



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE MEDICINA
CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA

“EVALUACIÓN DEL LENGUAJE EN NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO AÑO BÁSICO Y
SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR”

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN FONOAUDIOLOGÍA Y AL
TÍTULO DE FONOAUDIÓLOGO

AUTORES:

MARCELA GONZÁLEZ FELIÚ

SYBEL LANYON PEÑA

MARÍA CELESTE SAAVEDRA OCAMPO

JASMINA SANDOVAL OLAVARRÍA

PROFESORA GUÍA:

FLGA. ANA MARÍA TORRES PÉREZ

VALPARAÍSO, NOVIEMBRE 2004

AGRADECIMIENTOS

“...la semilla creció, se desarrolló y dio fruto...”

(Marcos, 4,8)

Estamos concluyendo una etapa muy importante en nuestras vidas, en la cual cosecharemos los frutos de las semillas que sembramos durante estos cinco años. En este proceso intervinieron muchas personas que nos hicieron crecer como futuros profesionales. Ya en las puertas de nuestra despedida, no queremos partir sin agradecer a cada una de éstas. En primer lugar a nuestros compañeros de curso y, muy especialmente, a nuestros amigos, con quienes vivimos momentos inolvidables. En segundo lugar, a los profesores, quienes nos transmitieron sus conocimientos y valores profesionales.

La culminación de nuestra formación profesional se ve reflejada en esta tesis, la que contó con la guía y ayuda incondicional de:

- Fonoaudióloga Ana María Torres Pérez, quien guió de manera constante y con notable dedicación nuestro trabajo.
- Doctor Luis Silva Risopatrón, quien nos orientó con sus conocimientos la metodología de esta investigación.
- Profesor Dunny Casanova, quien colaboró con muy buena disposición en el análisis estadístico de nuestra tesis.
- Profesora Patricia Valdivia, quien ayudó en la redacción y estructuración de la presente.
 - Señor Roberto Vergara, Director de la Escuela Ramón Freire, quien nos acogió amablemente y con excelente disposición para la realización de nuestras evaluaciones.

No queremos dejar de agradecer a todos quienes colaboraron de manera anónima en la realización de éste, nuestro último trabajo como alumnas de la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.

En cada instante de la vida es necesario agradecer por lo que somos y tenemos, por lo favorable y lo adverso, pues todo esto nos forma como personas únicas y especiales. Quiero retribuirles a mis padres, Luisa y Wilson, todo el esfuerzo y amor incondicional que me han dado, ellos han hecho de mí la mujer que hoy soy. A mis hermanos Rodrigo, Patricia, y principalmente, a mi Karito, mi compañera de aventuras y alegrías. A mis abuelos, Berta y Oscar, y de manera especial a mi Yaya, quien estuvo a mi lado desde mi niñez y después me acogió en su hogar con cariño y dedicación en mis primeros años de Universidad. A Danny, mi pololo, con quién compartí los últimos años de colegio y me apoyó durante toda mi educación superior. También quiero agradecer a las familias Farfán Urzúa y Guerrero Contreras, quienes han sido pilares fundamentales en mi crecimiento como persona, hija y hermana. Finalmente, y de manera muy especial a mis compañeras y amigas Jasmina, Sybel, Celeste y Elena, con quienes compartí inolvidables momentos, juntas nos apoyamos, fortalecimos y hoy terminamos esta etapa de la vida.

MARCELA

Estoy cumpliendo una de las etapas más importantes de mi vida, termino mi formación como Fonoaudióloga, y es en este momento que quiero agradecer a todas aquellas personas que, de una u otra manera, fueron partícipes de este proceso de mi vida, y que sin su ayuda, hubiese sido mucho más difícil. Por eso, quiero dar Gracias a Dios por darme la sabiduría y fortaleza para continuar y continuar durante estos cinco años de Carrera. Gracias a mi mamá y mi papá, Marina y Hugo, quienes con su amor, apoyo y entrega incondicional me regalaron un ramillete de valores haciendo de mí la persona que soy hoy en día. Gracias a mi familia (Colega, Tía y Lalito) por apoyarme siempre. Gracias a todos mis amigos y amigas, Celeste, Marcela, Elena y Jasmina por estar siempre ahí.

Muchas gracias a todos

SYBEL

Al finalizar toda etapa importante, miro hacia atrás y recién soy capaz de ver con claridad el trabajo y esfuerzo que he puesto en concretar mis anhelos. También me conmuevo recordando a todas las personas que estuvieron alrededor apoyándome durante este largo trayecto. Por esto, quiero agradecer a mi madre, quien con su ejemplo de trabajo diario forjó el valor del esfuerzo en mis acciones. Quiero agradecer también a mis hermanos, Queny, Oscar, Cristi, Toña y René, quienes con su presencia, preocupación y cariño han acompañado y aconsejado las decisiones que durante el transcurso de mi carrera he llevado a cabo. Agradezco también a las familias Silvestre Saavedra, Aqueveque Saavedra, Saavedra Fonseca y Aplablaza Ocampo, que me acogieron en sus hogares y me regalaron protección y cuidados cuando más lo necesitaba. Agradezco, la amistad y compañerismo de Elena, Marcela, Sybel y Jasmina, en quienes encontré abrazos de alegría y tristeza y compartí momentos hermosos. Por último agradezco al hombre que me acompaña a lo largo de éste, el último año de mi carrera, brindándome amor y apoyo incondicional. A pesar de las dificultades a las que me he enfrentado, pude concretar un anhelo muy importante en mi vida, ser profesional. Sin aquellos que han estado a mi lado siempre, no creo que hubiera sido posible.

CELESTE

Me gustaría que en pocas líneas se pudiese expresar todo el amor y agradecimiento que siento hacia mi familia, aunque se que eso es imposible. Agradezco a mis padres Natalia y Hernán, quienes se esforzaron cada día para que yo fuese una mejor persona. Sé que en este momento ellos deben estar orgullosos de mí ya que cumplí una meta importante en la vida de toda persona. Sin embargo, lo que no saben es que yo soy la que está orgullosa de ellos por ser los mejores padres que hubiese podido tener. A mis hermanas Karito y Johanna, mis niñas queridas, quienes iluminan mi vida con su alegría y positivismo. También doy gracias a Gabriel, mi pololo, quien estuvo a mi lado en los momentos en que yo más lo necesité y con su amor y comprensión me ayudó a superarlos uno a uno. A mis amigas Marcela, Sybel y Celeste, que, luego de un año de distanciamiento físico, volvimos a ser, como siempre, “cómplices inseparables”. Por último, agradezco a Dios, por haber puesto en mi camino a gente tan maravillosa.

JASMINA

ÍNDICE

	Pag
● RESUMEN.....	8
● INTRODUCCIÓN.....	9
● CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.....	11
1. Lenguaje y Rendimiento Escolar.....	12
1.1 Relación entre Lenguaje y Rendimiento Escolar.....	13
1.2 Factores que influyen en el Rendimiento Escolar.....	13
2. Percepción de los profesionales de la educación respecto del rendimiento de los alumnos.....	22
3. Marco Curricular de la educación chilena.....	23
3.1 Lenguaje y Comunicación.....	24
3.2 Educación Matemáticas.....	27
3.3 Consideraciones para la evaluación del NB1.....	28
● CAPÍTULO II PROBLEMA Y FUNDAMENTACIÓN.....	30
● CAPÍTULO III OBJETIVOS.....	31
● CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE TRABAJO.....	32
Material y método.....	32

1.1	Grupo de estudio, criterio de inclusión y exclusión.....	32
1.2	Instrumentos.....	33
1.3	Condiciones de evaluación.....	35
●	CAPÍTULO V ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	36
1	Descripción del universo.....	36
2	Resultados de la evaluación.....	40
2.1	Resultados Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.).....	40
2.2	Resultados Screening Test of Spanish Grammar (S.T.S.G.).....	51
2.3	Resultados Test de Evaluación de los Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF).....	60
2.4	Resultados Test de Articulación a la Repetición (T.A.R.).....	63
2.5	Resultados Pauta de cotejo de Habilidades Pragmáticas (P.H.P.).....	64
2.6	Distribución de niños y niñas según cantidad de Tests Alterados.....	69
2.7	Índice de Significancia.....	71
●	CAPÍTULO VI DISCUSIONES Y COMENTARIOS.....	72
●	CONCLUSIONES.....	77
●	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
●	ANEXOS.....	82

RESUMEN

La presente investigación fue llevada a cabo por cuatro alumnas pertenecientes a la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso. Este estudio tuvo por finalidad determinar si existe relación entre las alteraciones de lenguaje y el rendimiento escolar. Para lograr esto, en primer lugar, se evaluó el lenguaje de un grupo curso compuesto por 31 niños y niñas, pertenecientes a Segundo Año Básico “A” de la escuela municipalizada “Ramón Freire”, ubicada en la comuna de Maipú de la Región Metropolitana.

El proceso de evaluación consistió en la aplicación de las siguientes pruebas utilizadas en la clínica fonoaudiológica: Test de Illinois de Habilidades Psicolingüísticas (I.T.P.A.), Screening Test of Spanish Grammar (S.T.S.G.), el que evalúa la comprensión y expresión de estructuras morfosintácticas, Test de Evaluación de los Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF), Test de Articulación a la Repetición (T.A.R) y Pauta de cotejo de Habilidades Pragmáticas (P.H.P.). Además, se recopiló el promedio de notas de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas obtenidas por cada niño y niña del curso durante el primer semestre del presente año.

Por último, se procedió a analizar los datos obtenidos, evidenciando que un gran porcentaje de los niños y niñas evaluados presentaron un test alterado, es decir, revelaron falencias en al menos un nivel del lenguaje. Del mismo modo, se observó que a mayor número de test alterados por alumno, las calificaciones disminuían en ambas asignaturas. De esta manera, los resultados sugieren una relación entre el lenguaje y el rendimiento escolar. Por esta razón es necesario otorgar al lenguaje, como mediador de los aprendizajes, un lugar primordial dentro de la educación formal de los niños y niñas.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una función cortical superior, exclusiva del ser humano, que se desarrolla a partir de experiencias sensorio - motrices obtenidas de su entorno. Luego, estas destrezas favorecerán la adquisición de nuevos aprendizajes y el hombre irá adaptando su lenguaje según los requerimientos del contexto en el que se desenvuelve, utilizándolo cada vez de manera más compleja. Ahora bien, el primer entorno comunicativo está determinado por la familia, la que le proporciona la base para iniciar la educación formal, donde niños y niñas se enfrentan por primera vez a una instrucción constante y sistemática. Posteriormente, ingresarán al sistema escolar formal donde cada uno de sus aprendizajes determinarán su rendimiento escolar, el que se entiende como el nivel de conocimiento de un alumno medido por una prueba de evaluación pedagógica. De esta manera, el lenguaje, como principal instrumento de aprendizaje, deberá instaurarse adecuadamente para favorecer el éxito escolar. En caso de existir algún tipo de alteración lingüística, la relación entre escuela y niño se reflejaría en un deficiente rendimiento académico.

La realización de este seminario está motivada por la realidad que acoge al sistema educacional chileno, específicamente, en el primer ciclo de enseñanza formal donde es posible encontrar niños y niñas que egresan de las escuelas de lenguaje sin haber resuelto su Trastorno Específico de Lenguaje (T.E.L). Además, ingresan a la escuela niños y niñas que han sido diagnosticados, pero que no han recibido intervención. Así también, existe la posibilidad de que ingresen alumnos sin antecedentes de T.E.L., pero que, debido a las exigencias escolares, lo podrían manifestar. Sin embargo, existen escasos estudios que determinen la prevalencia de estos trastornos en la escuela ni su importancia para el rendimiento escolar. De esta manera, no se ha puesto de manifiesto la magnitud de esta realidad, por lo que este estudio pretende

determinar si existen o no estas patologías en las escuelas municipalizadas, así como establecer en qué medida su presencia influiría en el rendimiento escolar de los niños y niñas.

Para observar lo descrito anteriormente, se realizó un censo a 31 niños y niñas que cursaran Segundo Año de Educación General Básica de la Escuela “Ramón Freire”, perteneciente a la comuna de Maipú, en la ciudad de Santiago, Región Metropolitana. Luego, se evaluó el lenguaje, en cada uno de sus niveles, con diversas pruebas utilizadas en la clínica fonoaudiológica. Posteriormente, los resultados arrojados de este análisis se relacionaron con las calificaciones obtenidas por los niños y niñas durante el primer semestre del año 2004, con el fin de que uno de los objetivos de esta tesis sea logrado. Además, este seminario pretende abrir la posibilidad de realizar investigaciones más exhaustivas con respecto al tema.

A continuación se explicarán de manera detallada los contenidos que contempla la presente tesis. En primer lugar, se presentará el “Marco Teórico”, que es la base sobre la cual se sustenta este trabajo. En segundo lugar, se proseguirá con el planteamiento del “Problema y Fundamentación”, y los consiguientes “Objetivos”. En tercer lugar, se describirá la “Metodología de Trabajo” propuesta para este seminario. En cuarto lugar, se detallará el “Análisis de Resultados” correspondientes a la evaluación realizada y a la relación establecida con el rendimiento escolar. En quinto lugar, y en correspondencia con lo antes señalado, se presentarán las “Discusiones y Comentarios”, los cuales estarán referidos a los resultados encontrados en el estudio. Por último, y considerando los objetivos planteados al momento de realizar esta tesis, se desarrollarán las “Conclusiones”.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

El lenguaje es una herramienta indispensable en la adquisición de aprendizajes de diversa complejidad a lo largo del desarrollo humano. Es así como, en los primeros años de escolaridad todo individuo se ve enfrentado a la instrucción verbal sistemática para el aprendizaje de habilidades más complejas que serán la base de nuevos conocimientos. Por ende, y debido a la importancia que se le confiere al lenguaje en la escuela, éste tiene que estar de acuerdo a la edad del niño o niña, en términos cualitativos y cuantitativos. De esta manera, los alumnos podrán responder competentemente a las nuevas exigencias de este medio y otros contextos. Ahora bien, si la función lingüística está alterada o retrasada, podría incidir en los aprendizajes generales de los escolares y verse reflejado en su rendimiento académico.

De lo anterior, se desprende el tema de esta investigación que es la evaluación del lenguaje y su relación con el rendimiento escolar. Por esto, se expondrá el concepto de lenguaje, rendimiento escolar y la relación que existe entre ambos. Luego, se describirán algunos de los factores más frecuentes que pueden determinar el rendimiento académico durante el primer ciclo básico. A su vez, y debido a que el tema de esta tesis se circunscribe en el sistema escolar chileno, se presentará una encuesta realizada a profesores y directores de escuelas municipalizadas acerca de su opinión sobre los factores que inciden en el fracaso y éxito escolar. Además, se considera necesario exponer el Marco Curricular por el que, actualmente, se rige la educación en nuestro país. Por último, se presentarán los Fundamentos y Objetivos Fundamentales correspondientes a los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática.

1. Lenguaje y Rendimiento Escolar

El lenguaje y el rendimiento escolar son conceptos que poseen variadas acepciones según el contexto en el que se encuentren enmarcados. Por esta razón, se presentarán los términos de lenguaje y rendimiento escolar, circunscribiéndolos al entorno en el que se desarrolla esta investigación.

Por un lado, Bustos (1984) define lenguaje como una función neurolingüística que permite al hombre comunicarse con sus semejantes. Dicha función se preocupa de todo lo concerniente a la organización del lenguaje desde su nacimiento, su progresión y su mecanismo. Asimismo, según el enfoque lingüístico de Narbona y Chevrie – Müller (1997), el lenguaje es la capacidad específica de la especie humana para comunicarse- principal y originariamente a través de la modalidad oral (acústica), pero también bajo la modalidad escrita (visual)- utilizando un sistema de signos convencionales. A la vez y en un ámbito neuropsicológico, Piaget, citado en “El habla del niño” de Bruner (1986), define el lenguaje como un vehículo que permite alcanzar un mayor grado de inteligencia.

Por otra parte, el rendimiento escolar se define por Thorndike (1995) como la medida de capacidad que indica o manifiesta de manera estimada, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de su instrucción o formación. Además, Pizarro (1985) lo define como una capacidad resultante del alumno frente a estímulos educativos (instrumentos, test o técnicas educacionales de aprendizaje de cualquier tipo, forma o estructura), susceptible de ser interpretado de acuerdo a objetivos educacionales preestablecidos (Altamirano, Cabezas y Guerrero, 2001). En otras palabras, y según la Teoría del Rendimiento investigada por UPLACED (1985) se puede entender el rendimiento escolar como la traducción fidedigna, estimativa y operativa de los aprendizajes logrados. De esta manera, el rendimiento académico se entiende como la valoración numérica que se adjudica a los niños y niñas insertos en un sistema escolar. Esta apreciación cuantitativa puede manifestarse en una nota o calificación que se desprende del grado de logro de los aprendizajes esperados previamente establecidos para un determinado ciclo de instrucción.

1.1 Relación entre Lenguaje y Rendimiento Escolar

Según Juan Azcoaga (1995), la participación del lenguaje en el aprendizaje pedagógico es un factor tan preponderante que cualquier limitación en su adquisición tiende a afectar la capacidad de aprendizaje escolar. En este marco, se hace necesario destacar las funciones del lenguaje en el ámbito escolar, entre las que se pueden mencionar:

- El lenguaje participa como principal instrumento de la comunicación, de modo que la dirección del aprendizaje se establece mediante las “instrucciones” del docente. Esta cualidad corresponde a una función pragmática y directiva del lenguaje.
- El lenguaje es el protagonista principal en la adquisición del nuevo código lectoescrito.
- Se requiere la intervención del lenguaje para el aprendizaje de las nociones matemáticas, pues sólo la palabra puede proveer la capacidad de abstracción y generalización que es indispensable en esta materia.

Junto a lo anterior, el lenguaje interno interviene acompañando el proceso pedagógico, en la escuela y más allá de ésta. Cuando esto no sucede, se reduce la capacidad de aprender, por parte del niño o niña, lo que le puede conllevar mayores dificultades en este proceso. Esto se ve reflejado en dos estudios realizados en niños y niñas con fisura velopalatina que cursaban la enseñanza básica. En ambas investigaciones se concluyó que existen alteraciones de lenguaje en los alumnos evaluados y que su presencia se relaciona con el rendimiento escolar (Altamirano, Cabezas y Guerrero, 2001; Dieterich, Massera, Orellana C. y Orellana G., 2002).

1.2 Factores que influyen en el Rendimiento Escolar

El rendimiento escolar es el resultado de un proceso dinámico de aprendizaje que se ve influenciado por una serie de factores. Estos van a determinar, en mayor o menor grado, el

logro de los objetivos planteados para los diversos niveles académicos. En el contexto de esta investigación, es decir, durante el primer ciclo básico, la enseñanza escolar exige realizar una serie de actividades. Estas tareas requieren el empleo de funciones perceptivas, psicomotoras, de orientación espacial, de comprensión y expresión de lenguaje, que no siempre están suficientemente desarrolladas en todos los niños y niñas (Bravo, 2002). Debido a lo anterior, el sistema escolar recibe a muchos niños y niñas con notorias diferencias cualitativas en su desarrollo y desigualdades cuantitativas en el aprendizaje. Estas discrepancias se manifiestan en déficit de lenguaje, en el rendimiento intelectual, en la motivación para estudiar, en el desarrollo psicomotor, entre otras. Debido a esto y a otros factores que se encuentran inmersos dentro del sistema escolar, uno de los objetivos de este marco teórico es presentarlos más detalladamente.

1.2.1 Nivel socioeconómico y sociocultural

Los niños y niñas que están insertos dentro de un entorno deprivado económica y culturalmente, pueden presentar carencias básicas que les dificulten su desempeño escolar. Por una parte, en el aspecto económico, puede haber falta de recursos para la adquisición de materiales, medios de transporte, alimentos, vestuario, vivienda, etc. Por otra parte, en el aspecto cultural, el recurrente bajo nivel educacional de los padres da pie a una carencia motivacional para con sus hijos, no exigiéndoles un mayor grado de instrucción, e incluso, aceptando la deserción escolar.

Hopenhayn (1995) señala que estas desventajas inherentes al medio en el que se desenvuelven los niños y niñas más pobres, los sigue acompañando en su vida escolar, lo que reflejaría la mala calidad e inequidad de la educación. Lo anterior, queda demostrado mediante la aplicación de las pruebas del Sistema de Medición de Calidad de la Enseñanza (SIMCE), que muestran resultados dramáticos en materia de rendimiento general y de inequidad en los logros.

El SIMCE realizado en 1999, aplicado a los Cuartos Años Básicos en los colegios del país, demostró que el 28 por ciento de los alumnos pertenecientes al grupo de menor nivel socioeconómico (menor educación de los padres y menor ingreso familiar) tenía un nivel de desempeño deficiente en Lenguaje, es decir, no había adquirido las competencias mínimas para su edad. En tanto, entre los niños del grupo de mayor nivel socioeconómico, los alumnos con desempeño deficiente en Lenguaje sólo alcanzaban al 3 por ciento. Es decir, para los niños pobres chilenos, la experiencia de 4 ó 5 años de educación no ha sido suficiente para compensar la enorme desventaja con que ingresan al sistema escolar.

Un ejemplo de lo anterior, es que el 75 por ciento de los alumnos de cuarto año básico, no es capaz de entender lo que lee. Ahora bien, las diferencias de logro en las pruebas del SIMCE tienen un claro corte socioeconómico, tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas. Dado lo anterior, en las escuelas particulares pagadas se obtienen promedios superiores en un 20 por ciento respecto a las particulares subvencionadas, y hasta en 30 por ciento en relación a las municipalizadas. Esto se explicaría porque, según la tipología del nivel socioeconómico (NSE) que hace el SIMCE, la concentración de familias de NSE bajo es mayor en las escuelas municipalizadas, donde alcanza el 87,2 por ciento.

A pesar de lo anterior, Hopenhayn en 1994 en el libro “Educación, eficiencia y equidad” revela que niños y niñas del nivel socioeconómico bajo con un buen potencial intelectual y condiciones familiares y emocionales favorables, no logran seguir con éxito los programas escolares. Además, sus dificultades son especialmente notorias durante los primeros años de la educación básica, cuando se adquieren las destrezas escolares instrumentales, del lenguaje, de la lectura, de la escritura y del cálculo.

1.2.2 Trastornos de Aprendizaje

Las dificultades del aprendizaje constituyen frecuentemente un severo problema para muchos educadores y padres. Estos observan que los niños y niñas no logran un rendimiento

escolar acorde con sus expectativas o no alcanzan los niveles apropiados en relación a los esfuerzos que realizan por aprender.

Dentro de la escuela, existen problemas generales de aprendizaje y trastornos específicos de aprendizaje (TEA). Los primeros, se caracterizan por ser globales a la mayor parte de las materias y tienen origen variado, el que puede radicarse en el niño, en la familia o en las escuelas. De esta manera, cuando el problema radica en el niño se puede explicar por un déficit atencional e impulsividad; insuficiencia intelectual o retardo; inmadurez escolar; actitud pasiva para el aprendizaje, carencia de motivación; alteraciones emocionales como depresiones o angustias; deficiencias sensoriales y/o psicomotoras y aprendizaje lento. A su vez, cuando el problema radica en la familia puede deberse a un manejo inadecuado de la situación escolar como las tareas o estudio; un clima familiar conflictivo y deficiencias socioculturales de los padres como el analfabetismo. Finalmente, cuando el problema radica en la escuela se pueden encontrar deficitarios métodos de enseñanza, carencia de actitudes o estrategias pedagógicas de los maestros; programas y exigencias inadecuadas a la realidad de los niños y niñas; malas relaciones entre profesor y alumno o problemas organizacionales de las escuelas.

Por otra parte, los trastornos específicos de aprendizaje se caracterizan por ser errores o dificultades delimitadas a ciertas áreas del aprendizaje, que se manifiestan reiteradamente, y que no se solucionan con los métodos de enseñanza corrientes. El niño con este problema puede funcionar bien en algunas áreas y mal en otras. Por ejemplo, tener dificultad en lectura y facilidad en aritmética. Estas alteraciones se encuentran asociadas entre sí y dependen de la maduración neuropsicológica del niño o niña (Bravo, 2002). Desde el punto de vista de los subsectores afectados, los TEA se clasifican de la siguiente manera:

a. Trastornos específicos de la lectura o dislexias

- Dislexia específica es un desorden en el proceso de decodificación de la comunicación escrita. Su origen sería siempre neuropsicológico.

- Dislexia de comprensión se manifiesta en personas que, habiendo aprendido con mayor o menor dificultad el mecanismo lector, no logran una comprensión satisfactoria del significado de lo que leen.
- Dislexia mixta es la que contempla las consecuencias de las dislexias anteriormente descritas. En este apartado se encuentran también las dislexias atípicas, que se derivan de factores socioculturales o un analfabetismo por desuso de la lectura.

b. Trastornos del cálculo

- Dificultad para leer y escribir las cifras.
- Dificultad en la orientación espacial de las cifras y de la dinámica espacial de la operatividad.
- Dificultad para determinar cuál es la operación adecuada para un problema determinado.

c. Trastornos de la escritura

- Alteraciones derivadas de las dislexias o disortografía disléxica, lo que implica transferir a la escritura los mismos errores que se cometen al leer.
- Disortografía es una dificultad para escribir correctamente el idioma, conforme a normas y reglas convencionales y de acuerdo al nivel escolar alcanzado. Implica un mal uso de reglas ortográficas que se explicaría por un déficit de memoria visual (Brito, 1979).
- Disgrafía consiste en trastornos de la organización psicomotora que controla la mano y el brazo, y la regulación visual motora que permite corregir los errores que se cometen al escribir.

En general, los trastornos de aprendizaje pueden repercutir en los diferentes niveles implicados en la etapa de instrucción escolar. De esta manera, se ven alterados los procesos de recepción, comprensión, retención, expresión y creatividad del niño y niña en relación a su edad mental y en ausencia de alteraciones sensoriales o motoras graves. Ahora bien, la alteración de estos procesos afectarán en mayor o menor medida el rendimiento escolar de los niños y niñas según las características y magnitud de los mismos.

1.2.3 Trastornos del Lenguaje

Los trastornos específicos de lenguaje (TEL) se manifiestan en niños o niñas con inicio tardío o un desarrollo lento de lenguaje oral que no se explica por déficit sensorial auditivo o motor, por deficiencia mental, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por deprivación socioafectiva ni por lesiones ni disfunciones cerebrales evidentes. Esta definición corresponde a lo descrito en el Decreto N° 1300 promulgado en el año 2002 por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile para ser implementado a todos los estamentos estatales relacionados con las alteraciones de lenguaje.

Dicho trastorno se ha clasificado tradicionalmente desde dos perspectivas. La primera corresponde a la clasificación dada por Ingram (1983), quien propone una escala de severidad de cuatro niveles, que van desde un grado leve hasta un estado severísimo de alteración del lenguaje. Debido a que esta clasificación ya no se utiliza actualmente en Chile para el diagnóstico de esta patología, no se ahondará en el tema. La segunda clasificación es la sugerida en el nuevo decreto y corresponde a la planteada en el DSM-IV. El anterior es un manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales elaborado por la *American Psychiatric Association* (1995).

A continuación se expondrá la clasificación de los trastornos del lenguaje descrita por el DSM-IV, quien a grandes rasgos lo divide en Trastornos Expresivos y Trastornos Mixtos del Lenguaje.

a. Trastorno Expresivo de Lenguaje

Este tipo de trastorno se caracteriza por un habla limitada cuantitativamente, una gama reducida de vocabulario, dificultad para la adquisición de palabras nuevas, errores de vocabulario o de evocación de palabras, frases cortas y estructuras gramaticales simples. A su vez, el funcionamiento no lingüístico y las habilidades de comprensión del lenguaje están situados habitualmente dentro de los límites normales. Esta patología presenta variaciones en sus características lingüísticas, en función de su gravedad y de la edad del niño.

El trastorno de lenguaje expresivo suele identificarse hacia los tres años aunque las formas más leves de este trastorno pueden no manifestarse hasta el inicio de la adolescencia. Su evolución es variable y aproximadamente la mitad de los niños afectados por este trastorno lo supera, mientras que la otra mitad sufre dificultades severas. Se estima que su prevalencia es de un 3 a 5 por ciento en los niños y niñas en edad preescolar y escolar (DSM-IV, 1995).

b. Trastorno Mixto de Lenguaje

El desarrollo del lenguaje expresivo en la infancia descansa en la adquisición de habilidades receptivas, debido a esto nunca se observa un trastorno puro del lenguaje receptivo. Este déficit de comprensión es la característica primaria que lo diferencia del expresivo, pudiendo variar en función de la gravedad del trastorno y de la edad del niño.

Este trastorno receptivo - expresivo es una alteración que afecta tanto el desarrollo del lenguaje receptivo como del expresivo. Esta afección se caracteriza por un ritmo lento del desarrollo del lenguaje donde el habla puede iniciarse tardíamente y avanzar con lentitud a través de los sucesivos estadios descritos para la evolución lingüística. Según su gravedad, en los casos leves pueden observarse dificultades sólo para comprender tipos particulares de palabras o frases. Por otro lado, en los casos más graves pueden presentarse alteraciones múltiples, que incluyen la incapacidad para comprender el vocabulario básico o frases simples.

Además, se observa un déficit en distintas áreas del procesamiento auditivo como discriminación y asociación de sonidos y símbolos, almacenamiento, rememoración y secuenciación. Así también, las habilidades para la conversación suelen ser muy deficientes o inadecuadas y con frecuencia hay trastornos fonológicos, de aprendizaje y déficit de la percepción verbal, acompañados de alteraciones en la memorización. Se estima que el trastorno mixto del lenguaje receptivo - expresivo puede ocurrir en un 3 por ciento de los niños y niñas en edad preescolar y escolar, pero probablemente es menos frecuente que el trastorno del lenguaje expresivo (DSM-IV, 1995).

Asimismo, sus formas más leves pueden no reconocerse hasta que el niño ingresa en la escuela regular donde los déficit de comprensión se hacen más evidentes. Muchos niños con trastorno mixto del lenguaje adquieren, eventualmente, habilidades lingüísticas normales, pero el pronóstico es peor que en los afectados por un trastorno del lenguaje expresivo. Los niños y niñas que presentan las formas más graves tienden a desarrollar trastornos de aprendizaje.

La clasificación presentada anteriormente, además de ser utilizada para el diagnóstico de estas patologías, es una gran herramienta para el tratamiento de las mismas. Lo anterior, debido a que revela las características más deficientes del lenguaje pudiendo planificar las estrategias terapéuticas a seguir.

Por otra parte, además de los trastornos específicos de lenguaje ya descritos, María Del Río y Laura Bosh, en el “Manual de Logopedia” de Peña Casanova (1994), plantea la existencia de otros problemas de comunicación que también se presentan frecuentemente en la escuela. Es en este lugar donde muchas veces estas patologías se inician, se desarrollan y/o se mantienen.

Así, y como se esbozó anteriormente, dentro de la escuela se encuentran los retrasos globales de lenguaje, los trastornos de articulación, una alteración que se conoce como “pobreza general de lenguaje oral” y el mutismo selectivo. A continuación, se describirán dichos problemas:

- Los niños con retrasos globales de lenguaje oral suelen encontrarse en las aulas de párvulo, guarderías e incluso en la primera etapa de Enseñanza General Básica (EGB). La característica fundamental es el evidente retraso de lenguaje productivo, junto a una aparente buena comprensión. En general, la comunicación es buena, tanto con adultos como con compañeros y, en principio, el niño participa de la marcha general de la clase sin muchas dificultades.

- Los trastornos de articulación incluyen aquellos errores sistemáticos y permanentes en la producción de fonemas o sonidos del habla, no importando el lugar en que se encuentre el fonema dentro de la palabra. A dicho problema se le conoce como Dislalia, siendo la patología más fácil y frecuente de detectar en la escuela. La superación de ésta es muy importante debido a que un normal desarrollo fonético - fonológico guarda una estrecha relación con la adquisición de la lectoescritura.
- La “pobreza general de lenguaje oral” es la menos conocida en la literatura científica o profesional. Esta es una alteración del lenguaje oral en la que los niños y niñas se expresan de forma sintácticamente incorrecta, simplificada y reiterativa. También, utilizan un léxico restringido y empobrecido donde, difícilmente, expresan ideas abstractas o complejas a través del lenguaje oral. En resumen, son alumnos y alumnas que demuestran graves dificultades verbales para desenvolverse en situaciones sociales.
- El mutismo selectivo es un trastorno grave de la comunicación estrechamente relacionado con la escuela, aunque de escasa frecuencia. Esta alteración se caracteriza por la ausencia total y persistente del lenguaje hablado, en determinadas circunstancias o ante ciertas personas. Este problema se presenta en niños y niñas que hayan adquirido normalmente el lenguaje y que sí hablan en otras circunstancias. Además, es característico que estos niños y niñas pasen hasta un curso completo sin dejar oír una sola vez su voz en la escuela y, sin embargo, hablen con normalidad en casa.

Los trastornos de lenguaje y comunicación que se han descrito en este apartado, guardan una estrecha relación con el rendimiento escolar. Esto, se debe a que el lenguaje es una de las principales herramientas utilizadas en la escuela por los niños y niñas para relacionarse socialmente y además, adquirir los conocimientos entregados por los docentes. En este marco, la comprensión y expresión del lenguaje juegan un rol importante en cada una de las asignaturas abarcadas en los programas educacionales, debido a que a través de códigos verbales aprehenden las experiencias del entorno escolar, viéndose éstas reflejadas en su desempeño académico.

Anteriormente, se expusieron los factores que influyen en el rendimiento escolar descritos en la literatura y que atañen a los intereses de esta investigación. En el siguiente apartado, se presentará una encuesta realizada por el Ministerio de Educación acerca de la apreciación que tienen los profesores y directores sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar.

2. Percepción de los profesionales de la educación respecto al rendimiento de los alumnos

El Ministerio de Educación publicó en el año 2003 una encuesta dirigida a profesores y directores, donde uno de los objetivos principales era plasmar las percepciones de ellos acerca del éxito y fracaso escolar en establecimientos municipalizados, particular subvencionados y particulares. En este estudio se revelaron las siguientes conclusiones concernientes al sector municipalizado:

Esta encuesta reveló que tanto profesores como docentes de escuelas municipalizadas coinciden en que la principal causa de fracaso escolar radica en la falta de apoyo de los padres en la educación de sus hijos. En segunda instancia, ambos concuerdan que los problemas sociales y el entorno sociocultural serían otra variable determinante en el fracaso académico. Finalmente, los directores de estos establecimientos señalan que, la capacidad intelectual también influye en el fracaso escolar.

Por otra parte, el éxito escolar respondería, según los directores, al funcionamiento interno del sistema educacional, es decir, a la metodología impartida por los profesores. En segundo lugar de importancia, el éxito escolar se debería a la participación de los padres en el proceso educativo.

Finalmente, es importante destacar que tanto para profesores como para directores, el origen del fracaso escolar radica en causales externas, por lo que los factores inmersos dentro del sistema escolar no tendrían poder explicativo. Por el contrario, el éxito en este ámbito se debe una mejor gestión educativa y a la inclusión de padres y apoderados en la labor escolar.

3. **Marco Curricular de la Educación Chilena.**

Tanto las causas descritas en la literatura como las que se desprenden de la encuesta, ambas expuestas anteriormente, forman parte de la realidad de los niños y niñas insertos en el sistema de educación municipalizada chilena. Considerando lo anterior, el Gobierno de Chile pone en marcha una serie de cambios en el sistema escolar teniendo como principios la equidad y calidad que garanticen una formación integral.

A comienzos de la década de los 90's, en Chile comienza gradualmente el desarrollo de Programas de Mejoramiento de la Educación, tanto preescolar como básica y media. De esta manera, se implementó el Estatuto Docente con el objetivo de mejorar la gestión escolar. A este conjunto de transformaciones educativas se le denominó Reforma Educacional, la cual se caracteriza por ser gradual, incremental y abordada desde la base del sistema. Así, se pretende paulatinamente incorporarla a todas las dimensiones del contexto educacional, entre las que se encuentran las formas de enseñar y aprender y los contenidos de la educación.

Un cambio importante que se llevó a cabo mediante la Reforma es la creación de un nuevo currículum. En éste, se pretende actualizar los contenidos y guiar a los docentes en la tarea de entregar éstos a los niños y niñas en los diferentes subsectores de aprendizaje.

A continuación, se expondrán los Fundamentos Teóricos y los Objetivos Fundamentales Verticales de los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemáticas, correspondientes al Segundo Año Básico debido a que es en este nivel donde se llevará a cabo la evaluación requerida para esta tesis. Además, el criterio para seleccionar las asignaturas que se considerarán tiene relación con el grado de importancia que representan en el rendimiento escolar.

3.1 Lenguaje y Comunicación

3.1.1 Fundamentos teóricos de los programas curriculares NB1

El lenguaje es concebido como un comportamiento inherente al ser humano que utiliza para participar en cualquier situación comunicativa. Por lo tanto, se considera una herramienta cultural de gran valor para tener éxito dentro de su comunidad. Ahora bien, considerando lo anterior, este programa hace alusión al lenguaje como la facultad que posee toda persona para construir su mundo personal y social. Por esto, se centra en los procesos de comprensión y expresión para facilitar la comunicación consigo y los demás.

En este programa, a la enseñanza y desarrollo del lenguaje, en las escuelas, se le destina la mayor carga horaria, ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura se considera primordial y básico. Es por esto, que se especificaron criterios para llevar a cabo los Objetivos Fundamentales Verticales que se mencionan a continuación.

- Se pretende encontrar un equilibrio entre la búsqueda y el descubrimiento del sentido, por una parte, y la enseñanza directa de destrezas, por otra. Se alternan e integran momentos de inmersión en el mundo de la comunicación oral y escrita con aproximaciones directas a las destrezas y estrategias que favorecen la calidad del proceso comunicativo.
- El conocimiento del lenguaje como objetivo de estudio o sistema (gramática) se pone al servicio del lenguaje como facultad, vinculándolo, en consecuencia, con la capacidad de comprender y expresarse.
- Los niños y niñas aprenden a hablar hablando, a leer leyendo y escribir produciendo textos significativos, dentro de las situaciones comunicativas auténticas. Durante estos procesos, los diferentes aspectos del lenguaje - función, forma y significado - van siendo aprendidos, a nivel implícito, global y simultáneamente. En la medida que los niños y las niñas necesitan expresar nuevos y más complejos significados, van adquiriendo nuevas y más complejas formas de lenguaje, variándolas según sus propósitos y los contextos donde

ocurra la comunicación. El modelaje que les proporcionan los otros usuarios con mayor dominio lingüístico juega un importante rol en el desarrollo de este proceso.

- En el subsector de Lenguaje y Comunicación los alumnos y alumnas desarrollan una sensibilización valórica a través del contacto con una variedad de personas (compañeros, docentes, familiares, miembros de la comunidad) y de la escucha de lecturas y comentarios de cuentos, fábulas, leyendas, poemas, obras de teatro, noticias, etc. Contribuyen también a esta formación valórica integral, la indagación del entorno natural y social y los proyectos de curso, que les permiten vivir valores de trabajo activo, de cooperación, tolerancia, respeto a la diversidad y desarrollo personal.
- En aquellas escuelas cuyos alumnos y alumnas tienen mayoritariamente como lengua materna algunas de las lenguas originarias como el aymara, mapudungún, rapanui u otras, se incorpora a sus programas la dimensión intercultural bilingüe. Esto implica que, junto con enseñar el castellano, la escuela debe desarrollar la lengua originaria y favorecer el fortalecimiento de la propia identidad cultural.

3.1.2. Objetivos Fundamentales Verticales Nivel Básico 1 (NB1)

Los Objetivos Fundamentales Verticales representan las metas que se espera que alcancen los niños y niñas de este nivel, además de orientar a los docentes en la realización del trabajo educativo. De esta manera, al término del NB1 los estudiantes deben ser capaces de:

a. Comunicación oral

- Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, cuentan o leen, comprendiendo y recordando lo más significativo, y reaccionando a través de comentarios, preguntas y respuestas.
- Tomar espontáneamente la palabra para expresar opiniones, dudas o comentarios con seguridad.

- Expresarse oralmente en forma audible y clara en diversas situaciones comunicativas.
- Relatar en forma oral , con coherencia y secuencias adecuadas, experiencias personales, noticias, cuentos, otras narraciones e informar sobre actividades realizadas.

b. Lectura

- Interesarse por leer para descubrir y comprender el sentido de diferentes textos escritos.
- Dominar progresivamente el código del lenguaje escrito hasta leer palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.
- Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y aprendiendo su significado.

c. Escritura

- Desarrollar progresivamente una escritura manuscrita legible para sí mismo y para los otros.
- Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos.
- Respetar los aspectos formales básicos de la escritura en la producción de textos, de modo que estos sean comprensibles.

d. Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma

- Utilizar y comprender un vocabulario cada vez más amplio.
- Conocer y distinguir nociones gramaticales elementales necesarias para la comprensión y la expresión oral y escrita.

3.2 Educación Matemática

3.2.1 Fundamentos teóricos de los programas curriculares NB1

La enseñanza de las matemáticas en este nivel pretende sistematizar y ampliar nociones que todos los niños y niñas ya poseen. Asimismo, promueve el desarrollo de habilidades matemáticas que les posibiliten procesar información acerca de la realidad para ser capaces de resolver los problemas a los que se enfrenten. Además, se pretende desarrollar, en los niños y niñas, la actitud de aprender en forma progresiva matemáticas, teniendo en cuenta que el logro de estos aprendizajes es prerequisite para lograr los más complejos. De esta manera, se espera desarrollar la confianza y seguridad en si mismo para mejorar otras destrezas.

3.2.2 Objetivos fundamentales verticales NB1

Los niños y niñas al término de este nivel, deberán ser capaces de:

a. Números

- Identificar e interpretar la información que proporcionan los números presentes en el entorno y utilizar números para comunicar información en forma oral y escrita, en situaciones correspondientes a distintos usos.
- Comprender el sentido de la cantidad expresada por un número de hasta 3 cifras, es decir, relacionar estos números con la cantidad que representan a través de acciones de contar, medir, comparar y estimar, en situaciones significativas.
- Reconocer que los números se pueden ordenar y que un número se puede expresar de varias maneras, como una suma de otros más pequeños.

- Apropiarse de características básicas del sistema de numeración decimal:
 - leyendo y escribiendo números en ámbito del 0 al 1000, respetando las convenciones establecidas.
 - reconociendo, en números de dos y tres cifras, que cada dígito representa un valor que depende de la posición que ocupa.

- b. Resolución de problemas
 - Manejar aspectos básicos de la resolución de problemas, tales como: formular el problema con sus propias palabras, tomar iniciativas para resolverlos y comunicar la resolución obtenida.
 - Tener confianza en la propia capacidad de resolver problemas.
 - Resolver problemas relativos a la formación y uso de los números; a los conceptos de adición y sustracción, sus posibles representaciones, sus procedimientos de cálculo; a las características y relaciones de formas geométricas de dos y tres dimensiones; y a la ubicación y descripción de posiciones y trayectorias.
 - Resolver problemas, abordables a partir de los contenidos del nivel, con el propósito de profundizar y ampliar el conocimiento del entorno natural, social y cultural.

Tanto los Objetivos Fundamentales Verticales del subsector de Lenguaje y Comunicación como del subsector de Educación Matemática corresponden a los aprendizajes esperados para este ciclo escolar. De esta manera, y con el fin de conocer si este aprendizaje fue efectivo, el Ministerio de Educación propone consideraciones para la evaluación de éstos, las que se expondrán brevemente.

3.3 Consideraciones para la evaluación del NB1

El proceso de evaluación, en este programa, se entiende como una herramienta que acompaña al aprendizaje y que posibilita la recopilación de información respecto a los logros,

avances y dificultades que presentan los niños y niñas para hacer los cambios pertinentes que aseguren su éxito.

Las consideraciones para la evaluación del NB1 contemplan dos objetivos comunes, los que rigen tanto para el Primero como para el Segundo Año Básico. Estos son, por una parte, conocer los avances de los alumnos y alumnas en sus procesos de aprendizaje y de formación, proporcionándoles la retroalimentación correspondiente. Por otra parte, permite orientar el trabajo de los docentes en una dirección acorde a las necesidades reales y a las potencialidades de sus alumnos y alumnas.

El método en que este proceso debe ser llevado a cabo se caracteriza por ser variado y acorde con los aprendizajes esperados. Además, se propone emplear diversas instancias de evaluación como la observación del trabajo durante la realización de ejemplos de las actividades genéricas, situaciones específicas que pueden ser una prueba oral o escrita, un trabajo en grupo y la realización de un juego, entre otros. Por otra parte, la evaluación debe estar referida a un tema puntual, producto específico de cada tema o de la realización de un determinado proyecto.

En conclusión, a la luz de toda la información recopilada y analizada para la realización de este marco teórico, se pone de manifiesto que existe cierta relación entre el lenguaje y rendimiento escolar. Así, este seminario se vuelve beneficioso para sentar las bases sobre las cuales podrían, en un futuro próximo, realizarse investigaciones más exhaustivas. Además, los contenidos revisados sirven de guía para plantear el “Problema y Fundamentación” y los “Objetivos” requeridos para la presente investigación.

CAPÍTULO II

PROBLEMA Y FUNDAMENTACIÓN

El presente trabajo se sustenta en los problemas de lenguaje que podrían observarse durante los primeros años de escolaridad en establecimientos municipales. Esto podría relacionarse con un bajo rendimiento académico en las asignaturas que requieran un adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas como son Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Lo anterior, conllevaría a posibles repitencias, problemas de autoestima y futuras deserciones escolares.

Así, muchos de los niños y niñas que ingresan al sistema de educación regular presentan alteraciones de lenguaje no detectadas por las redes de apoyo pertinentes tales como la familia, la educación parvularia y el sistema de salud pública al cual debiera asistir. También sucede que al momento de ser detectados los problemas de lenguaje, la familia del niño o niña que lo padece se enfrenta a las carencias que el sistema de salud y educación presentan para resolver estas inhabilidades en el momento adecuado. Por una parte, en el caso de los hospitales públicos, los cupos son limitados y generalmente las terapias al ser extensas, no permiten el ingreso continuo de pacientes. Por otra parte, en las escuelas de lenguaje no se admiten niños y niñas mayores a seis años once meses, debido al nuevo decreto que las rige, dejándolos bajo el amparo del sistema de integración escolar el cual está aún en proceso de instauración en la educación chilena.

Esta investigación pretende establecer qué niveles de lenguaje se encuentran más alterados y a la vez determinar si éstos se relacionan con el rendimiento escolar. Además, busca proporcionar información a todos aquellos profesionales del área de la salud y educación como fonoaudiólogos, profesores, psicopedagogos, médicos y a todos quienes les interesa el tema acerca de los niveles de lenguaje más alterados en los niños y niñas, su distribución porcentual dentro del grupo curso, y su relación con el rendimiento escolar.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS

El presente trabajo consiste en realizar un censo al evaluar el lenguaje en niños y niñas de segundo año básico de escuelas municipalizadas, y si las posibles alteraciones del mismo tienen algún grado de relación con el rendimiento académico. Con esta finalidad, se han planteado los siguientes objetivos:

- Establecer la presencia o ausencia de alteración del lenguaje en estos niños y niñas por medio de una evaluación fonoaudiológica.
- Describir los tipos de alteraciones encontradas.
- Describir el rendimiento escolar de los niños y niñas que presenten alteraciones en el lenguaje.
- Establecer si la alteración de lenguaje tiende a relacionarse con el descenso del rendimiento escolar, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.
- Validar la importancia de una detección temprana de las posibles patologías de lenguaje.
- Validar el tratamiento oportuno de las posibles patologías del lenguaje.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE TRABAJO

1. Material y método

El presente trabajo se basa en una investigación de tipo descriptiva, la cual se llevó a cabo con niños y niñas que cursaban el Segundo Año Básico en la escuela municipalizada “Ramón Freire”, perteneciente a la comuna de Maipú de la Región Metropolitana. Esta investigación persigue como fin evaluar el lenguaje en todos sus niveles en dichos niños y niñas. De tal forma, se pretende establecer si el desarrollo del lenguaje se relaciona con el rendimiento escolar.

En seguida, se exponen los aspectos que permitieron el logro de cada uno de los objetivos planteados anteriormente. En primer lugar, se presenta el grupo estudiado, los criterios de inclusión y exclusión; luego, los instrumentos utilizados; posteriormente, las condiciones de evaluación; y finalmente, el procedimiento del trabajo.

1.1 Grupo de estudio, criterios de inclusión y exclusión

El universo estudiado estuvo compuesto por los 31 niños y niñas de Segundo Año Básico “A” de la escuela municipalizada “Ramón Freire”, perteneciente a la comuna de Maipú, en la Región Metropolitana. En este censo, se incluyeron todos los alumnos matriculados para Segundo Año Básico “A” en Marzo del año en curso, que a su vez, no recibían tratamiento fonoaudiológico

1.2 Instrumentos

Con el objetivo de realizar una evaluación fonoaudiológica completa que abarque tanto los niveles comprensivo como expresivo de lenguaje, a cada niño y niña incluidos en el censo se le administró una batería de pruebas compuesta por una serie de test, que serán descritos a continuación:

Test de Illinois de Habilidades Psicolingüísticas (I.T.P.A.): test de procedencia norteamericana adaptado al español y normalizado en diferentes países latinoamericanos entre los que se incluye Chile. El I.T.P.A. es un test estandarizado, intraindividual y extraindividual, es decir, compara diversas habilidades en el mismo niño o niña, a la vez que las coteja con una norma. En otras palabras, intenta relacionar los procesos que intervienen cuando una persona recibe un mensaje, lo interpreta y se transforma luego en fuente emisora. De esta manera, el test evalúa las siguientes habilidades psicolingüísticas:

- a. **Comprensión Auditiva:** evalúa la habilidad para entender los símbolos auditivos que se utilizan en el discurso verbal.
- b. **Comprensión Visual:** evalúa la habilidad para obtener significado de símbolos visuales, dibujos, señales, expresiones faciales, etc.
- c. **Asociación Auditiva:** evalúa la habilidad del niño o niña para relacionar conceptos que se le presentan oralmente.
- d. **Asociación Visual:** evalúa la habilidad del niño o niña para relacionar conceptos que se le presentan visualmente.
- e. **Fluidez Léxica:** evalúa la habilidad del niño o niña para expresar conceptos orales, o sea, provee una medida de la fluidez con la cual el niño o niña puede denominar los conceptos que vienen a su mente.

- f. Expresión Motora: evalúa la capacidad del niño o niña para representar motrizmente acciones a partir de la presentación de dibujos de objetos cotidianos.
- g. Integración Auditiva: evalúa la habilidad del niño o niña para llenar las partes que fueron omitidas en la presentación auditiva y para producir la palabra completa.
- h. Integración Visual: evalúa la habilidad del niño o niña para identificar un objeto común a partir de una presentación visual incompleta.
- i. Memoria Secuencial Auditiva: evalúa la habilidad del niño o niña para repetir de memoria secuencias de números que aumentan desde dos hasta ocho dígitos.
- j. Memoria Secuencial Visomotora: evalúa la habilidad del niño o niña para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas.

Screening Test of Spanish Grammar (S.T.S.G.): esta prueba fue creada por Allen Toronto y estandarizada en Estados Unidos en el año 1973. Posteriormente, la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Chile realizó un Seminario de Tesis que validó su uso en niños de nuestro país. Permite detectar con rapidez aquellos niños o niñas que presentan alteraciones gruesas en la sintaxis del español por medio de dos subpruebas: una Receptiva y otra Expresiva. Cada una de éstas evalúa 23 elementos sintácticos representados en 23 pares de oraciones para cada subprueba.

Test de Evaluación de los Procesos Fonológicos de Simplificación (TEPROSIF): fue creado en el año 1988 y estandarizado un año más tarde por la Universidad de Chile en el seminario para optar al título de Fonoaudiólogo. Este test consta de 36 ítems de una palabra cada uno, las cuales son equilibradas fonológicamente para elicitación de los procesos fonológicos de simplificación, los que se clasifican en estructura silábica, sustitución, asimilación, omisión, reduplicación, etc.

Test de Articulación a la Repetición (T.A.R.): test creado por E. Schwalm en el año 1981 con el propósito de detectar dificultades articulatorias.

Pauta de cotejo de Habilidades Pragmáticas (P.H.P.): evalúa las habilidades necesarias para la comunicación eficiente, tanto en sus aspectos lingüísticos como no lingüísticos. La pauta utilizada evalúa las siguientes habilidades: Cinética (uso de gestos adecuados), Proxémica (mantiene distancia y postura), Intención, Contacto Visual, Expresión Facial, Facultades Conversacionales, Variaciones Estilísticas, Presuposiciones, Alternancia Recíproca, Tematización, Peticiones, Aclaración y Reparación.

2. Condiciones de evaluación

- La evaluación se realizó en forma individual en dos salas de la escuela seleccionada, las que contaban con adecuada iluminación y sin interferencias ambientales.
- El horario a evaluar se extiende desde las 9:00 hasta las 11:45 horas dividido en sesiones de 45 minutos cada uno.
- El examinador y el niño o niña estaban sentados frente a frente con el material necesario para cada evaluación, dispuesto dentro del campo visual del niño o niña.
- Todos los test se aplicaron en dos o tres sesiones.
- Todas las evaluaciones se llevaron a cabo durante el mes de Octubre.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. Descripción del universo

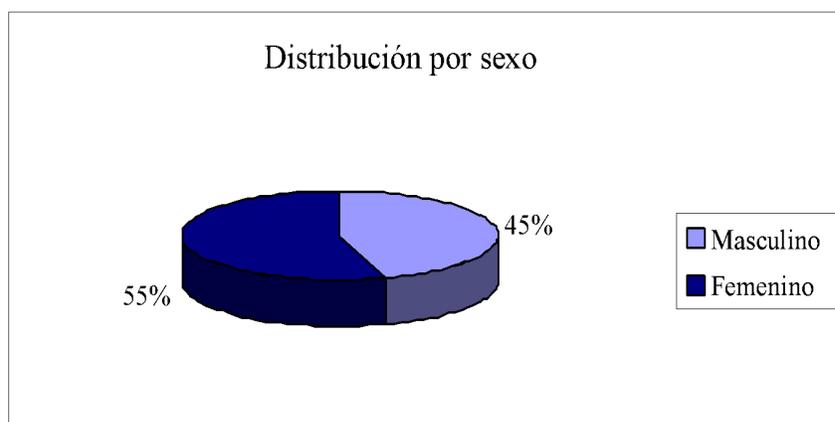
Del 100% (N=31) de los alumnos evaluados en la escuela “Ramón Freire” de la comuna de Maipú, un 45,2% (N=14) corresponden a sexo Masculino y un 54,8% (N=17) corresponden a sexo Femenino. (Ver Tabla N° 1 y Gráfico N° 1).

Tabla N° 1

Distribución por sexo

Sexo	N°	%
Masculino	14	45,2
Femenino	17	54,8
Total	31	100

Gráfico N°1



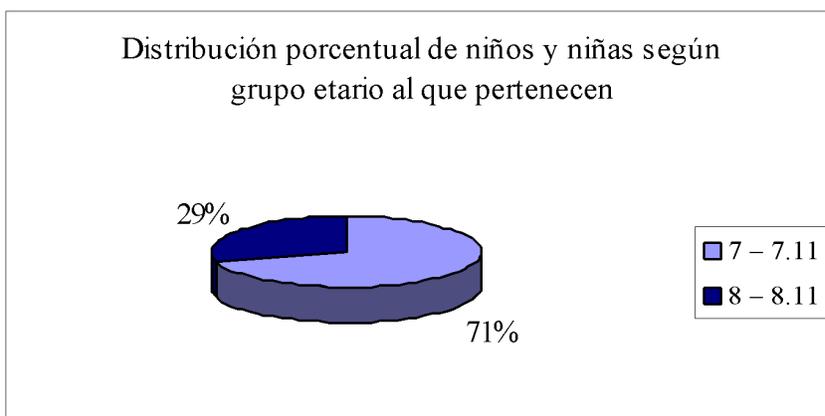
Las edades de los alumnos se pueden distribuir de la siguiente manera: el 71% (N= 22) se encuentra en el rango 7 – 7.11 y el 29% (N=9) en el rango 8 – 8.11 años. (Ver Tabla N° 2 y Gráfico N° 2).

Tabla N° 2

Distribución porcentual de niños y niñas según grupo etario al que pertenecen

Rango Etario	Alumnos	
	N°	%
7 – 7.11	22	71
8 – 8.11	9	29

Gráfico N°2

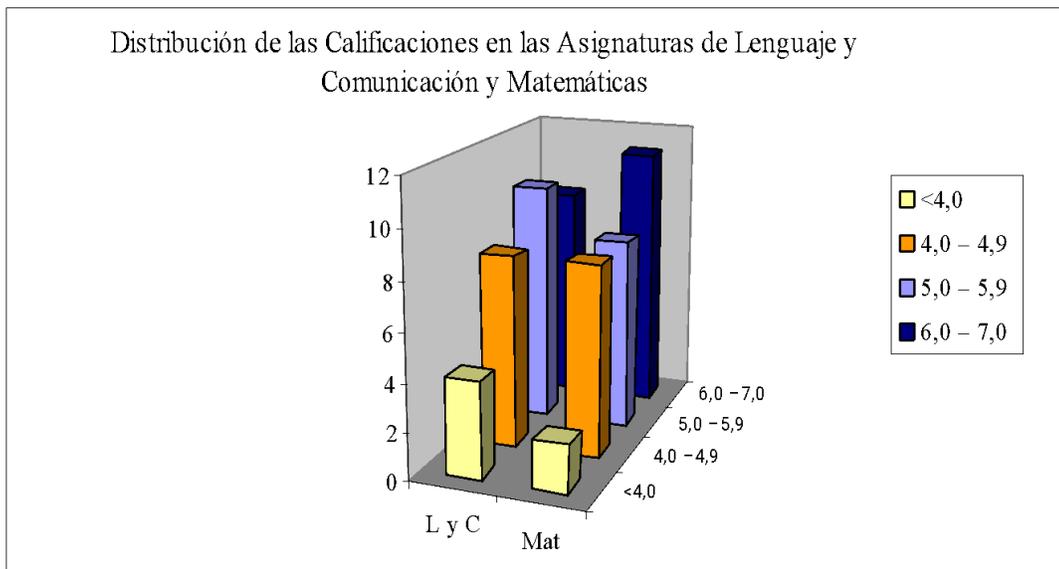


Las calificaciones del primer semestre del año en curso, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas que se consideraron en la presente investigación como reflejo del rendimiento escolar, se distribuyen de la siguiente manera: en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, 4 alumnos obtuvieron calificación “Insuficiente” (3,0 – 3,9); 8 alumnos obtuvieron calificación “Suficiente” (4,0 – 4,9); 10 alumnos obtuvieron “Buena” calificación (5,0 – 5,9) y 9 alumnos obtuvieron “Muy Buena” calificación (6,0 – 7,0). Con respecto a la asignatura de Matemáticas, 2 alumnos obtuvieron calificación “Insuficiente” (3,0 – 3,9); 8 alumnos obtuvieron calificación “Suficiente” (4,0 – 4,9); 8 alumnos obtuvieron calificación “Buena” (5,0 – 5,9) y 11 alumnos obtuvieron “Muy Buena” calificación (6,0 – 7,0). (Ver Tabla N° 3 y Gráfico N° 3).

Tabla N°3

Distribución de las calificaciones del primer semestre del año en curso, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

Notas	Lenguaje y Comunicación		Matemáticas	
	N°	%	N°	%
6,0 – 7,0 Muy Bueno	9	29,03	11	35,48
5,0 – 5,9 Bueno	10	32,26	8	25,81
4,0 – 4,9 Suficiente	8	25,81	8	25,81
<4,0 Insuficiente	4	12,9	2	6,45
Total	31	100	31	100

Gráfico N°3

2. Resultados de la Evaluación

2.1 Resultados Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.)

A continuación se detalla el desempeño de los alumnos en cada una de las subpruebas del I.T.P.A. (Ver Tabla N° 4 y Gráfico N° 4).

- Asociación Visual (AV): el 48,4% (N=15) se encontró en déficit, 29% (N=9) en riesgo, 6,5% (N=2) dentro de la norma y 16,1% (N=5) sobre ella.
- Asociación Auditiva (AA): el 32,3% (N=10) se encontró en déficit, 22,6% (N=7) en riesgo, 9,7% (N=3) en la norma y 35, 5% (N=11) sobre ésta.
- Comprensión Visual (CV): el 32,3% (N=10) se encontró en déficit, 25,8% (N=8) estaba en riesgo, 12,9% (N=4) logró la norma y 29% (N=9) la superó.
- Comprensión Auditiva (CA): el 16,1% (N=5) se encontró en déficit, 16,1% (N=5) estaba en riesgo, 19,4% (N=6) en la norma y 48,4% (N=15) sobre ella.
- Fluidez Léxica (FL): ningún alumno presentó déficit en esta habilidad, sin embargo el 12,9% (N=4) se encontró en riesgo, 12,9% (N=4) en la norma y 74,2% (N=23) sobre ésta.
- Expresión Motora (EM): no se encontró ningún alumno con esta habilidad deficitaria, en cambio se observó que un 3,2% (N=1) está en riesgo, 9,7% (N=3) alcanzó la norma y 87,1% (N=27) se ubicó sobre ésta.
- Integración Auditiva (IA): el 12,9% (N=4) se encontró en déficit, 16,1% (N=5) en riesgo, 29% (N=9) logró la norma y un 41,9% (N=13) la sobrepasó.
- Integración Visual (IV): el 32,3% (N=10) se encontró en déficit, 29% (N=9) riesgo, 25,8% (N=8) logró la norma 12,9% (N=4) sobrepasó ésta.

- Memoria Secuencial Auditiva (MSA): el 16,1% (N=5) se encontró en déficit, 35,5% (N=11) riesgo, 22,6% (N=7) logró la norma y el 25,8% (N=8) la sobrepasó.
- Memoria Secuencial Visomotora (MSV): no se encontró ningún alumno con déficit. El 9,7% (N=3) presentó riesgo, 9,7% (N=3), logró la norma y el 80,6% (N=25) la sobrepasó.

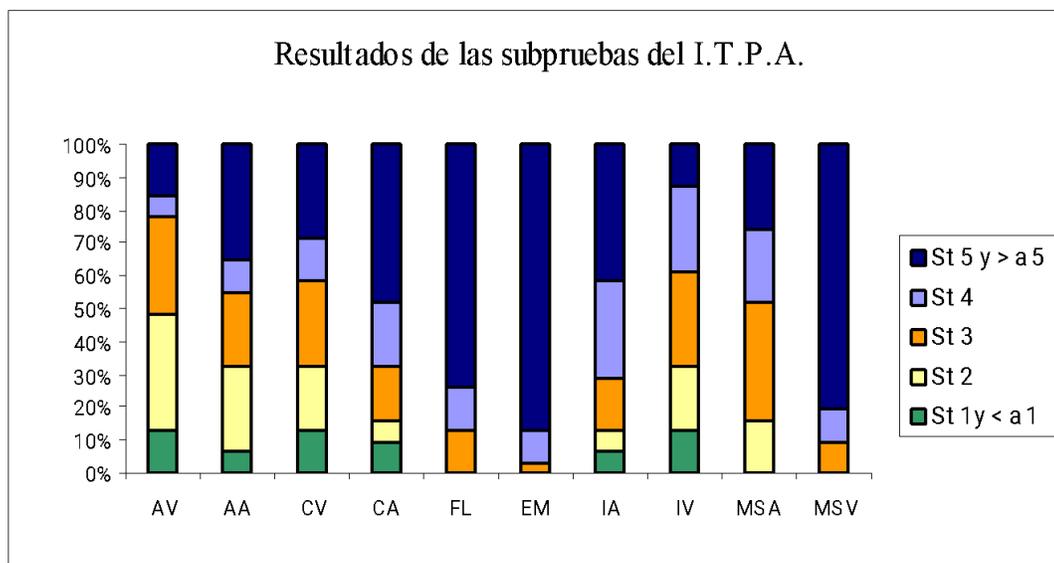
Tabla N° 4

Resultados de las Subpruebas del Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois

(I.T.P.A.)

Subpruebas	Stanine 1y < a 1 (Franco Déficit)	Stanine 2 (Déficit)	Stanine 3 (Riesgo)	Stanine 4 (Norma)	Stanine 5 y > a 5
Asociación Visual	4	11	9	2	5
Asociación Auditiva	2	8	7	3	11
Comprensión Visual	4	6	8	4	9
Comprensión Auditiva	3	2	5	6	15
Fluidez Léxica	0	0	4	4	23
Expresión Motora	0	0	1	3	27
Integración Auditiva	2	2	5	9	13
Integración Visual	4	6	9	8	4
Memoria Secuencial Auditiva	0	5	11	7	8
Memoria Secuencial Visomotora	0	0	3	3	25

Gráfico N° 4



En resumen, las subpruebas donde se observó más del 50% de alumnos con déficit y riesgo fueron las siguientes: Asociación Visual con un 48,4% en déficit y 29% en riesgo (bajo la norma 77,4%); Integración Visual, con un 32,3% en déficit y 29% en riesgo (bajo la norma 61,3%); Comprensión Visual, con un 33,3% en déficit y 25,8% en riesgo (59,4% bajo la norma); Asociación Auditiva, con un 32,3% en déficit y un 26% en riesgo (58% bajo la norma); Memoria Secuencial Auditiva, con un 16,1% en déficit y 35,5% en riesgo (51,6% bajo la norma). Cabe destacar, que los alumnos en riesgo (Stanine 3) presentan una posible deficiencia que puede variar en una evaluación adicional.

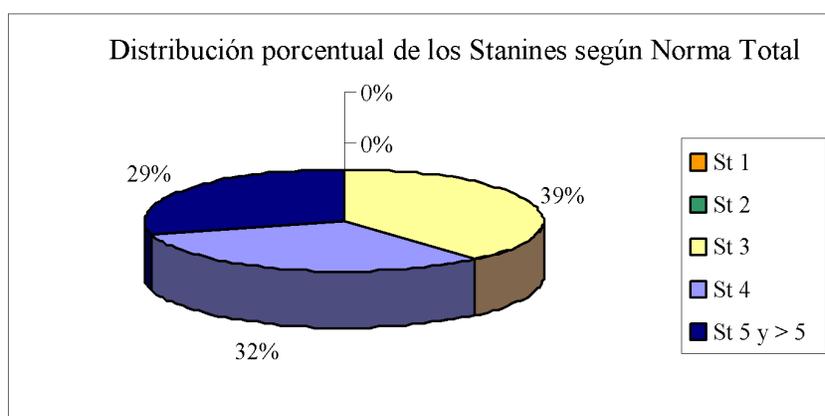
Por otra parte, las habilidades en que los alumnos presentaron un mayor porcentaje de rendimiento igual o superior a la norma fueron: Expresión Motora con un 9,7% en la norma y un 87,1% sobre ésta (96,8% con adecuado desempeño); Memoria Secuencial Visomotora con un 9,7% en la norma y un 80,6% sobre ésta (90,3% con adecuado desempeño); Fluidez Léxica con un 12,9% en la norma y 74,2% sobre ella (87,1% con habilidad adecuada); Integración Auditiva con un 29% en norma y 41,9% sobre ésta (70,9% con habilidad adecuada) y Comprensión Auditiva con un 19,4% en la norma y un 48,4% sobre ella (67,8% con adecuado desempeño).

2.1.1 Distribución según Normas de I.T.P.A.

A continuación se detallan los resultados de I.T.P.A. según sus Normas, las cuales se obtienen a partir del promedio de stanines de las subpruebas que contemplan cada una de ellas. Es decir que, aunque hayan stanines descendidos en una determinada subprueba, al realizar la sumatoria y promediarla, los valores logran equilibrarse (Ver Anexo N° 1, Tabla N° 5).

En la Norma Total, que se obtiene del promedio de stanines de todas las subpruebas, no se encontraron niños y niñas en franco déficit (St 1) ni en déficit (St 2); el 39% (N=12) se encuentra en riesgo (St 3); 32% (N=10) logró la norma (St 4) y el 29% (N=9) la sobrepasó (St 5 y >5). (Ver Gráficos adyacentes a las descripciones).

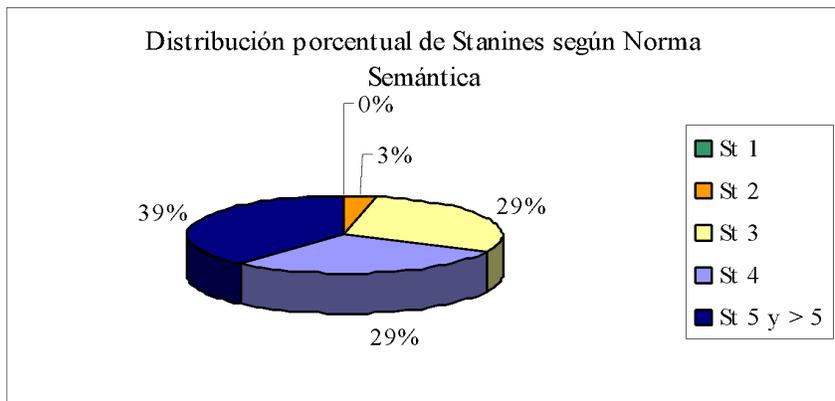
Gráfico N° 5



La Norma Semántica se obtiene del promedio de stanines de las subpruebas de Asociación Visual, Asociación Auditiva, Comprensión Visual, Comprensión Auditiva, Fluidez Léxica y Expresión Motora. En ésta, no se encontraron niños y niñas en franco déficit (St 1);

el 3% (N=1) se encontró en déficit (St 2); 29% (N=9) se encontró en riesgo (St 3); 29% (N=9) se encontró dentro de la norma (St 4) y el 39% (N=12) la sobrepasó (St 5 >5).

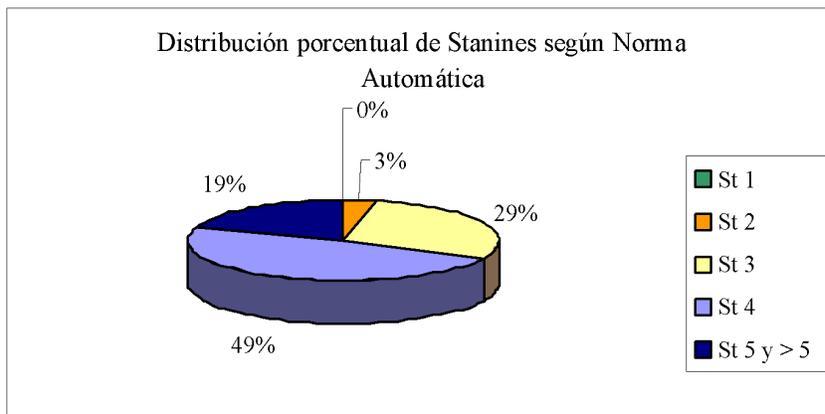
Gráfico N° 5.1



La Norma Automática se obtiene del promedio de stanines de las subpruebas de Integración Auditiva, Integración Visual, Memora Secuencial Auditiva y Memoria Secuencial Visomotora. En ésta, no se encontraron alumnos en franco déficit (St 1); el 3% (N=1) se

encontró en déficit (St 2); 29% (N=9) se encontró en riesgo (St 3); 49% (N=15) logró la norma (St 4) y el 19% (N=6) la sobrepasó (St 5 y >5).

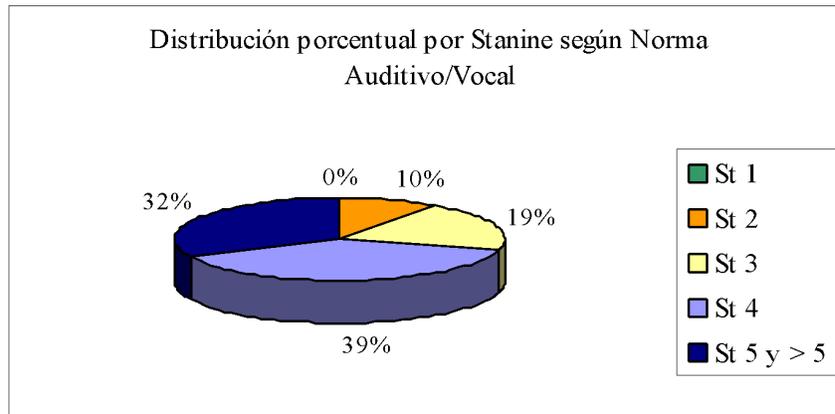
Gráfico N° 5.2



La Norma Auditivo/Vocal se obtiene del promedio de stanines de las subpruebas de Asociación Auditiva, Comprensión Auditiva, Fluidez Léxica, Integración Auditiva y Memoria Secuencial Auditiva. En ésta, no se encontraron alumnos en franco déficit (St 1); el 10%

(N=3) se encontró en déficit (St 2); 19% (N=6) se encontró en riesgo (St 3); 39% (N=12) logró la norma (St 4) y el 32% (N=10) la sobrepasó (St 5 y >5).

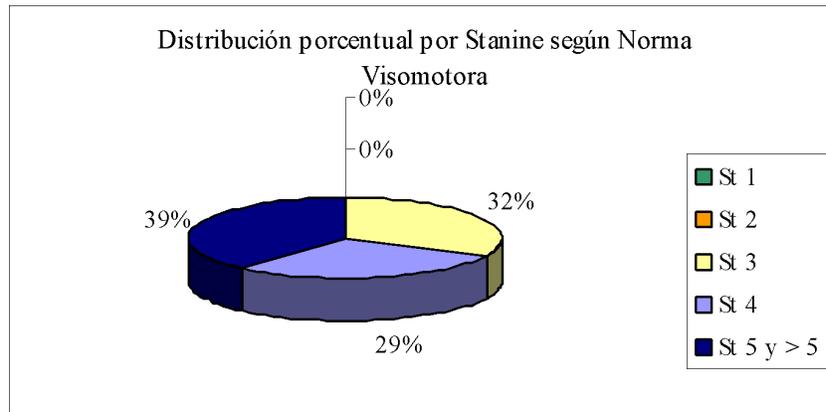
Gráfico N° 5.3



La Norma Visomotora se obtiene del promedio de stanines de las subpruebas de Asociación Visual, Comprensión Visual, Expresión Motora, Integración Visual y Memoria Secuencial Visomotora. En ésta, no se encontraron alumnos en franco déficit (St 1) ni en

déficit (St 2); 32% (N=10) se encontró en riesgo (St 3); 29% (N=9) logró la norma (St 4) y el 39% (N=12) la sobrepasó (St 5 y >5).

Gráfico N° 5.4



2.1.2 Correlación entre las subpruebas de I.T.P.A. y las asignaturas

Para obtener la relación entre estas dos variables, se aplicó el índice de correlación (r) entre los stanines y los promedios de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas de cada niño y niña evaluado. A continuación, se presentan las correlaciones de cada subprueba con ambas asignaturas: (Ver Anexo N° 1, Tabla N° 5)

- Asociación Visual v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.21$; Asociación Visual v/s Matemáticas, se obtuvo $r = 0.27$.

- Asociación Auditiva v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.45$; Asociación Auditiva v/s Matemáticas, se obtuvo $r = 0.53$.

- Comprensión Visual v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.03$; Comprensión Visual v/s Matemáticas se obtuvo $r = - 0.07$.

- Comprensión Auditiva v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.22$. Comprensión Auditiva v/s Matemáticas se obtuvo $r = 0.15$.

- Fluidez Léxica v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.02$; Fluidez Léxica v/s Matemáticas, se obtuvo $r = 0.04$.

- Expresión Motora v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.20$; Expresión Motora v/s Matemáticas se obtuvo $r = 0.05$.

- Integración Auditiva v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.13$; Integración Auditiva v/s Matemáticas se obtuvo $r = 0.07$.

- Memoria Secuencial Auditiva v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = - 0.12$; Memoria Secuencial Auditiva v/s Matemáticas se obtuvo $r = - 0.02$.

- Memoria Secuencial Visomotora v/s Lenguaje y Comunicación se obtiene $r = 0.12$; Memoria Secuencial Visomotora v/s Matemáticas se obtuvo $r = 0.18$.

- Integración Visual v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.13$; Integración Visual v/s Matemáticas se obtuvo $r = 0.07$.

Además, se aplicó el índice de correlación entre los promedios de los stanines de las diez subpruebas de I.T.P.A., que corresponde a su vez a la Norma Total para cada alumno, y los promedios de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas de cada niño y niña evaluado. A continuación se presentan los valores obtenidos.

- Promedio de stanines v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.30$; promedio de stanines v/s Matemáticas se obtuvo $r = 0.28$.

Dado que el máximo índice de correlación es $r = 1$, se desprende de lo anterior que las subpruebas de Asociación Visual y Asociación Auditiva se relacionan en forma lineal con ambas asignaturas, es decir, al aumentar el puntaje obtenido en estas subpruebas, aumentan las calificaciones en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Las subpruebas de Comprensión Auditiva y Expresión Motora se relacionan sólo con las calificaciones de Lenguaje y Comunicación, es decir, al aumentar el puntaje obtenido en estas subpruebas, aumentan las calificaciones en esta asignatura. Las demás subpruebas presentan un $r < 0.2$, lo cual refleja que no existe clara relación entre éstas y las asignaturas consideradas en esta investigación. En términos generales, al correlacionar los promedios obtenidos en todas las subpruebas de I.T.P.A. con las dos asignaturas ya mencionadas se obtuvo una relación lineal, es decir, al aumentar el valor de los promedios de stanine, aumentan los promedios de las calificaciones.

2.2 Resultados Screening Test of Spanish Grammar (S.T.S.G.)

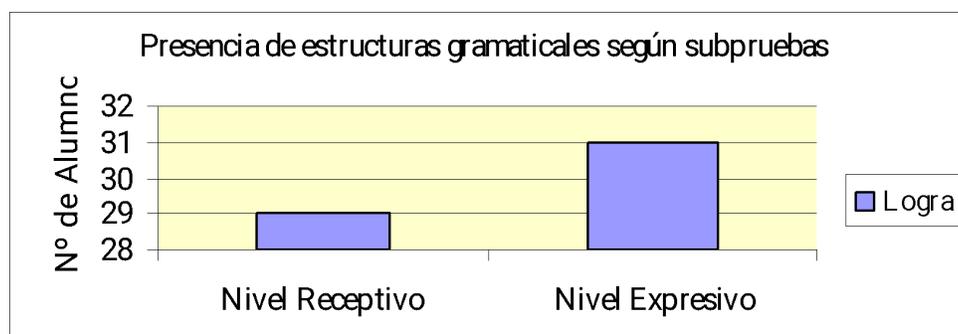
De los resultados de S.T.S.G. se puede observar que a nivel Receptivo el 93,55% (N=29) de los niños y niñas evaluados logró comprender las estructuras sintácticas desarrolladas hasta los 6 años 11 meses. El 6,45% (N=2) de los niños y niñas evaluados no logró comprender las estructuras sintácticas desarrolladas hasta los 6 años 11 meses. En cuanto a la subprueba Expresiva se observa que el 100% (N= 31) presenta las estructuras gramaticales que se encuentran en el rango de 6 – 6,11 años. (Ver Tabla N° 6 y Gráfico N° 6).

Tabla N° 6

Alumnos que presentan las estructuras gramaticales del S.T.S.G.

Niveles STSG	Logra las estructuras hasta la edad de 6 años 11 meses.		Total	
	N°	%	N°	%
Nivel Receptivo	29	93,55	40	100
Nivel Expresivo	31	100	40	100

Gráfico N° 6



2.2.1 Distribución según estructuras gramaticales

a. Subprueba Receptiva

A continuación se describe la distribución porcentual de la presencia y ausencia de estructuras gramaticales de S.T.S.G. en la subprueba Receptiva. (Ver Tabla N° 7 y Gráfico N° 7).

- Negación: el 100% (N=31) de los alumnos presenta esta estructura gramatical.
- Preposición: el 100% (N=31) de los alumnos presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Personal: el 100% (N=31) de los alumnos presenta esta estructura gramatical.
- Plural en Forma Verbal: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Posesivo: el 100% (N=31) de los alumnos presenta esta estructura gramatical.
- Pretérito Indefinido: el 58,1% (N=18) presenta esta estructura gramatical; el 41,9% (N=13) no presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Indefinido: el 90,3% (N=28) presenta esta estructura gramatical; el 9,7% (N=3) no presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Demostrativo: el 77,4% (N=24) presenta esta estructura gramatical; el 22,6% (N=7) no presenta esta estructura gramatical.
- Pretérito Imperfecto: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Adverbio Interrogativo: el 58,1% (N=18) presenta esta estructura gramatical; el 41,9% (N=13) no presenta esta estructura gramatical.

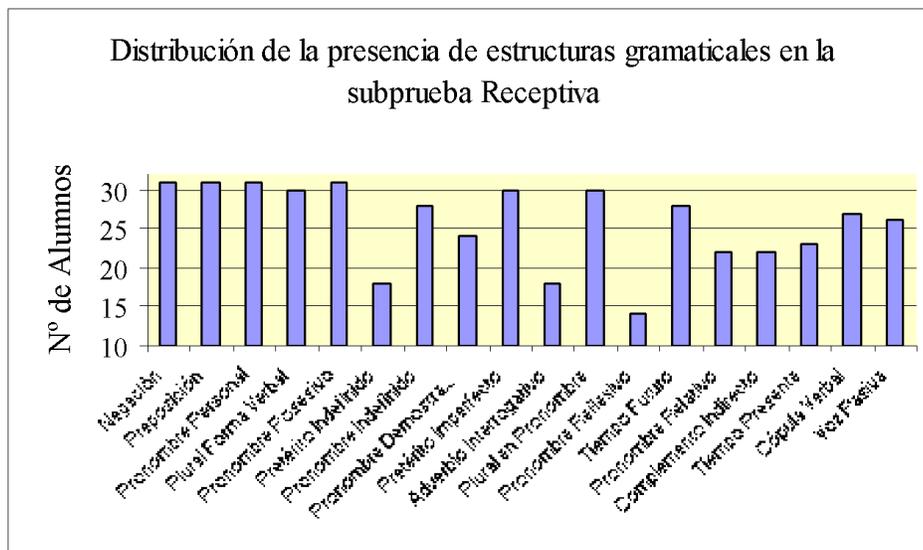
- Plural en Pronombre: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Reflexivo: el 45,2% (N=14) presenta esta estructura gramatical; el 54,8% (N=17) no presenta esta estructura gramatical.
- Tiempo Futuro: el 90,3% (N=28) presenta esta estructura gramatical; el 9,7% (N=3) no presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Relativo: el 62,9% (N=22) presenta esta estructura gramatical; el 37,1% (N=9) no presenta esta estructura gramatical.
- Complemento Indirecto: el 62,9% (N=22) presenta esta estructura gramatical; el 37,1% (N=9) no presenta esta estructura gramatical.
- Presente: el 74,2% (N=23) presenta esta estructura gramatical; el 25,8% (N=8) no presenta esta estructura gramatical.
- Cópula Verbal: el 87,1% (N=27) presenta esta estructura gramatical; el 12,9% (N=4) no presenta esta estructura gramatical.
- Voz Pasiva: el 83,9% (N=26) presenta esta estructura gramatical; el 16,1% (N=5) no presenta esta estructura gramatical.

Tabla N° 7

Resultados del S.T.S.G en la Subprueba Receptiva

Estructura Gramatical	Presencia	%
Negación	31	100
Preposición	31	100
Pronombre Personal	31	100
Plural Forma Verbal	30	96,8
Pronombre Posesivo	31	100
Pretérito Indefinido	18	58,1
Pronombre Indefinido	28	90,3
Pronombre Demostrativo	24	77,4
Pretérito Imperfecto	30	96,8
Adverbio Interrogativo	18	58,1
Plural en Pronombre	30	96,8
Pronombre Reflexivo	14	45,2
Tiempo Futuro	28	90,3
Pronombre Relativo	22	62,9
Complemento Indirecto	22	62,9
Tiempo Presente	23	74,2
Cópula Verbal	27	87,1
Voz Pasiva	26	83,9

Gráfico N° 7



En resumen, se observa que el 100% (N=31) de los niños y niñas presentaron las estructuras gramaticales de Negación, Preposición, Pronombre Personal y Pronombre Posesivo. Por otra parte, las estructuras ausentes en más del 30% de los niños y niñas son: Pronombre Reflexivo en un 54% (N=17), Pretérito Indefinido y Adverbio Interrogativo en un 41,9% (N=13) y Pronombre Relativo y Complemento Indirecto en un 37,1% (N=9).

b. Subprueba Expresiva

A continuación se describe la distribución porcentual de la presencia y ausencia de estructuras gramaticales de S.T.S.G. en la subprueba Expresiva. (Ver Tabla N° 8 y Gráfico N° 8).

- Negación: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Preposición: el 87,1% (N=27) presenta esta estructura gramatical; el 12,9% (N=4) no presenta esta estructura gramatical.

- Pronombre Personal: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Indefinido: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Posesivo: el 100% (N=31) de los alumnos presenta esta estructura gramatical.
- Plural en Forma Verbal: el 100% (N=31) de los alumnos presenta esta estructura gramatical.
- Pretérito Indefinido: el 100% (N=31) de los alumnos presenta esta estructura gramatical.
- Pretérito Imperfecto: el 100% (N=31) de los alumnos presenta esta estructura gramatical.
- Plural en Pronombre: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Demostrativo: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Reflexivo: el 100% (N=31) de los alumnos presenta esta estructura gramatical.
- Adjetivo Posesivo: el 67,7% (N=21) presenta esta estructura gramatical; el 32,3% (N=10) no presenta esta estructura gramatical.
- Tiempo Futuro: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Pronombre Interrogativo: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.

- Adverbio Interrogativo: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Presente: el 87,1% (N=27) presenta esta estructura gramatical; el 12,9% (N=4) no presenta esta estructura gramatical.
- Complemento Indirecto: el 87,1% (N=27) presenta esta estructura gramatical; el 12,9% (N=4) no presenta esta estructura gramatical.
- Cópula Verbal: el 96,8% (N=30) presenta esta estructura gramatical; el 3,2% (N=1) no presenta esta estructura gramatical.
- Voz Pasiva: el 62,9% (N=22) presenta esta estructura gramatical; el 37,1% (N=9) no presenta esta estructura gramatical.

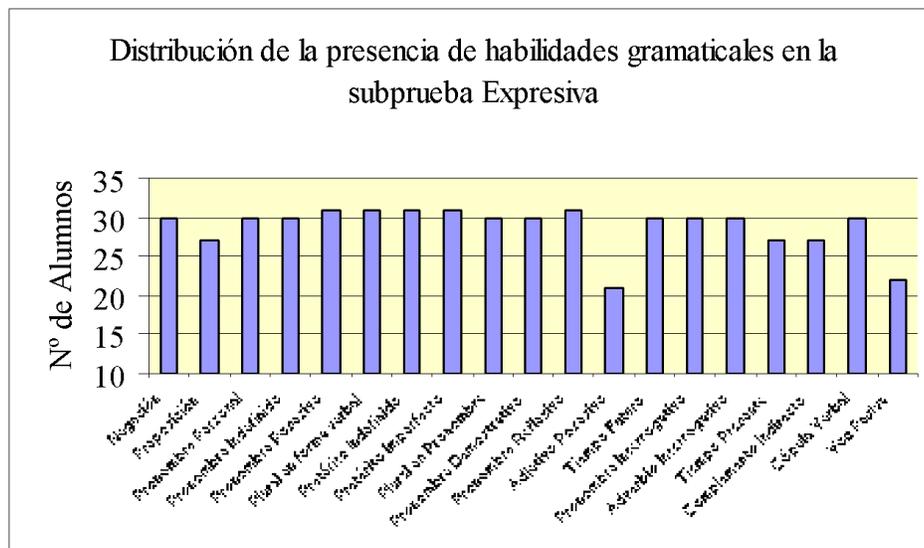
Tabla N° 8

Resultados S.T.S.G. en Subprueba Expresiva

Estructura Gramatical	Presencia	%
-----------------------	-----------	---

Negación	30	96,8
Preposición	27	87,1
Pronombre Personal	30	96,8
Pronombre Indefinido	30	96,8
Pronombre Posesivo	31	100
Plural en forma verbal	31	100
Pretérito Indefinido	31	100
Pretérito Imperfecto	31	100
Plural en Pronombre	30	96,8
Pronombre Demostrativo	30	96,8
Pronombre Reflexivo	31	100
Adjetivo Posesivo	21	67,7
Tiempo Futuro	30	96,8
Pronombre Interrogativo	30	96,8
Adverbio Interrogativo	30	96,8
Tiempo Presente	27	87,1
Complemento Indirecto	27	87,1
Cópula Verbal	30	96,8
Voz Pasiva	22	62,9

Gráfico N° 8



En resumen, se observa que el 100% (N=31) de los niños y niñas presentaron las estructuras gramaticales de Pronombre Posesivo, Plural en Forma Verbal, Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto y Pronombre Reflexivo. Por otra parte, las estructuras ausentes en más del 30% de los niños y niñas son: Voz Pasiva en un 37,1% (N=9) y Adjetivo Posesivo en un 32,3% (N=10).

2.2.2 Correlación entre las subpruebas de S.T.S.G. y las asignaturas

Al aplicar el índice de correlación entre los resultados de los alumnos en las subpruebas Receptiva y Expresiva y los promedios de las calificaciones de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, se obtuvieron las siguientes relaciones: (Ver Anexo N° 1, Tabla N° 9)

- Subprueba Receptiva v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.38$; Subprueba Receptiva v/s Matemáticas se obtuvo $r = 0.21$.
- Subprueba Expresiva v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.44$; Subprueba Expresiva v/s Matemáticas se obtuvo $r = 0.54$.

De lo anterior se desprende que ambas subpruebas se relacionan linealmente con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Esto se debe a que tanto los índices de correlación entre las subprueba Receptiva y Expresiva y los promedios de las calificaciones son mayores a 0.2. Es decir, al aumentar el puntaje obtenido en ambas subpruebas, aumentan las calificaciones en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

2.3 Resultados Test de Evaluación de los Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF)

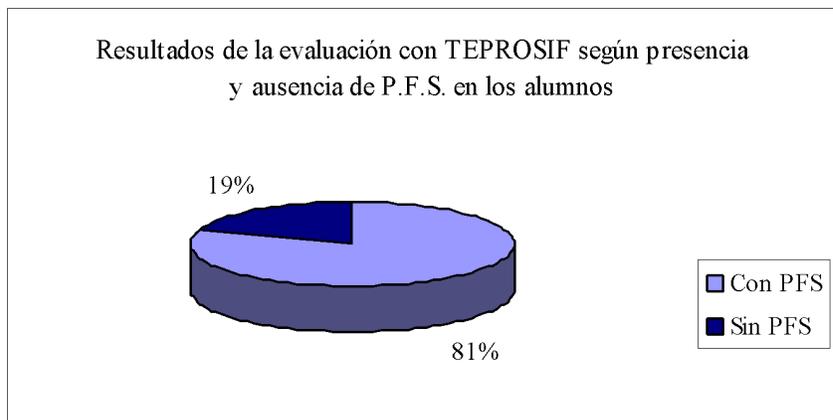
Al distribuir los resultados de la aplicación de TEPROSIF según presencia y ausencia de Procesos Fonológicos de Simplificación (P.F.S.) en los alumnos, se observa que el 81% (N=25) de los alumnos presenta P.F.S., mientras que el 19% (N=6) no los presenta. (Ver Tabla N° 10 y Gráfico N° 10)

Tabla N° 10

Presencia de P.F.S. en los alumnos

Con PFS		Total	
N°	%	N°	%
25	80,6	31	100

Gráfico N° 10



2.3.1 Distribución porcentual de P.F.S.

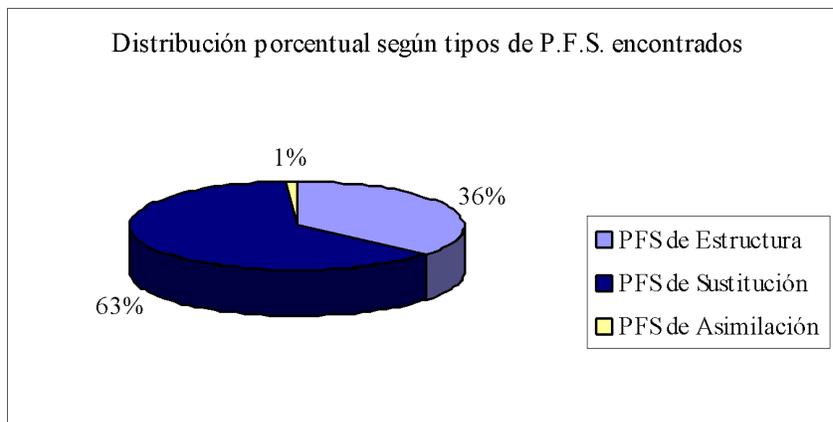
De acuerdo con la distribución porcentual según tipo de P.F.S. encontrados, se observa que un 63% (N=51) corresponde a P.F.S. de Sustitución, un 36% (N=29) corresponde a P.F.S. de Estructura Silábica y sólo un 1% (N=1) a P.F.S. de Asimilación. (Ver Tabla N° 11 y Gráfico N° 11).

Tabla N° 11

Distribución porcentual según tipos de P.F.S. encontrados

P.F.S. de Estructura		P.F.S. de Sustitución		P.F.S. de Asimilación		Totales	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
29	35,8	51	62,96	1	1,24	81	100

Gráfico N° 11



2.3.2 Correlación entre TEPROSIF y las asignaturas

Al aplicar el índice de correlación entre las edades en meses obtenidas de la aplicación de TEPROSIF y los promedios de las calificaciones de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas se obtuvieron las siguientes relaciones: (Ver Anexo N° 1, Tabla N° 12)

- Edad TEPROSIF v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = 0.49$; edad TEPROSIF v/s Matemáticas se obtuvo $r = 0.45$.

Los valores obtenidos de la aplicación del índice de correlación reflejan que existe una relación lineal entre las edades TEPROSIF y las calificaciones de las asignaturas consideradas en esta investigación. Es decir, al aumentar la edad TEPROSIF obtenida, aumentan las calificaciones en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

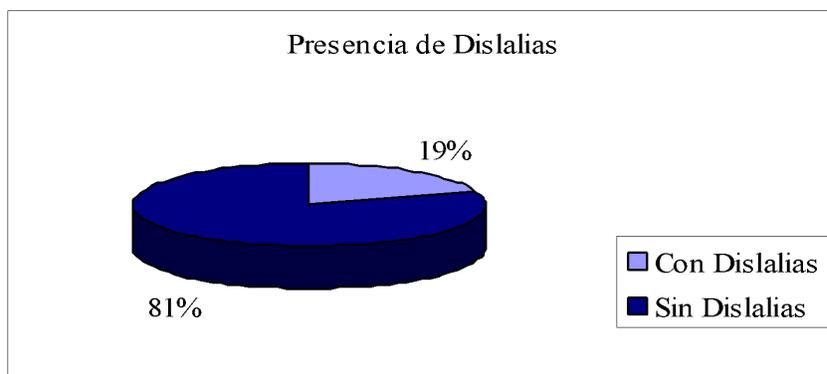
2.4 Resultados Test de Articulación a la Repetición (T.A.R.)

Conforme a los resultados obtenidos de la aplicación de T.A.R. se desprende que el 19,4% (N=6) de los niños y niñas evaluados presentan Dislalia.

2.4.1 Distribución de las alteraciones articulatorias.

Del total de niños y niñas que presentaron Dislalia, el 50% (N=3) corresponde a Dislalia de fonema /s/, mientras que el 50% (N=3) restante corresponde a Dislalia ambientales por lo cual, no se consideraran en análisis posteriores. (Ver Gráfico N° 13)

Gráfico N° 13



2.4.2 Correlación entre T.A.R. y las asignaturas.

La aplicación del índice de correlación estadístico entre T.A.R. y las asignaturas no fue posible ya que los resultados arrojados por este test son de carácter cualitativo. Sin embargo, al confrontar la presencia de una Dislalia en un niño o niña con su respectivo promedio de calificación en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas los resultados fueron los siguientes:

- El 66,6 % (N=2) de los alumnos que presentó Dislalia posee promedios de calificaciones que se enmarcan en el rango de notas consideradas “Buenas” en ambas asignaturas.

- El 33,4% (N=1) de los alumnos que presentó Dislalia posee un promedio de calificaciones en la asignatura de Matemáticas que se enmarca en el rango de notas “Bueno” y un promedio en Lenguaje y Comunicación dentro del rango “Suficiente”.

2.5 Resultados Pauta de cotejo de Habilidades Pragmáticas (P.H.P.)

De los resultados de P.H.P. se desprende que un 52% (N=16) no presenta alteraciones pragmáticas, mientras que un 48% (N=15) presenta algún tipo de alteración pragmática. (Ver Tabla N° 14 y Gráfico N° 14).

Tabla N° 14

Presencia de Habilidades Pragmáticas en los alumnos
(P.H.P.)

Con alteración		Total	
N°	%	N°	%
15	48,4	31	100

Gráfico N° 14



2.5.1 Distribución porcentual de las Habilidades Pragmáticas

Al distribuir de manera porcentual las Habilidades Pragmáticas alteradas se observan los siguientes resultados: (Ver Tabla N° 15 y Gráfico N° 15)

- Cinética: el 96,8% (N=30) presenta esta habilidad y el 3,2% (N=1) la presenta a veces.
- Proxémica: el 90,3% (N=28) presenta esta habilidad y el 9,7% (N=3) la presenta a veces.
- Intención: el 93,6% (N=29) presenta esta habilidad y el 6,5% (N=2) la presenta a veces.
- Contacto Visual: el 87,1% (N=27) presenta esta habilidad y el 13% (N=4) la presenta a veces.
- Expresión Facial: el 96,8% (N=30) presenta esta habilidad y el 3,2% (N=1) la presenta a veces.
- Facultades Conversacionales: el 80,1% (N=25) presenta esta habilidad y el 19,4% (N=6) la presenta a veces.
- Variaciones Estilísticas: el 96,8% (N=30) presenta esta habilidad y el 3,2% (N=1) la presenta a veces.

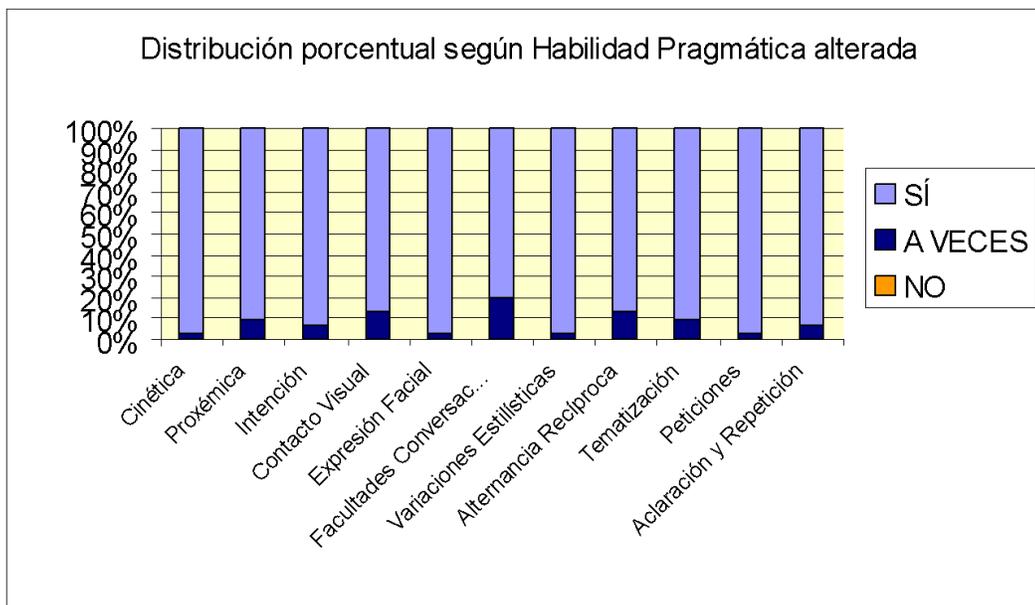
- Alternancia Recíproca: el 87,1% (N=27) presenta esta habilidad y el 13% (N=4) la presenta a veces.
- Tematización: el 90,3% (N=28) presenta esta habilidad y el 9,7% (N=3) la presenta a veces.
- Peticiones: el 96,8% (N=30) presenta esta habilidad y el 3,2% (N=1) la presenta a veces.
- Aclaración y Repetición: el 90,3% (N=28) presenta esta habilidad y el 9,7% (N=3) la presenta a veces.

Tabla N° 15

Distribución porcentual según tipo de Habilidad pragmática alterada

Habilidades Pragmáticas	SÍ Presenta las Habilidades		A VECES Presenta las Habilidades	
	N°	%	N°	%
Cinética	30	96,77	1	3,23
Proxémica	28	90,32	3	9,68
Intención	29	93,55	2	6,45
Contacto Visual	27	87,1	4	12,9
Expresión Facial	30	96,77	1	3,23
Facultades Conversacionales	25	80,64	6	19,36
Variaciones Estilísticas	30	96,77	1	3,23
Alternancia Recíproca	27	87,1	4	12,9
Tematización	28	90,32	3	9,68
Peticiones	30	96,77	1	3,23
Aclaración y Repetición	28	90,32	2	9,68

Gráfico N° 15



En resumen, ninguna Habilidad Pragmática estuvo ausente en el 100% (N=31) de los niños y niñas evaluados; las Habilidades Pragmáticas que se encontraron en un mayor porcentaje (96,8%) fueron Cinética, Expresión Facial, Variaciones Estilísticas y Peticiones. Por el contrario, la habilidad que estuvo presente “a veces” en mayor porcentaje (19,4%) fue Facultades Conversacionales.

2.5.2 Correlación entre P.H.P. y las asignaturas

Al aplicar el índice de correlación entre el número de Habilidades Pragmáticas alteradas en los niños y niñas y los promedios de las calificaciones de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas se obtuvieron las siguientes relaciones: (Ver Anexo N° 1, Tabla N° 16)

- Número de Habilidades Pragmáticas alteradas v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = -0.26$; número de Habilidades Pragmáticas alteradas v/s Matemáticas se obtuvo $r = -0.27$.

Los valores obtenidos de la aplicación del índice de correlación reflejan que existe una relación lineal entre el número de Habilidades Pragmáticas alteradas y las calificaciones de las asignaturas consideradas en esta investigación. Cabe destacar que los valores negativos de esta correlación se traducen en el hecho de que a un mayor número de habilidades alteradas por alumno, menores son sus calificaciones.

2.6 Distribución de niños y niñas según cantidad de test alterados

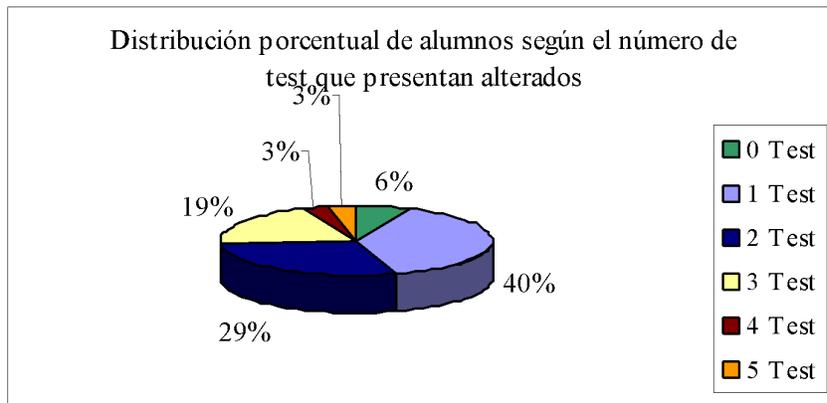
De acuerdo a la distribución porcentual de niños y niñas según número de test alterados, se evidenció que un 39% (N=12) presentó un test alterado; 29% (N=9) presentó dos test alterados; 20% (N=6) presentó tres test alterados; 6% (N=2) no presentó test alterados; un 3% (N=1) presentó cuatro test alterados y el mismo porcentaje presentó cinco test alterados. (Ver Tabla N° 17 y Gráfico N° 17)

Tabla N° 17

Distribución porcentual de niños y niñas según cantidad de test alterados

N° de test alterados	N° de niños y niñas	%
0	2	6,45
1	12	38,71
2	9	29,03
3	6	19,35
4	1	3,22
5	1	3,22

Gráfico N° 17



2.6.1 Correlación entre el número de test alterados y las asignaturas

De la aplicación del índice de correlación entre el número de test alterados por alumno y los promedios de las calificaciones de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas se desprende lo siguiente: (Ver Anexo N°1, Tabla N° 18)

- Número de test alterados v/s Lenguaje y Comunicación se obtuvo $r = - 0.33$; número de test alterados v/s Matemáticas se obtuvo $r = - 0.37$.

Los valores obtenidos de la aplicación del índice de correlación reflejan que existe una relación lineal entre el número de test alterados por alumno y las calificaciones de las asignaturas consideradas en esta investigación. Cabe destacar que los valores negativos de esta correlación se traducen en el hecho de que a un mayor número de test alterados por alumno, menores son sus calificaciones.

2.7 Índice de Significancia (t)

A partir de los índices de correlación se aplicó un índice de significancia (t), valor que tiene relación con el número total del universo. Cabe destacar que este índice le otorga validez estadística a la relación que se establece entre los niveles evaluados y las asignaturas, ya que se aplica a la mayoría de los integrantes del universo. De forma más específica, para esta investigación el valor $t=2.042$, siendo este el valor mínimo para que dicha relación sea significativa. De esta manera, los valores t obtenidos que muestran significancia fueron:

- Asociación Auditiva v/s Lenguaje y Comunicación, siendo $t= 2.72$; Asociación Auditiva v/s Matemáticas, siendo $t= 3.37$.
- S.T.S.G. subprueba Receptiva v/s Lenguaje y Comunicación, siendo $t= 2.17$.
- S.T.S.G. subprueba Expresiva v/s Lenguaje y Comunicación, siendo $t= 2.64$; S.T.S.G. subprueba Expresiva v/s Matemáticas, siendo $t= 3.46$.
- TEPROSIF v/s Lenguaje y Comunicación, siendo $t= 3.03$; TEPROSIF v/s Matemáticas, siendo $t= 2.72$.
- N° de test alterados v/s Matemáticas, siendo $t= 2.14$.

Lo anterior refleja que la habilidad de Asociación Auditiva, la subprueba Expresiva de S.T.S.G. y TEPROSIF se relacionan significativamente con ambas asignaturas. Mientras que la subprueba Receptiva de S.T.S.G. se relaciona significativamente sólo con la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

CAPÍTULO VI

DISCUSIONES Y COMENTARIOS

Esta investigación se realizó con el fin de describir la relación que existe entre el nivel de lenguaje y el rendimiento escolar de niños y niñas que cursan Segundo Año Básico. Para esto, se realizó una evaluación del habla, en su aspecto articulatorio y del lenguaje, que abarcó las áreas fonológica, semántica, automática, morfosintáctica y pragmática, tanto en su aspecto receptivo como expresivo. Además, y con los resultados de la evaluación se resolvieron otros objetivos propuestos para la realización de esta descripción. Cabe señalar que la escasa información bibliográfica acerca de este tema, en nuestro país, dificulta la comparación de los resultados obtenidos con otros estudios.

Para comenzar, el censo estuvo constituido por un curso de 31 niños y niñas de la escuela municipalizada “Ramón Freire” de la comuna de Maipú en la Región Metropolitana, de los cuales 14 corresponden a sexo masculino y 17 a sexo femenino. La edad de los niños y niñas comprende un rango que va desde los 7 años 3 meses hasta los 8 años 5 meses.

En cuanto al rendimiento escolar, este se obtuvo a través del promedio de las calificaciones de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas correspondientes al primer semestre del año en curso. Primero, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se encontró que los promedios de los alumnos fluctuaban entre 3.4 y 6.8, donde 12 alumnos obtuvieron calificaciones bajo 5.0 y 19 alumnos obtuvieron calificaciones sobre 5.0. Segundo, en la asignatura de Matemáticas, 12 alumnos obtuvieron calificaciones bajo 5.0 y 19 alumnos obtuvieron calificaciones sobre 5.0. Además, al correlacionar las calificaciones de las asignaturas, queda de manifiesto que los alumnos alcanzan similares promedios de notas en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

Posteriormente, se realizó el análisis de resultados arrojados por la aplicación del I.T.P.A. en cada una de las subpruebas que lo comprenden. En este punto se observó que las habilidades psicolingüísticas más alteradas fueron Asociación Visual, Integración Visual,

Comprensión Visual, Asociación Auditiva y Memoria Secuencial Auditiva. Por otra parte, aquellas habilidades en que los niños y niñas obtuvieron un mejor rendimiento fueron Expresión Motora, Memoria Secuencial Visomotora, Fluidez Léxica, Integración Auditiva y Comprensión Auditiva. De acuerdo a lo anterior, el 60% de las subpruebas alteradas corresponden al Nivel Semántico, ya que esta norma requiere de un modelo de mediación, que a su vez, representa un concepto a través del uso de símbolos (Kirk, 1983). Según las Normas en que se clasifican las subpruebas, se obtiene que el mayor número de alumnos se concentró dentro de la Norma Total en riesgo, esto quiere decir que del promedio de las diez subpruebas del I.T.P.A. se obtiene un stanine 3. Las Normas Semántica, Automática, Auditivo/Vocal y Visomotora se encuentran dentro de la norma. Al igual que la Norma Total son los valores de las subpruebas que contemplan cada una de estas normas los que se promediaron obteniendo un stanine igual o superior a 4. De esta manera, si se observan los stanines por si solos se aprecia que sus valores oscilan entre toda la escala de valores del I.T.P.A. (0 a 9).

Según el índice de correlación aplicado para relacionar todas las subpruebas con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas se pudo apreciar que todas, salvo Memoria Secuencial Auditiva, se correlacionaron en mayor o menor grado con la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En el caso de Matemáticas sólo las subpruebas de Comprensión Visual y Memoria Secuencial Auditiva no se correlacionaron con esta asignatura. De esto se desprende que la única subprueba que no se relaciona con ninguna de estas asignaturas es Memoria Secuencial Auditiva.

A nivel morfosintáctico, evaluado por medio del S.T.S.G., se encontró que, en su subprueba Receptiva, sólo dos niños no lograron enmarcarse dentro del rango de edad máxima establecida en la prueba (6 – 6,11 años). En forma más específica, en este aspecto, todos los niños y niñas evaluados comprendieron las estructuras gramaticales de Negación, Preposición, Pronombre Personal y Pronombre Posesivo. Por otra parte, las estructuras ausentes en más del 30% fueron Pronombre Reflexivo, Pretérito Indefinido, Adverbio Interrogativo, Pronombre Relativo y Complemento Indirecto. El resto de las estructuras gramaticales se encuentra ausente entre el 13% y 26%. En la subprueba Expresiva, todos los alumnos se encontraron dentro del rango máximo de edad. Esto en detalle, se traduce en que

todos los niños presentaron las estructuras de Pronombre Posesivo, Plural en Forma Verbal, Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto y Pronombre Reflexivo. Por otra parte, las estructuras ausentes en más del 30% de los niños y niñas fueron Voz Pasiva y Adjetivo Posesivo, lo cual coincide con Clemente (1996) quien plantea que la estructura de Voz Pasiva es la última en adquirirse. Las otras estructuras no se presentaron entre un 3% y 13%. Cabe señalar que esta prueba presenta como máximo rango de edad entre 6 – 6.11 años y, a pesar de que los niños y niñas poseían edades superiores a este intervalo, se consideraron aceptables los rendimientos que se enmarcaban dentro de este margen.

De acuerdo con la aplicación del índice de correlación entre las subpruebas Receptiva y Expresiva con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas se pudo apreciar que los resultados de ambas subpruebas, se correlacionan directamente con los promedios de las dos asignaturas. Es decir, al aumentar el puntaje obtenido en la subprueba Expresiva y Receptiva del S.T.S.G., aumenta el promedio de las calificaciones de las asignaturas ya nombradas.

En lo que respecta a la evaluación con el TEPROSIF cabe destacar que la mayoría de los niños y niñas evaluados presentaron algún Proceso de Simplificación Fonológica. Los P.F.S. más frecuentes fueron de Sustitución, luego los de Estructura Silábica y sólo un niño presentó P.F.S. de Asimilación. En esta prueba, entre los promedios de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas y las edades obtenidas según el TEPROSIF existe relación lineal. Es decir, al aumentar la edad TEPROSIF obtenida, aumenta el promedio de las calificaciones de las asignaturas ya mencionadas.

De acuerdo con los resultados arrojados por el T.A.R. se desprende que 6 de los niños y niñas evaluados presentaron Dislalia, de las cuales la mitad correspondió al tipo ambiental por lo que no se consideraron en el siguiente análisis. Debido al carácter cualitativo de los resultados que arroja este test, se confrontaron las calificaciones de los alumnos que presentaron Dislalia con los rangos en que se distribuyen las calificaciones de todo el curso en cuestión. De esta manera, se encontró que 2 de los niños y niñas que presentaron Dislalia poseen promedios de calificaciones que se enmarcan el rango de notas consideradas “Buenas”

en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. El tercer alumno que presentó Dislalia, posee un promedio de calificaciones en la asignatura de Matemáticas dentro del rango de notas “Bueno” y un promedio en Lenguaje y Comunicación dentro del rango “Suficiente”.

El nivel pragmático, que fue evaluado en forma transversal durante la aplicación de todas las pruebas, arrojó como resultados que, aproximadamente, la mitad del curso presenta en forma adecuada todas las Habilidades Pragmáticas observadas. El resto del curso presenta, a veces, una o más habilidades, siendo la de uso más irregular Facultades Conversacionales que contempla el saber conversar, iniciar, responder, preguntar e interrumpir en situaciones comunicativas. Al aplicar el índice de correlación entre el número de Habilidades Pragmáticas alteradas y los promedios de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas se obtuvo una relación entre este test y las dos asignaturas. Es decir, que a mayor número de habilidades alteradas por alumno, menores son sus calificaciones.

Desde una perspectiva más amplia, y basándose en todo lo anterior, se puede apreciar que, en mayor porcentaje se encontraron niños y niñas con un test alterado. Además, se observa que la distribución decreciente de los test alterados, se encuentra de la siguiente manera: TEPROSIF, P.H.P., I.T.P.A., T.A.R y finalmente S.T.S.G. Esto quiere decir que, el test donde un mayor número de niños y niñas presentó dificultades fue el TEPROSIF y el test donde un menor número de niños y niñas presentó dificultades fue el S.T.S.G. Luego, al aplicar el índice de correlación entre el número de test alterados y los promedios de las asignaturas consideradas en este estudio, se obtuvo una relación lineal inversa entre estas dos variables. En otras palabras, al aumentar el número de test alterados, disminuyen dichas calificaciones.

Es importante señalar que tanto P.H.P. como I.T.P.A., las pruebas que se vieron alteradas en mayor porcentaje junto al TEPROSIF, no están consideradas en el ingreso a las escuelas de lenguaje (Decreto 1300). Con esto, se estaría subevaluando a los niños y niñas no detectando sus problemas de lenguaje los que arrastran hasta el nivel escolar. Además, en este contexto educativo, tampoco son detectadas las alteraciones de lenguaje ya que las pruebas

utilizadas para la incorporación de niños y niñas a un proyecto de integración son las mismas que se emplean para acceder a escuelas de lenguaje, con lo cual estos niños y niñas estarían propensos al fracaso escolar.

En última instancia, se aplicó, a las relaciones establecidas entre todas las subpruebas de los test utilizados en esta investigación y las asignaturas ya expuestas, un índice de significancia. De esta manera, se obtuvo que la subprueba de Asociación Auditiva del I.T.P.A., subprueba Expresiva del S.T.S.G., TEPROSIF se relacionan de manera significativa con los promedios de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Lo mismo ocurre al relacionar la subprueba Receptiva del S.T.S.G. con Lenguaje y Comunicación y el número de Test Alterados por alumno con Matemáticas. Es decir, la relación que se establece entre estas pruebas y las asignaturas se aplica a la mayor parte del universo evaluado.

En general, se encontró que existe una relación entre la presencia de alteraciones de lenguaje y el rendimiento escolar lo que concuerda con las conclusiones obtenidas en investigaciones precedentes (Altamirano, Cabezas y Guerrero, 2001; Dieterich, Massera, Orellana C. y Orellana G. 2002). Luego de constatar a través de esta investigación la implicancia de algunas alteraciones de lenguaje sobre el rendimiento escolar, resulta interesante confrontar los resultados de la encuesta presentada con anterioridad (CIDE, 2003). En dicho estudio, la opinión de los docentes y directores de escuelas municipalizadas no consideró el lenguaje como un factor incidente en el rendimiento escolar. Este hecho refleja que, en el contexto educativo, no se le otorga la importancia debida a la presencia de alteraciones de lenguaje y se dificulta la detección y tratamiento oportuno de dichas patologías.

CONCLUSIONES

El presente trabajo pretende evidenciar el nivel de lenguaje que presenta el Segundo Año Básico “A” de la escuela municipalizada “Ramón Freire” y relacionarlo con el rendimiento escolar de estos niños y niñas. De acuerdo con la naturaleza descriptiva de este estudio y a los contenidos expuestos en la discusión de los resultados, este apartado se basa en el logro de los objetivos planteados en un primer momento.

Con respecto a los datos recopilados en la presente investigación, se puede establecer que la mayoría de los niños y niñas evaluados presentan, aún en esta etapa escolar, alteraciones de lenguaje en algunos de sus niveles. Entre ellas se pueden nombrar dificultades a nivel semántico, automático, fonológico, morfosintáctico y pragmático. Además, se observó que algunos niños y niñas presentaron problemas articulatorios.

Por otra parte, se observó que la presencia de alteraciones a nivel de lenguaje puede acompañarse de un bajo rendimiento escolar, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Es así como se determinó que, a medida que el niño o niña presentaba más pruebas alteradas, disminuía el rendimiento escolar en estas asignaturas. Por lo tanto, como se mencionó en la literatura, los niños y niñas que presentan alteraciones de lenguaje tendrían dificultad en su desempeño escolar, debido a que éste es el mediador de aprendizajes posteriores más complejos.

Además, se encontró que la mayoría de las pruebas se relacionan en algún grado con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. De lo anterior se destaca que, la correlación entre TEPROSIF, S.T.S.G. y la subprueba de Asociación Auditiva del I.T.P.A. y ambas asignaturas es significativa. De esta manera, los procesos y habilidades lingüísticas que evalúan estas pruebas tienen una repercusión directa con el rendimiento escolar de los alumnos evaluados.

En relación a las áreas más afectadas del lenguaje, éstas se pueden describir en orden decreciente. La mayor dificultad se manifestó a nivel fonológico, seguido de las Habilidades Pragmáticas, las Habilidades Psicolingüísticas en sus Normas Semántica y Automática, el nivel articulatorio y, finalmente, el nivel morfosintáctico. Lo anterior, pone de manifiesto la falencia del contexto educativo para pesquisar estas alteraciones en los educandos evaluados.

Según lo descrito en este apartado, se puede concluir que existen niños y niñas insertos en el Primer Ciclo de Enseñanza Básica de escuelas municipalizadas que presentan alteraciones en algún nivel de lenguaje y que no ha sido detectado e intervenido oportunamente. Si esto se llevara a cabo, se vería directamente beneficiado el rendimiento escolar en las asignaturas ya mencionadas. Así, también se optimizarían los aprendizajes de las otras áreas contempladas en este nivel educativo.

Finalmente, resulta importante ampliar la información con respecto a este tema, especialmente, si se considera que en Chile son escasas las investigaciones con respecto a la relación que existe entre lenguaje y rendimiento escolar. Por esta razón, se deja abierta la posibilidad para que profesionales relacionados con el área de educación, se interesen en investigar más a fondo esta materia, todo en beneficio de mejorar la educación chilena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Altamirano; Cabezas; Guerrero. “Evaluación del Lenguaje en paciente portadores de fisura palatina y su relación con el rendimiento escolar”. Tesis para optar al Título de Fonoaudiólogo (a), Universidad de Valparaíso, Chile, 2001.
2. American Psychiatric Association. “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales”. Editorial Masson, Barcelona, España, 1995.
3. Azcoaga, Juan; Derman, Berta; Iglesias, Angélica. “Alteraciones del Aprendizaje Escolar. Diagnóstico, Fisiología, Tratamiento”. Ediciones Paidós, Buenos Aires, 1995.
4. Bravo, Luis. “Psicología de las dificultades de aprendizaje escolar”. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2002.
5. Brito, A. “Diccionario de Educación Especial”. Universidad de Tarapacá, 1983.
6. Bruner, Jerome “El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje” Ediciones Paidós, Buenos Aires, 1986.
7. Bustos, Maria Carmen “Rehabilitación del Habla y del Lenguaje en el Parálítico Cerebral” Ediciones CEPE, Madrid, 1984.
8. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. “Encuesta a los actores del sistema educacional”. Santiago de Chile, 2003.
9. Clemente, R. “Desarrollo del Lenguaje”. Editorial Octaedro, Barcelona, España, 1996.

10. De Amesti, A.; Edwards, M. y Seguel, X. “Evaluación del proyecto educativo de Integra en la VIII y IX Región”. Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial, CEDEP, Santiago de Chile, 1993.
11. Dieterich; Massera; Orellana, C.; Orellana, G. “Evaluación y Tratamiento de Lenguaje de niños y niñas con fisura velopalatina y su rendimiento escolar”. Tesis para optar al Título de Fonoaudiólogo (a), Universidad de Valparaíso, Chile, 2002.
12. Hopenhayn, M. “El desafío educativo: en busca de la equidad perdida”. Extracto del capítulo 2 de “Educación, eficiencia y equidad”. Colección estudios sociales, Editado por Ernesto Cohen, CEPAL/ DEA/ SUR, 1995.
13. Kirk, W; Von Isser, A. “Prueba Illinois de Habilidades Psicolingüísticas”. The Board of trustees of the Universtity of Illinois, EEUU, 1983.
14. Lira, María Isabel ; Rodríguez, Soledad. “El lenguaje en preescolares de nivel socioeconómico bajo. Exploración de sus características”. Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial, CEDEP.
15. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. “Decreto 1300; Planes y Programas de Estudio para alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje”. Santiago, Chile, 2002.
16. Carbona, Juan; Chevie Müller, Claude “El lenguaje del niño” Editorial Masson, 1997.
17. Peña-Casanova, Jordi “Manual de Logopedia”. Capítulo XXI “Logopedia y escuela” Del Río, M. J. ; Bosh, L. Editorial MASSON, Barcelona, 1994.

18. Programas de estudio nivel básico 1, Segundo año básico. “Nuestra riqueza”. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y Evaluación, ISBN 956- 292 – 068 – 2, Alameda 1371, Santiago de Chile, Junio 2003
19. Seguel, X.; Bralic, S.; Edwards, M. “Más allá de la sobrevivencia”. Santiago de Chile, Unicef – CEDEP, 1989.
20. Seguel, X y otros. “Resultados de la evaluación nacional efectuada a niños de centros abiertos de Integra”. Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial, CEDEP, Santiago de Chile, 1993.
21. UPLACED, Departamento de Ciencias de la Educación. “Teoría del Rendimiento Académico”. Revista Diálogos Educativos nº 6, pág 25 – 32, Valparaíso, 1985.
22. [Www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl). consultada el 6 de mayo de 2004.

ANEXO N° 1

Tabla N° 4

Resultados del I.T.P.A. según sus normas

Stanine	Norma Total		Norma Semántica		Norma Automática		Norma Auditivo/Vocal		Norma Visomotora	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
2 Déficit	0	0	1	3,2	1	3,2	3	9,7	0	0
3 Riesgo	12	38,7	9	29	9	29	6	19,4	10	32,3
4 Norma	10	32,3	9	29	15	48,4	12	38,7	9	29
5 y > 5 Sobre Norma	9	29	12	38,7	6	19,4	10	32,3	12	38,7

Tabla N° 5

Resultados de las subprueba del I.T.P.A. v/s los promedios de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

Alumnos Evaluados	Stanines										Asignaturas	
	AV	AA	CV	C A	FL	EM	IA	MSA	MSV	IV	L y C	Mat.
1	2	2	3	4	5	4	6	6	6	4	5.9	6
2	5	6	6	3	6	7	6	4	7	2	6.8	6.9
3	4	3	4	4	8	8	5	8	8	6	3.5	4.3
4	6	4	5	2	6	7	4	4	6	3	4.5	4.7
5	2	2	3	5	6	7	6	7	5	4	4.8	4.8
6	4	7	5	7	6	8	1	4	7	5	6.7	6.6
7	2	2	1	2	3	7	3	3	7	1	6	6.4
8	2	2	2	5	6	4	2	2	7	3	3.4	4.1
9	2	2	6	7	7	9	4	3	5	4	6	4.6
10	3	7	2	7	4	7	8	4	7	3	5.5	6
11	1	2	2	5	6	9	4	3	3	4	5.9	5.7
12	3	2	2	3	6	8	4	3	7	1	4.4	5.6
13	3	5	1	5	3	8	5	3	7	4	5.9	6.1
14	3	7	4	6	7	4	4	4	6	2	6.7	6.8
15	1	3	3	3	5	7	5	6	3	2	3.6	4.6
16	6	6	6	6	8	9	3	3	3	4	6.2	6.4
17	2	7	2	5	6	7	5	3	5	3	6.6	6.6
18	3	3	5	4	4	3	3	4	4	1	3.4	3.9
19	2	4	3	6	4	7	5	2	6	3	5.4	5.4
20	2	3	3	4	5	5	2	3	6	4	4.8	5.1
21	3	3	3	5	3	5	4	2	7	3	6.6	6.6
22	1	6	3	4	5	6	4	2	4	1	4.5	4.5

23	3	5	5	5	7	7	3	6	8	2	5.7	5.8
24	7	4	2	3	5	9	4	8	8	3	5.4	5.3
25	1	3	1	1	6	7	5	5	6	2	5.9	5.7
26	6	6	4	3	7	9	6	5	5	5	6.2	6.3
27	2	1	4	1	3	8	6	3	6	2	4.6	3.8
28	3	2	6	1	6	7	1	4	6	5	5.2	5.8
29	3	0	1	4	4	9	4	3	5	3	5.3	4.7
30	2	3	3	6	6	8	3	3	4	3	4.2	4.6
31	2	5	7	5	7	7	6	2	7	4	4.8	4.3

Tabla N°9

Resultados del S.T.S.G. v/s los promedios de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

Alumnos	Puntajes		Calificaciones	
	Subprueba Receptiva	Subprueba Expresiva	L y C	Mat
1	42	45	5.9	6
2	38	46	6.8	6.9
3	36	46	3.5	4.3
4	40	42	4.5	4.7
5	42	45	4.8	4.8
6	43	46	6.7	6.6
7	36	43	6	6.4
8	38	39	3.4	4.1
9	42	45	6	4.6
10	42	46	5.5	6
11	42	42	5.9	5.7
12	36	42	4.4	5.6
13	41	46	5.9	6.1
14	41	45	6.7	6.8
15	40	45	3.6	4.6
16	42	44	6.2	6.4
17	39	40	6.6	6.6
18	33	37	3.4	3.9
19	39	42	5.4	5.4
20	32	36	4.8	5.1
21	35	42	6.6	6.6

22	32	37	4.5	4.5
23	37	46	5.7	5.8
24	38	46	5.4	5.3
25	36	41	5.9	5.7
26	43	46	6.2	6.3
27	41	34	4.6	3.8
28	37	44	5.2	5.8
29	41	42	5.3	4.7
30	37	38	4.2	4.6
31	41	41	4.8	4.3

Tabla N° 12

Resultados del TEPROSIF en edades v/s los promedios de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

Alumnos	TEPROSIF	Calificaciones	
	Edades (meses)	L y C	Mat
1	65	5.9	6
2	65	6.8	6.9
3	62	3.5	4.3
4	62	4.5	4.7
5	60	4.8	4.8
6	64	6.7	6.6
7	64	6	6.4
8	60	3.4	4.1
9	63	6	4.6
10	65	5.5	6
11	63	5.9	5.7
12	64	4.4	5.6
13	63	5.9	6.1
14	64	6.7	6.8
15	61	3.6	4.6
16	64	6.2	6.4
17	65	6.6	6.6
18	60	3.4	3.9
19	63	5.4	5.4
20	59	4.8	5.1
21	61	6.6	6.6
22	63	4.5	4.5

23	59	5.7	5.8
24	63	5.4	5.3
25	64	5.9	5.7
26	65	6.2	6.3
27	66	4.6	3.8
28	65	5.2	5.8
29	61	5.3	4.7
30	61	4.2	4.6
31	63	4.8	4.3

Tabla N° 15

Distribución porcentual de los resultados obtenidos por cada alumno evaluado en los test aplicados

Als.	I.T.P.A.		S.T.S.G.		TEPROSIF		T.A.R.		P.H.P.		N° de Test totales	
	A*	NA*	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA
1	✓		✓		✓		✓			✓	4	1
2	✓		✓		✓		✓		✓		5	0
3	✓		✓			✓	✓		✓		4	1
4	✓		✓			✓	✓		✓		4	1
5	✓		✓			✓	✓		✓		4	1
6	✓		✓			✓	✓			✓	3	2
7		✓	✓			✓	✓			✓	2	3
8		✓	✓			✓	✓			✓	2	3
9	✓		✓			✓	✓			✓	3	2
10	✓		✓		✓		✓			✓	4	1
11		✓	✓			✓	✓		✓		3	2
12		✓	✓			✓	✓		✓		3	2
13	✓		✓			✓	✓		✓		4	1
14	✓		✓			✓	✓		✓		4	1
15		✓	✓			✓	✓		✓		3	2
16	✓		✓			✓	✓		✓		4	1
17	✓		✓		✓		✓			✓	4	1
18		✓		✓		✓	✓			✓	1	4
19	✓		✓			✓	✓			✓	3	2
20		✓		✓		✓		✓		✓	0	5
21		✓	✓			✓	✓			✓	2	3

22		✓	✓			✓	✓			✓	2	3
23	✓		✓			✓		✓	✓		3	2
24	✓		✓			✓		✓		✓	2	3
25		✓	✓			✓	✓		✓		3	2
26	✓		✓		✓		✓		✓		5	0
27		✓	✓			✓	✓			✓	2	3
28	✓		✓		✓		✓			✓	4	1
29		✓	✓			✓	✓		✓		3	2
30	✓		✓			✓	✓		✓		4	1
31	✓		✓			✓	✓		✓		4	1

*A: Adecuado NA: No Adecuado

