.»

Cuando el niño/a llega a la escuela, ya sabe hablar. Su lenguaje es un juego, un instrumento todavía pobre de comunicación con el entorno inmediato, un elemento imprescindible en la formación de su persona. El lenguaje, a través de los años escolares, puede llegar a ser el medio más dúctil y expresivo para la comunicación, el instrumento más eficaz para conocer y expresar la propia experiencia, el enriquecedor de experiencias y de cultura. La escuela, pues, debe crear las condiciones favorables para este logro y deberá ser el contexto privilegiado donde el niño/a (todos los niños/as) tenga la posibilidad de llegar a dominar el lenguaje, debido a que, consideramos, el fracaso educativo suele ser, en sentido bastante profundo y muy general, un fracaso del lenguaje.

Cuatro son las actividades básicas que debieran desarrollarse y potenciarse en la escuela: hablar, escuchar, leer y escribir: actividades, todas ellas, relacionadas con las modalidades o los niveles receptivos (decodificación auditiva y visual) y expresivos (codificación verbal y motriz) del lenguaje.

Así, el Programa de Lengua Castellana se estructura en el ciclo inicial, a efectos metodológicos, entre grandes bloques temáticos: comprensión y expresión, lectura y escritura, estructurados en una serie de exigencias mínimas que el alumno/a deberá adquirir.

Sin embargo, para que estos bloques se dominen al final del ciclo es necesario previamente que se superen los objetivos propuestos para preescolar (percepción y comprensión visual y auditiva, el lenguaje como medio de comunicación y estructuración del pensamiento, prelectura y prescritura), puesto que del dominio de los conocimientos, las habilidades o destrezas dependerá, en cierto modo, el éxito o el fracaso en el ciclo inicial.

En muchos casos, el lenguaje del niño/a que llega a la escuela puede estar bloqueado presentar retrasos más o menos profundos debidos a carencias afectivas, socioculturales, problemas lingüísticos, etc.; la escuela y los profesionales de la educación deberán estar especialmente atentos a estos casos para detectar y contrapesar las posibles carencias, diseñar los programas mediante los que el alumno/a y su lenguaje puedan recobrar su ritmo y enriquecerse.

Pero para ello es preciso desarrollar una programación individualizada que facilite la superación de los retrasos madurativos o déficits fundamentales que presente cada alumno/a. Si esta educación compensatoria e individualizada no se realiza en los primeros años de escolaridad, posiblemente el niño/a no llegue a dominar adecuadamente las habilidades, destrezas y técnicas instrumentales necesarias para la adquisición de conocimientos posteriores; con lo que probablemente pasaría a engrosar las listas de los sujetos con «dificultades» o «problemas» en su aprendizaje, que irremisiblemente lo conducirían al fracaso escolar.

Se necesita, por tanto, una labor preventiva en el marco educativo que incida especialmente en los primeros años, por considerar que es en estas primeras edades en las que claramente se puede observar, evaluar y, de algún modo, cuantificar cualquier tipo de alteraciones que puedan darse en los escolares.

II. OBJETIVOS

Los objetivos generales que nos propusimos en esta investigación son los siguientes:

- a) Realizar una evaluación global del lenguaje y de las funciones psicológicas relacionadas con el mismo, esto es, las habilidades psicolingüísticas de una población de niños/as pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Galicia que cursan el ciclo inicial de la EGB (1.º y 2.º cursos).
- b) Detectar y evaluar los posibles déficits que se producen en las habilidades psicolingüísticas de los alumnos/as de dichos niveles.
- c) Diseñar las líneas de orientación y apoyo a los maestros/as encaminadas a la mejora y/o compensación de las posibles alteraciones detectadas, que, sabemos, implican dificultades en el aprendizaje escolar, en base a los datos y resultados que se obtengan.

Como objetivos específicos nos planteamos:

- a) Evaluar y detectar los posibles déficits en las habilidades psicolingüísticas de los niños/as integrados en la muestra a través del Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA), considerando la zona de procedencia de los sujetos y su rendimiento académico global.
- b) En función de los resultados obtenidos en la prueba, diseñar las líneas de orientación para cada uno de los grupos estudiados.

MARCO EMPÍRICO

I. VARIABLES A ANALIZAR

Distinguimos tres tipos de variables:

- a) *Variables de identificación:*

Dentro de ellas consideramos: curso (1.º y 2.º de EGB), edad (6, 7 y 8 años) y sexo. Estas variables fueron utilizadas para la descripción de la muestra global y los grupos muestrales por zona de procedencia y rendimiento académico global.

b) *Variables criterio:*

- Zona de procedencia: Se ha operacionalizado en función de la pertenencia del alumno/a zonas ubicadas dentro de o limítrofes a la población considerada como propiamente urbana de la ciudad de Santiago de Compostela (Galicia). En nuestro caso, zonas integradas (barrios, calles) en la ciudad, a las que consideramos «zona urbana», y zonas situadas en el extrarradio (pueblos, aldeas), a las que denominamos «zona rural».

- Rendimiento académico global: Esta variable se operacionalizó en función del propio criterio del maestro/a, por considerar que este criterio variaba muy poco, o nada, respecto a las calificaciones que para cada alumno/a figuran en los ERPAS escolares.

Distinguimos, así, entre el «nivel de rendimiento alto», en el que se incluyen aquellos alumnos/as que progresan adecuadamente en sus aprendizajes escolares según los objetivos propuestos para el ciclo inicial en los programas renovados de la EGB, y el «nivel de rendimiento bajo», que englobaría a aquellos/as que, por diversos factores, presentan dificultades o retrasos en sus aprendizajes escolares, es decir, sujetos que rinden por debajo de la media del grupo de su mismo curso y, por tanto, fracasan en alcanzar las exigencias mínimas, propuestas por los mencionados programas.

Las razones que nos han llevado a elegir estas dos variables, zona de procedencia y rendimiento académico, como variables criterio para la selección de la muestra derivan, por una parte, de la política compensatoria que emana de los programas renovados de la EGB (política que obedece al objetivo educativo de igualdad entre todos los niños/as que cursan la EGB) y, por otra, de la necesidad de neutralizar la incidencia que la variable «zona de procedencia» pudiese tener sobre la variable dependiente (lenguaje).

Partiendo de que el objetivo global de nuestra investigación es el estudio del lenguaje y la detección de las posibles alteraciones del mismo, consideramos importante tener en cuenta la procedencia del alumno/a, por cuanto ésta puede estar condicionando una desigualdad lingüística fundamentalmente en estos primeros años de escolaridad.

La variable «rendimiento académico», igualmente dividida en dos niveles (rendimiento alto y bajo), la hemos tenido en consideración porque puede estar relacionada con el desarrollo y la competencia lingüística del niño/a, fundamentalmente debido a la importancia que adquiere el aprendizaje de la técnica de lectoescritura en este nivel del ciclo inicial.

Partimos, por tanto, del supuesto de que el rendimiento global alto correlaciona con un rendimiento alto en el área del lenguaje y que un rendimiento académico bajo implica un rendimiento bajo en las habilidades psicolingüísticas del niño/a.

Estos dos grupos de variables que acabamos de describir nos han permitido la selección de la muestra representativa de la población bajo estudio, esto es, la de

niños y niñas pertenecientes al área de Santiago de Compostela –Galicia– que cursan el ciclo inicial de la EGB.

c) *Variable dependiente:*

La variable dependiente a considerar la constituyen el lenguaje y las funciones psicológicas relacionadas con éste. Por habilidades psicolingüísticas, que evaluaremos a través del ITPA, entendemos:

- la recepción del lenguaje en sus modalidades auditiva y visual,
 - la asociación del lenguaje en las mismas modalidades,
 - la expresión del lenguaje en sus modalidades verbal y motora,
- (estos tres procesos integrarían el *nivel representativo del lenguaje*),
- la integración gramatical, visual y auditiva,
 - la memoria secuencial auditiva y visual.

(Estos dos últimos procesos constituirían el *nivel automático del lenguaje*.)

El objetivo que nos ha llevado a considerar como variable dependiente el lenguaje, o las habilidades psicolingüísticas, está fundamentado en el hecho de que los contenidos para el área del lenguaje en el ciclo inicial precisan una total maduración en cada una de estas habilidades.

Déficits o alteraciones en las mismas pueden estar condicionando no sólo un bajo rendimiento lingüístico, sino también un bajo rendimiento académico, por cuanto de la integridad de estos niveles, procesos y canales del lenguaje o de la compensación de los mismos van a depender todos los aprendizajes posteriores del alumno/a; de ahí la importancia de una detección e identificación de las principales «dishabilidades», para programar y diseñar propuestas educativas en base a las necesidades de cada grupo analizado y, preferiblemente, de cada alumno/a individualmente.

II. HIPÓTESIS

Afirmamos que existen diferencias significativas en las habilidades psicolingüísticas entre los grupos de alumnos/as de rendimiento académico alto y de rendimiento académico bajo del ciclo inicial de la EGB en la amplitud de nuestra muestra.

III. PROCEDIMIENTO DE MUESTREO, MUESTRA Y GRUPOS MUESTRALES

La población que nos proponemos estudiar es la de todos los niños/as pertenecientes a la amplia zona que abarca Santiago de Compostela -Galicia-, en su doble área urbana y no urbana, que cursan el ciclo inicial de la EGB (1.º y 2.º cursos).

Extrajimos para el análisis de los estadísticos de la población una muestra representativa de ella, recurriendo a un muestreo aleatorio, por conglomerados, politéptico.

En una primera etapa seleccionamos a nuestros sujetos respecto al conglomerado de «zona de residencia», que codificamos en «zona rural» y «zona urbana».

En una segunda etapa procedimos a la selección por un segundo conglomerado, «rendimiento académico global» del alumno/a, que codificamos en «rendimiento alto» y «rendimiento bajo».

De esta forma, cada sujeto de nuestra muestra reunía dos características fundamentales: la pertenencia a una zona diferenciada de residencia y la obtención de un rendimiento académico global alto o bajo.

Dentro de cada una de las zonas elegimos una muestra de sujetos que cursaban el ciclo inicial y que estaban escolarizados en centros exclusivamente públicos. En cada zona los colegios de los que se extrajo la muestra se seleccionaron aleatoriamente con la intención de que representasen los distintos estratos sociales.

La muestra final estaba compuesta por un total de 69 sujetos, a cada uno de los cuales se le administró el Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA), cuya descripción, en base a las variables de identificación señaladas, figura en la Tabla 1.

TABLA 1.

Descripción general de la muestra.

| Variable curso | | | Variable edad | | | Variable sexo | | | |
|----------------|-------|-------|---------------|-------|-------|---------------|---|-------|-------|
| | 1.º | 2.º | 6 | 7 | 8 | H | M | | |
| N | 37 | 32 | N | 26 | 32 | 11 | N | 34 | 35 |
| % | 53,62 | 46,37 | % | 37,68 | 46,37 | 15,94 | % | 49,27 | 50,72 |

En las Tablas 2 y 3 figura la descripción de la muestra, atendiendo a las variables criterio que nos han servido para la selección de la misma: zona de procedencia (urbana o rural) y rendimiento académico (alto o bajo).

TABLA 2.

Descripción de la muestra de procedencia urbana según el criterio de rendimiento.

| N | % | GRUPO URB-RA-URB-RB | | | |
|-------|-------|---------------------|-------|--------|-------|
| | | URB-RA | | URB-RB | |
| | | N | % | N | % |
| 39 | 56,52 | | | | |
| | | | | | |
| CURSO | 1.º | 14 | 56 | 8 | 57,14 |
| | 2.º | 11 | 44 | 6 | 42,85 |
| EDAD | 6 | 11 | 44 | 7 | 50 |
| | 7 | 13 | 52 | 7 | 50 |
| | 8 | 1 | 4 | 0 | 0 |
| SEXO | H | 9 | 36 | 9 | 62,28 |
| | M | 16 | 64 | 5 | 35,71 |
| TOTAL | | 25 | 36,23 | 14 | 20,28 |

TABLA 3.

Descripción de la muestra de procedencia rural según el criterio de rendimiento.

| N | % | GRUPO RUR-RA-RUR-RB | | | |
|-------|-------|---------------------|-------|--------|-------|
| | | RUR-RA | | RUR-RB | |
| | | N | % | N | % |
| 30 | 43,47 | | | | |
| | | | | | |
| CURSO | 1.º | 8 | 53,33 | 7 | 46,66 |
| | 2.º | 7 | 46,66 | 8 | 53,33 |
| EDAD | 6 | 4 | 26,66 | 4 | 26,66 |
| | 7 | 6 | 44 | 6 | 40 |
| | 8 | 5 | 33,33 | 5 | 33,33 |
| SEXO | H | 6 | 40 | 10 | 66,66 |
| | M | 9 | 60 | 5 | 33,33 |
| TOTAL | | 15 | 21,73 | 15 | 21,73 |

III.1. Grupos muestrales

Para la verificación de nuestra hipótesis, que postula la influencia diferencial del desarrollo lingüístico del alumno/a en el rendimiento académico global, hemos dividido nuestra muestra, de acuerdo con las variables criterio utilizadas para la selección de la misma, en dos grupos (A y B), en los que, manteniendo constante la zona de procedencia de los alumnos/as, hemos variado el rendimiento académico.

A: Estaría integrado por aquellos niños/as procedentes de la zona urbana que presentan un rendimiento académico global alto o bajo.

(Se ha denominado a este grupo URB-RA – URB-RB.)

IV. INSTRUMENTACIÓN

El motivo que nos ha llevado a la utilización del Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA), pese a no ser propiamente un test de lenguaje (Kirk, 1971; Triadó y Forns, 1989), se fundamenta en la utilidad del mismo.

A través de él evaluamos y evidenciamos ciertos correlatos psicolingüísticos de las dificultades de aprendizaje, al condensar esta prueba las peculiaridades psicológicas y lingüísticas que se consideran como base del rendimiento escolar: percepción, memoria, integración o cierre y expresión tanto del lenguaje oral como del escrito. Por otra parte, esta prueba nos posibilita el análisis del contenido (función receptiva y expresiva) y de la forma (función receptiva y expresiva) —incluye el análisis de la fonología y la morfología y algunos aspectos del análisis sintáctico— del lenguaje (Triadó y Forns, 1989).

Por último, nos permite poner de relieve diferencias no sólo intraindividuales (para lo cual ha sido diseñada propiamente), sino también interindividuales, proporcionándonos, asimismo, pautas sobre el tipo de intervención que debe diseñarse para ayudar a superar las posibles dificultades que presente en el aprendizaje.

V. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se irán exponiendo los resultados obtenidos a partir de los perfiles y puntuaciones globales obtenidos en el ITPA por cada uno de los grupos seleccionados para la verificación de nuestra hipótesis.

Dicha verificación se hizo en base a la significación que, a través de la prueba «t» de Student, encontramos al comparar las medias de las puntuaciones típicas de dichos grupos en los subtests de los que consta el Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois.

– Grupo Urbano de Rendimiento Alto-Urbano de Rendimiento Bajo (URB-RA-URB-RB)

Respecto al *perfil* de ambos subgrupos, observamos las mayores diferencias en los subtests de asociación auditiva, expresión verbal y memoria secuencial auditiva y visual y en la prueba complementaria de integración auditiva; si bien, en general, todas las habilidades del grupo de rendimiento bajo están menos desarrolladas que las del grupo de rendimiento alto (exceptuando la comprensión y la asociación visual, que están igualmente desarrolladas).

En cuanto a las *puntuaciones parciales*, se observa una diferencia mayor cuantitativa en todas las puntuaciones del subgrupo de rendimiento alto, tanto en los canales (auditivo verbal -CA·V- y visomotor -CV·M-) como en los niveles (representativo -NR- y automático -NA-) y procesos (comprensivo -PC-, asociativo -PA- y expresivo -PE-).

Respecto a los canales, la diferencia se hace más acusada en el auditivo-verbal, quizá por la diferencia de puntuación en la memoria secuencial auditiva que señalábamos anteriormente. En la prueba complementaria de integración auditiva se reafirma esta diferencia respecto al canal auditivo.

En cuanto a los niveles, la influencia de la memoria secuencial auditiva de nuevo disminuye considerablemente la puntuación en el nivel automático de los alumnos/as de rendimiento bajo. En la integración apenas se muestra una diferencia sustancial.

En los procesos, la diferencia más marcada se produce en el expresivo. En los dos subgrupos el subtest de expresión verbal se halla por debajo de las medias respectivas, mientras que el de expresión motora se encuentra por encima de las mismas. La diferencia, pues, en el proceso expresivo puede deberse fundamentalmente al efecto de la expresión o fluidez verbal. Los subtests integrantes de los otros dos procesos se encuentran por encima de la media respectiva de los dos grupos.

En general, observamos unas menores habilidades psicolingüísticas en los niños/as de rendimiento bajo. Su propia media está tres puntos por debajo de la media en la que se encuentra el 80 por 100 de la población de cualquier grupo ($X=36$).

En base al *análisis *et** realizado para verificar la existencia de diferencias significativas entre los dos subgrupos en cada una de las pruebas del ITPA, se observa que éstas se producen tal y como era previsible tras la visualización del perfil.

Auditiva ($p \leq 0.05$), expresión verbal ($p \leq 0.01$), memoria secuencial ($p \leq 0.01$), todos ellos pertenecientes al canal auditivo verbal, y en la prueba complementaria de integración auditiva ($p \leq 0.001$).

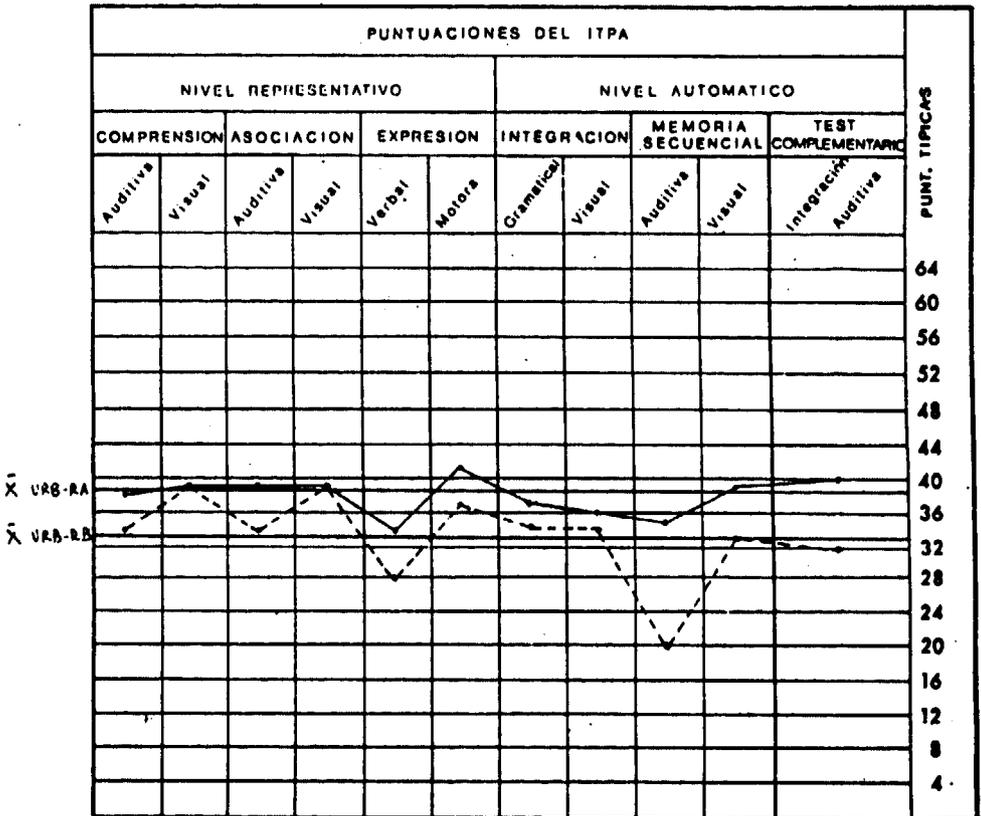
En tres de los seis subtests que integran el nivel representativo se observan, asimismo, diferencias significativas (asociación auditiva, expresión verbal y moto-

TABLA 4

Puntuaciones típicas, perfil de aptitudes y puntuaciones parciales de los grupos urbanos de rendimiento alto y bajo en el ITPA

| | | PUNTUACIONES DEL ITPA | | | | | | | | | | Punt. Típicas | |
|--------|--------|-----------------------|------|------------|------|-----------|------------------|-------------|------|--------------------|------|---------------|-----------------------|
| | | NIVEL REPRESENTATIVO | | | | | NIVEL AUTOMÁTICO | | | | | | |
| | | Comprensión | | Asociación | | Expresión | | Integración | | Memoria Secuencial | | | Test Comple- ment. |
| RUR-RA | RUR-RB | Aud. | Vis. | Aud. | Vis. | Verb. | Motora Aud. | Gramat. | Vis. | Aud. | Vis. | | Int. |
| | | 38 | 39 | 39 | 39 | 34 | 41 | 37 | 36 | 35 | 39 | 36 | |
| | | 32 | 34 | 39 | 34 | 28 | 37 | 34 | 34 | 20 | 33 | 29 | |

PERFIL DE APTITUDES



PUNTUACIONES PARCIALES

| | X | CA·V | CV·M | NR | NA | PC | PA | PE |
|--------|------|---------|------|---------|-------|----------|------|------|
| URB-RA | 38.7 | 36.6 | 38.8 | 38.33 | 36.75 | 38.5 | 39 | 37.5 |
| URB-RB | 33 | 30 | 36.4 | 35.16 | 30.25 | 36.5 | 36.5 | 32.5 |
| | | CANALES | | NIVELES | | PROCESOS | | |

ra). Esta proporción se supera en el nivel automático, en el que tres de las cuatro pruebas alcanzan diferencias significativas (memoria secuencial auditiva y visual e integración visual).

De modo que tanto si consideramos el análisis de los perfiles y las puntuaciones parciales como los análisis «t», queda altamente de manifiesto la inferioridad psicolingüística de los alumnos/as de rendimiento bajo del área urbana en relación con los de su misma zona de procedencia de rendimiento alto.

- Grupo Rural de Rendimiento Alto-Rural de Rendimiento Bajo (RUR-RA-RUR-RB).

Los *perfiles* de ambos subgrupos y sus *puntuaciones parciales* parecen demostrar una diferencia considerable entre los mismos, a favor siempre de los rurales de rendimiento alto. Esta diferencia se hace notar en los procesos, canales y niveles que evalúa el ITPA. Seis puntos separan la media de las puntuaciones típicas de los dos subgrupos, estando la del grupo de rendimiento bajo 4.5 puntos por debajo de la media normal para cualquier grupo de edad.

La expresión verbal continúa siendo baja en los dos subgrupos (por debajo incluso de sus medias); el grupo de rendimiento bajo obtiene puntuaciones por debajo de su propia media en los subtests de asociación auditiva, expresión verbal, integración gramatical, memoria secuencial auditiva y en el test complementario de integración auditiva. Parece, pues, que lo más afectado vuelve a ser el canal auditivo verbal; esto podría ser debido a que un 64,28 por 100 de los niños/as que integran este subgrupo tienen como lengua materna el gallego, cuyo código difiere notablemente del empleado en la escuela y del que ha sido empleado en esta investigación (castellano).

Respecto al grupo en general, las diferencias se observan tanto en el canal auditivo verbal como en el visomotor.

En los niveles, como ocurría en el grupo anterior (urbanos), se observan diferencias tanto en el representativo como en el automático.

En cuanto a los procesos, las diferencias se hacen más marcadas en el comprensivo; si bien éstas se mantienen en el asociativo y en el expresivo.

En el *análisis t* se han encontrado diferencias significativas en todos los subtests (excepto en la expresión motora, que continúa estando por encima de las

TABLA 5.

Análisis *t* entre dos grupos de igual zona de procedencia y distinto rendimiento, sobre cada una de las pruebas del ITPA
 (* $p < .05$; ** $p < .001$; *** $p < .001$)

| | | SUBTESTS DEL ITPA | | | | | | | | | | |
|-------|----|-------------------|------|------------------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|
| | | CA | CV | AA | AV | EV | EM | IG | IV | MA | MV | IA |
| RURRB | X | 38 | 39.5 | 39.2 | 42.5 | 34.4 | 40.9 | 37.2 | 36.2 | 35.5 | 38.7 | 39.8 |
| | Sx | 5.85 | 8.12 | 7.74 | 6.20 | 4.9 | 5.8 | 8.4 | 5.6 | 3.2 | 6.2 | 5.5 |
| | N | 25 | | | | | | | | | | |
| RURRA | X | 34.2 | 38 | 33.8 | 39.2 | 27.9 | 36.7 | 33.7 | 34.2 | 29.2 | 32.9 | 32.4 |
| | Sx | 8.93 | 8.58 | 7.63 | 4.78 | 4.35 | 4.38 | 7.33 | 4.7 | 5.6 | 6.2 | 6.4 |
| | N | 14 | | | | | | | | | | |
| t | GL | 1.5 | .5 | 2 | 1.6 | 4 | 2.2 | -1.2 | 1.1 | 4.2 | 2.7 | 3.6 |
| | ns | 37 | .6 | .04 ^a | .9 | .000 | .02 ^a | .2 | .000 | 4.01 | .001 | .001 |
| | | | | | | *** | | *** | *** | ** | *** | *** |

medias de los dos subgrupos) del nivel representativo. Se han encontrado, por tanto, diferencias en los tres procesos que evalúa el ITPA.

En el nivel automático se encuentran diferencias significativas en la prueba de integración gramatical ($p < 0.001$), posiblemente, debido a la composición de la muestra del grupo rural de rendimiento bajo, que, como hemos dicho, tiene en un porcentaje elevado como lengua materna el gallego (recordemos que esta prueba evalúa la sintaxis y la morfología del castellano). Se observan, además, diferencias significativas (al igual que en el grupo de los urbanos) en la memoria secuencial auditiva ($p < 0.01$) y en la integración auditiva ($p < 0.05$).

Analizados los dos grupos seleccionados para la verificación de la hipótesis y a la vista de las numerosas diferencias significativas encontradas entre los mismos (en los que hemos intentado neutralizar la posible influencia de la zona de procedencia de los alumnos/as), creemos estar en disposición de confirmar y verificar nuestra hipótesis que afirma que existen diferencias significativas en las habilidades psicolingüísticas entre los grupos de alumnos/as de rendimiento académico alto y de rendimiento bajo que cursan el ciclo inicial de la EGB, tanto en los grupos de procedencia rural como en los grupos de procedencia urbana en la amplitud de nuestra muestra.

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Analizaremos en este apartado las principales «dishabilidades» lingüísticas de los grupos de rendimiento bajo, porque son precisamente los sujetos que los integran los que precisan una mayor atención a nivel escolar. No podemos hablar realmente de programas de apoyo; al estar tratando con grupos de alumnos/as, los programas deberían realizarse individualmente, una vez analizadas todas las variables y alteraciones/déficits particulares, así como las habilidades más destacadas de cada uno/a de los niños/as, porque sólo actuando así, estaremos ante una educación compensatoria de déficits.

Sin embargo, sí señalaremos de manera muy general unas líneas de orientación educativa para cada uno de los dos grupos, partiendo siempre de las principales alteraciones que se observan a través del ITPA y las sugerencias que los propios autores del test dan al respecto.

– Grupo Urbano de Rendimiento Bajo

Las puntuaciones de los subtests que más alarman en este grupo son las de expresión verbal y memoria secuencial auditiva.

El análisis de tareas que el alumno/a debe realizar en esta prueba de expresión verbal implica:

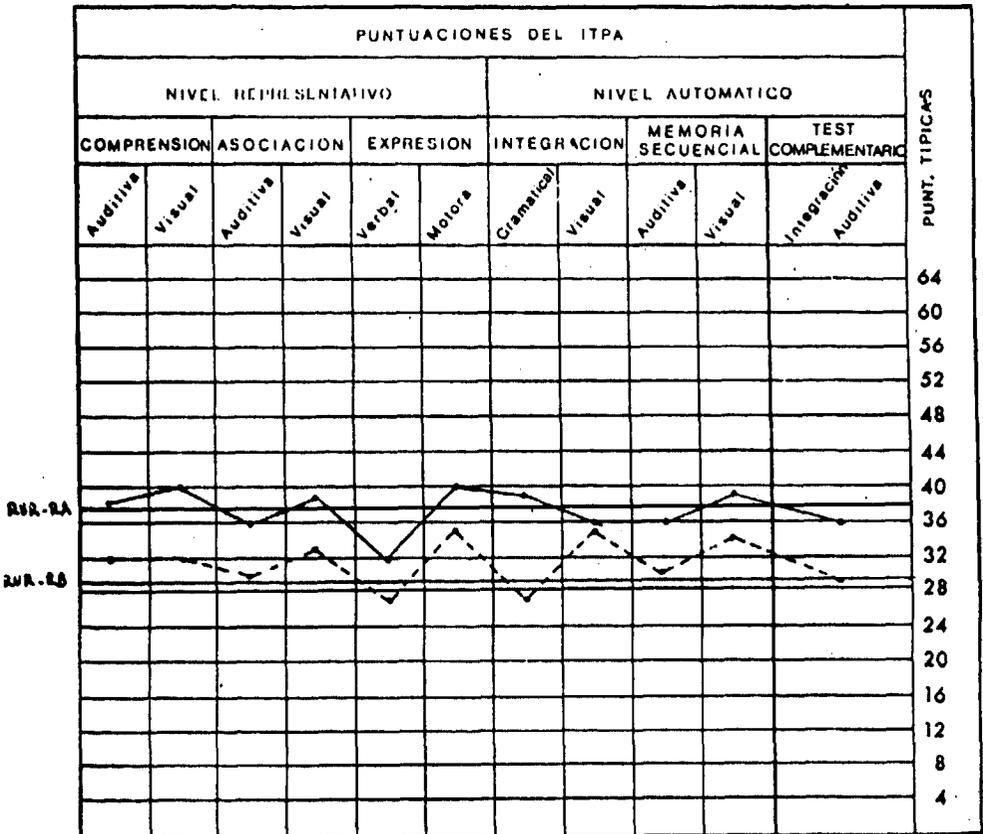
- reconocer el objeto que se le presenta visualmente,
- relacionar éste con los que componen el mismo campo semántico,
- verbalizar ese conocimiento.

TABLA 6.

Puntuaciones típicas, perfil de aptitudes y puntuaciones parciales de los grupos rural de rendimiento alto y bajo en el ITPA.

| | PUNTUACIONES DEL ITPA | | | | | | | | | | Punt. Típicas |
|--------|-----------------------|------|------------|------|-----------|------------------|-------------|------|--------------------|------|---------------|
| | NIVEL REPRESENTATIVO | | | | | NIVEL AUTOMÁTICO | | | | | |
| | Comprensión | | Asociación | | Expresión | | Integración | | Memoria secuencial | | |
| | Aud. | Vis. | Aud. | Vis. | Verb. | Motora | Gramat. | Vis. | Aud. | Vis. | Int. Aud. |
| RUR-RA | 38 | 40 | 36 | 39 | 32 | 40 | 39 | 36 | 36 | 39 | 36 |
| RUR-RB | 32 | 32 | 30 | 33 | 27 | 35 | 27 | 35 | 30 | 34 | 29 |

PERFIL DE APTITUDES



PUNTUACIONES PARCIALES

| | X | CA-V | CV-M | NR | NA | PC | PA | PE |
|--------|------|------|------|------|------|----|------|----|
| RUR-RA | 37.5 | 36.2 | 38.2 | 37.5 | 37.5 | 39 | 37.5 | 36 |
| RUR-RB | 31.5 | 29.2 | 33.8 | 31.5 | 31.5 | 32 | 31.5 | 31 |

Según los autores del test (S. Kirk y W. Kirk, 1971), cuando esta «dishabilidad» se acompaña de problemas de articulación o habla, éstos pueden ser los factores subyacentes de la limitada expresión verbal. Se debería, por tanto, entrenar el habla cuando se observe que estos problemas de articulación u otros del habla inhiben al crecimiento de la fluidez.

Además, se debería evaluar si este problema del habla tiene su base en otra serie de dificultades, como las conceptuales o cognitivas; con lo cual la recuperación habría que empezarla desde aquí.

Es necesario establecer primero cuáles son los correlatos de la expresión verbal pobre. Esta puede deberse a la caída observada en el nivel automático, mucho más acusada en la memoria secuencial auditiva, en la que el niño/a deberá primero escuchar y luego retener la información transmitida auditivamente. Vemos que esto es precisamente lo que realiza normalmente el alumno/a en la escuela; si por problemas de atención o de memoria el alumno/a no capta lo que los maestros/as intentan transmitirle, posiblemente no serán capaces de reproducirlo después. Creemos que esto podría ser la base del rendimiento bajo en este grupo de alumnos/as (aunque no disponemos de los datos suficientes para cerciorarlo).

En general, el canal auditivo verbal se halla a un nivel más bajo que el visual; por lo que será necesario apoyar la enseñanza con medios audiovisuales, láminas o dibujos que permitan la captación del aprendizaje mediante la asociación de los estímulos visuales a los auditivos, para su posterior interiorización.

En cuanto al lenguaje, en general, es necesario un programa globalizado compensatorio para todas las habilidades psicolingüísticas, pero incidiendo más en los aspectos auditivos que se intentarán establecer, a partir de la superioridad que muestran en el canal visomotor.

- Grupo Rural de Rendimiento Bajo

Este grupo resulta todavía más deficitario que el anterior. El déficit en el canal auditivo es la mayor «dishabilidad» que presenta, quizá, como se ha dicho antes, porque un elevado porcentaje de esta muestra de niños/as tiene como lengua materna el gallego; lo que a su vez tiene como correlato la baja puntuación en el subtest de integración gramatical que evalúa el dominio del castellano, es decir, el

TABLA 7.

rendimiento, sobre cada una de las pruebas del ITPA
 (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$).

| | | SUBTESTS DEL ITPA | | | | | | | | | | |
|--------|------|-------------------|------|------|-------|------|---------|------|--------|------|------|------|
| | | CA | CV | AA | AV | EV | EM | IC | IV | MA | MV | IA |
| URB-RB | X | 37.8 | 40.9 | 36.5 | 38.6 | 32.0 | 39.6 | 38.8 | 36.1 | 36.0 | 37.2 | 34.6 |
| | Sx | 6.3 | 4.7 | 7.5 | 6.7 | 6.1 | 7.4 | 3.9 | 5.8 | 5.1 | 3.8 | 9.5 |
| | N | 15 | | | | | | | | | | |
| URB-RA | X | 32.2 | 32.2 | 30.4 | 33.2 | 27.0 | 35.4 | 26.8 | 34.8 | 29.6 | 34.3 | 28.9 |
| | Sx | 8.3 | 8.3 | 5.9 | 6.8 | 3.7 | 6.6 | 8.2 | 4.2 | 4.6 | 6.3 | 4.1 |
| | N | 15 | | | | | | | | | | |
| t | 1.9 | 3.3 | 2.3 | 2.1 | 2.6 | 1.5 | 4.9 | 0.6 | 0.6 | 3.4 | -1.4 | -2.0 |
| GL | 28 | | | | | | | | | | | |
| ns | .05* | .003** | .02* | 0.4* | 0.1** | .1 | .000*** | .5 | .002** | .1 | 0.4* | |

grado en el que el alumno/a ha adquirido ciertos hábitos automáticos para el manejo de la sintaxis y las inflexiones gramaticales.

Se recurrirá en este caso a la expresión motora y a la modalidad visual, que parecen ser las habilidades menos afectadas; de tal manera que el alumno/a vaya asociando imágenes y gestos con sus denominaciones correspondientes, aprovechando su habilidad en memoria, sobre todo visual y de asociación visual, es decir, la capacidad para comprender analogías que se les presentan visualmente.

Como conclusiones generales señalamos fundamentalmente las siguientes:

- 1) La importancia que adquiere el lenguaje en los primeros años de escolaridad, en cuanto a que déficits o alteraciones del mismo pueden ser la base de problemas o dificultades en el aprendizaje o rendimiento académico bajo y, como consecuencia, de futuros fracasos escolares.
- 2) La detección y evaluación de las «dishabilidades» en el lenguaje se debe realizar en los primeros niveles de escolaridad, de cara a prevenir y compensar lo más precozmente posible las mismas.
- 3) La necesidad de una enseñanza individualizada (programas de desarrollo individual), en función de las potencialidades de cada alumno/a, de sus habilidades y sus déficits, y más igualitaria, en el sentido de compensar las carencias afectivas, socioculturales o sociolingüísticas que pueden estar provocando desigualdades entre los niños/as desde el inicio de su escolaridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bronckart, J. P. et al. «Une approche totalitarie du Langage». Texto presentado al Coloquio, *Le langage de L'Enfant*. París, Milieu Escolaire, 1981.
- Kirk, S. A. y Kirk, W. D. *Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and Remediation*. Urbana Illinois, University of Illinois Press, 1971.
- Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial. Madrid, Escuela Española, 1981.
- Schneuwly, B. y Bronckart, J. P. «Por una Psicología del Lenguaje», en VARIOS, *Psicolingüística Genética*, Barcelona, Avesta, 1985.
- Sinclair, H. «La adquisición del lenguaje desde el punto de vista piagetiano», en VARIOS, *Psicolingüística Genética*, Barcelona, Avesta, 1985.
- Triado, C. y Fons, M. *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona, Anthropos, 1989.