



Universidad de Valparaíso
Facultad de Medicina
Carrera Fonoaudiología

**RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DESDE TERCERO
HASTA SEXTO AÑO BÁSICO DE ESCUELAS MUNICIPALES Y
SUBVENCIONADAS DE LAS COMUNAS DE VALPARAÍSO, VIÑA
DEL MAR E HIJUELAS, CON ANTECEDENTES DE TRASTORNO
ESPECÍFICO DEL LENGUAJE MIXTO.**

**Tesis Para Optar al Título de Fonoaudiólogo y al Grado de Licenciado en
Fonoaudiología**

Alumnas Tesistas:
Natalia Oyarzún Bravo
Bárbara Peruzzi Mejías
Gisella Ruz Olivares
Pamela Soto Cortés

Profesor Guía:
Flgo. Guillermo Lavín Wentelemn

Valparaíso, Diciembre de 2008.

DEDICATORIA

Quiero agradecer a mi familia, mis padres y hermanos por su constante apoyo, quienes siempre creyeron en mí y estuvieron a mi lado a pesar de las variadas dificultades presentadas en el camino. A mi abuelita Rebeca porque fue y será mi mayor ejemplo de vida, por su amor y fe en mí. A mi madrina, mi querida tía Maggy por su gran ayuda durante todos estos años, por su generosidad, por brindarme su apoyo incondicional, porque sin ella mi gran deseo no se habría hecho realidad. A mi querido grupo de tesis, porque son las mejores compañeras que uno pueda tener, por la comprensión y la amistad brindada durante nuestro trabajo. A mi querida amiga Violeta por los asesoramientos varios que realizó en la tesis. A cada una de las personas que de alguna manera me ayudaron durante todo este camino a concretar mis sueños y deseos. Y agradecer principalmente a Dios, porque sin él nada de lo que hago sería posible, porque él es quien dirige todo mi andar...

Natalia

Agradecer a Dios por estar siempre a mi lado durante este camino del saber; a mi familia por su amor, apoyo incondicional, a mis compañeras por su compañerismo y comprensión; sin todos ustedes no estaría aquí, mil gracias...

Gisella

Quiero expresar mis agradecimientos a todos quienes han estado conmigo en este proceso; a Dios, por guiarme siempre y darme las fuerzas para hacer todo, a mis padres por su apoyo incondicional, a Diego por su amor y soporte afectivo, a mis compañeras Pamela, Natalia y Gisella, por su trabajo, dedicación y compañerismo... Gracias.

Bárbara

En esta etapa que finaliza quiero agradecer a quienes han formado parte de mi vida, y han ayudado a construirla día tras día:

A mis padres, amigos fieles, que sin dudar siempre han estado conmigo, apoyándome, entregándome su amor, y confiando incondicionalmente en cada paso que doy. Hoy me toca enfrentar un nuevo desafío, del cual estoy segura saldré adelante, gracias a los valores que me han inculcado a lo largo de mi vida, que no sólo me han enriquecido como persona sino también como futura profesional. Los amo ahora y siempre.

A mi hermana, por estar presente en cada momento de mi vida, brindándome siempre su apoyo, comprensión, cariño y gran compañía. Hermana gracias por confiar en mí, por entregarme tu amor, y alegrarme la vida. Te adoro.

A mis abuelos, que siempre han estado presente, siendo uno de los pilares fundamentales en mi formación como persona y profesional. Los quiero mucho, y gracias por su apoyo y ayuda incondicional.

A mis compañeras de tesis, por su dedicación, arduo trabajo y sincera amistad. Siempre estarán en mi corazón.

“Yo soy parte de la vida de aquellos que viven rodeados por personas como ustedes, pues vivir así es ser Feliz”.

Que Dios los bendiga.

Pamela

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación fue llevada a cabo gracias a constante ayuda y siempre buena disposición de nuestro estimado profesor guía Guillermo Lavín, quien siempre nos brindó su apoyo y dedicación, siendo la base de nuestro estudio, tanto a nivel académico como humano.

Así también, queremos agradecer a los Docentes de la Carrera de Fonoaudiología de nuestra Universidad, en especial a la profesora Jessica Salgado, por su valiosa cooperación en la recolección de datos; a la comisión metodológica conformada por el Dr. Luis Silva, la profesora Betty Castillo y la profesora Jessica Salgado. Asimismo, agradecemos a la profesora Laura Cristina Carmona por su buena disposición y tutoría oportuna.

Por otra parte, no podemos dejar de reconocer la importante ayuda prestada por las Corporaciones Municipales de Educación tanto de Valparaíso como de Viña del Mar, y a los 34 establecimientos educacionales que nos permitieron acceder a la información necesaria para poder llevar a cabo el estudio. Por el mismo motivo, agradecemos a la Escuela de Lenguaje Bernardo O'Higgins, Escuela Especial Luz de Esperanza, Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256, Escuela de Audición y Lenguaje Dr. Adolfo Tannenbaum y Escuela de Lenguaje Pipan Viña.

Destacamos el aporte que significó el estudio realizado por Castro et al. (2007) en la Tesis "Rendimiento Escolar en Alumnos de Primero, Segundo y Tercer Año Básico de Escuelas Municipales y Particulares Subvencionadas de la Comuna de Valparaíso, con Trastorno Específico del Lenguaje Superado", por constituir la motivación que originó esta investigación.

Finalmente, reconocemos la valiosa ayuda de Violeta Berríos Huss en el asesoramiento de la redacción de la presente tesis, por su trabajo, dedicación y tiempo.

RESUMEN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) consiste en una desviación en la adquisición normal del lenguaje tanto a nivel comprensivo como expresivo, que no debe tener como causal otro tipo de patologías, aunque sí puedan coexistir. Este trastorno puede repercutir en dominios no lingüísticos, por ejemplo en el aprendizaje escolar, y traer entre otras consecuencias problemas en el rendimiento académico. Es por esto, que la presente investigación plantea como objetivo principal conocer el rendimiento escolar de niños y niñas con antecedentes de TEL Mixto que cursan desde tercero hasta sexto año de enseñanza básica de escuelas municipales y subvencionadas de las comunas de Viña del Mar, Valparaíso e Hijuelas.

Para llevar a cabo lo anterior se realizó una comparación de las calificaciones de setenta sujetos con antecedentes de TEL Mixto y sus cursos, considerando los promedios de notas anuales del año 2007, y en forma complementaria la aplicación del *Cuestionario Docente de Habilidades Sociales en el Rendimiento Escolar* a los profesores de los sujetos de la muestra. La información de estos sujetos fue recopilada de los registros de escuelas de lenguaje y proyectos de integración escolar (PIE).

Como resultado se obtuvo que los menores con antecedentes de TEL Mixto presentaron en general, un rendimiento inferior al de sus cursos y habilidades sociales que no fueron determinantes en su desempeño académico, puesto que según las respuestas de los docentes, sus conductas no siguieron un patrón definido. Por consiguiente, se puede concluir que la presencia de antecedentes de TEL Mixto incide negativamente en los procesos de aprendizaje durante la etapa escolar.

Palabras claves: TEL Mixto, aprendizaje, rendimiento escolar, habilidades sociales.

ABSTRACT

The Specific Language Impairment (SLI) is a deviation in the normal language acquisition, both receptive as expressive levels, which should not have another kind of pathologies like a cause, although it can coexist. This disorder may affect non-linguistic domains, such as school learning and academic performance. This is the reason why this investigation poses as its main objective to know the academic performance of male and female patients who have precedents of mixed receptive-expressive SLI, between third and sixth grade of public and private government subsidised schools, in Valparaiso, Viña del Mar and Hijuelas.

To carry out the above, it was necessary to match the school test results of seventy patients with precedents of mixed receptive-expressive SLI and their grades, considering the annual averages of school test results in year 2007, and, as a complementary method, the use of the “*Teacher’s Questionnaire of Social Skills in the Academic Performance*”, applied to the teachers of the sample subjects. The information of these subjects was compiled from files of Language Schools and School Integration Projects.

As a result, it was found that patients with precedents of mixed receptive-expressive SLI presented an academic performance that results below as the level of their peer’s grades, and also social skills that were not decisive in their academic performance because, according to the teachers responses, their behaviour did not follow a set of pattern. Therefore, this investigation concludes that the precedents of mixed receptive-expressive SLI affects adversely the learning process during the school stage.

Key words: mixed receptive-expressive SLI, school learning, academic performance, social skills.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	8
II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Desarrollo del lenguaje oral y escrito en escolares	
10	
2.1.1 Desarrollo del lenguaje oral	
10	
2.1.2 Desarrollo del lenguaje escrito	
14	
2.2 Aprendizaje y rendimiento escolar	15
2.2.1 Aprendizaje escolar	15
2.2.2 Rendimiento escolar	16
2.2.3 Variables que inciden en el rendimiento escolar	17
2.2.4 Habilidades sociales	22
2.3 Dificultades del aprendizaje	
2.3.1 Problemas generales del aprendizaje	25
2.3.2 Tipos de trastornos específicos del aprendizaje (TEA)	25
2.4 Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	
2.4.1 Definición	28
2.4.2 Criterios de identificación de TEL	29
2.4.3 Clasificación de TEL	31
2.4.4 Sintomatología no lingüística	33
2.5 Relación entre Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y rendimiento escolar	34
III. MATERIAL Y MÉTODO	

3.1 Problema de investigación	37
3.2 Pregunta de investigación	37
3.3 Diseño de la investigación	37
3.4 Objetivo general	37
3.5 Objetivos específicos	38
3.6 Hipótesis	38
3.7 Población y muestra	38
3.8 Procedimiento para la obtención del universo de estudio	38
3.9 Metodología de análisis	47
IV. RESULTADOS	49
V. DISCUSIÓN	76
VI. CONCLUSIONES	85
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
VIII. ANEXOS	
Nº 1 Tablas de datos	96
Nº 2 Cuestionario Docente de Habilidades Sociales	109
Nº 3 Protocolo tesis para Escuelas de lenguaje y Proyectos de Integración Escolar de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar e Hijuelas.	113
Nº 4 Protocolo tesis para Escuelas Municipales y Particulares Subvencionadas de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar e Hijuelas.	115

I. INTRODUCCIÓN

El lenguaje constituye la principal herramienta mediante la cual los seres humanos pueden llevar a cabo la función básica de relación social, a través del intercambio comunicativo, y las experiencias que desde la infancia temprana darán lugar al desarrollo de éste. Durante este proceso de adquisición lingüística, los cuatro niveles del lenguaje; fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático, van progresando paralelamente llegando a constituir un desarrollo del lenguaje global cada vez más elaborado.

A lo largo del desarrollo humano, uno de los elementos esenciales son los aprendizajes, que corresponden a cambios en el potencial de la conducta y que varían en función de las nuevas experiencias. Para corroborar que se han llevado a cabo estos aprendizajes, se utiliza como medida efectiva el rendimiento escolar, el cual permite verificar el nivel de conocimiento en un área o materia específica comparado con la norma de edad y nivel académico alcanzado (Jiménez, 2000). Cabe destacar que en él influyen diversos factores, entre los cuales se encuentran: edad, factor intelectual, género, salud, estimulación psicosocial, nivel socioeconómico, autoestima, motivación, locus de control y la posible presencia de problemas de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente la relación existente entre el lenguaje y la adquisición de conocimientos, tal como lo señala Florez (2004), quien introduce el término LAC (“el lenguaje a través del currículo”), asignándole a éste un papel vehiculizador para los aprendizajes. Por consiguiente, se puede aseverar que al existir alteraciones en el lenguaje se podrían ver afectados los procesos de aprendizaje y rendimiento escolar, debido a la importancia de aquel en la adquisición de conocimientos.

Es por esto, que la presente investigación tiene como objetivo principal conocer el rendimiento escolar de niños y niñas con antecedentes de TEL Mixto que cursan desde tercero

hasta sexto año de enseñanza básica de escuelas municipales y subvencionadas de las comunas de Viña del Mar, Valparaíso e Hijuelas, V Región, Chile. De esta forma, se compararon los promedios de calificaciones de setenta menores con antecedentes de TEL Mixto en relación a sus cursos en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Educación Matemática. Además, se aplicó a los docentes un cuestionario de habilidades sociales que podrían estar relacionadas con el rendimiento académico de los sujetos de la muestra.

II. MARCO TEÓRICO

En el abordaje teórico de esta investigación se contemplan varios puntos, siendo el primero de ellos el desarrollo del lenguaje en escolares, considerando sus distintos niveles, a saber: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, así como también el de la lectura y la escritura. En segundo lugar, se revisarán los conceptos de aprendizaje y rendimiento escolar abarcando los factores que inciden en éste último y las habilidades sociales que lo afectan. En tercer lugar, se explicarán las dificultades del aprendizaje en la lectura, escritura y cálculo, presentando su definición, clasificación y principales características. En cuarto lugar, se expondrá el concepto de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), sus criterios de identificación y clasificación y su sintomatología no lingüística. Finalmente, se estudiará el vínculo existente entre TEL y rendimiento escolar.

2.1 DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN ESCOLARES

2.1.1 Desarrollo del lenguaje oral

El lenguaje se define como “la capacidad humana que, por un lado, es la más compleja y, por otro, la más necesaria para llevar a cabo la función básica de relación” (Mendoza, 2001). Por lo tanto, constituye la principal herramienta social que utiliza el ser humano para relacionarse con sus pares. Según Gómez Macker y Peronard (1988), “el término puede designar una facultad o capacidad específica para entender o darse a entender por medio de signos, una cierta clase de actividad o comportamiento; el conjunto de productos de tal actividad, destinado al intercambio comunicativo, y hasta los modelos abstractos que lo fundamentan”.

A lo largo del desarrollo del ser humano, el lenguaje evoluciona haciéndose cada vez más complejo, partiendo por conductas no lingüísticas, tales como llanto, grito, gorjeo,

vocalizaciones y balbuceo en los lactantes hasta llegar a conductas netamente lingüísticas como: adquisición de vocabulario, establecimiento de relaciones semánticas entre las nuevas palabras e interiorización de las reglas gramaticales, que harán posible la expresión y comprensión de enunciados.

El comienzo de la etapa escolar tiene como característica principal una reestructuración de las formas y el significado del lenguaje, acordes con las experiencias vividas por el niño durante los diferentes estadios de su desarrollo, tanto a nivel social como personal. (Martínez et al, 2005)

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario tener un conocimiento más acabado del desarrollo de cada uno de los niveles del lenguaje: fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático, así como también del desarrollo de la lectoescritura durante la etapa escolar, que a continuación se presentan.

a. **Nivel Fonológico**

Según Owen (2003) la fonología se define como “la disciplina que estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla, y la configuración de las sílabas. Cada lengua recurre a diferentes sonidos de habla o fonemas”.

Alrededor de los seis años de edad, los niños ya han adquirido las bases del desarrollo fonológico. Es por esto, que en la etapa escolar una de las tareas que deben llevar a cabo los menores, al desarrollarse la conciencia fonológica, es hacerse más diestros en la producción y reproducción de secuencias fonémicas más complejas en estructura y extensión. (Barrera, 2003. cit. en Martínez et al., 2005). Esta serie de modificaciones sistemáticas darán lugar a un desarrollo fonológico similar al de los adultos (Narbona, 2001).

b. Nivel Semántico

La semántica es definida como la disciplina que “estudia las relaciones de unos significados con otros y los cambios de significación que experimentan esas palabras; tiene que ver con las relaciones entre la forma del lenguaje y nuestras percepciones de los objetos, acontecimientos y relaciones, esto es, con nuestros pensamientos” (Owen, 2003).

A partir de la edad escolar, los niños van incrementando el tamaño de su vocabulario y precisando el alcance de sus significados, ampliando la información de conceptos previamente adquiridos y descubriendo significados subyacentes (Martínez et al., 2005). Progresivamente, van adquiriendo un conocimiento abstracto del significado, de manera independiente de contextos y de interpretaciones personales. Esto queda de manifiesto a partir de los once años de edad, en que los niños ya son capaces de crear definiciones abstractas. En ese proceso, cada individuo tiene que reorganizar los aspectos semánticos del lenguaje (Owen, 2003).

El desarrollo semántico varía en gran medida dependiendo del nivel educativo, del estatus socioeconómico, del sexo, la edad y la cultura, y esto en mayor medida que en otras áreas del lenguaje. La capacidad para hacer definiciones, por ejemplo, se correlaciona fuertemente con el nivel académico alcanzado (Kurland & Snow, 1997. cit en Owen, 2003).

c. Nivel Morfosintáctico

La morfosintaxis está constituida por dos componentes: la morfología, que estudia la organización interna de las palabras, y la sintaxis, que estudia la forma o estructura de una oración. Ambos componentes son parte de la gramática de una lengua, y en conjunto dan lugar a la estructuración de enunciados que permiten la comunicación (Owen, 2003).

El desarrollo morfosintáctico en los niños en edad escolar se caracteriza por el manejo de estructuras de cada vez mayor complejidad sintáctica, los niños continúan ampliando el

alcance de sus oraciones mediante la elaboración de las frases nominales y verbales. La yuxtaposición y la subordinación también se amplían, y se añade el aprendizaje de la forma pasiva. Este incremento en la complejidad no sólo se traduce en un aumento en la longitud de los enunciados, sino además en una reorganización estructural de las mismas (Martínez et al., 2005; Owen, 2003).

d. **Nivel Pragmático**

Este nivel “constituye un conjunto de reglas relacionadas con el uso del lenguaje en el seno de un contexto comunicativo. Así pues, la pragmática se refiere a la manera en que se utiliza el lenguaje para comunicarse, y no tanto a la forma que dicho lenguaje está estructurado” (Owen, 2003).

Durante la etapa escolar aumenta la demanda del uso social del lenguaje, pues los niños se ven inmersos en dinámicas diferentes a las vividas en etapas anteriores. Según Martínez et al. (2005) “destaca la capacidad para adecuarse a nuevos interlocutores con nuevas estrategias comunicativas, mejora el manejo de la información, aumento de tópicos, manejo de varias intenciones comunicativas, etc.”.

Estos cambios evolutivos tienen de base un progreso cognitivo y un proceso de descentración que permiten a los niños comunicarse de una manera más eficaz. El abandono del egocentrismo les capacita para adoptar las perspectivas de otras personas, y de este modo, los niños avanzan en su conocimiento de la estructura del lenguaje (Owen, 2003).

En la etapa escolar el niño ya posee la competencia lingüística necesaria para comprender y expresar frases inteligibles. Alrededor de los seis años de edad en el desarrollo lingüístico se hace más relevante el nivel fonológico, debido a su importancia para el desarrollo de la lectura y escritura. Por lo tanto, para el aprendizaje de estos dos procesos será necesario hacer uso de esa competencia lingüística y, de este modo obtener información a partir de estímulos visuales del texto escrito buscando como resultado final la misma comprensión que se alcanza del análisis del mensaje que llega por vía oral.

2.1.2 Desarrollo del lenguaje escrito

La lectura y la escritura no son procesos idénticos, sino sólo parecidos, entendiéndose la lectura como: “un conjunto de habilidades complejas, entre las que se incluyen reconocer palabras impresas, determinar el significado de palabras y de los sintagmas, y coordinar ese significado con el tema general del texto” (Oakhill & Garnbam, 2002. cit en Martínez, 2005). En tanto, el escribir implica “un proceso de representación de imágenes, esquemas mentales, ideas o secuencias de sonidos lingüísticos por medio de grafías u otras marcas convencionales” (Gómez Macker & Peronard, 1988).

El proceso de lectoescritura requiere el uso de la habilidad en el lenguaje oral y en las habilidades metalingüísticas, que permiten a los niños descontextualizar y fragmentar el material lingüístico, con el fin de decodificar cada una de las unidades y obtener un significado global. (Owen, 2003). Para ello, Marsh, (1991) y Frith, (1985) plantean la existencia de tres estadios en su desarrollo:

- Estrategia Logográfica, en la cual el menor logra leer la palabra basándose en la estructura global de ésta.
- Estrategia Alfabética, que se caracteriza por traducir las letras a sonidos en la decodificación, siendo importante para esto el orden de las letras y la conciencia fonológica.
- El tercer estadio se conoce como estrategia Ortográfica, y permite que las unidades mayores a las letras sean reconocidas como totalidades sin un análisis letra por letra.

Los procesos de lectura y escritura constituyen la base para los futuros aprendizajes formales que los menores deberán construir, permitiéndoles explorar nuevos conocimientos que resultan ser habilidades esenciales para su inclusión e integración en la sociedad moderna.

2.2 APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR

2.2.1 Aprendizaje escolar

Varios autores del ámbito educativo han señalado que el concepto de aprendizaje es complejo de definir pues en él intervienen una serie de factores y variables. Según Klein (1994) el aprendizaje puede definirse como: “un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuesta innata”. En tanto, Azcoaga (1985) destaca la importancia de la estabilidad en las condiciones ambientales que rodean a quien aprende.

Lo anterior revela que el proceso de aprendizaje implica un cambio en el potencial de la conducta que no necesariamente ocurre de inmediato, y que además no es siempre permanente sino que varía en función de las nuevas experiencias. Asimismo, es importante destacar que los cambios en la conducta no siempre se deben al aprendizaje, sino también a otros factores tales como la motivación, el miedo al fracaso, el desarrollo madurativo, entre otros. (Klein, 1994).

Barca y Porto (2000) señalan que el aprendizaje integra diversos aspectos de los cuales tres son clave; en primer lugar es un proceso activo, ya que involucra la realización de una serie de actividades intencionales por parte de quien aprende. En segundo lugar es un proceso constructivo, puesto que tiene como principal objetivo la construcción de conocimiento. En tercer lugar, constituye un proceso significativo, pues se requiere organizar y relacionar las estructuras cognitivas que se construyen.

Según Ausubel (1983) es importante diferenciar los tipos de aprendizaje escolar, para ello el autor plantea la siguiente distinción:

- Aprendizaje por recepción y por descubrimiento: En el aprendizaje por recepción el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final, durante el aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente, solo debe internalizar el material que se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura. En el caso del aprendizaje por descubrimiento, el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda asimilarlo en su estructura cognoscitiva.
- Aprendizaje mecánico o por repetición y significativo: El aprendizaje por repetición se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias. En tanto que, el aprendizaje significativo corresponde a la adquisición de significados nuevos, la tarea de aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, es decir, con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva.

Se debe señalar que todos estos procesos no son excluyentes unos de otros, ya que el aprendizaje por recepción y por descubrimiento pueden ser o repetitivos o significativos, según las condiciones en que ocurra el aprendizaje (Ausubel, 1983).

Si bien es cierto, el aprendizaje es un proceso que permite aumentar conocimientos, a nivel educacional se utilizan diversos medios para constatar y evaluar que efectivamente se haya adquirido esta nueva información, entre ellos el rendimiento escolar.

2.2.2 Rendimiento escolar

En el actual sistema escolar chileno se utilizan medidas para evaluar el nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos, tanto cuantitativas como las “calificaciones” o notas, como cualitativas dentro de las que se encuentran las escalas de logro. Éstas permiten evidenciar objetivamente el llamado rendimiento escolar, el cual es definido por Jiménez

(2000) como “el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia específica comparado con la norma de edad y nivel académico”.

Por su parte, Himmel (1985) ha definido el rendimiento escolar o efectividad escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Este tipo de rendimiento académico puede ser comprendido en función de un grupo social que establece los requisitos mínimos de aprobación ante una determinada suma de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985).

Según se define en el SIMECAL (Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación), “logro escolar” es un conjunto de aprendizajes adquiridos o alcanzados por los alumnos, respecto de los objetivos educacionales propuestos. (Mizala et al., 1999).

Según Jiménez (2000) “se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”. Esto debido a que el rendimiento alcanzado no depende únicamente del alumno, sino también de múltiples factores que lo pueden afectar.

2.2.3 Variables que inciden en el rendimiento escolar

Existen diferentes factores que intervienen en el rendimiento escolar de los niños. Debido a que estos interactúan en conjunto, es difícil determinar la importancia de cada factor en particular, sin embargo, se han determinado los aspectos más relevantes de cada uno de ellos, los cuales revisaremos a continuación:

a. Edad

Según Condemarin et. al., (2003) existen dos tipos de edades, estas son la edad cronológica y la edad mental. La primera hace referencia al tiempo transcurrido desde el nacimiento, mientras que la segunda dice relación con los comportamientos o conductas psicológicas correlativas a una determinada edad de desarrollo.

Al momento de analizar los aspectos más significativos del rendimiento escolar, aparece con una menor importancia la edad cronológica, mientras que la edad mental parecería estar más relacionada al éxito en las tareas de aprendizaje (Morphett & Washburn, 1931, cit en Condemarin et. al., 2003).

b. Factor Intelectual

El cociente intelectual (C.I.) está relacionado con la madurez para el aprendizaje escolar. Además, constituye una medida razonable y sólida que proporciona una buena orientación del nivel de funcionamiento intelectual del niño y que puede emplearse como un criterio pronóstico de rendimiento, sin embargo, no constituye un criterio exacto para determinar éxitos en el aprendizaje ni para ubicar al niño en un determinado grado escolar, ya que los niveles de inteligencia de los menores son alterables y desarrollables a través del tiempo (Gardner, 1994).

c. Género

Con respecto a las diferencias entre el género masculino y femenino en relación al rendimiento, éstas son significativas en el crecimiento y la maduración para el aprendizaje escolar. A partir de un estudio realizado por Sister María Nila (1953), se confirma la teoría que señala que los niños maduran después que las niñas y que éstas, como grupo, aprenden a leer primero. Además, respecto a las tasas de repetición en primer año básico aplicadas en distintos países de América Latina, los datos señalan que serían los varones quienes presentan una mayor tasa de repitencia en comparación a las damas (UNESCO, 1994 cit. en Condemarin et. al., 2003).

d. Salud

La salud del niño es un factor vinculado al aprendizaje. La medición de ciertas características como peso y estatura muestra relación con el aprestamiento (Nally, 1995 cit. en

Condemarín et. al., 2003) mientras, el peso y la talla reflejan el nivel de nutrición y salud general.

Una salud deficiente puede constituir la base de dificultades en el rendimiento escolar, ya que estos factores alejan al niño del colegio; y cuando asisten, aminoran las posibilidades de realizar un esfuerzo sostenido debido a la disminución de la vitalidad (Horwitz, 1989).

e. Estimulación Psicosocial

También llamada experiencia preescolar y que es recibida por el niño a partir de su ambiente, constituye un factor altamente relacionado con la madurez para el aprendizaje escolar, ya que afecta la motivación, los incentivos, el lenguaje y el desarrollo en general (Condemarin et. al., 2003).

Dentro de las condiciones desventajosas más importantes para el desarrollo del niño y relevantes para el rendimiento escolar están:

- Estimulación Excesiva: Involucra un ambiente hogareño reducido donde hay un alto nivel de actividad, ruidos en forma estridente. Es así como los niños que habitan en estos ambientes, y al enfrentarse a la situación escolar, aprenden a ignorar los estímulos auditivos que no les representen un fin útil, siendo sus respuestas discriminativas poco diferenciadas a los estímulos auditivos finos; inhibiendo el hábito de escuchar, y disminuyendo su nivel de atención y concentración. Esto provoca problemas para seguir instrucciones verbales y captar secuencias narrativas (Condemarín et. al., 2003).
- Limitación en la comunicación verbal: El lenguaje que se envía al niño es mínimo e infantilizado, para luego ser de tipo utilitario, imperativo y con vocabulario limitado en extensión y precisión (Condemarín et. al., 2003).

- **Atmósfera emocional inadecuada:** En cuanto al lenguaje existe una correspondencia positiva entre el grado de estimulación verbal y su desarrollo psicológico y cognitivo. Esta estimulación estaría expresando el nivel de respuesta emocional y la calidad de afecto del adulto que mantiene una relación estable y consistente con el niño. (Condemarín et. al., 2003)

f. Presencia de problemas de Aprendizaje

Este término está representado por un grupo de alteraciones que se manifiestan mediante problemas en la adquisición y en el uso de la comprensión y expresión del lenguaje, la lectura, la escritura, el razonamiento, las matemáticas, las habilidades sociales y los problemas de atención- concentración. Estas dificultades de aprendizaje pueden tener diferentes orígenes y no necesariamente derivan de actitudes docentes erróneas, ya que muchas de ellas pueden provenir incluso de tempranas alteraciones en el desarrollo infantil que sólo se presentan cuando el niño comienza a utilizar ciertas funciones psicológicas muy precisas (Bravo et al., 1981).

g. Nivel socioeconómico

El nivel socioeconómico al que pertenezca un individuo determina, en parte, su acceso a diversos recursos que afectarán los aprendizajes. Por ejemplo, un individuo que pertenezca a un nivel socioeconómico medio- alto podrá asistir a un colegio de mejor calidad, con una infraestructura tal que permita óptimas condiciones para el estudio, accediendo a una mejor alimentación y salud (Mella et al, 1999). En cambio, en condición de pobreza se presentan situaciones de riesgo sociocultural que conllevan estados nutricionales deficitarios, carencia de motivación cultural y condiciones sanitarias precarias. Todos estos factores conforman elementos que predisponen al sujeto a padecer mayores dificultades durante la etapa escolar, lo que provoca una mayor debilidad e inmadurez en comparación a individuos que provienen de un ambiente más favorecido. (Bravo et al., 1981)

h. Autoestima

Entendida como “la suma de juicios que una persona tiene de si misma”, la autoestima se encuentra profundamente vinculada al sentirse querido, acompañado e importante para otros y para si mismo (Milicic, 2001 cit. en Condemarín et al., 2003).

Uno de los temas centrales en la autoestima es el éxito y el fracaso, este último afectará negativamente en el desarrollo de sus habilidades durante el aprendizaje. Radica aquí la importancia de reforzar positivamente la imagen personal que se origina en gran medida en la que los adultos significativos (padres y profesores) le entregan al niño. Las opiniones acerca de su rendimiento, de sus éxitos y sus fracasos, y los métodos que utilizaron para enseñarle, intervienen en la imagen que el niño se va creando de si mismo, como también de los juicios y prejuicios con que los adultos se relacionan con los niños. (Condemarín et. al., 2003)

i. Motivación

La motivación escolar consiste en un mecanismo genérico a través del cual se inicia y dirige una conducta en dirección a alcanzar un objetivo. Según Alcalay y Antonijevic (1987) cit. en Edel (2003) “este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.”

j. Locus de control

Según Edel (2003) “el locus de control es el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar”. El éxito o fracaso son atribuidos tanto a factores internos como externos; en el primer caso, el éxito provoca orgullo, aumento de la

autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro; mientras que en el segundo, el éxito o fracaso son vistos como externos en donde el sujeto se sentirá afortunado cuando tenga éxito y desafortunado cuando fracase, no asumiendo la responsabilidad de los resultados de sus tareas, atribuyendo éstos a la suerte. (Woolfolk, 1995 cit. en Edel, 2003).

Por lo tanto, aquellos sujetos que posean un locus de control interno obtendrán mejores resultados en su rendimiento académico que quienes tengan un locus de control externo. Esto debido a que los primeros están conscientes de que mientras mayor sea su esfuerzo, mejores resultados obtendrán, en cambio los segundos, al atribuir sus resultados a hechos fortuitos, no realizan un esfuerzo por superarse aumentando las probabilidades de un rendimiento deficitario.

2.2.4 Habilidades sociales

El ser humano es un ser social por naturaleza y requiere de su entorno para crecer y evolucionar integralmente, asimismo resulta fundamental el desarrollo de las habilidades que le permitan relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas. Lo anterior, conlleva un aprendizaje continuo de patrones cada vez más complejos que incluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales (Hidalgo y Abarca, 2000).

Las habilidades sociales pueden ser entendidas en un sentido general como aquellas empleadas en la interacción con otras personas. Desde el modelo de la psicología social, Fernández y Carrobbles (1981) las definen como “la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen de los demás”.

Por otra parte, desde el modelo Cognitivo, Ladd & Mize (1983) definen las habilidades sociales como “la habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigido hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas”.

En tanto, Michelson y cols. (1987) consideran que existen siete elementos que caracterizan a las habilidades sociales:

- a. Son conductas manifiestas; es decir, son un conjunto de estrategias y capacidades de actuación aprendidas, y que se manifiestan en situaciones de relaciones interpersonales, incluyendo comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
- b. Están dirigidas a la obtención de reforzamientos sociales tanto externos como internos o personales (autoreforzo, autoestima).
- c. Implican una interacción recíproca.
- d. Están determinadas por el contexto social, cultural y la situación concreta y específica en que tiene lugar.
- e. Se organizan en distintos niveles de complejidad, los cuales mantienen una cierta jerarquía, cuyas estructuras se desarrollan desde un nivel molar, hasta llegar a uno molecular, habiendo pasando por niveles intermedios.
- f. Como todo tipo de conducta, se encuentran muy influenciadas por las ideas, creencias y valores respecto a la situación y a la actuación propia de los demás.
- g. Tanto los déficits como los excesos de la conducta de interacción personal, pueden ser especificados y objetivados con el fin de intervenir sobre ellos.

Además de estos elementos de las habilidades sociales, es importante considerar los aspectos deficitarios de ellas, con el fin de comprender a cabalidad su conceptualización. Estos déficits son:

- **Retraimiento social:** hace referencia a un repertorio desprovisto de respuestas sociales, que dificulta llevar a cabo con éxito el intercambio social. Diversos estudios han concluido que el niño socialmente retraído presenta conductas de timidez, aislamiento, pasividad y letargia. Éstas pueden causar sentimientos de insuficiencia, depresión e incompetencia, pudiendo llegar a frustrar y demorar los

hitos relativos al desarrollo interpersonal e intelectual (Chittenden cit. en Michelson y cols., 1987).

- Agresión social: corresponde al “uso de la fuerza física, psicológica o emocional que conduce a la violación de los derechos o sentimientos de los demás” (Michelson y cols., 1987). El niño que es agresivo socialmente puede tener como consecuencias variados efectos negativos, tales como: adaptación conductual inmadura, aprendizajes escolares deficientes, reducido contacto interpersonal y baja autoestima, entre otros.

La falta de destrezas sociales repercute de distintas formas en los menores, afectando de modo importante no sólo su autoestima, creatividad, niveles de ansiedad sino también a nivel intelectual. Es así como, los niños que presentan un déficit en las habilidades sociales evidencian un rendimiento escolar inferior que aquellos con habilidades sociales adecuadas (Hidalgo y Abarca, 2000).

A partir de lo anterior, se evidencia que un comportamiento disruptivo entorpece el aprendizaje y, si esta disruptividad alcanza niveles de agresión, constituye un importante foco de stress para el docente y origina consecuencias negativas para los demás compañeros del alumno, deteriorándose las relaciones interpersonales y el rendimiento escolar (Céspedes et. al., 1995).

2.3 DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Las dificultades del aprendizaje o dishabilidades del aprendizaje pueden ser definidas como:

Un grupo heterogéneo de alteraciones, que se manifiestan en dificultades significativas para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar, usar habilidades matemáticas o en las destrezas sociales. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo y presumiblemente se originan en una disfunción del sistema nervioso central. Estas dificultades pueden ser concomitantes con otros factores adversos, como alteraciones emocionales, deficiencias socioculturales o intelectuales, todas las

cuales también originan problemas para aprender (Kavanagh & Truss, 1988 cit. en L. Bravo, 2002).

Asimismo, el DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales elaborado por la American Psychiatric Association, 1995), señala que las dificultades del aprendizaje se caracterizan por un funcionamiento sustancialmente por debajo de lo esperado a la edad cronológica y el cociente intelectual del sujeto, además de interferir significativamente en el rendimiento académico o en la vida cotidiana.

Según Bravo, L. (2002) las dificultades del aprendizaje se pueden clasificar en “problemas generales de aprendizaje”, “problemas específicos de aprendizaje (TEA)” y en “dificultades mixtas”. A continuación, se describirán las dos principales.

2.3.1 Problemas generales de aprendizaje

Para efectos de esta investigación se utilizará el concepto de “Problemas generales de aprendizaje” debido a que éstos se evidencian de diversas maneras y afectan el rendimiento global del niño. Se manifiestan más bien en un retardo general de todo el proceso del aprendizaje. Asimismo, pueden presentar lentitud y desinterés para el aprendizaje y, a veces, puede parecer un retardo mental leve.

Predominan en los grupos socioculturales deprimidos un porcentaje de niños con problemas generales de aprendizaje que presentan un conglomerado de dificultades leves, como por ejemplo inteligencia limítrofe, retardo del lenguaje, retardo perceptivo y retardo psicomotor. Asimismo, son considerados escolares de aprendizaje “lento” o “limítrofe” y muchas veces repiten cursos de manera reiterada.

2.3.2 Tipos de trastornos específicos de aprendizaje (TEA)

Estos trastornos pueden describirse como dificultades para seguir un ritmo escolar normal, en niños que no presentan retardo mental, dificultades sensoriales o motoras graves (ceguera, sordera, parálisis cerebral, afasia), deprivación sociocultural ni trastornos emocionales graves.

Es decir, el trastorno específico es propio de un niño con inteligencia alrededor de lo normal, que carece de alteraciones sensomotoras o emocionales serias, vive en un ambiente sociocultural, familiar y educacional satisfactorio, pero que no logra un nivel de rendimiento escolar normal para su edad.

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.

a. Trastornos específicos de la lectura o Dislexias: Según Bravo (1995) cit. en Artuso (2003) se define como: “un desorden específico en la recepción, en la comprensión y/o en la expresión de la comunicación escrita, que se manifiesta en dificultades reiteradas y persistentes para aprender a leer”. Este trastorno dificulta el progreso educativo en variados ámbitos, debido a que la lectura es la principal vía de acceso al conocimiento. (Dockrell & McShane, 1997). Esta dificultad se divide en tres tipos de dislexia:

- Dislexia específica: puede definirse como un desorden en la receptividad y comprensión de la comunicación escrita (proceso de decodificación), que se manifiesta principalmente en el período del aprendizaje de la lectura en relación a la edad mental del niño, su origen sería siempre neuropsicológico. Este trastorno es bastante resistente a las metodologías normales de enseñanza de la lectura.
- Dislexia de comprensión: se presenta en las personas que habiendo aprendido con mayor o menor dificultad el mecanismo lector, no alcanzan una comprensión satisfactoria del significado de lo que leen. Pueden obtener de la lectura un significado global y vago, pero no precisan el significado del texto, en aspectos como el tiempo y número de la expresión verbal, reconocimiento de frases subordinadas, etc., que son indispensables para una comprensión exacta.
- Dislexia mixta y dislexias atípicas: este trastorno lector es diferente al anterior en su origen, ya que las dificultades en la comprensión lectora se deben a causas

socioculturales, a un analfabetismo por desuso de la lectura o también a un déficit en la comprensión verbal.

b. Trastornos del cálculo: constituyen “dificultades significativas en el desarrollo de las habilidades relacionadas con las matemáticas” (Artuso, 2003). Los menores que presentan este trastorno poseen limitada su capacidad de madurez social y habilidades no verbales. Estos trastornos pueden clasificarse en:

- Dificultad para leer y escribir las cifras.
- Dificultad en la orientación espacial de las cifras y de la dinámica espacial de la operatividad. Se puede encontrar dificultades en la ubicación correcta de unidades, decenas, centenas (aspecto estático) o también problemas en la dirección en la cual debe hacerse el cálculo (aspecto dinámico).
- Dificultad para la operatoriedad del cálculo y la comprensión de los conceptos matemáticos de cantidad.

Es importante diferenciar los trastornos derivados de alteraciones neuropsicológicas del niño y en donde éstas pueden ser originadas, tanto por problemas en la orientación espacial y perceptivo-visual, como del desarrollo del pensamiento. Asimismo, debe diferenciarse las discalculias del atraso en matemáticas atribuible a factores intelectuales o a problemas de tipo pedagógico o cultural, en donde el retraso puede originarse en una inadecuación de las metodologías pedagógicas a las capacidades o en la madurez de los niños.

c. Trastornos de escritura: es un trastorno que “afecta a la forma (motor) o al significado (simbolización) y es de tipo funcional”. (Portellano, Pérez 1988). Se pueden encontrar las siguientes alteraciones:

- Alteraciones derivadas de las dislexias o Disortografía Disléxica: implican transferir a la escritura los mismos errores que se cometen al leer: rotaciones de letras, inversiones de palabras, no separar correctamente sílabas y palabras, etc.

- Disortografía: se define como “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” (Brito, 1979 cit. en Bravo, 2002).
- Disgrafía: se caracteriza por presentar trastornos en la organización psicomotora que controla la mano y el brazo, y la regulación visual motora que permite corregir errores que se cometen al escribir. Asimismo, la disgrafía, implica la inhabilidad para controlar adecuadamente el ritmo y el ordenamiento de la escritura en una línea, debido a una alteración en el proceso psicomotor. Dentro de las causas que pueden originar esta alteración se encuentran el exceso de tensión muscular, falta de tensión suficiente, trazos impulsivos, exceso de autocontrol y suele ir acompañada de alteraciones en la percepción visual de la orientación espacial, que impiden una regulación adecuada (feed-back) de quien escribe.

2.4 TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

2.4.1. Definición

Varios autores a lo largo del tiempo han definido el término “Trastorno Específico del Lenguaje” (TEL) para referirse a una desviación en la adquisición normal del lenguaje que implica dificultades tanto a nivel comprensivo como expresivo. Esta alteración no debe tener como causal otro tipo de patologías, aunque sí puedan coexistir.

Una de las definiciones de TEL más aceptadas a nivel internacional es la propuesta por la ASHA (American Speech- Lenguaje- Hearing Association, 1980):

Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información

significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo.

En nuestro país, la definición utilizada por normativa es la que establece el Decreto 1300 que aprueba los planes y programas de estudio para alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje, tomada a su vez del DSM-IV (1995):

Se entiende por niños o niñas con TEL aquellos con un inicio tardío o un desarrollo lento de lenguaje oral que no se explica por un déficit sensorial auditivo o motor, por deficiencia mental, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio afectiva ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes. (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2002:4)

La tarea de definir este trastorno es, hasta el día de hoy, muy compleja, pues mientras unos autores han intentado aclarar el concepto refiriéndose a algunas de las particularidades del trastorno, como es el caso de la ASHA; otros, como el DSM-IV, han realizado lo contrario, enfocándose más bien en las características que descartan la patología.

2.4.2 Criterios de Identificación de TEL

Los criterios de identificación de TEL propuestos en la bibliografía tienen como finalidad delimitar el trastorno y, de esta forma, facilitar su diagnóstico. Dentro de estos criterios se encuentran los siguientes:

- a. Identificación por Inclusión- Exclusión: según Mendoza (2001) se refieren a las exigencias mínimas que debe cumplir una persona para ser incluida dentro de la población de TEL, o por el contrario, las dificultades que se deben descartar para poder diagnosticar la patología.

Según esta autora, dentro de los criterios de inclusión se encuentran:

- Nivel cognitivo dentro de parámetros normales.
- Aprobación de *screening* auditivo en frecuencias conversacionales.
- Ausencia de lesión que pudiera explicar el trastorno.
- No formar parte del espectro autista.

Con respecto a la exclusión, no formarían parte de la población de individuos con TEL aquellos que presenten como causa principal:

- Retraso mental.
 - Deficiencia auditiva.
 - Disturbios emocionales severos.
 - Anormalidades bucofonatorias.
 - Signos neurológicos evidentes.
- b. Discrepancia: se consideran las diferencias entre la edad lingüística y la edad cronológica (discrepancia cronológica), o entre la edad lingüística con respecto a la edad cognitiva (discrepancia cognitiva). Dentro de estos criterios, los más utilizados son los propuestos por Tallal y Stark (1981) citados en Mendoza, (2001), quienes plantean que:
- La edad lingüística debe ser al menos doce meses más baja que la edad cronológica o la edad cognitiva.
 - La edad lingüística comprensiva al menos seis meses más baja que la edad cronológica o que la edad cognitiva.
 - La edad lingüística expresiva al menos doce meses más baja que la edad cronológica o que la edad cognitiva.
- c. Evolución: se plantea que existen diferencias en el desarrollo del lenguaje entre los menores que presentan retraso simple del lenguaje y TEL. Éstas se evidencian en los tiempos de superación de la alteración, pues en el caso del TEL, que carece de una fase de recuperación rápida, el tiempo es más lento, revelando el carácter duradero y resistente de la patología; mientras que en el retraso simple del lenguaje, la existencia de la fase de recuperación rápida, permite una superación más expedita. (Monfort & Juarez, 2002).
- d. Especificidad: se entiende por especificidad la ausencia de otras patologías en los niños con TEL, asumiéndose “la normalidad en todos los dominios, excepto en el lingüístico”

(Mendoza, 2001). Sin embargo, algunos autores, como Aguado (1999) cuestionan la especificidad del trastorno, aludiendo a la posibilidad de una coexistencia con otras patologías en niños con TEL, basada en la circunscripción de éste a mecanismos mentales y/o cerebrales no relacionados sólo con el lenguaje.

2.4.3 Clasificación de TEL

Se proponen diversas clasificaciones de TEL, entre ellas la de Ingram (1970), Rapin y Allen (1983), Conti- Ramsden (2000) y DSM- IV (1995), entre otras. Actualmente, en nuestro país se utiliza la clasificación del DSM-IV que rige a las escuelas especiales de lenguaje por medio del Decreto 1300.

Según el DSM – IV, los TEL se clasifican en:

- **Expresivos:** se evidencian errores en la expresión de vocablos, dificultad para emitir apropiadamente los sonidos del habla de acuerdo a la edad, un léxico restringido, dificultad en la conjugación verbal, en la memorización de palabras, en la estructuración de frases de longitud o complejidad propias del nivel evolutivo del niño. Todas éstas influyen en el rendimiento académico y/o en la comunicación social.
- **Mixtos:** se evidencian síntomas propios del trastorno del lenguaje expresivo, así como las dificultades en la comprensión de palabras, frases o tipos específicos de palabras, tales como términos espaciales. Estas deficiencias interfieren significativamente en el rendimiento académico y/o en la comunicación social.

En los Trastornos Específicos del Lenguaje se pueden ver afectados los distintos niveles del lenguaje, ya sea fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, en su dimensión tanto expresiva como comprensiva. Para efectos de esta investigación, y basándose en la clasificación del DSM-IV (1995), a continuación se detallarán las principales características lingüísticas en los distintos niveles, para el TEL mixto.

TEL mixto:

Dentro del TEL mixto se pueden ver afectados los cuatro niveles del lenguaje: fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático, tanto en su dimensión comprensiva como expresiva.

- Nivel fonológico: problemas en la organización de los sonidos lo cual les dificulta el establecimiento de contrastes en el lenguaje, lo que conlleva dificultades de carácter funcional. El perfil lingüístico es de distorsión y desorganización fonológica, reducciones significativas del sistema consonántico y de la estructura silábica y habla ininteligible. (Dimeglio, 2005).
- Nivel semántico: presentan vocabulario pasivo restringido y una evidente dificultad para aprender palabras nuevas, debido a una alteración en las representaciones del léxico mental. Además, son lentos en el reconocimiento de palabras, presentan problemas para denominar y también tienen dificultades para establecer algunas relaciones léxicas. (Aguado, 1999).
- Nivel morfosintáctico: en cuanto a la comprensión, presentan dificultades para responder a preguntas, tanto abiertas como cerradas, y además en el seguimiento de instrucciones dadas. También presentan problemas en la utilización de las reglas morfológicas y sintácticas establecidas. Los fenómenos más frecuentes son la omisión y sustitución de morfemas, por ejemplo, preposiciones, pronombres, omisión de verbos auxiliares, entre otros. Además emplean con menor frecuencia oraciones subordinadas, por lo que su promedio de longitud de enunciados se ve reducido (Aguado, 1999).
- Nivel pragmático: algunas de las dificultades que pueden presentarse en este nivel son: problemas en la mantención de turnos conversacionales, ausencia o casi nulo contacto ocular, problemas para iniciar, preguntar y responder en una conversación., alteración de la proxémica., dificultades para la mantención del

tópico, problemas para adecuar la conversación al contexto e interlocutor. (Narbona y cols. 2001).

La presente investigación está dirigida a estudiar el rendimiento escolar en sujetos con antecedentes de TEL mixto, debido a que todas las dificultades anteriormente señaladas en cada uno de los niveles del lenguaje inciden en el proceso de aprendizaje, tal como se explicará en el capítulo 2.5.

2.4.4 Sintomatología no lingüística

La sintomatología no lingüística ha sido estudiada por diversos autores, quienes han señalado la presencia de alteraciones del desarrollo en los niños que presentan TEL. Es por este motivo que resulta pertinente hacer una revisión de esta sintomatología debido a su probable incidencia en el futuro rendimiento escolar de los menores que presentan este trastorno.

Según Monfort & Juarez (2002), los principales síntomas no lingüísticos se dividen en cuatro aspectos:

a. Aspectos Cognitivos: dentro de estos aspectos se pueden observar dificultades en las funciones simbólicas, expresadas en el juego simbólico; así como también problemas en la construcción de imágenes mentales. Además, es posible detectar déficit de memoria tanto secuencial, auditiva a corto plazo, verbal y de trabajo en los procesos de almacenamiento fonológico. Alteraciones en la noción espacio- temporal y un perfil disarmónico en las pruebas de inteligencia no verbal.

b. Aspectos Perceptivos: se refieren principalmente a problemas en la discriminación auditiva, tales como: mayor tiempo de latencia, déficit para frecuencias conversacionales, problemas de lateralización y dificultad en el tratamiento de variaciones de intensidad.

c. Aspectos psicomotores: se describen principalmente tres alteraciones en este nivel, las cuales son: dificultades práxicas, problemas de lateralización e inmadurez de las destrezas motoras.

d. Aspectos Conductuales: se incluyen alteraciones en dos ámbitos, el primero se refiere a la atención e hiperactividad, en tanto el segundo involucra problemas en el control de las emociones y de las relaciones afectivas.

2.5 RELACIÓN ENTRE TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL) Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Es indudable la relación existente entre el lenguaje y la adquisición formal de conocimientos, puesto que el lenguaje tiene el papel de ser vehiculizador para el aprendizaje. Florez (2004) introduce el término LAC (“el lenguaje a través del currículo”), el cual hace referencia al uso racional del lenguaje que las personas utilizan para aprender en la escuela.

Ahora bien, este aprendizaje dependerá en gran medida del grado de alfabetismo que adquiera la persona, esto es la sofisticación del lenguaje escrito que posibilitará el conocimiento reflexivo en cualquier dominio de la vida. (Florez, 2004). En otras palabras, cuanto mejor sea el nivel lingüístico de una persona, su capacidad de abstracción se verá incrementada beneficiando los procesos de aprendizaje durante la etapa escolar.

Asimismo, cuando el lenguaje se ve afectado como es el caso del TEL, probablemente existirán alteraciones en el aprendizaje. En un estudio longitudinal realizado por Tallal et al. (1997) se plantea que los iniciales trastornos del lenguaje predisponen al niño a sufrir dificultades de aprendizaje, de tal modo que la mayor parte de los niños que presentan retraso del lenguaje oral en la etapa preescolar manifestarán alteraciones de la lectura en su etapa escolar. (Mendoza, 2001).

Conti- Ramsden realizó un estudio longitudinal entre los años 1995 y 2000, en el cual observó menores a los siete y once años de edad, evaluando sus perfiles lingüísticos y niveles cognitivos no verbales en ambas edades. Una de las conclusiones a las que llegó fue la siguiente:

Es muy posible que con el desarrollo y la edad, los problemas específicos del lenguaje de los niños con TEL afecten negativamente sus habilidades no verbales, ocasionando que la manifestación clínica cambie a medida que crecen y se manifieste como un problema de aprendizaje más global y no solamente como un problema específico de lenguaje. (Conti- Ramsden, 2002: 25).

A partir de lo anterior se evidencia que en el TEL se ven alteradas tanto las habilidades no verbales como verbales. Dentro de las primeras se encuentran las dificultades para contar y manejar series numéricas (Aguado, 1999), problemas en la construcción de imágenes mentales, alteraciones en la noción espacio- temporal, problemas de discriminación auditiva y en las destrezas motoras (Monfort & Juarez, 2002). Mientras que en las segundas, se distinguen principalmente dificultades en la conciencia fonológica, que afecta los procesos de lectoescritura, y en el discurso narrativo.

A partir de la hipótesis que plantea un déficit en el procesamiento fonológico en los menores con TEL (Tallal cit. en Mendoza, 2001) se pueden explicar las futuras dificultades en la lectura y escritura. Es por esto, que se puede predecir que estos niños, especialmente aquellos que presentan alteraciones a nivel fonológico, tienen altas probabilidades de desarrollar trastornos de lectura que repercutirán en distintas materias académicas. (Mendoza, 2001).

Lo anterior se respalda en lo planteado por Aguado (1999) quien señala lo siguiente: “una vez iniciado el aprendizaje de la lectura y la escritura, su relación con la conciencia fonológica es bidireccional: a mayor conciencia fonológica, resultados mejores en la lectura, y a mayor eficacia lectora, más mejora de la conciencia fonológica”.

En cuanto al discurso narrativo y su relación con el rendimiento escolar, es posible señalar que aquel forma, en gran medida, parte de las actividades escolares vinculadas con el lenguaje oral y escrito (y con otros aspectos académicos). Cuando se presenta un bajo rendimiento escolar, ya sea por alteraciones en la comprensión y/o en la expresión de discursos narrativos, se puede establecer que los menores con TEL serían parte de un círculo vicioso consecuente de una baja calidad y cantidad de relaciones sociales, a las deficiencias en el desarrollo del lenguaje, así como de la competencia comunicativa. (Mendoza, 2001).

Pavez y Coloma (2004) realizaron un estudio consistente en evaluar el manejo de nexos y la comprensión de lenguaje figurado en adolescentes con déficit en el discurso y bajo rendimiento escolar, concluyendo que una alteración de estas habilidades se correlaciona significativamente con un bajo rendimiento escolar en los jóvenes. Por otra parte, se ha señalado que el discurso narrativo es un buen predictor del lenguaje en niños con TEL dada su compleja naturaleza (Mendoza, 2001). Por consiguiente, se puede postular que individuos con trastornos del lenguaje presentarán problemas de rendimiento durante la etapa escolar.

III. MATERIAL Y MÉTODO

3.1 Problema de investigación:

En Chile existen escasos estudios respecto al rendimiento escolar en menores con antecedentes de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) que abarquen cursos del segundo ciclo de enseñanza básica. Actualmente la ley considera al TEL como una patología de carácter transitorio en la cual el menor recibe una atención fonoaudiológica limitada hasta el tercer año de enseñanza básica en los Proyectos de Integración Escolar (PIE), restándole importancia al criterio profesional de “alta fonoaudiológica” que se debe otorgar.

Debido a lo anterior, se hace necesario investigar las posibles consecuencias de este trastorno en el rendimiento académico de las principales asignaturas cursadas por los menores del primer y segundo ciclo básico y, de este modo, refutar el carácter transitorio de la patología, planteando una extensión del rango etéreo que actualmente abarca el PIE.

3.2 Pregunta de investigación

¿Se ve afectado el rendimiento escolar de menores con antecedentes de Trastorno Específico del Lenguaje Mixto (TEL Mixto) en relación a sus cursos, desde tercero hasta sexto año de enseñanza básica de las comunas de Viña del Mar, Valparaíso e Hijuelas, V región, Chile?

3.3 Diseño de la investigación

La presente investigación pertenece al tipo observacional, descriptiva y transversal.

3.4 Objetivo general

Conocer el rendimiento escolar de niños y niñas con antecedentes de TEL Mixto que cursan desde tercero hasta sexto año de enseñanza básica de escuelas municipales y subvencionadas de las comunas de Viña del Mar, Valparaíso e Hijuelas, V Región, Chile.

3.5 Objetivos específicos

- Comparar los promedios de calificaciones de los menores desde tercero hasta sexto año de enseñanza básica, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas con antecedentes de TEL Mixto, respecto a su grupo curso.
- Describir las diferencias en los promedios de calificaciones según sexo.
- Contrastar los promedios de calificaciones de las comunas de Viña del Mar, Valparaíso e Hijuelas de la V Región.
- Confrontar los promedios de calificaciones entre las escuelas municipales y subvencionadas.
- Conocer las habilidades sociales ligadas al rendimiento escolar de los menores con antecedentes de TEL Mixto, a partir del *Cuestionario Docente de Habilidades Sociales en el Rendimiento Escolar*.

3.6 Hipótesis

Los menores con antecedentes de TEL Mixto presentan un rendimiento escolar deficitario en comparación a su grupo curso, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

3.7 Población y muestra

3.7.1 Universo de estudio

Constituido por alumnos y alumnas desde tercero hasta sexto año de enseñanza básica matriculados en escuelas y colegios municipales y subvencionados de las comunas de

Valparaíso, Viña del Mar e Hijuelas, V Región, en el año 2007. El universo se divide en dos grupos: el primero está conformado por niños y niñas con antecedentes de TEL Mixto que han recibido tratamiento fonoaudiológico en los establecimientos: Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins, Escuela de Lenguaje Pipan Viña, Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum, Escuela Especial Luz de Esperanza, Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256, Liceo Luís Laborda, Escuela Básica de Rabuco, Escuela Adriana Riquelme, Escuela Ana Jesús Ibacache, Escuela Mónica Hurtado, Escuela Benjamín Matte y Escuela La Sombra; en tanto el segundo corresponde a los actuales grupos cursos de dichos menores.

3.7.2 Muestra y criterios de selección

La muestra es aleatoria intencionada, estratificada por cursos y tipo de establecimiento. Conformada por 70 sujetos, niños y niñas con antecedentes de TEL Mixto, desde tercero hasta sexto año de enseñanza básica, matriculados en escuelas y colegios municipales y subvencionados en las comunas de Valparaíso, Viña del Mar e Hijuelas, V Región, en el año 2008.

Los criterios de selección de la muestra se dividen en criterios de inclusión y de exclusión.

Criterios de Inclusión:

- Niños y niñas con antecedentes de TEL Mixto que hayan egresado de Escuelas de Lenguaje, ya sea por edad de egreso o por alta fonoaudiológica.
- Niños y niñas con antecedentes de TEL Mixto, que hayan egresado de Proyectos de Integración Escolar (PIE) antes de cursar cuarto año básico.
- Niños y niñas con antecedentes de TEL Mixto que actualmente cursen desde tercero hasta sexto año de enseñanza básica.

- Niños y niñas que actualmente sean parte de escuelas y colegios dependientes de las Corporaciones Municipales de Valparaíso, Viña del Mar e Hijuelas y colegios subvencionados.
- Niños y niñas que pertenezcan al nivel socio-económico bajo y medio según el tipo de establecimiento al cual pertenecen. Dicha clasificación es empleada en investigaciones de tipo educacional, y si bien no es de carácter absoluto, se considera como universal (Peronard, 2000; *cit.* en Vivanco, 2003), la que se divide en:

Tipo de establecimiento	Estrato socio- económico
Municipal	Bajo
Particular Subvencionado	Medio
Particular	Alto

- Niños y niñas con un Coeficiente Intelectual (CI) normal de acuerdo a los antecedentes de la ficha académica de sus escuelas y colegios.

Criterios de Exclusión:

- Niños y niñas con antecedentes de TEL Expresivo.
- Niños y niñas que presenten Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) según los antecedentes de la ficha académica de sus escuelas y colegios.
- Niños y niñas que presenten déficit sensorial, motor o cognitivo.
- Niños y niñas que pertenezcan a colegios particulares.

3.7.3 Marco de muestra

Se incluyen las Escuelas de Lenguaje y los establecimientos educativos municipales y subvencionados de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar e Hijuelas, V Región.

3.8 Procedimiento para la obtención del Universo de estudio

3.8.1 Recolección de datos en Escuelas de Lenguaje y Establecimientos con PIE:

- Para la recolección de datos se consideraron doce establecimientos, de los cuales cinco corresponden a Escuelas de Lenguaje y siete a establecimientos educativos con PIE. Dentro de las Escuelas de Lenguaje se encuentran: Escuela de Lenguaje Pipan Viña, Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins, Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum, Escuela Especial Luz de Esperanza y Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256. Las cuatro últimas fueron seleccionadas debido a que poseen los datos y registros de las generaciones correspondientes a los años académicos 2001 y 2002, que corresponden a quinto y sexto año básico en el año 2007. En el caso de la Escuela de Lenguaje Pipan Viña y de los establecimientos educativos con PIE, correspondientes a: Liceo Luís Laborda, Escuela Básica de Rabuco, Escuela Adriana Riquelme, Escuela Ana Jesús Ibacache, Escuela Mónica Hurtado, Escuela Benjamín Matte y Escuela La Sombra, fueron seleccionados con el objetivo de aumentar el tamaño de la muestra.
- Posteriormente se procedió a visitar todos los establecimientos mencionados a fin de obtener los siguientes datos de los libros de registro: nombre completo, fecha de nacimiento, nombre del apoderado, diagnóstico y teléfono de contacto, para posteriormente ubicar los establecimientos a los que asistieron durante el año académico 2007 los menores. Con el objetivo de conocer el curso de enseñanza básica en el que se encuentran estos niños, se utilizó como dato referencial la fecha de nacimiento.

- Cabe destacar que los diagnósticos que se obtuvieron en los registros desde del año 2001 y 2002 se regían bajo el Decreto 192¹, que utiliza la clasificación de Trastorno del Lenguaje de Ingram, según grado de severidad; leve, moderado o severo. A contar del año 2003, los diagnósticos se señalan de acuerdo al Decreto 1300², basado en el DSM-IV que clasifica los TEL en Expresivos y Mixtos. Por lo tanto, al realizar una equivalencia entre ambas clasificaciones (Silva, 2007), con la finalidad de obtener el diagnóstico de TEL Mixto, se concluye lo siguiente:

Clasificación Decreto 192 (Ingram)	Clasificación Decreto 1300 (DSM-IV)
Trastorno Leve o Grado I	TEL Expresivo
Trastorno Moderado o Grado II	TEL Mixto
Trastorno Severo o Grado III	TEL Mixto

1

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE. (1997). Decreto 192, Planes y programas para atender niños con trastornos de la comunicación primarios, secundarios adquiridos y del desarrollo del habla. Santiago.

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE. (2002). Decreto 1300, Planes y programas de estudio para alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje. Santiago.

- Los diagnósticos de los sujetos, que durante el año académico 2007, cursaron quinto y sexto año de enseñanza básica, fueron equiparados en función, tanto de la equivalencia anteriormente explicada, como de los criterios de exclusión señalados en el capítulo 3.7.2 (Muestra y criterios de selección).
- Como resultado, se logró registrar un total de 104 niños y niñas de la Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins, 50 de la Escuela de Lenguaje Pipan Viña, 27 de la Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum, 109 de la Escuela Especial Luz de Esperanza, 74 del Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256, 4 del Liceo Luís Laborda, 3 de la Escuela Básica de Rabuco, 5 de la Escuela Adriana Riquelme, 2 de la Escuela Ana Jesús Ibacache, 1 de la Escuela Mónica Hurtado, 1 de la Escuela Benjamín Matte y 2 de la Escuela La Sombra, obteniendo un total de 382 sujetos.
- A continuación, se contactó telefónicamente a los apoderados de los menores con la finalidad de conocer el nombre del establecimiento educativo al que asistió el niño durante el año académico 2007. De este modo, se logró ubicar a un total de 13 sujetos en la Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins, 3 de la Escuela de Lenguaje Pipan Viña, 24 de la Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum, 9 de la Escuela Especial Luz de Esperanza, 8 del Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256, 2 del Liceo Luís Laborda, 1 de la Escuela Básica de Rabuco, 1 de la Escuela Ana Jesús Ibacache, 3 de la Escuela Mónica Hurtado, 1 de la Escuela Benjamín Matte y 2 de la Escuela La Sombra, 3 de la Escuela Adriana Riquelme; obteniendo un total muestra correspondiente a 70 sujetos.
- Los 34 establecimientos educativos a los cuales asistieron dichos sujetos durante el año académico 2007 son los siguientes:
 - Escuela N° 3 Alemania

- Escuela D- 309 República El Salvador
- Escuela Alberto Hurtado Segundo.
- Escuela E- 252 Jorge Alessandri Rodríguez
- Escuela Básica Naciones Unidas
- Escuela Básica F- 299 Piloto 1° Luís Pardo Villalón
- Colegio Leonardo Murialdo
- Colegio Miguel de Unamuno
- Colegio Mariano Latorre
- Escuela N°266 Carabinero Pedro Cariaga
- Colegio Padre Zanandrea
- Colegio Numancia
- Escuela Ciudad de Berlín
- Escuela Básica Cirujano Videla
- Colegio San Pío X
- Colegio Patricio Lynch (Playa Ancha, Valparaíso)
- Colegio Patricio Lynch (Miraflores, Viña del Mar)
- Colegio Hernán Olguín A-19
- Colegio Jeanne D`are
- Colegio Libertador Bernardo O`Higgins R.
- Escuela Humberto Vilches Alzamora D-319
- Colegio Fray Luís Beltrán
- Escuela Básica D- 250 Gaspar Cabrales
- Liceo N°1 de Niñas Frnack de McDougall
- Escuela Básica D- 256 República del Uruguay
- Centro Educativo Florida
- Escuela Básica Adolfo Tannenbaum
- Liceo Luís Laborda
- Escuela Básica de Rabuco
- Escuela Mónica Hurtado

- Escuela Benjamín Matte
- Escuela Ana Jesús Ibacache
- Escuela La Sombra
- Escuela Adriana Riquelme

3.8.2 Acceso a Establecimientos Educativos

Para acceder a los colegios municipales de Valparaíso y Viña del Mar se elaboraron dos cartas dirigidas a los respectivos Directores del Área de Educación de la Corporación Municipal de dichas comunas, Sr. Juan Inda y Sra. Patricia Colarte Troncoso, respectivamente, quienes otorgaron una autorización escrita que posibilita el acceso a los registros de calificaciones de los sujetos.

Además se elaboraron cartas de presentación de la Universidad de Valparaíso, respaldadas por el Director de la Carrera de Fonoaudiología, Sr. Patricio Valdebenito Villena y por el Profesor Guía de Tesis, Sr. Guillermo Lavín Wentelemn, con el objetivo de ingresar a los colegios subvencionados, tanto de Valparaíso como de Viña del Mar.

En el caso de los establecimientos pertenecientes a la comuna de Hijuelas, las cartas de presentación no fueron requeridas como requisito administrativo para acceder a la información.

3.8.3 Recolección de datos de Establecimientos Educativos

En primer lugar, se visitaron las instituciones educativas con el fin de presentar al Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) o al Director del establecimiento las cartas o autorizaciones correspondientes, según el tipo de establecimiento.

En segundo lugar, en aquellas instituciones que accedieron a la petición, se procedió a obtener las calificaciones de los menores con antecedentes de TEL Mixto y de sus grupos cursos, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Educación Matemática durante el año académico 2007. También se consideraron las calificaciones de este año para los alumnos que presentaron repitencia.

Finalmente, se aplicó el *Cuestionario Docente de Habilidades Sociales en el Rendimiento Escolar* a los profesores jefe de cada sujeto de la muestra. En casos particulares, no fue posible aplicar dicho cuestionario debido a razones específicas de los docentes tales como jubilación, licencias médicas o retiro de los profesores del establecimiento.

Cabe destacar que la muestra se redujo a 70 sujetos debido a la desaprobación, por parte de cuatro establecimientos, para acceder a las calificaciones de los sujetos.

3.8.4 Instrumentos utilizados

Los instrumentos utilizados para efectuar esta investigación son los siguientes:

- Libros de Matrículas de Escuelas de Lenguaje: se ocuparon para pesquisar a los menores con antecedentes de TEL Mixto, de donde se obtuvieron datos personales para su posterior localización.
- Libros de Clases y Actas de Registro: con el fin de obtener las calificaciones y promedios de notas, tanto de los menores con antecedentes de TEL Mixto como de sus grupos cursos, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Educación Matemática, se utilizaron estos documentos para cuantificar de este modo el rendimiento escolar.
- Fichas de recolección para Escuelas de Lenguaje: se utilizaron para consignar los siguientes datos; nombre completo, fecha de nacimiento, nombre del apoderado, diagnóstico y teléfono de contacto.
- Fichas de recolección de calificaciones: en éstas se registraron las iniciales de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto, el nivel que cursaban en el año 2007, las

calificaciones obtenidas por ellos y sus grupo cursos, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Educación Matemática, durante dicho año. Además, en casos específicos se consignó la repitencia.

- *Cuestionario Docente de Habilidades Sociales en el Rendimiento Escolar*: tomado de la Tesis para Optar al Título de Fonoaudiólogo y al Grado de Licenciado en Fonoaudiología, *Rendimiento Escolar en Alumnos de Primero, Segundo y Tercer Año Básico de Escuelas Municipales y Particulares Subvencionadas de la Comuna de Valparaíso, con Trastorno Específico del Lenguaje Superado*, desarrollada por Castro *et al.* durante el año 2007. Este cuestionario consta de dieciocho ítems que describen a través de una premisa ciertas habilidades sociales, las cuales son evaluadas por el docente señalando la frecuencia con que éstas se presentan en el alumno (“siempre”, “a veces” o “nunca”). Cabe destacar que este instrumento fue perfeccionado por los siguientes profesionales (2007)³:

- Sra. Elvira Mendoza Lara, Licenciada en Filosofía y Letras y Doctora en Psicología.
- Sr. Luis Bravo Valdivieso, Licenciado en Psicología y Doctor en Psicología.
- Sr. Gerardo Aguado, Licenciado en Psicología y Doctor en Ciencias de la Educación.
- Sra. Roxana Silva Jaña, Licenciada en Educación y Magíster en Evaluación Educacional.

³ CASTRO M., CELIS N., PÉREZ P. (2007). “Rendimiento escolar en alumnos de primero, segundo y tercer año básico de escuelas municipales y particulares subvencionadas de la comuna de Valparaíso, con trastorno específico del lenguaje superado”. *Tesis de Pregrado inédita*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina, Escuela de Fonoaudiología.

- Luego de haber registrado la totalidad de los datos, se procedió a organizar la información y a ordenar las respuestas de acuerdo a la frecuencia con que se presentó cada conducta del *Cuestionario Docente de Habilidades Sociales*. Mientras que los promedios fueron dispuestos en tablas del programa computacional Excel y manipuladas según las diferentes variables a estudiar.

3.9 Metodología de análisis

Con el fin de analizar los datos obtenidos, se recurrirá al uso del programa computacional Excel, utilizando tablas y gráficos. Las primeras serán requeridas para el ingreso de los promedios, tanto de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto como de sus cursos, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Educación Matemática, en función de las variables: sexo, curso y tipo de establecimiento. Los segundos serán utilizados para analizar los promedios de calificaciones de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto y de sus grupos cursos, desde tercero hasta sexto año de enseñanza básica, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Educación Matemática. Además serán requeridos para el estudio de la variable comuna y para examinar la frecuencia con que se presentan las conductas evaluadas en el *Cuestionario Docente de Habilidades Sociales*.

Respecto al análisis del rendimiento escolar, es pertinente señalar que se aplicará el criterio de rangos de calificaciones utilizado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

Rango de calificaciones	Apreciación Cualitativa
> 3,9	Insuficiente
4,0 – 4,9	Suficiente
5,0 – 5,9	Bueno
6,0 – 7,0	Muy Bueno

IV. RESULTADOS

Curso	Nº de Sujetos
Tercer Año Básico	24
Cuarto Año Básico	16
Quinto Año Básico	15
Sexto Año Básico	15
Total	70

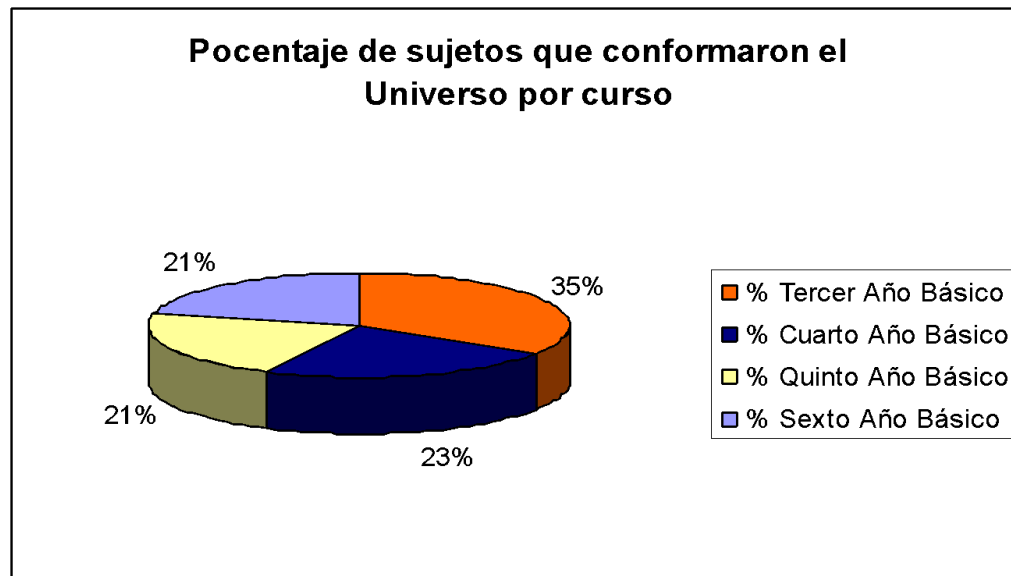


Gráfico N° 1

En el Gráfico N° 1, correspondiente al porcentaje de sujetos con antecedentes de TEL Mixto en cada curso, se observa que un 35% pertenecían a Tercer Año Básico, un 23% a Cuarto Año Básico, un 21% a Quinto Año Básico, y un 21% a Sexto Año Básico.

1. Comparar los promedios de calificaciones de los menores desde Tercero hasta Sexto Año de Enseñanza Básica, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas con antecedentes de TEL Mixto, respecto a su grupo curso.

Lenguaje y Comunicación

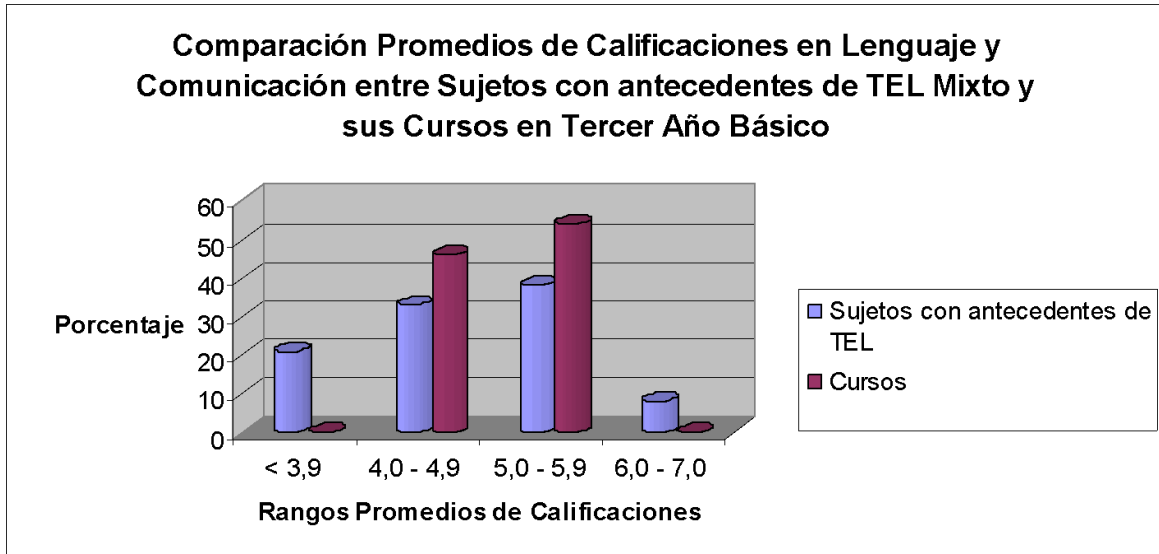


Gráfico N° 2

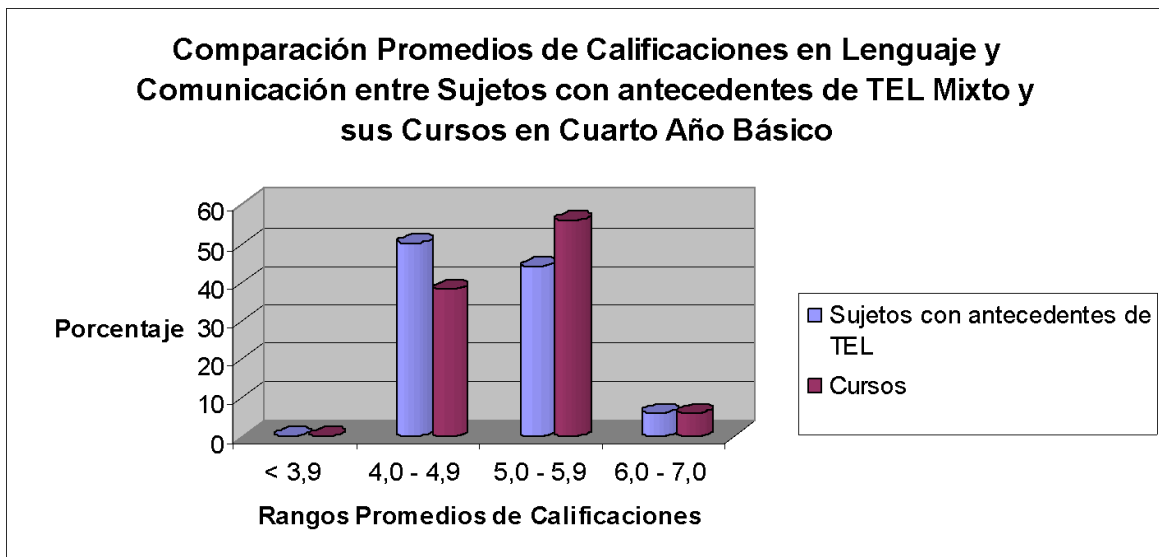


Gráfico N° 3

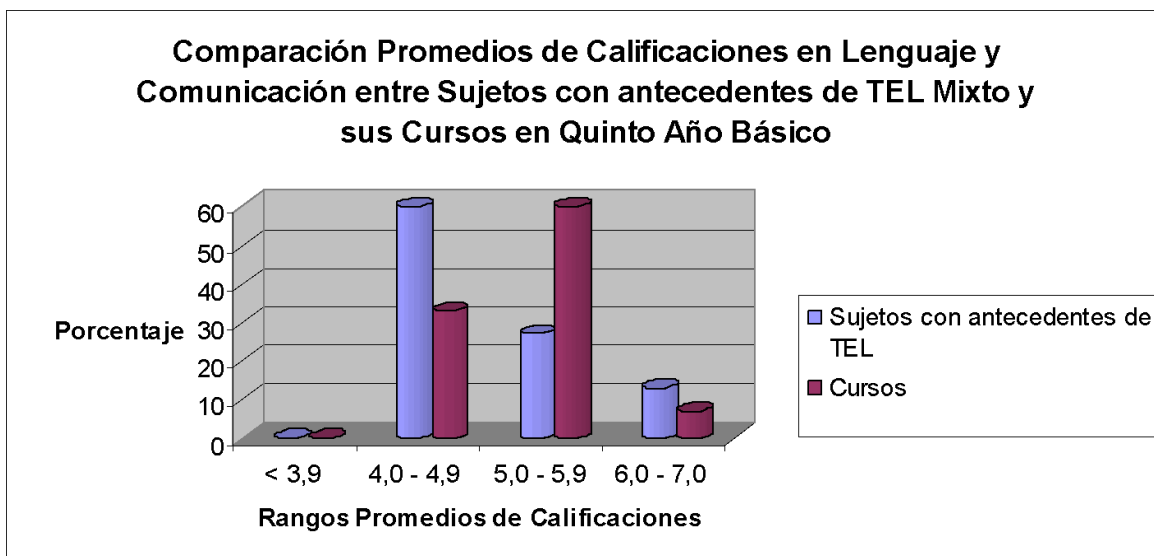


Gráfico N° 4

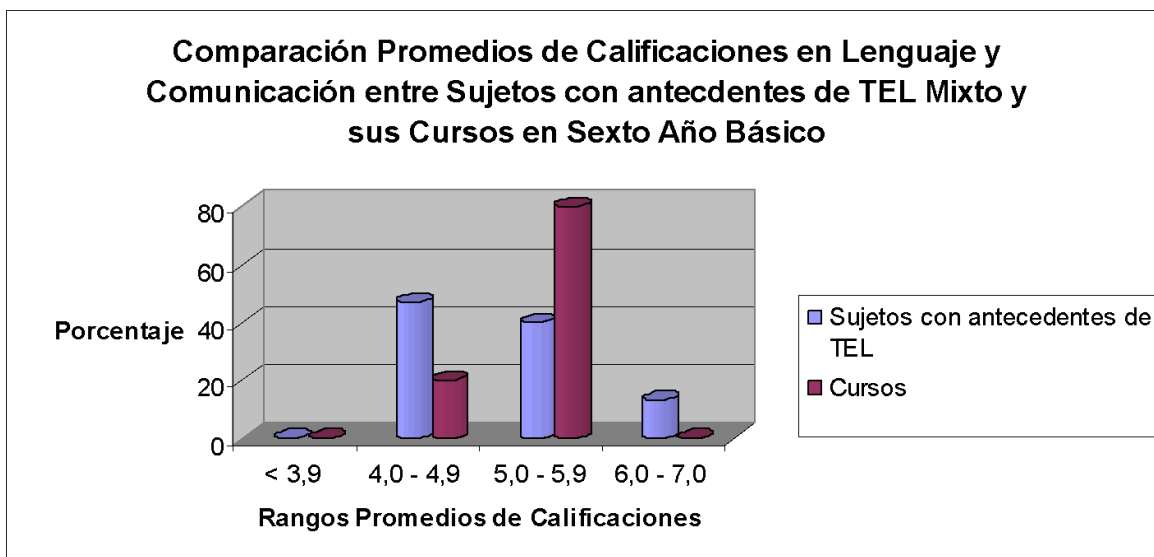


Gráfico N° 5

En Tercer Año Básico (ver Gráfico N° 2) se observa que el mayor porcentaje de sujetos con antecedentes de TEL Mixto se ubicó en el rango de calificaciones entre 5,0 y 5,9, que corresponde a “bueno”. En tanto, sus cursos obtuvieron el mismo desempeño. Destaca que en el rango de calificaciones inferior a 3,9 hubo un 21% de sujetos con antecedentes de TEL Mixto versus un 0% de sus cursos.

En Cuarto, Quinto y Sexto Año Básico (ver Gráficos N° 3, 4 y 5), el mayor porcentaje de sujetos con antecedentes de TEL Mixto se situó en el rango de calificaciones entre 4,0 y 4,9 correspondiente a “suficiente”, en tanto, sus cursos se ubicaron entre 5,0 y 5,9 lo que califica como “muy bueno”.

Educación Matemática

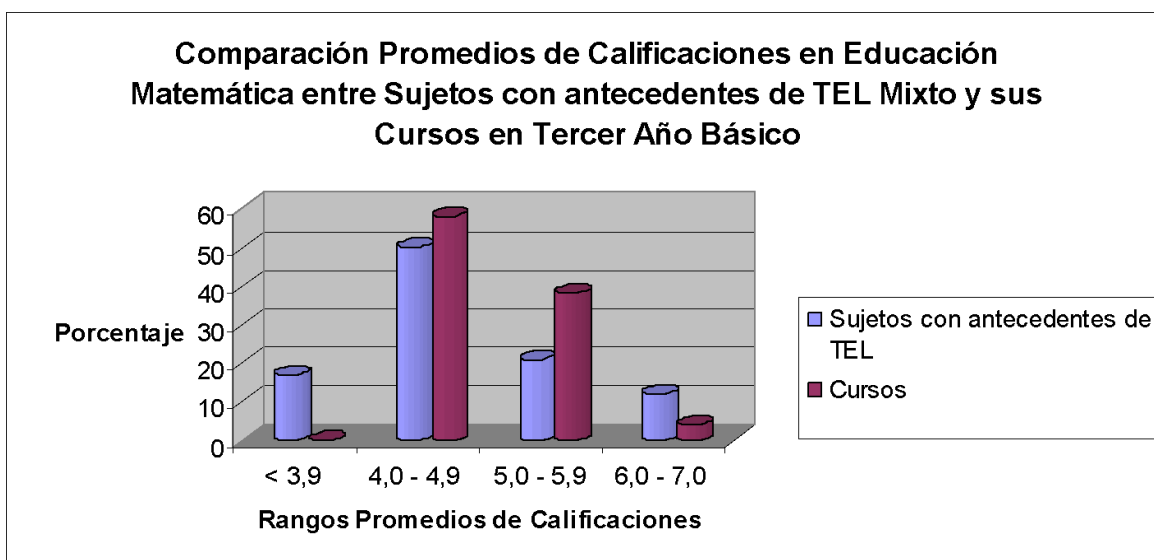


Gráfico N° 6

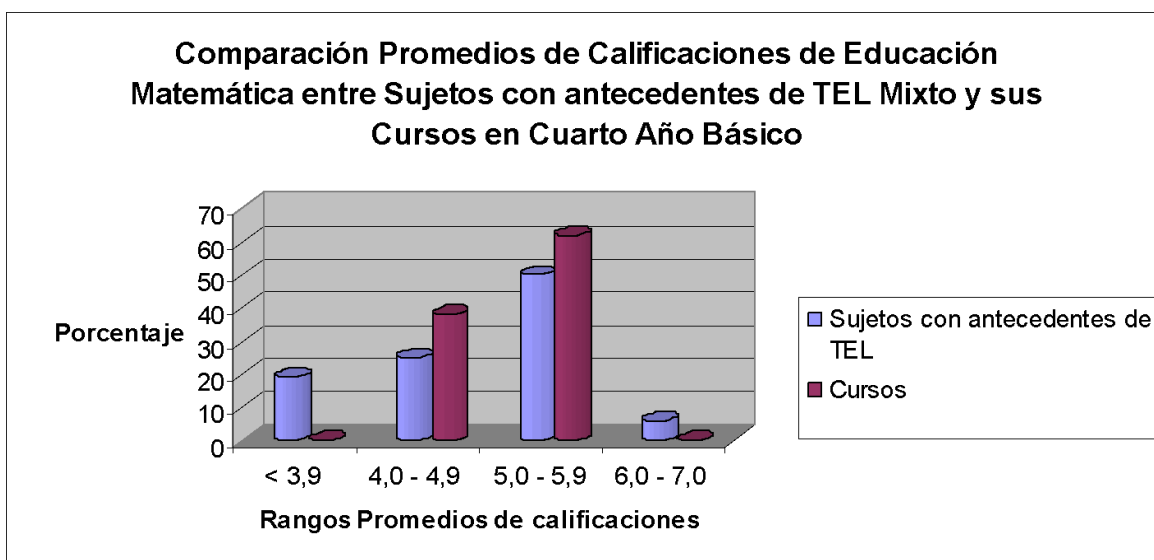


Gráfico N° 7

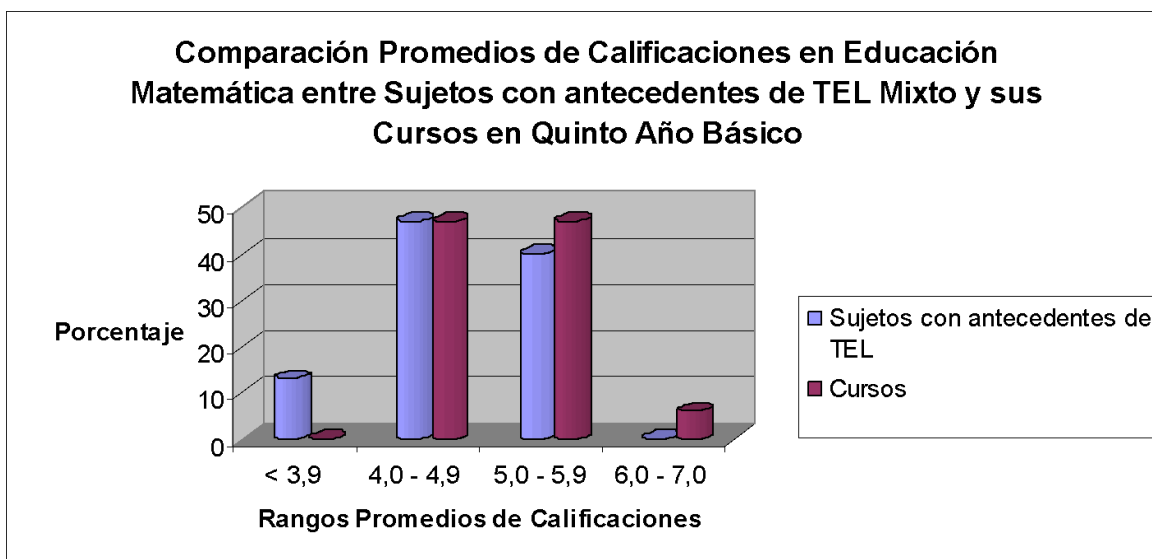


Gráfico N° 8

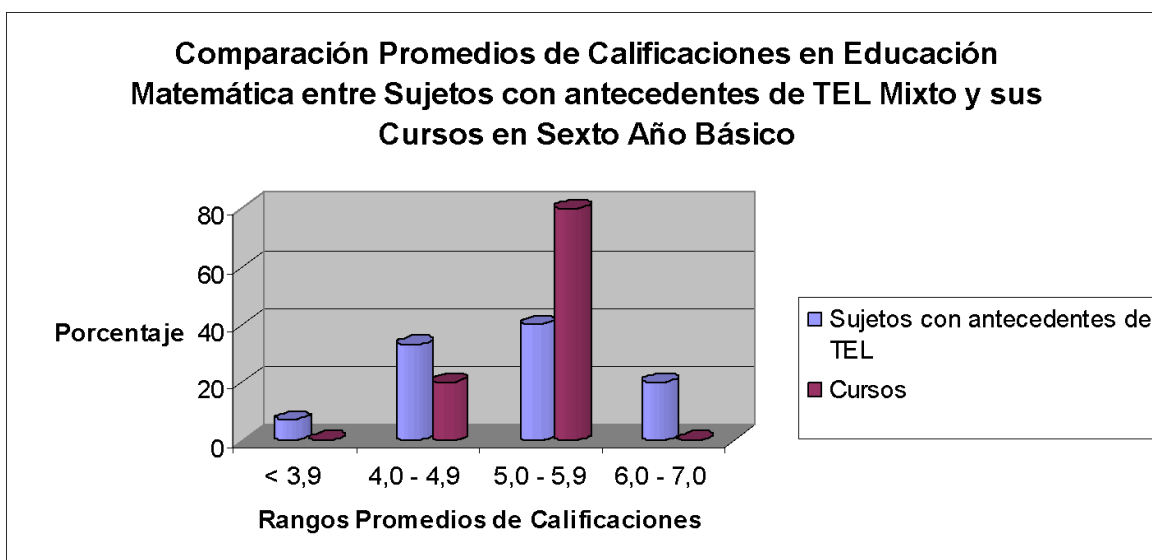


Gráfico N° 9

En Tercer Año Básico (ver Gráfico N° 6) tanto los sujetos con antecedentes de TEL Mixto, como sus cursos se ubicaron en el rango de calificaciones entre 4,0 y 4,9 correspondiente a “Suficiente”. Cabe destacar que sólo lo sujetos con antecedentes de TEL Mixto presentaron calificaciones en el rango inferior a 3,9, calificable como “Insuficiente”.

En Cuarto Año Básico (ver Gráfico N° 7) los sujetos con antecedentes de TEL Mixto y sus cursos se situaron en el rango de calificaciones entre 5,0 y 5,9 correspondiente a “Bueno”. Por otro lado, un 19% de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto se ubicaron en el rango de calificaciones inferior a 3,9 que corresponde a “Insuficiente”.

En Quinto Año Básico (ver Gráfico N° 8), el mayor porcentaje de sujetos con antecedentes de TEL Mixto obtuvo calificaciones entre 4,0 y 4,9 que corresponde a “Suficiente”, en cambio sus cursos obtuvieron un 47% tanto en el rango de calificaciones entre 4,0 y 4,9, como entre 5,0 y 5,9 lo que califica como “Suficiente” y “Bueno”, respectivamente.

En Sexto Año Básico (ver Gráfico N° 9) el mayor porcentaje de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto y sus cursos se encontraron en el rango de calificaciones entre 5,0 y 5,9, correspondiente a “Bueno”.

2. Describir las diferencias en los promedios de calificaciones según sexo.

Mujeres y Hombres

Lenguaje y Comunicación

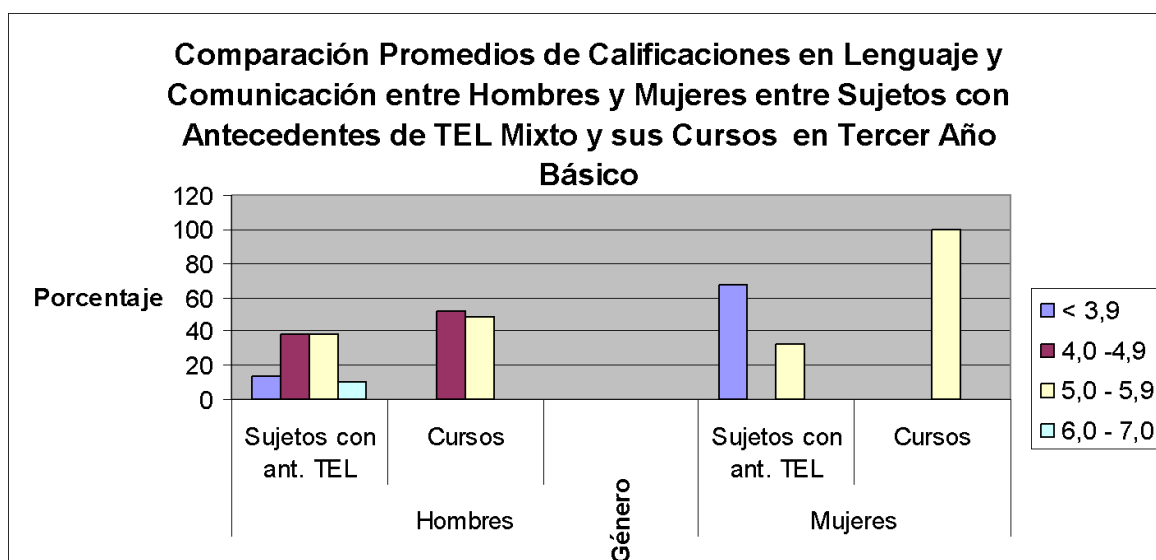


Gráfico N° 10

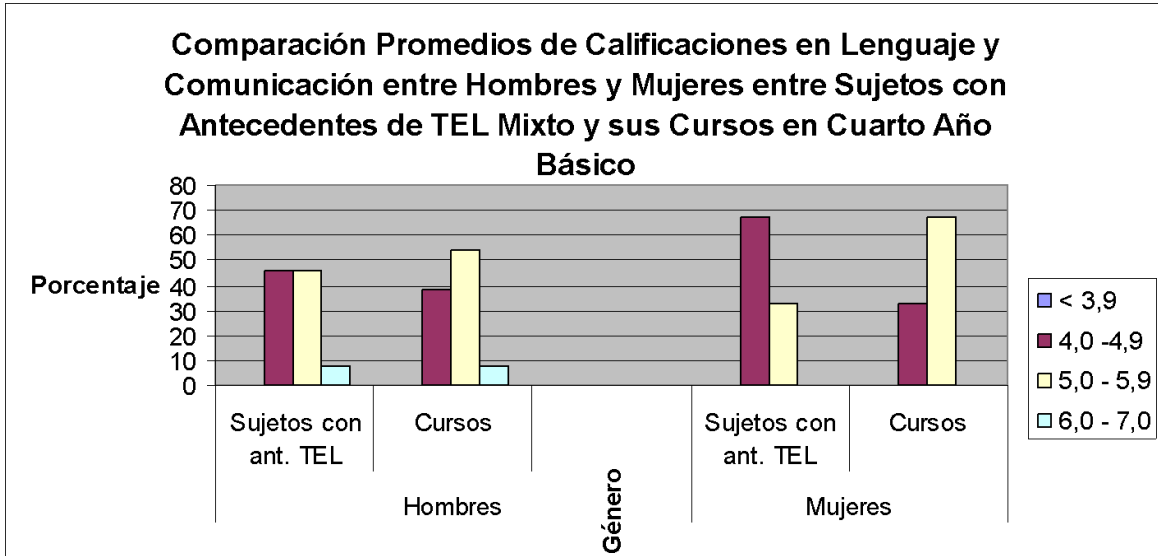


Gráfico N° 11

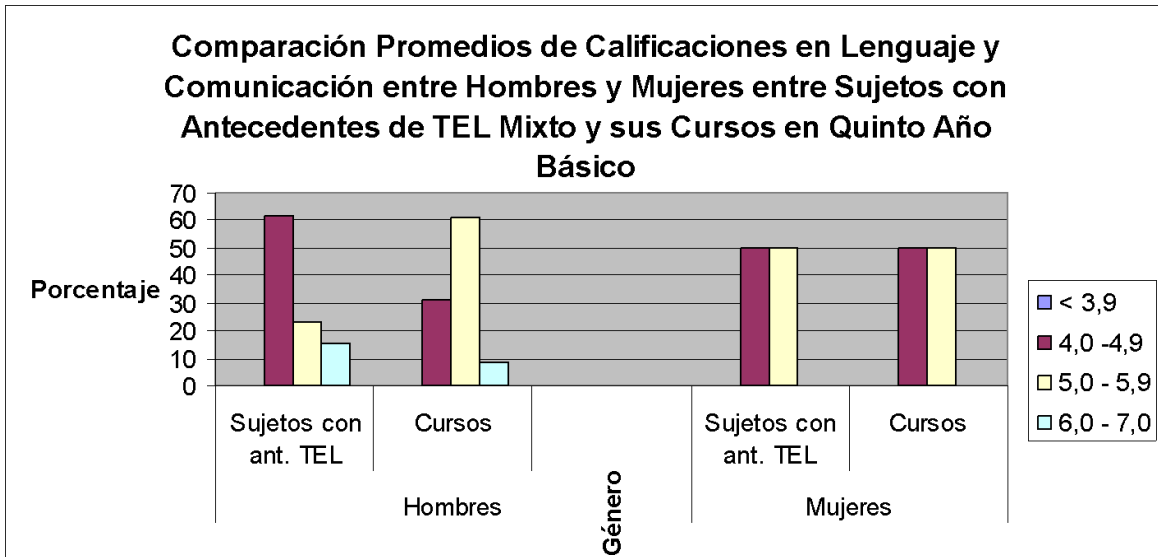


Gráfico N° 12

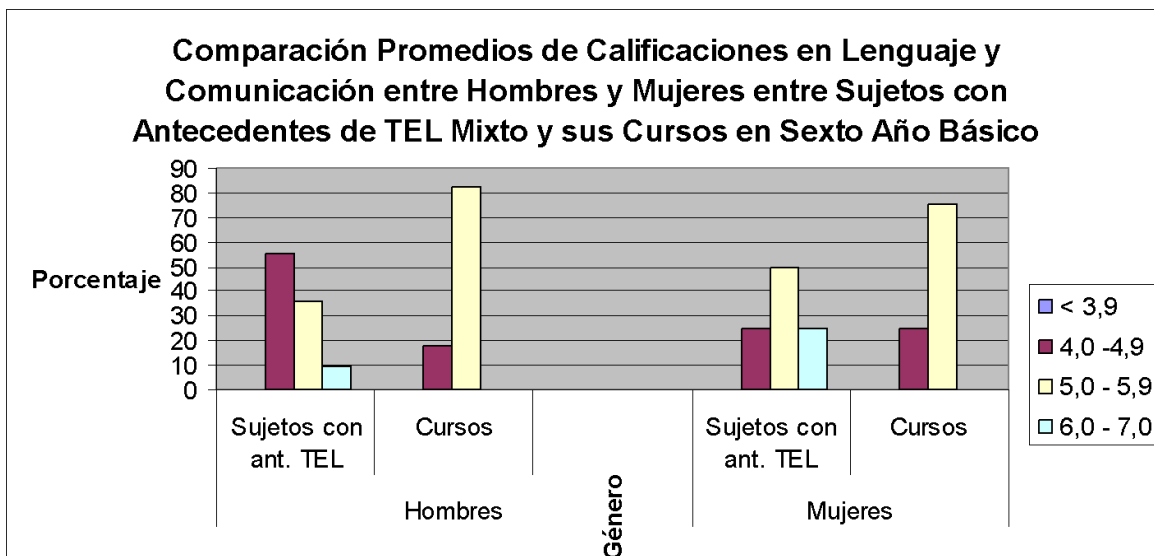


Gráfico N° 13

En Tercer Año Básico (ver Gráfico N° 10), el mayor porcentaje de mujeres con antecedentes de TEL Mixto se ubicó en el rango de calificaciones inferior a 3,9, lo que corresponde a “Insuficiente”. En tanto, en sus cursos, el mayor porcentaje se centró en el rango de calificaciones entre 5,0 y 5,9. Los hombres con antecedentes de TEL Mixto y sus cursos se ubicaron mayoritariamente en el rango de calificaciones entre 4,0 y 4,9, lo que corresponde a “Suficiente”.

En Cuarto y Quinto Año Básico (ver Gráficos N° 11 y N° 12) se observa que tanto las mujeres como los hombres con antecedentes de TEL Mixto obtuvieron un mayor porcentaje de calificaciones entre 4,0 y 4,9, que equivale a “Suficiente”, mientras que el mayor porcentaje de calificaciones de sus cursos se ubicó entre 5,0 y 5,9, correspondiente a “Bueno”.

En Sexto Año Básico (ver Gráfico N° 13), el mayor porcentaje de mujeres con antecedentes de TEL Mixto y sus cursos estuvo en el rango de calificaciones entre 5,0 y 5,9, equivalente a “Bueno”. Con respecto a los hombres con antecedentes de TEL Mixto, el mayor porcentaje obtuvo calificaciones entre 4,0 y 4,9 equiparándose con la apreciación cualitativa de “Suficiente”.

2.1.2 Educación Matemática

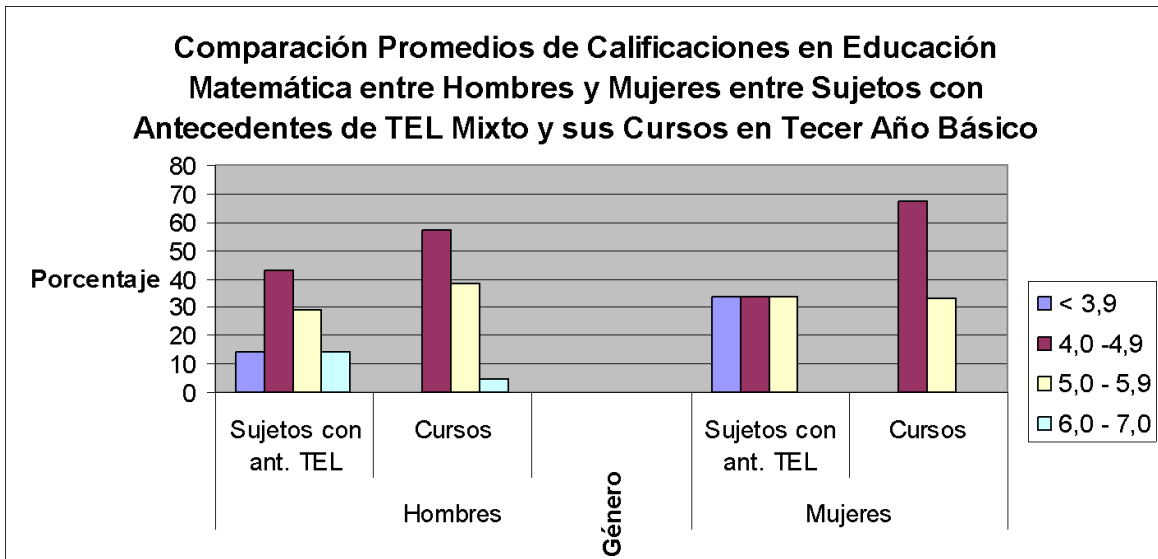


Gráfico N° 14

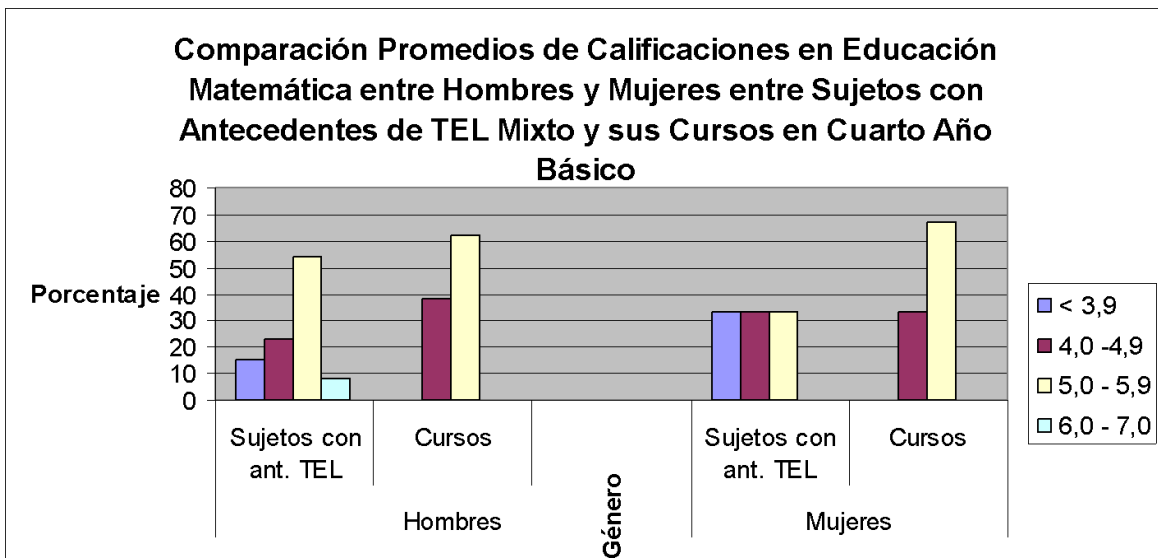


Gráfico N° 15

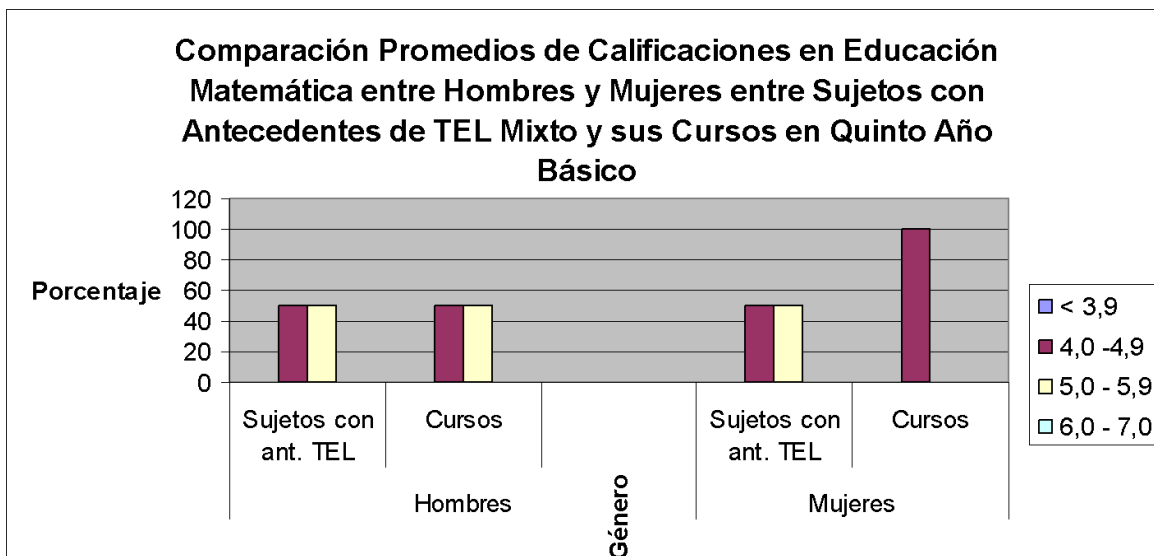


Gráfico N° 16

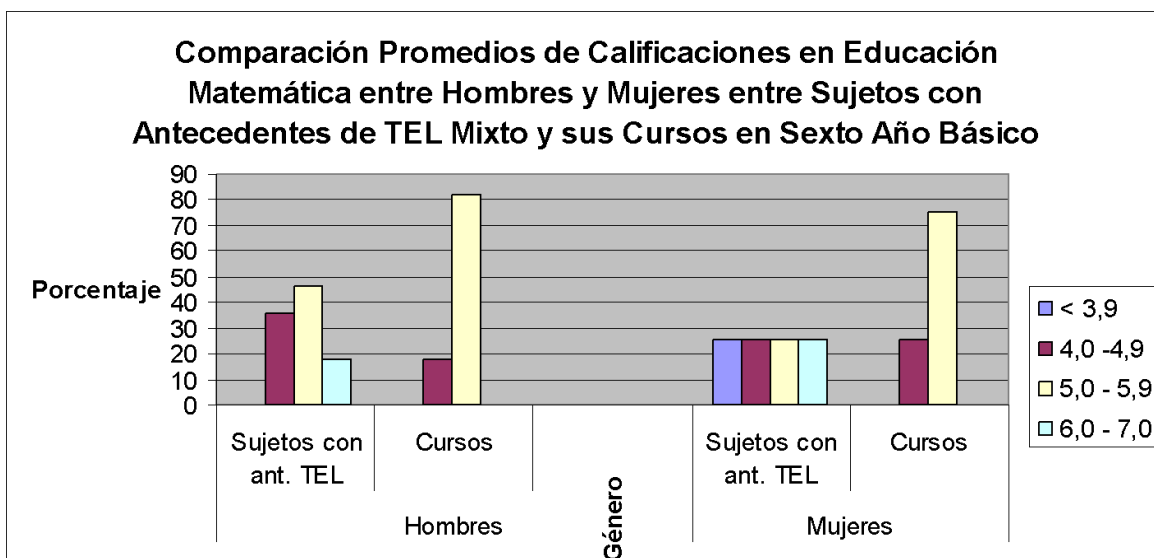


Gráfico N° 17

En Tercer Año Básico (ver Gráfico N° 14) se aprecia que las mujeres de la muestra presentaron el mismo porcentaje en los rangos de calificaciones: inferior a 3,9, entre 4,0 y 4,9 y entre 5,0 y 5,9; correspondientes a “Insuficiente”, “Suficiente” y “Bueno”. Sus cursos se

ubicaron mayoritariamente en el rango entre 4,0 y 4,9, es decir “Suficiente”. En tanto, los hombres con antecedentes de TEL Mixto y sus cursos presentaron calificaciones centradas en el rango entre 4,0 y 4,9, equiparables a “Suficiente”.

En Cuarto Año Básico (ver Gráfico N° 15) se observa que las mujeres de la muestra obtuvieron porcentajes equivalentes en los rangos: inferior a 3,9, entre 4,0 y 4,9 y entre 5,0 y 5,9; correspondientes a “Insuficiente”, “Suficiente” y “Bueno”. En cuanto a sus cursos, el mayor porcentaje de calificaciones estuvo entre 5,0 y 5,9, correspondiente a “Bueno”. Los hombres con antecedentes de TEL Mixto y sus cursos se ubicaron mayoritariamente en el rango de calificaciones entre 5,0 y 5,9, lo que se equipara a “Bueno”.

En Quinto Año Básico (ver Gráfico N° 16) se aprecia que las mujeres con antecedentes de TEL Mixto presentaron porcentajes divididos en los rangos entre 4,0 y 4,9 y 5,0 y 5,9, equivalentes a “Suficiente” y “Bueno”. Con respecto a sus cursos, el mayor porcentaje se ubicó en el rango entre 5,0 y 5,9, es decir “Bueno”. Los hombres de la muestra y sus cursos calificaron como “Suficiente” y “Bueno”, ubicándose en los rangos de: 4,0 y 4,9 y 5,0 y 5,9.

En Sexto Año Básico (ver Gráfico N° 17), las mujeres con antecedentes de TEL Mixto mostraron el mismo porcentaje en los cuatro rangos de calificaciones, en tanto sus cursos se centraron mayoritariamente entre 5,0 y 5,9, correspondiente a “Bueno”. El más alto número, tanto de hombres con antecedentes de TEL Mixto como de sus cursos estuvo en el rango de calificaciones entre 5,0 y 5,9, equivalente a “Bueno”.

3. Contrastar los promedios de calificaciones de las comunas de Viña del Mar, Valparaíso e Hijuelas de la V Región.

3.1. Valparaíso, Viña del Mar e Hijuelas

3.1.1. Lenguaje y Comunicación

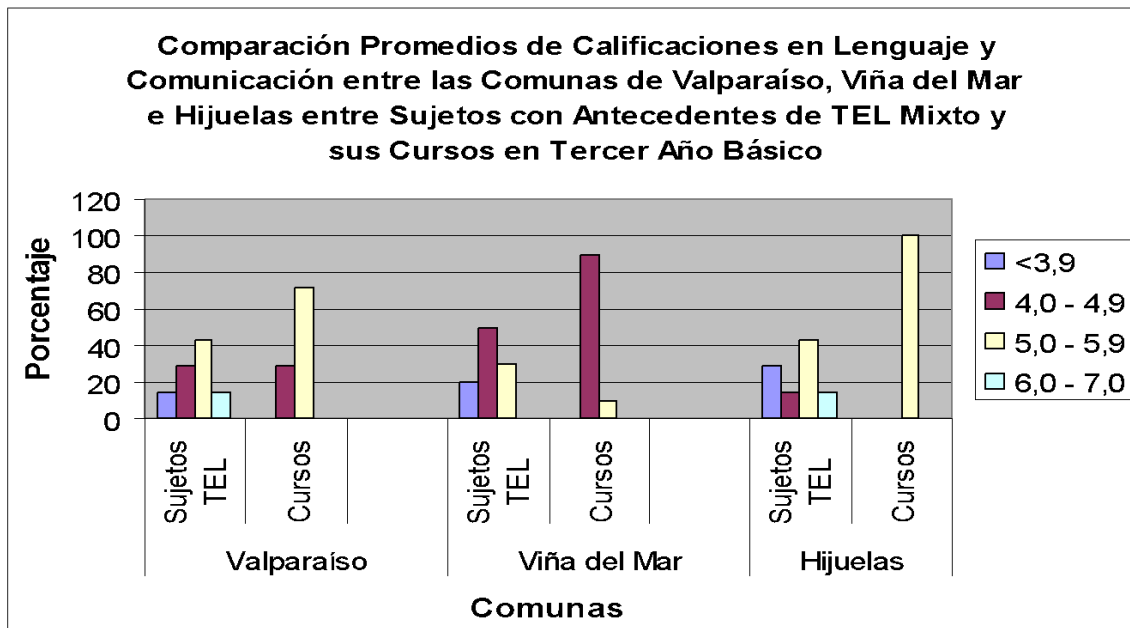


Gráfico N° 18

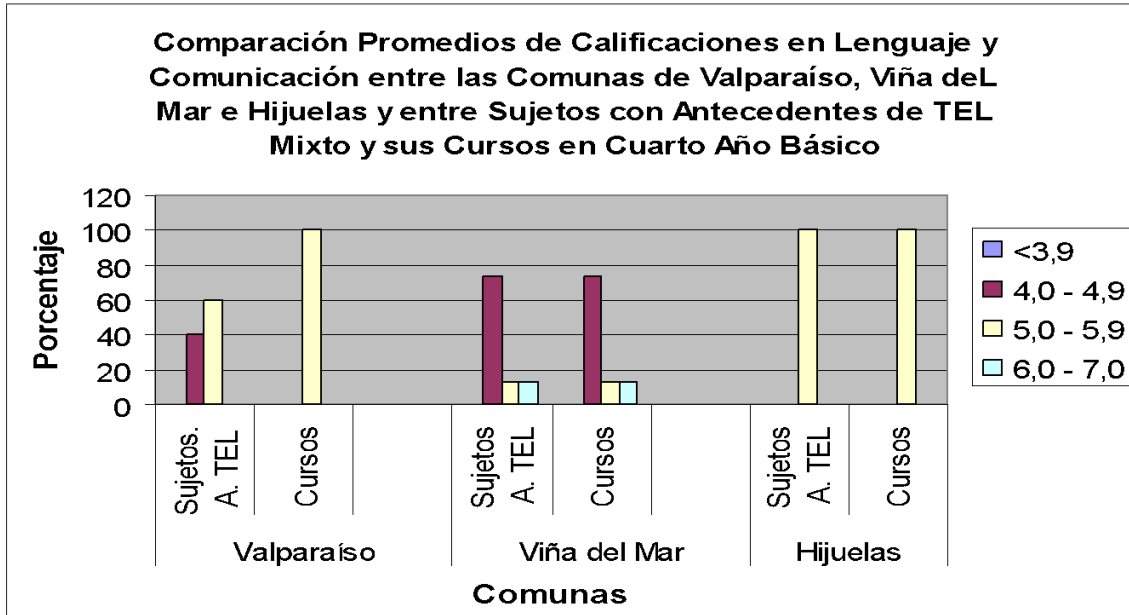


Gráfico N° 19

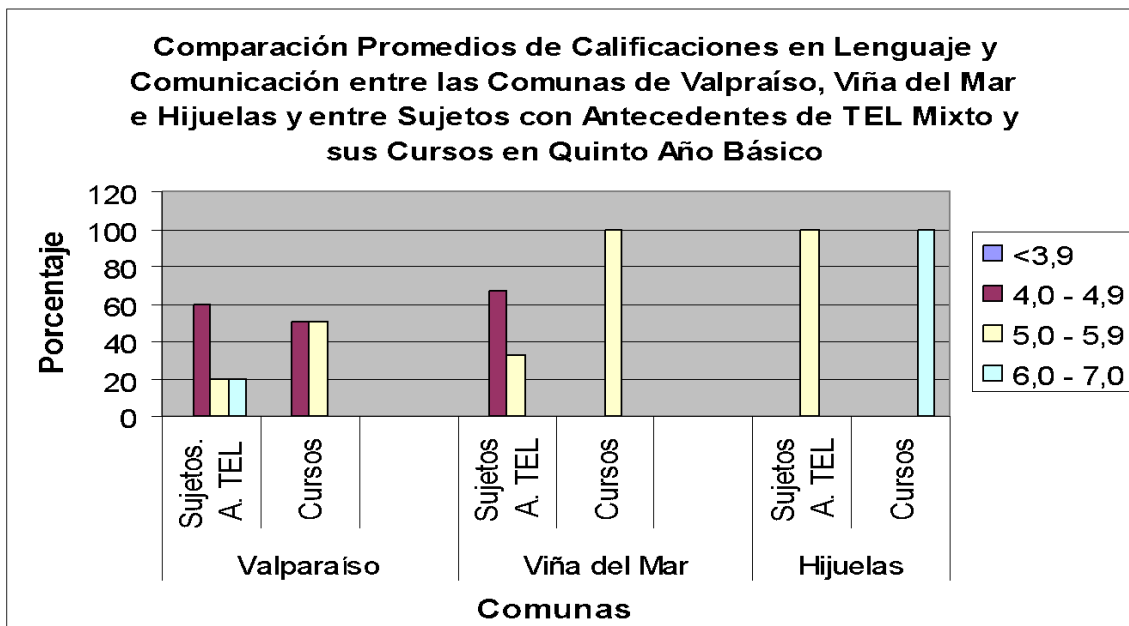


Gráfico N° 20

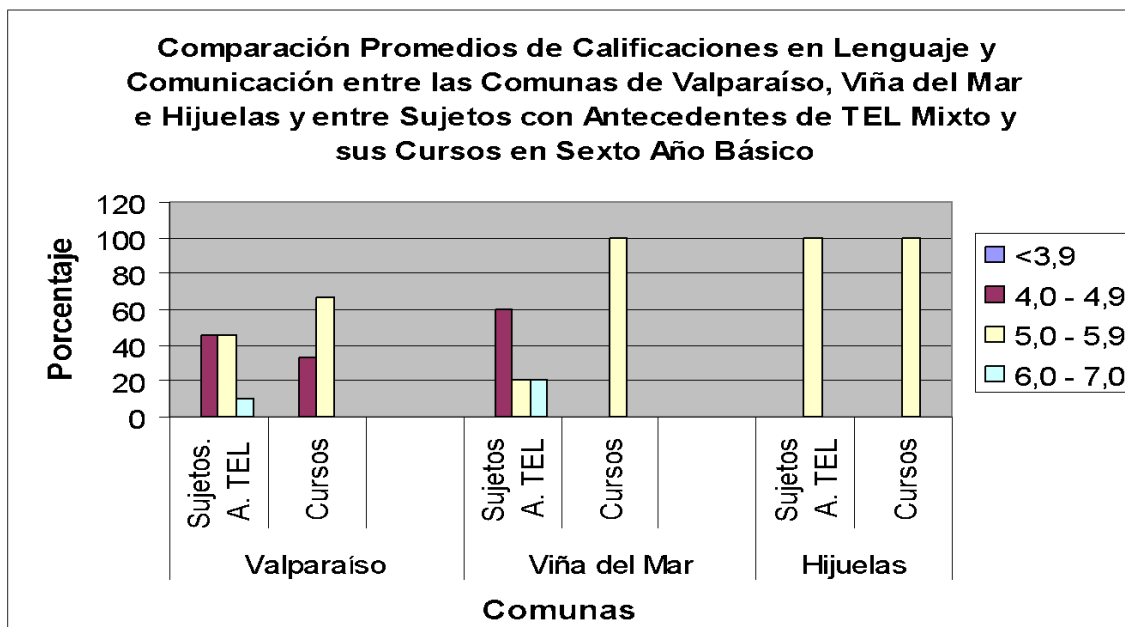


Gráfico N° 21

En Tercer Año Básico (ver Gráfico N° 18) se observa que tanto en la comuna de Valparaíso como de Hijuelas, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto y sus cursos obtuvieron mayoritariamente calificaciones en el rango de 5,0 a 5,9, correspondiente a “Bueno”. En la comuna de Viña del Mar los sujetos de la muestra y sus cursos obtuvieron calificaciones centradas en el rango de 4,0 a 4,9, equivalente a “Suficiente”. Resalta que en las tres comunas existe un porcentaje de sujetos con antecedentes de TEL Mixto que se encuentra en el rango de calificaciones inferior a 3,9, es decir “Insuficiente”.

En Cuarto Año Básico (ver Gráfico N° 19) se aprecia que tanto en la comuna de Valparaíso como de Hijuelas el mayor porcentaje de calificaciones se encuentra en el rango de 5,0 a 5,9, que corresponde a “Bueno”. En la comuna de Viña del Mar tanto los sujetos con antecedentes de TEL Mixto como sus cursos se ubicaron en su mayoría en el rango de calificaciones entre 4,0 y 4,9, vale decir “Suficiente”.

En Quinto Año Básico (ver Gráfico N° 20), en la comuna de Valparaíso los sujetos de la muestra presentaron calificaciones centradas en el rango de 4,0 a 4,9, equivalente a “Suficiente”. Sus cursos obtuvieron calificaciones mayoritariamente en los rango de 4,0 a 4,9 y 5,0 a 5,9, “Suficiente” y “Bueno”, correspondientemente. En Viña del Mar los sujetos con

antecedentes de TEL Mixto se ubicaron en su mayoría en el rango de calificaciones de 4,0 a 4,9, en tanto sus cursos en el de 5,0 a 5,9, esto corresponde a “Suficiente” y “Bueno” respectivamente. Los sujetos con antecedentes de TEL Mixto pertenecientes a la comuna de Hijuelas presentaron el 100% de sus calificaciones en el rango de 5,0 a 5,9, equiparable a “Bueno”. El 100% de las calificaciones de sus cursos estuvieron en el rango de 6,0 a 7,0, que corresponde a “Muy Bueno”.

En Sexto Año Básico (ver Gráfico N° 21) se observa que en la comuna de Valparaíso los sujetos de la muestra presentaron mayoritariamente calificaciones en el rango de 4,0 a 4,9 y 5,0 a 5,9, lo que califica como “Suficiente” y “Bueno”. Sus cursos se ubicaron en su mayoría en el rango de 5,0 a 5,9, es decir “Bueno”. En la comuna de Viña del Mar los sujetos de la muestra obtuvieron un rendimiento “Suficiente”, pues se encontraron en el rango de 4,0 a 4,9. El 100% de las calificaciones de sus cursos estuvieron en el rango de 5,0 a 5,9, equivalente a “Bueno”. En la comuna de Hijuelas el 100% de las calificaciones, tanto de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto como de sus cursos se ubicaron en el rango de 5,0 a 5,9, es decir “Bueno”.

3.1.2. Educación Matemática

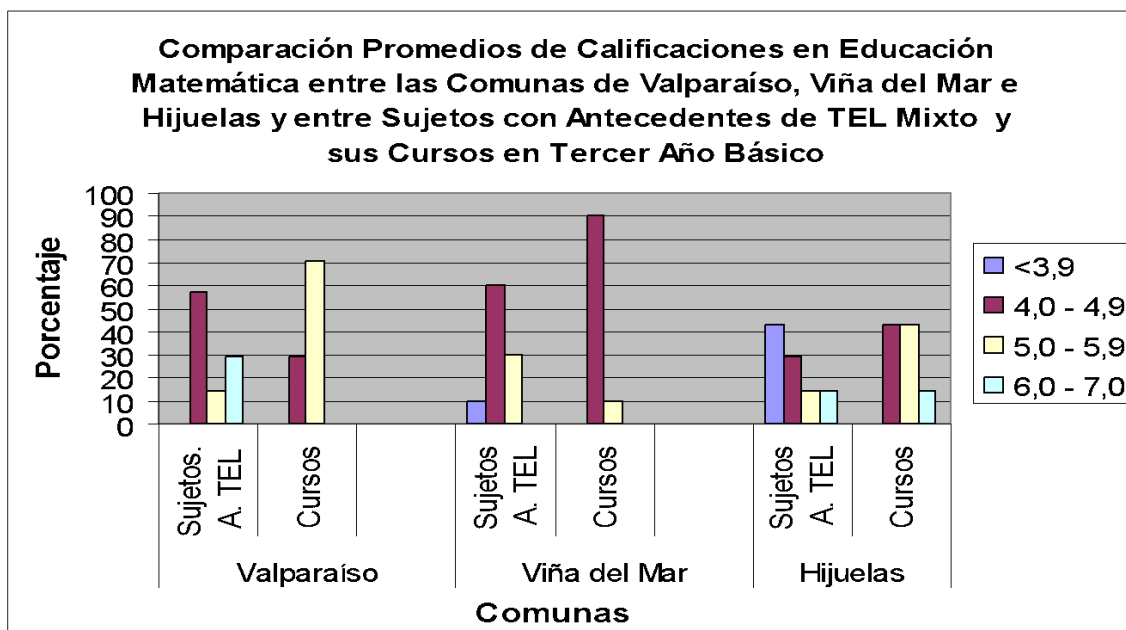


Gráfico N° 22

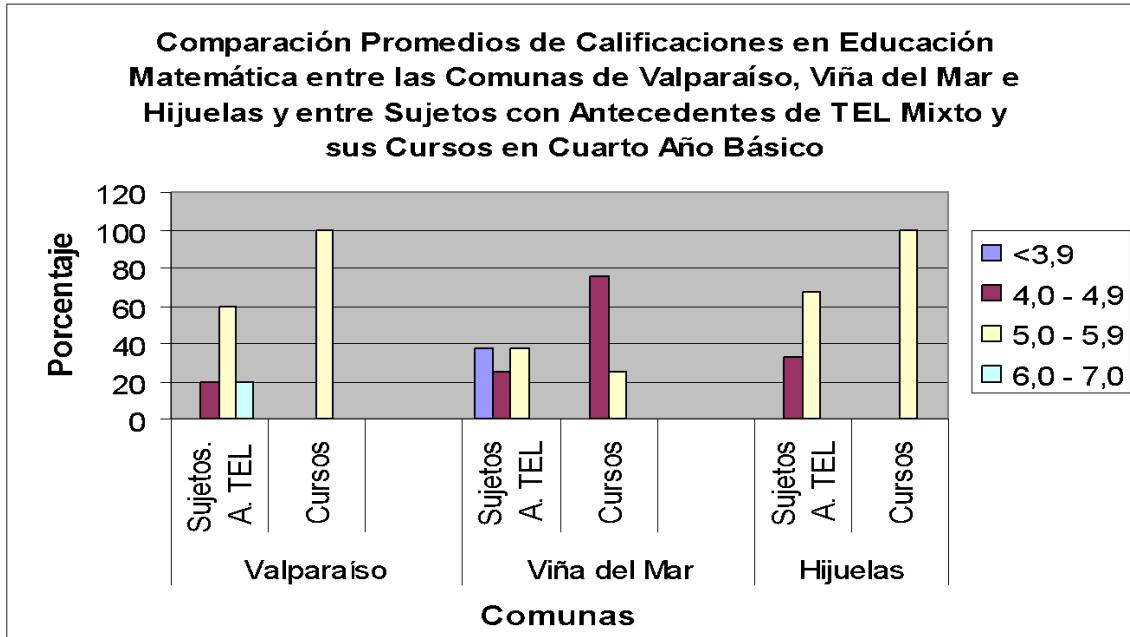


Gráfico N° 23

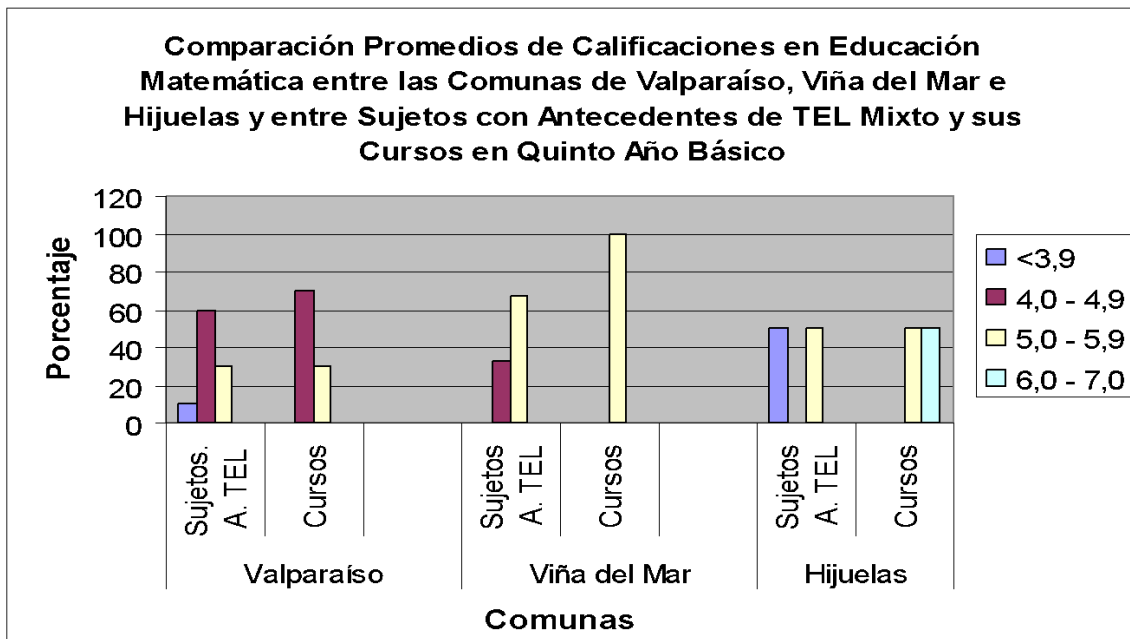


Gráfico N° 24

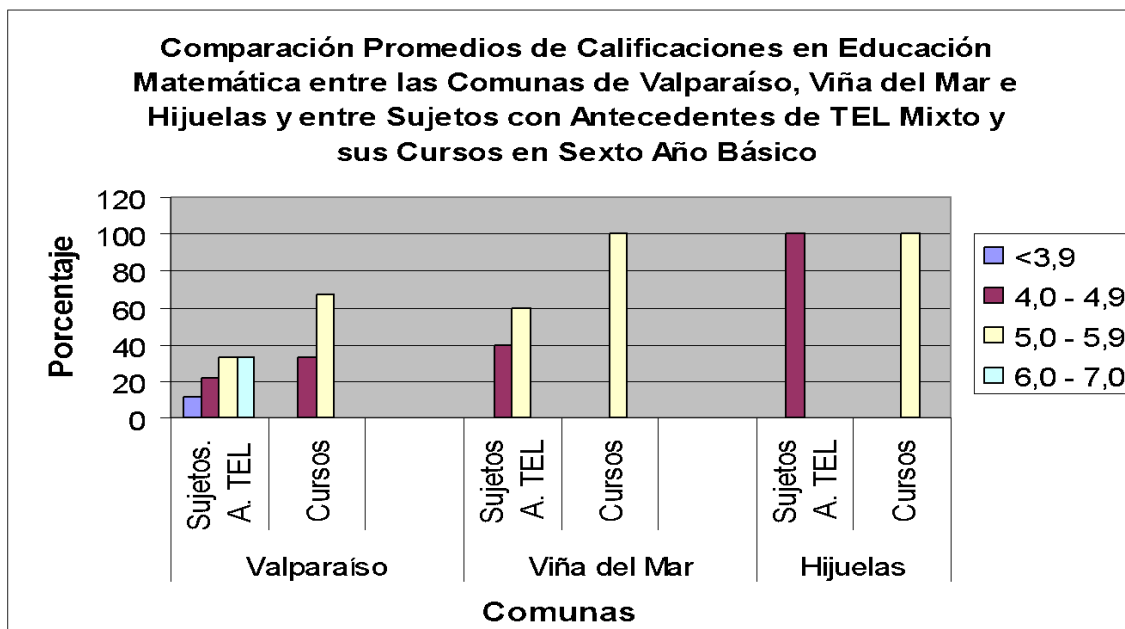


Gráfico N° 25

En Tercer Año Básico (ver Gráfico N° 22), en la comuna de Valparaíso, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto presentaron el mayor porcentaje de calificaciones en el rango de 4,0 a 4,9, mientras que sus cursos se ubicaron mayoritariamente en el rango de 5,0 a 5,9, lo que corresponde a “Suficiente” y “Bueno”, respectivamente. Tanto los sujetos de la muestra como sus cursos, en la comuna de Viña del Mar, obtuvieron el mayor porcentaje de calificaciones en el rango de 4,0 a 4,9, es decir “Suficiente”. En la comuna de Hijuelas, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto se ubicaron principalmente en el rango de calificaciones inferior a 3,9, que corresponde a “Insuficiente”. Con respecto a sus cursos, el mayor porcentaje estuvo en el rango de 4,0 a 4,9 y 5,0 a 5,9, equiparable a “Suficiente” y “Bueno”.

En Cuarto Año Básico (ver Gráfico N° 23) se aprecia que en la comuna de Valparaíso y de Hijuelas, tanto los sujetos de la muestra como sus cursos, obtuvieron calificaciones centradas en el rango de 5,0 a 5,9, correspondiente a “Bueno”. En el caso de Viña del Mar, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto presentaron el mismo porcentaje tanto en el rango inferior a 3,9 como de 5,0 a 5,9, calificable como “Insuficiente” y “Bueno”, mientras sus cursos obtuvieron la mayoría de sus calificaciones en el rango de 4,0 a 4,9, es decir “Suficiente”.

En Quinto Año Básico (ver Gráfico N° 24), en la comuna de Valparaíso, tanto los sujetos con antecedentes de TEL Mixto como sus cursos, presentaron el más alto porcentaje de calificaciones en el rango de 4,0 a 4,9, que se equipara con “Suficiente”. En Viña del Mar, los sujetos de la muestra y sus cursos mostraron el mayor porcentaje en el rango de calificaciones entre 5,0 y 5,9, vale decir “Bueno”. Los sujetos con antecedentes de TEL Mixto, en la comuna de Hijuelas, evidenciaron iguales porcentajes en los rangos de calificaciones: inferior a 3,9 y entre 5,0 y 5,9, que se corresponde con la apreciación cualitativa de “Insuficiente” y “Bueno”. En tanto, sus cursos presentaron el mismo porcentaje de calificaciones en los rangos de 5,0 a 5,9 y de 6,0 a 7,0, es decir “Bueno” y “Muy Bueno”, respectivamente.

En Sexto Año Básico (ver Gráfico N° 25) se observa que en la comuna de Valparaíso, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto presentaron iguales porcentajes en los rangos de calificaciones de: 5,0 a 5,9 y 6,0 a 7,0, correspondiente a “Bueno” y “Muy Bueno”, mientras sus cursos mostraron un rendimiento “Bueno”, pues el mayor porcentaje de calificaciones se ubicó en el rango de 5,0 a 5,9. En la comuna de Viña del Mar, tanto los sujetos de la muestra como sus cursos evidenciaron el más alto porcentaje de calificaciones en el rango de 5,0 a 5,9, vale decir “Bueno”. El 100% de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto pertenecientes a la comuna de Hijuelas mostraron calificaciones en el rango de 4,0 a 4,9, y el 100% de sus cursos en el rango de 5,0 a 5,9, “Suficiente” y “Bueno”, correspondientemente.

4. Confrontar los promedios de calificaciones entre las escuelas municipales y subvencionadas.

4.1. Establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados

4.1.1. Lenguaje y Comunicación

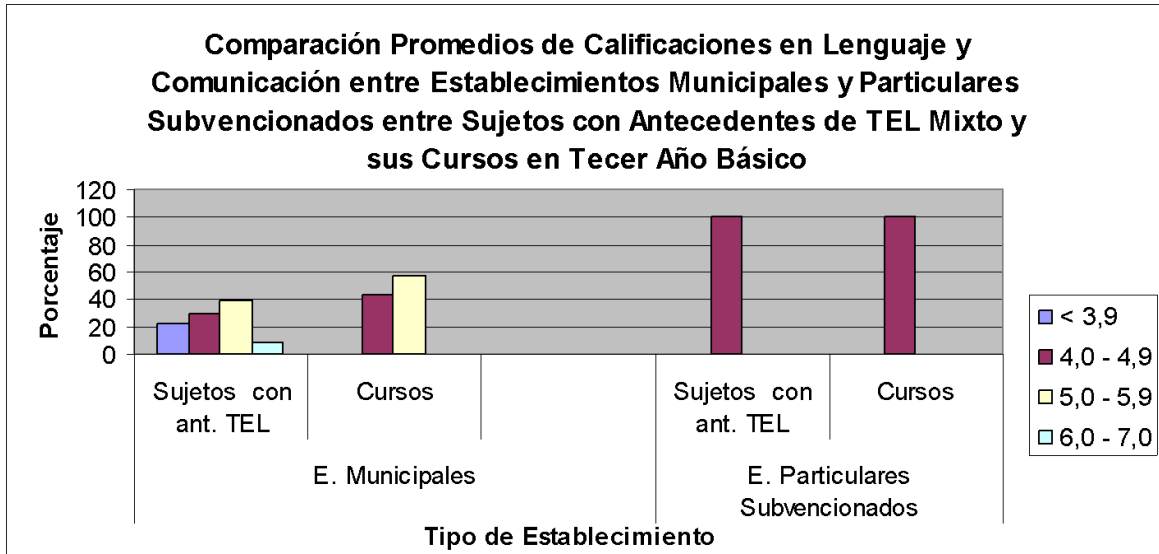


Gráfico N° 26

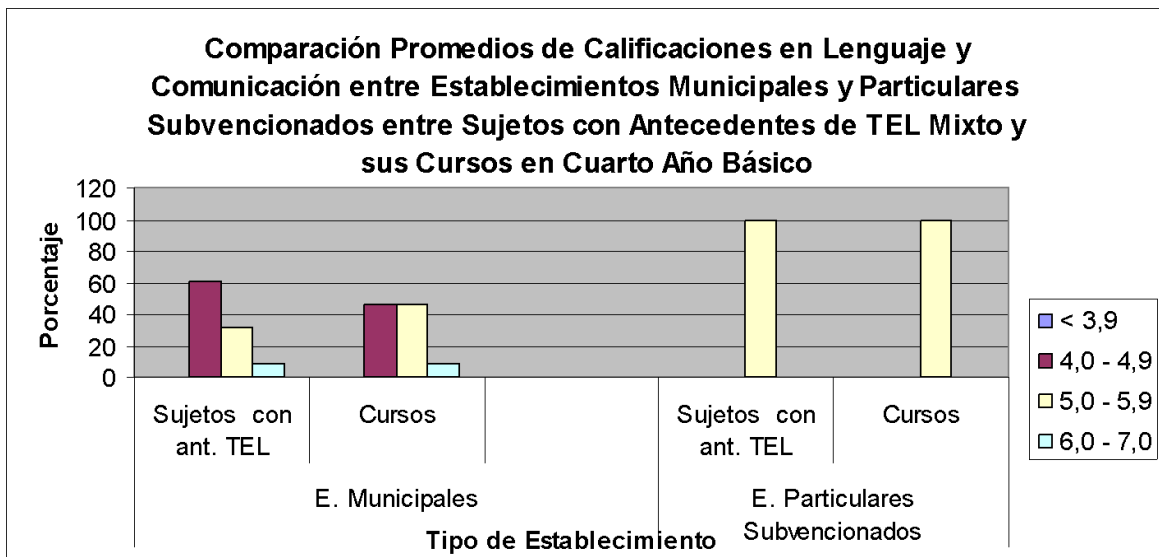


Gráfico N° 27

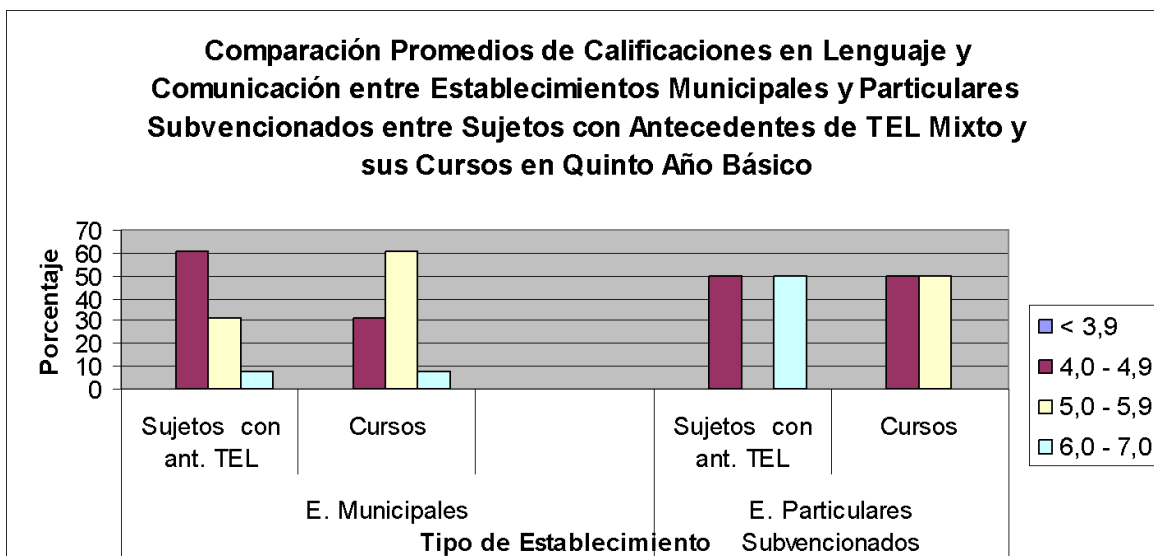


Gráfico N° 28

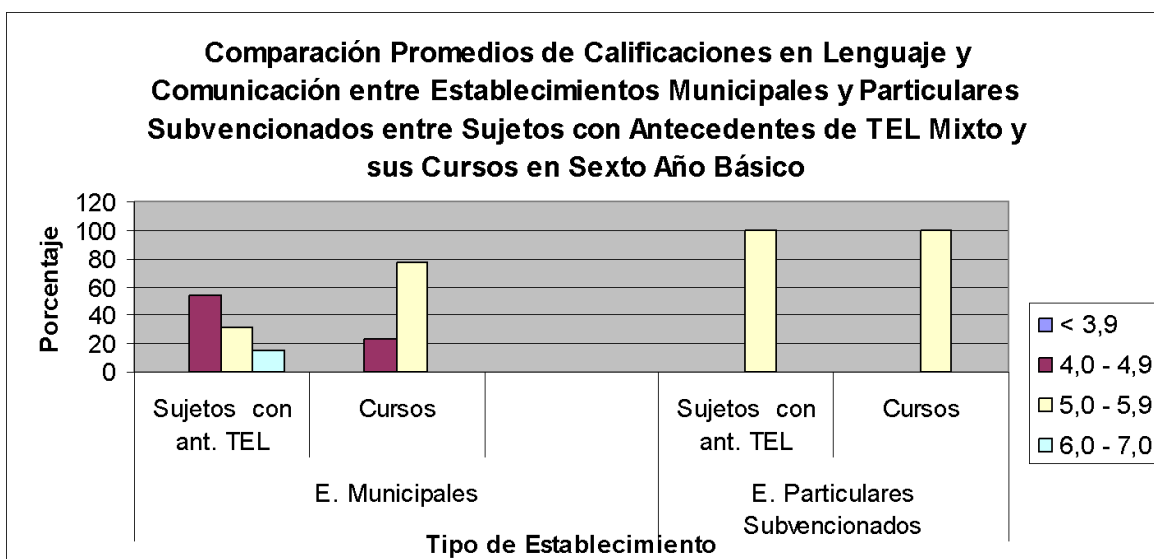


Gráfico N° 29

En Tercer Año Básico (ver Gráfico N° 26), en establecimientos municipales, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto presentaron el mayor porcentaje de calificaciones en el rango de 5,0 a 5,9, correspondiente a “Bueno”, sin embargo un 22% mostraron calificaciones inferiores a 3,9, es decir “Insuficientes”. Sus cursos se ubicaron principalmente en el rango de calificaciones de 5,0 a 5,9, equivalente a “Bueno”. En el caso de los establecimientos

particulares subvencionados, el 100% tanto de los sujetos de la muestra como de sus cursos, evidenciaron calificaciones en el rango de 4,0 a 4,9, vale decir “Suficiente”.

En Cuarto año Básico (ver Gráfico N° 27) se observa que en los establecimientos municipales, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto mostraron el más alto porcentaje de calificaciones en el rango de 4,0 a 4,9, que se equipara con la apreciación cualitativa de “Suficiente”, en tanto sus cursos presentaron igual porcentaje en los rangos de calificaciones de 4,0 a 4,9 y de 5,0 a 5,9; “Suficiente” y “Bueno”. En los establecimientos particulares subvencionados, el 100% tanto de los sujetos de la muestra como de sus cursos, evidenciaron calificaciones en el rango de 5,0 a 5,9, correspondiente a “Suficiente”.

En el Quinto Año Básico (ver Gráfico N° 28), el mayor porcentaje de las calificaciones de los sujetos de la muestra pertenecientes a establecimientos municipales se ubicó en el rango de 4,0 a 4,9, calificable como “Suficiente”. Mientras sus cursos obtuvieron el mayor porcentaje entre 5,0 y 5,9, es decir “Bueno”. Con respecto a los establecimientos particulares subvencionados, los sujetos de la muestra presentaron un rendimiento calificable como “Suficiente” y “Muy Bueno”, pues sus calificaciones estuvieron en los rangos de: 4,0 a 4,9 y 6,0 a 7,0. Sus cursos mostraron iguales porcentajes en los rangos de 4,0 a 4,9 y 5,0 a 5,9, equivalentes a “Suficiente” y “Bueno”, respectivamente.

En Sexto Año Básico (ver Gráfico N° 29) se aprecia que el mayor porcentaje de calificaciones de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto, en establecimientos municipales, se sitúa en el rango de 4,0 a 4,9, que califica como “Suficiente”. Sus cursos evidenciaron el más alto porcentaje de calificaciones en el rango de 5,0 a 5,9, es decir “Bueno”. En los establecimientos particulares subvencionados, tanto los sujetos de la muestra como sus cursos obtuvieron el 100% de las calificaciones en el rango de 5,0 a 5,9, correspondiente a “Bueno”.

4.1.2. Educación Matemática

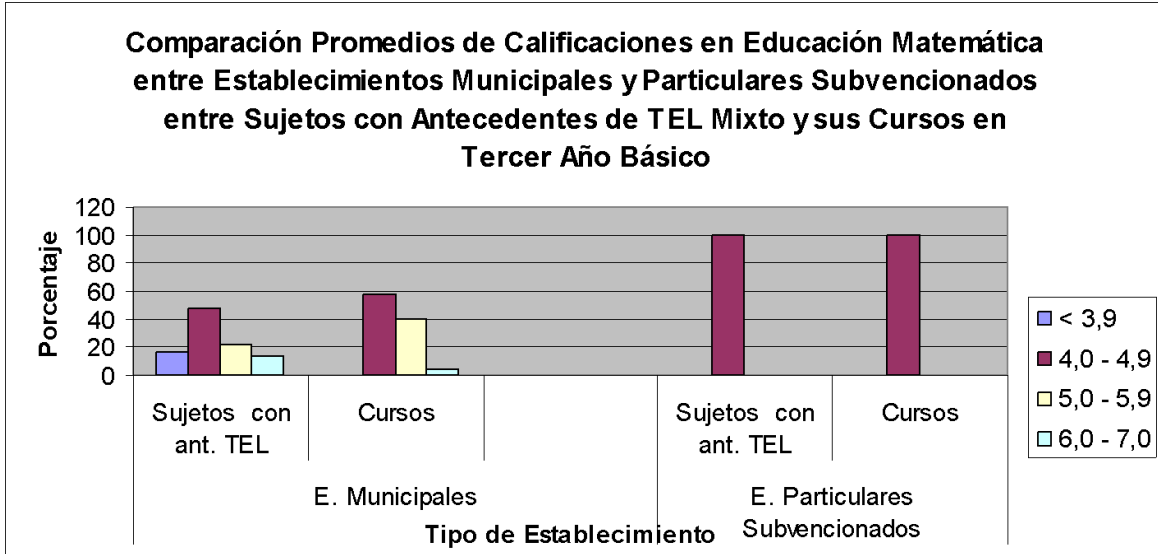


Gráfico N° 30

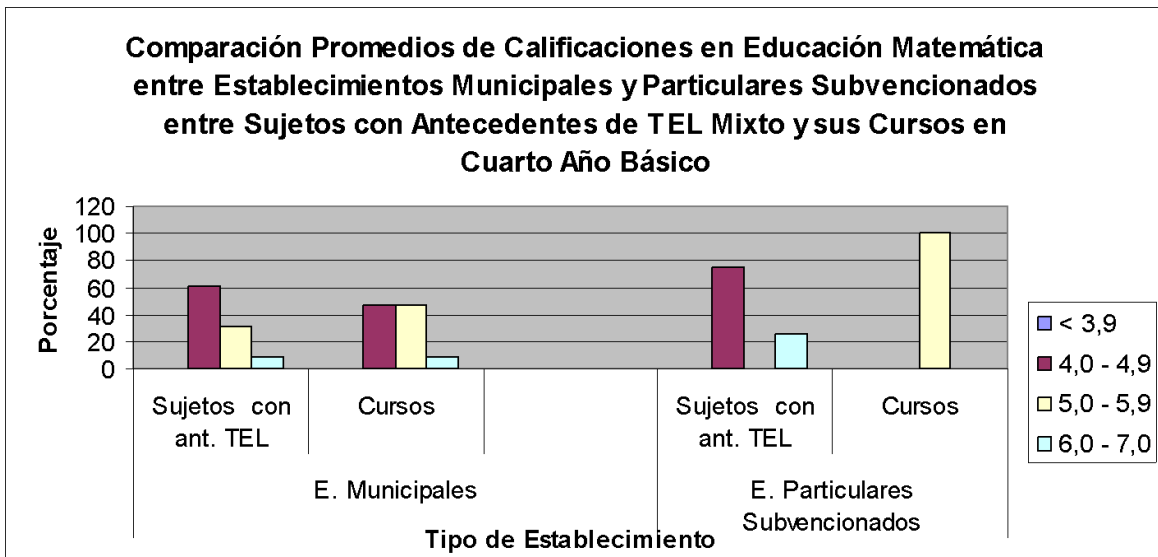


Gráfico N° 31

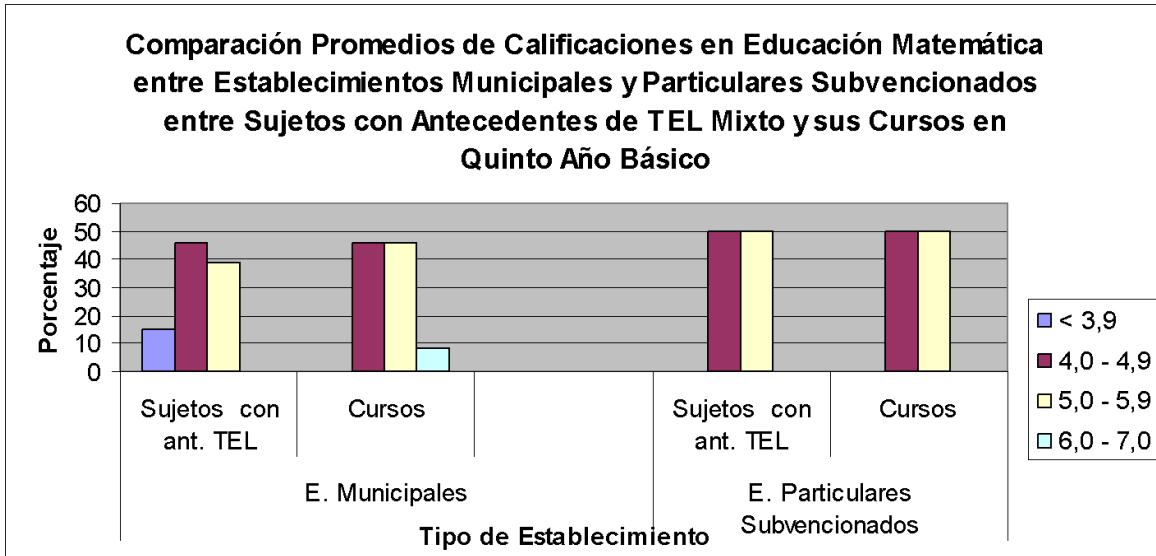


Gráfico N° 32

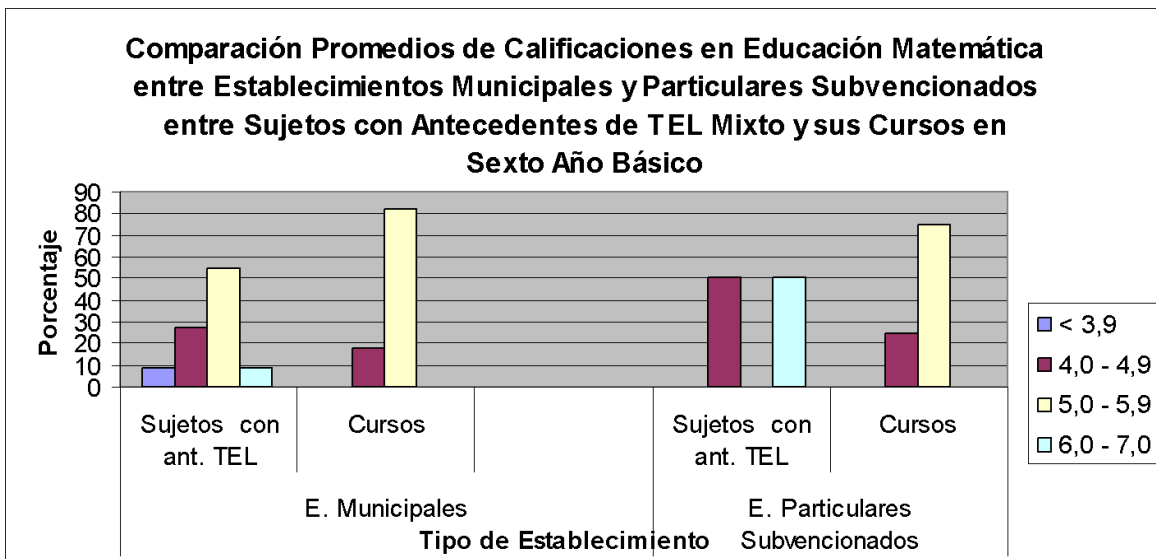


Gráfico N° 33

En Tercer Año Básico (ver Gráfico N° 30), en establecimientos municipales, tanto los sujetos de la muestra como sus cursos presentan el mayor porcentaje de calificaciones en el rango entre 4,0 y 4,9, mientras que en establecimientos particulares subvencionados el 100% de calificaciones, tanto de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto como de sus cursos, se encuentra en el rango de 4,0 a 4,9; en ambos casos “Suficiente”.

En Cuarto Año Básico (ver Gráfico N° 31) se observa que el mayor porcentaje de calificaciones de los sujetos de la muestra, en establecimientos municipales, se ubica en el rango de 4,0 a 4,9, que corresponde a “Suficiente”, en tanto sus cursos presentan iguales porcentajes en los rangos de calificaciones de: 4,0 a 4,9 y 5,0 a 5,9; es decir “Suficiente” y “Bueno”. En cuanto a los establecimientos particulares subvencionados, el más alto porcentaje de calificaciones en los sujetos con antecedentes de TEL Mixto se encuentra en el rango de 4,0 a 4,9, y en sus cursos de 5,0 a 5,9; equivalentes a “Suficiente” y “Bueno”, respectivamente.

En el Quinto Año Básico (ver Gráfico N° 32), en los establecimientos municipales, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto presentaron mayoritariamente calificaciones en el rango de 4,0 a 4,9, vale decir “Suficiente”. Sus cursos mostraron igual porcentaje en los rangos de 4,0 a 4,9 y 5,0 a 5,9, “Suficiente” y “Bueno”. Los establecimientos particulares subvencionados, tanto los sujetos de la muestra como sus cursos, evidenciaron iguales porcentajes de calificaciones en los rangos de 4,0 a 4,9 y de 5,0 a 5,9; que corresponden a “Suficiente” y “Bueno”.

En Sexto Año Básico (ver Gráfico N° 33) se aprecia que en establecimientos municipales, tanto los sujetos con antecedentes de TEL Mixto como sus cursos, se ubicaron principalmente en el rango de calificaciones de 5,0 a 5,9, equiparable a “Bueno”, sin embargo existe un 9% de sujetos de la muestra que presentaron calificaciones inferiores a 3,9, es decir “Insuficientes”. Con respecto a los establecimientos particulares subvencionados, los sujetos de la muestra calificaron con “Suficiente” y “Muy Bueno”, pues la mayoría se ubicaron en los rangos de 4,0 a 4,9 y de 6,0 a 7,0. En tanto, sus cursos alcanzaron el mayor porcentaje en el rango de 5,0 a 5,9, que equivale a “Bueno”.

5. Conocer las habilidades sociales ligadas al rendimiento escolar de los menores con antecedentes de TEL Mixto, a partir del *Cuestionario Docente de Habilidades Sociales en el Rendimiento Escolar*.

Habilidades Sociales

5.1.1 Autoestima

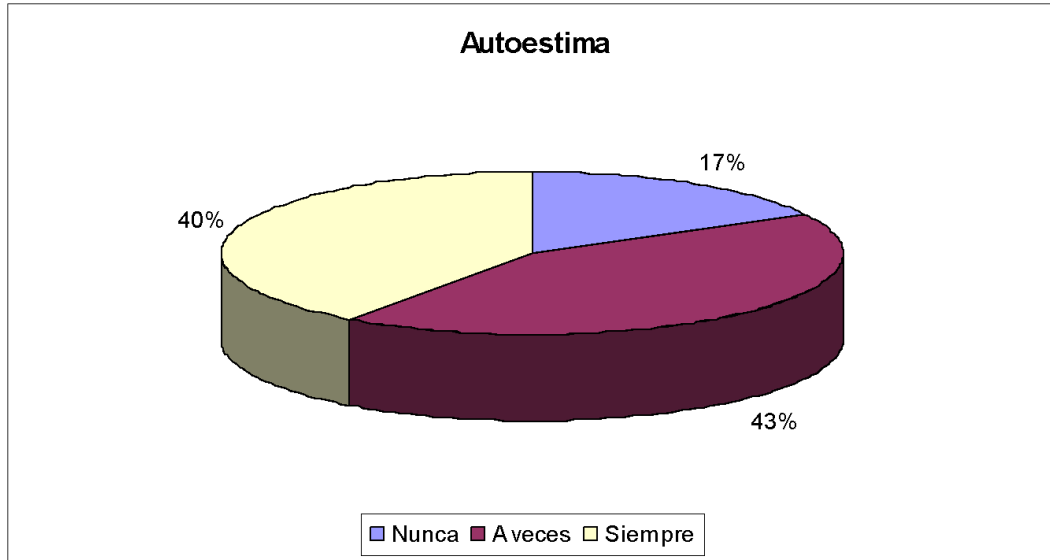


Gráfico N° 34

5.1.2 Locus de Control Interno

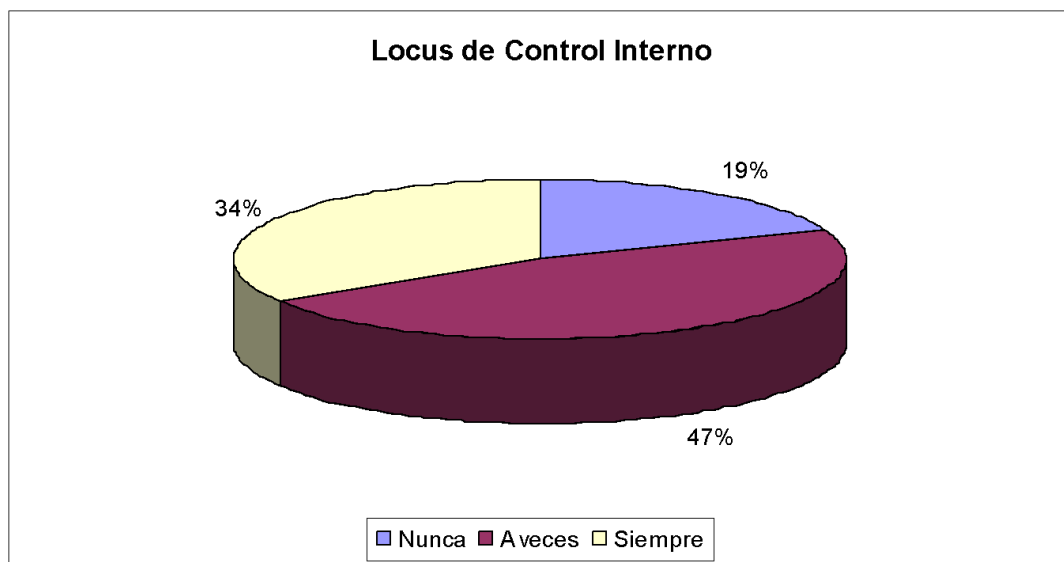


Gráfico N° 35

5.1.3 Motivación

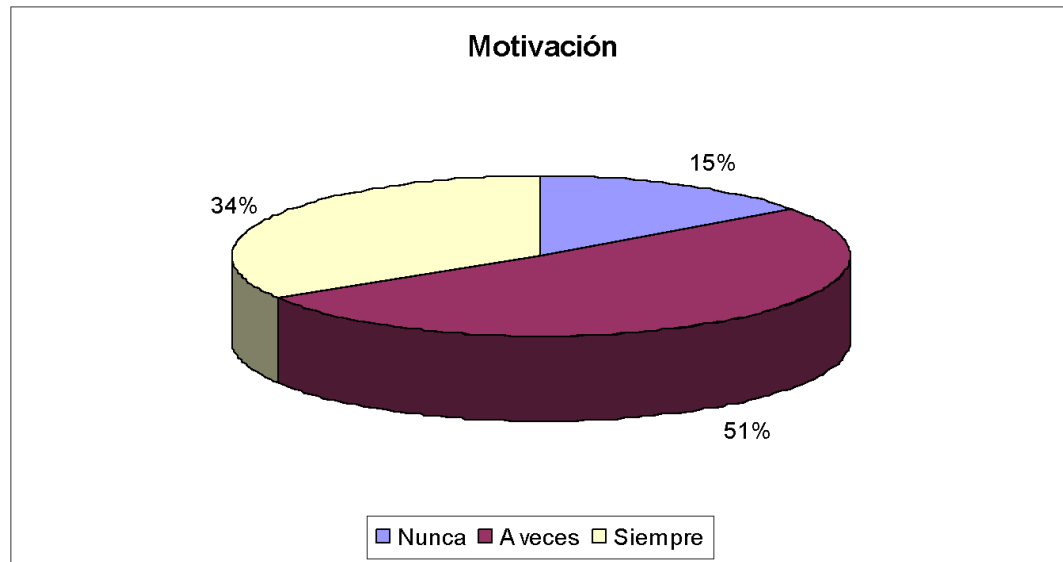


Gráfico N° 36

En el Gráfico N° 34, perteneciente a la variable “Autoestima”, se aprecia que el 43% de los docentes encuestados consideró que esta variable se presentaba “A Veces”, el 40% “Siempre” y el 17% “Nunca”, en los sujetos de la muestra.

La variable “Locus de Control Interno” se encontró “A Veces” en el 47%, “Siempre” en el 34% y “Nunca” en el 19% de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto.

El Gráfico N° 51 muestra que la “Motivación” estuvo presente “A Veces” un 51%, “Siempre” un 34% y “Nunca” un 15%.

Déficit en las Habilidades Sociales

5.2.1 Agresividad Social

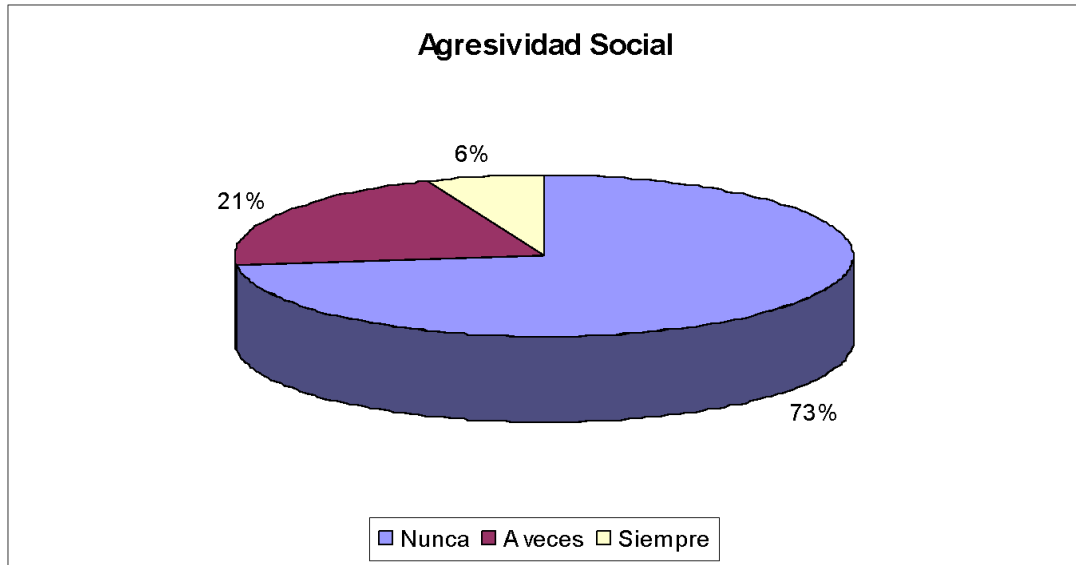


Gráfico N° 37

5.2.2 Retraimiento Social

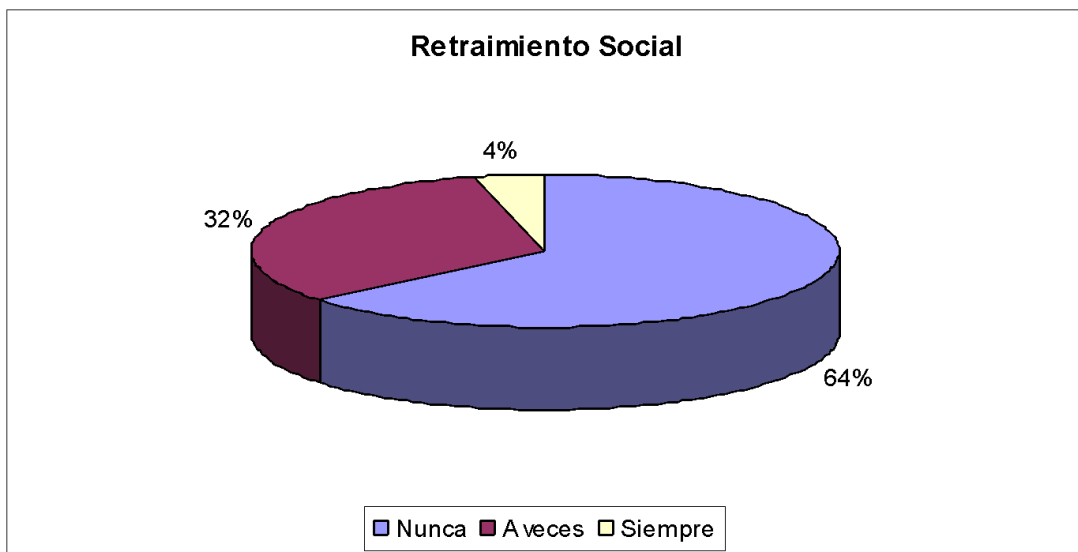


Gráfico N° 38

En el Gráfico N° 37 se observa que un 73% de los sujetos de la muestra “Nunca” presentaba “Agresividad Social”, el 21% “A Veces” y el 6% “Siempre”.

En la variable “Retraimiento Social”, el 64% “Nunca” la presentó, el 32% “A Veces” y el 4% “Siempre”, según las respuestas de los Docentes.

Expectativas Académicas: Pregunta N° 19, Cuestionario Docente de Habilidades Sociales.

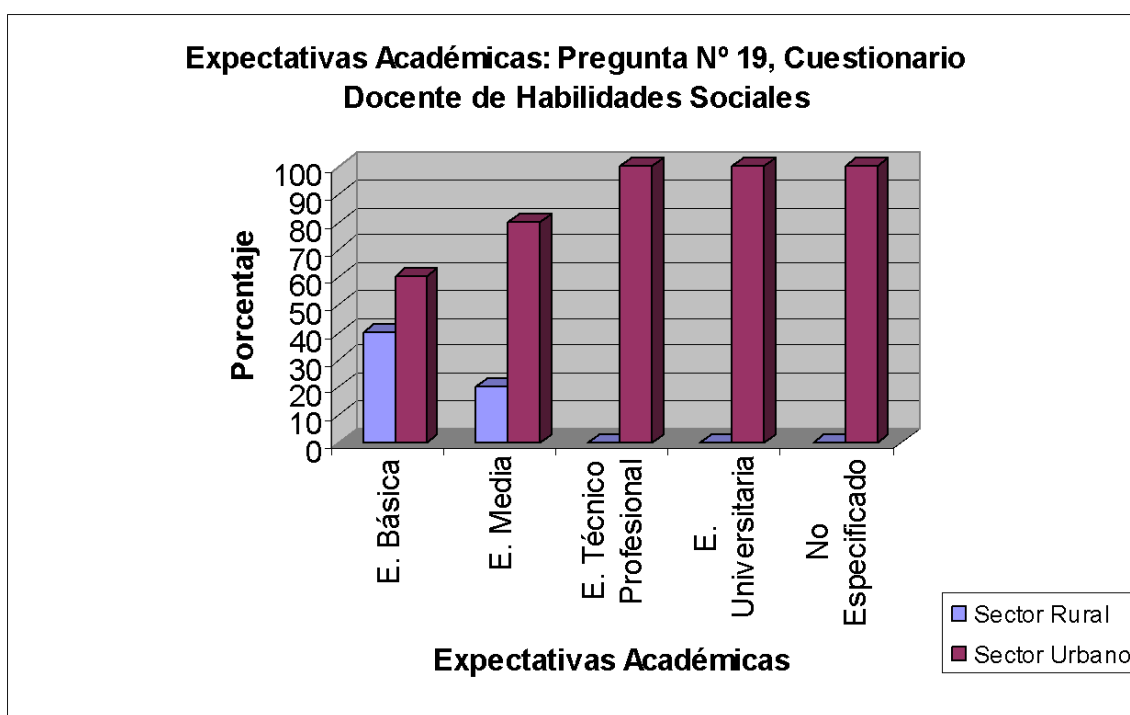


Gráfico N° 39

Según el Gráfico N° 39, se observa que el 100% del Sector Urbano y el 0% del Sector Rural estimaron sus expectativas académicas para los sujetos con antecedentes de TEL Mixto en la Educación Técnica Profesional y Universitaria. Un 60% de los docentes del Sector Urbano y un 40% pertenecientes al Sector Rural señalaron sus expectativas en la Educación Básica. Respecto a la Educación Media, el 80% del Sector Urbano y el 20% del Sector Rural expresaron sus expectativas en ésta. Los docentes que no especificaron sus expectativas académicas pertenecían en su totalidad al Sector Urbano.

V. DISCUSIÓN

El primer objetivo de esta investigación consistió en comparar los promedios de calificaciones de los menores con antecedentes de TEL Mixto respecto a su grupo curso, desde Tercero hasta Sexto Año de Enseñanza Básica, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. En Tercer Año Básico, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, los resultados mostraron que los sujetos con antecedentes de TEL Mixto obtuvieron un desempeño mayoritariamente “bueno”, mientras que en Cuarto, Quinto y Sexto Año Básico, el rendimiento fue predominantemente “suficiente”. En tanto, todos los cursos, desde Tercero hasta Sexto Año Básico, obtuvieron un rendimiento centrado en “bueno”, evidenciando una superioridad respecto a los menores de la muestra.

Aunque en Tercer Año Básico los alumnos con antecedentes de TEL Mixto, se ubicaron mayoritariamente en el mismo tramo de rendimiento (“bueno”), que sus cursos de referencia, en Cuarto, Quinto y Sexto Año Básico, su desempeño apareció por debajo del rendimiento de sus respectivos cursos. Este descenso en los sujetos de la muestra, en la mayoría de los niveles, se puede deber a que los sujetos con antecedentes de TEL Mixto no necesariamente han superado su trastorno, lo que conlleva a déficits en dominios tanto lingüísticos como no lingüísticos, que dificultan el proceso de aprendizaje (Monfort & Juarez, 2002).

Además, cabe destacar que la asignatura de Lenguaje y Comunicación requiere una reorganización de estructuras formales y de significados semánticos y pragmáticos acordes con el conocimiento del mundo que va adquiriendo el niño en su desarrollo social e individual durante la etapa escolar (Barriga, 2002, cit. en Martínez, 2005). Esta asignatura exige también mayores habilidades, tanto comprensivas como expresivas, en el nivel de vocabulario, en los tipos de discursos, y en las estructuras gramaticales, entre otras (Martínez et. al., 2005).

En la asignatura de Educación Matemática, el rendimiento en Tercero y Quinto Año Básico de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto fue “suficiente”, mientras que en Cuarto y Sexto Año Básico mejoró levemente, ascendiendo a “bueno”. Los cursos de Cuarto y Sexto

Año Básico obtuvieron igual rendimiento en “bueno”, exceptuando Tercer Año Básico, que descendió su rendimiento a “suficiente” y Quinto Año Básico a “suficiente” y “bueno”.

Probablemente, el rendimiento “suficiente” en Tercer y Quinto Año Básico se deba a que estos niveles presentan cambios y nuevas exigencias académicas. En el caso de Tercero aumenta el nivel de abstracción de los contenidos, y en Quinto el alumno debe adaptarse a un aumento en el número de docentes, con distintas metodologías de enseñanza. En Cuarto y Sexto Año Básico se refuerzan los contenidos vistos en Tercero y Quinto, hecho que podría explicar que el rendimiento haya sido mejor.

Con respecto a las diferencias entre sexo, se puede observar que en la asignatura de Lenguaje y Comunicación las mujeres con antecedentes de TEL Mixto de Tercer Año Básico presentaron un rendimiento inferior a los hombres, puesto que su promedio de calificaciones fue “insuficiente”, mientras el de los hombres fue “suficiente”.

En cuanto a Cuarto y Quinto Año Básico no se observaron diferencias entre hombres y mujeres con antecedentes de TEL Mixto, puesto que en ambos casos el rendimiento correspondió a “suficiente”. En Sexto Año Básico las mujeres de la muestra obtuvieron un desempeño superior al de los hombres, pues éste fue “bueno”, en tanto el de los hombres se mantuvo en “suficiente”. En los cuatro niveles, los cursos mostraron un rendimiento “bueno”, exceptuando el de los hombres de la muestra en Tercer Año Básico, ya que este último descendió a “suficiente”.

En Educación Matemática, desde Tercero hasta Sexto Año Básico, el rendimiento de las mujeres de la muestra fue variado puesto que sus promedios de calificaciones fueron “insuficiente”, “suficiente”, “bueno” y “muy bueno”, mientras que en los hombres fue “suficiente” y “bueno”. Los cursos de los hombres y mujeres con antecedentes de TEL Mixto, en ambas asignaturas, no presentaron diferencias significativas debido a que el rendimiento, en general, se mantuvo en “bueno”. Cabe destacar que en Tercer Año Básico se observa un descenso, llegando a ser “suficiente” en ambos casos.

En general, se observó que en la muestra existió un predominio de las mujeres por sobre los hombres en Lenguaje y Comunicación. Esto concuerda con diversos estudios neuropsicológicos, entre los cuales se encuentra el de Bennett y Sally Shaywitz, citado en Klein (2006), quienes observaron que en tareas lingüísticas los hombres activan sólo un hemisferio cerebral, mientras que las mujeres activan ambos, lo que implicaría mejores habilidades verbales en ellas y, por lo tanto, un mejor desempeño en este tipo de tareas.

Los hombres, en cambio, obtuvieron un mejor desempeño que las mujeres en la asignatura de Educación Matemática, lo cual queda de manifiesto en un estudio de Estévez (2000), quien plantea que los lóbulos temporales de los hombres se activan bilateralmente en pruebas de razonamiento matemático, mientras en las mujeres no se observa una específica activación cortical. Esta bilateralidad explicaría el mejor rendimiento de los varones en esta área.

En relación a la comparación de rendimiento según comuna, se puede señalar que en Valparaíso, la tendencia general fue tener un desempeño académico heterogéneo, en tanto en Viña del Mar se mostró un perfil más armónico que se inclinó a resultados “suficientes” y “buenos”. En el caso de Hijuelas, ésta presentó un rendimiento mejor que las otras comunas.

En Valparaíso, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto, tanto en Tercero como en Cuarto Año Básico obtuvieron un rendimiento “bueno”, en cambio en Quinto y Sexto Año Básico éste descendió a “suficiente” y “bueno”. Con respecto a sus cursos, la mayoría obtuvo un rendimiento “bueno”. Esto revela que los menores de la muestra obtuvieron, en general, un rendimiento más deficitario en relación a sus cursos.

En Educación Matemática, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto, en Tercero y Quinto Año Básico obtuvieron un desempeño “suficiente”, mientras que en Cuarto y Sexto Año Básico presentaron una mejoría, centrándose en “bueno” principalmente. Los cursos mostraron una mejoría respecto a los menores de la muestra, ya que en general su desempeño fue “bueno”.

En la comuna de Viña del Mar, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, tanto los sujetos con antecedentes de TEL Mixto como sus cursos mostraron un desempeño centrado en “suficiente” en los niveles de Tercero y Cuarto Año Básico, mientras que en Quinto y Sexto Año Básico los cursos obtuvieron un rendimiento “bueno”, dejando en evidencia un rendimiento mejor de los cursos por sobre la muestra.

En la asignatura de Educación Matemática, los sujetos de la muestra pertenecientes a la comuna de Viña del Mar mostraron una tendencia a “bueno” desde Cuarto a Sexto Año Básico, sin embargo en Tercer Año Básico se observa un descenso a “suficiente”. En cuanto a sus cursos, éstos presentaron un desempeño “suficiente” en Tercero y Cuarto Año Básico, en tanto que en Quinto y Sexto Año Básico éste fue “bueno”. Por consiguiente, se aprecia que no existieron diferencias importantes en el rendimiento entre los sujetos de la muestra y sus cursos.

La similitud en el rendimiento de los menores de la muestra, dentro de cada asignatura, en la comuna de Viña del Mar, puede explicarse por el hecho de que la mayoría de éstos pertenecían a un mismo establecimiento educacional, por lo tanto las metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación fueron similares.

En la comuna de Hijuelas, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, desde Tercero hasta Sexto Año Básico los sujetos con antecedentes de TEL Mixto presentaron un rendimiento “bueno”. Mientras sus cursos tuvieron la misma tendencia, es decir “bueno” en todos los niveles estudiados, exclusive Quinto Año Básico en que se observa un ascenso a “muy bueno”. En base a lo anterior, se deduce que no existieron diferencias significativas entre los sujetos de la muestra y sus cursos.

En relación al desempeño obtenido por los menores con antecedentes de TEL Mixto en la asignatura de Educación Matemática, en Hijuelas, cabe señalar que en Cuarto y Quinto Año Básico éste fue “bueno”, mientras que en Sexto descendió a “suficiente” y en Tercer Año Básico disminuyó considerablemente a “insuficiente”. En general, sus cursos mantuvieron un

rendimiento parejo en todos los niveles, centrado en “bueno”. Esto deja de manifiesto el superior desempeño de los menores del curso respecto a los sujetos de la muestra.

En resumen, se puede señalar que la principal diferencia entre las comunas estudiadas se produjo en Hijuelas, debido a que su rendimiento global estuvo por sobre Valparaíso y Viña del Mar, que presentaron un desempeño diverso en sus promedios de calificaciones. Es muy posible que Hijuelas haya tenido mejores resultados académicos debido a que ésta se ubica en un sector rural, en el cual la práctica pedagógica es menos exigente que en los sectores urbanos.

Los resultados del sistema de medición para la calidad de la enseñanza (SIMCE) del Cuarto Año Básico correspondiente al año 2007, confirmaron que en Viña del Mar se obtuvo el mejor rendimiento, seguido de Valparaíso y, finalmente Hijuelas, lo cual avala las menores exigencias de los docentes del sector rural, a pesar que la planificación teórica de los contenidos académicos sea similar en ambos sectores.

En cuanto a la comparación de calificaciones según tipo de establecimiento, se pudo constatar que en Lenguaje y Comunicación, y Educación Matemática, tanto en establecimientos municipales como particulares subvencionados, existió una preponderancia general a “suficiente” y “bueno”. Por lo tanto, no se evidencian diferencias importantes en el rendimiento entre ambos.

En Tercer Año Básico, respecto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, tanto los sujetos con antecedentes de TEL Mixto como sus cursos, pertenecientes a establecimientos municipales obtuvieron un desempeño “bueno”, en cambio en los establecimientos particulares subvencionados en ambos casos éste fue inferior, ubicándose sólo en el rango “suficiente”.

Los sujetos con antecedentes de TEL Mixto, en Cuarto Año Básico pertenecientes, tanto a establecimientos municipales como particulares subvencionados, obtuvieron el mismo rendimiento, correspondiente a “suficiente”. En tanto, en sus cursos sí se evidenciaron

diferencias entre los establecimientos municipales y particulares subvencionados, puesto que los primeros presentaron un desempeño dividido entre “suficiente” y “bueno”, el cual fue superior al de los segundos, en donde el rendimiento sólo fue “suficiente”.

En Quinto Año Básico, los sujetos de la muestra obtuvieron un mejor desempeño en los establecimientos particulares subvencionados que en los municipales, ya que en estos últimos el rendimiento alcanzó sólo a “suficiente”, mientras que en los particulares subvencionados se dividió entre “suficiente” y “muy bueno”. En el caso de los cursos existió una diferencia que favoreció a los establecimientos municipales con un rendimiento “bueno”, que estuvo por sobre los particulares subvencionados en que éste fue “suficiente” y “bueno”.

Respecto a Sexto Año Básico, en los sujetos de la muestra se observó una diferencia en el rendimiento, pues en los establecimientos municipales éste fue inferior siendo “suficiente” y en los particulares subvencionados mejoró a “bueno”. En cuanto a los cursos no existieron diferencias entre ambos tipos de establecimientos, debido a que presentaron el mismo rendimiento correspondiente a “bueno”.

En Educación Matemática, el Tercer Año Básico mostró un rendimiento semejante en los sujetos de la muestra, ya que tanto en establecimientos municipales como particulares subvencionados se obtuvo un desempeño “suficiente”. En el caso de los cursos se presentó el mismo patrón.

En Cuarto Año Básico, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto de ambos tipos de establecimientos evidenciaron un rendimiento “suficiente”, en cambio en los cursos éste fue superior en los establecimientos particulares subvencionados siendo “bueno” en este caso, y “suficiente” y “bueno” en los municipales.

En relación a Quinto Año Básico, los sujetos de la muestra presentaron diferencias en el rendimiento, puesto que en los establecimientos municipales éste fue “suficiente” mientras que en los particulares subvencionados mejoró, dividiéndose entre “suficiente” y “bueno”. Por otra

parte, los cursos mostraron un desempeño similar en ambos tipos de establecimientos, correspondiente a “suficiente” y “bueno”.

En cuanto a Sexto Año Básico, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto pertenecientes a establecimientos municipales, presentaron un rendimiento mayoritariamente “bueno”, a diferencia de los pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados, donde la mayoría alcanzó un rendimiento “suficiente” o “muy bueno”. Sin embargo, en los cursos se presentó el mismo desempeño para ambos tipos de establecimientos, siendo éste “bueno”.

Se podría concluir que en general no existieron diferencias significativas en el rendimiento escolar entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados. Sin embargo, éstas sí se dieron respecto a los cursos, los cuales presentaron un rendimiento superior a los sujetos con antecedentes de TEL Mixto.

Es importante destacar que los resultados del SIMCE del año 2007 señalan que en el nivel socio económico bajo se obtuvieron puntajes promedio inferiores a los alcanzados en el nivel socioeconómico medio. Teniendo en cuenta que esta investigación correlaciona el nivel socioeconómico bajo con los establecimientos municipales y el nivel socioeconómico medio con los establecimientos particulares subvencionados, llama la atención que los resultados de la presente tesis no se condigan con las diferencias arrojadas por el SIMCE, puesto que el rendimiento en ésta fue similar para ambos tipos de establecimiento. Sin embargo, esto podría ser explicado por diferencias en los criterios utilizados para definir el nivel socioeconómico en ambos estudios.

Con respecto al último objetivo planteado en la presente investigación, relativo a las habilidades sociales de los menores de la muestra, cabe mencionar que éstas corresponden, según Fernández y Carroble (1981) a “la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen de los demás”. Estas habilidades fueron conocidas mediante la aplicación del Cuestionario Docente de Habilidades Sociales en el Rendimiento Escolar a los profesores de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto.

En cuanto a la autoestima, ésta es definida como “suma de juicios que una persona tiene de sí misma (...) es una de las conductas psicológicas que tiene mayor incidencia en la calidad de vida de las personas, en su productividad y en su salud mental” (Milicic, 2001). Si bien los docentes consideraron que la mayoría de los menores presentó conductas que favorecían la autoestima “a veces” y “siempre”, esto no se corresponde con el bajo rendimiento que obtuvieron los menores con antecedentes de TEL Mixto.

Respecto al locus de control interno, Edel (2003) señala que “el locus de control es el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar”. En base a lo anterior se puede deducir que si el sujeto sitúa en sí mismo la responsabilidad de las consecuencias de sus actos, presenta un locus de control interno. De acuerdo a las respuestas señaladas por los docentes, los menores de la muestra presentaron en su mayoría “a veces” dicha habilidad, y por ende al no ser una conducta estable podría influenciar negativamente su rendimiento escolar.

Otra de las habilidades sociales contempladas correspondió a la motivación, la que consiste en un mecanismo genérico a través del cual se inicia y dirige una conducta en dirección a alcanzar un objetivo (Edel, 2003). Según las respuestas de los profesores esta habilidad fue evidenciada en los alumnos mayoritariamente “a veces”, por lo que se puede deducir que no siempre existió la intención por alcanzar sus objetivos, y por consiguiente obtener un buen rendimiento escolar.

En relación al retraimiento social, es importante destacar que éste corresponde a un déficit de las habilidades sociales, que es definido como un repertorio desprovisto de respuestas sociales, que dificulta llevar a cabo con éxito el intercambio social y que además puede llegar a frustrar y demorar los hitos relativos al desarrollo interpersonal e intelectual (Chittenden cit. en Michelson y cols., 1987). En el caso del cuestionario aplicado a los docentes, en gran parte de la muestra este déficit “nunca” se presentó, por lo tanto no existe una correlación entre el bajo rendimiento de los menores de la muestra y la ausencia de retraimiento social.

La agresividad social corresponde a otro de los déficits de las habilidades sociales, y se puede explicar como el “uso de la fuerza física, psicológica o emocional que conduce a la violación de los derechos o sentimientos de los demás” (Michelson y cols., 1987). Cabe destacar que la presencia de este déficit puede tener como consecuencias una adaptación conductual inmadura y aprendizajes escolares deficientes, entre otros. Según las respuestas de los profesores en el cuestionario docente, esta dishabilidad se presentó “nunca” en la mayoría de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto, por lo tanto la falta de agresividad social señalada por los docentes no estaría asociada con el bajo rendimiento escolar.

En cuanto a las expectativas académicas que los profesores indicaron en la pregunta abierta del cuestionario, la mayoría de éstas, en el sector rural, se ubicaron en la educación básica y media, mientras que en el sector urbano estuvieron en la educación técnica profesional y universitaria. De acuerdo a la información obtenida de los docentes de la comuna de Hijuelas, estas bajas expectativas en el sector rural podrían deberse a varios factores, entre ellos: la lejanía con la ciudad, la falta de recursos para acceder a la educación superior y las tradiciones culturales que impulsan a los alumnos a continuar el oficio de sus padres. En cambio, en las comunas de Viña del Mar y Valparaíso existen mayores recursos, oportunidades y acceso a la educación superior aumentando las posibilidades de alcanzar una profesión que beneficiará la calidad de vida de las personas.

VI. CONCLUSIONES

La presente investigación aporta en el conocimiento de los Trastornos Específicos del Lenguaje y su incidencia en el rendimiento escolar respecto a los niveles del primer y segundo ciclo básico. Además, constituye una ampliación de la tesis titulada *Rendimiento Escolar en Alumnos de Primero, Segundo y Tercer Año Básico de Escuelas Municipales y Particulares Subvencionadas de la Comuna de Valparaíso, con Trastorno Específico del Lenguaje Superado*, desarrollada por Castro et al. durante el año 2007, lo que permitió extender la información del rendimiento escolar a cursos superiores y demostrar que los antecedentes de TEL Mixto afectan el futuro desempeño escolar de los menores.

En relación al primer objetivo específico planteado en la presente investigación cabe concluir que, en términos generales, en todos los niveles desde Tercero hasta Sexto Año Básico, los sujetos con antecedentes de TEL Mixto obtuvieron un rendimiento inferior respecto a sus cursos. Lo anterior verifica que en estos menores se ve afectado el proceso de aprendizaje, lo que trae como consecuencia un rendimiento escolar bajo; comprobándose de este modo la hipótesis planteada.

Respecto al segundo objetivo propuesto, se evidenciaron diferencias entre los sexos según asignatura, es así como las mujeres con antecedentes de TEL Mixto rindieron mejor que los hombres en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, mientras que éstos últimos obtuvieron un mejor desempeño en Educación Matemática. Esto no se condice con lo planteado por Sister María Nila, citada en Condemarín (2003), quien señala que los varones presentan un rendimiento escolar más bajo en relación al de las niñas.

En cuanto al tercer objetivo, que consistió en la comparación del rendimiento escolar según comuna, es pertinente mencionar que existieron diferencias entre éstas. De este modo, Hijuelas mostró un desempeño por sobre las comunas de Valparaíso y Viña del Mar; éstas dos últimas no presentaron diferencias significativas entre sí. Lo anterior se contrapone con los resultados del Sistema de Medición para la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) del año 2007,

los cuales mostraron un mejor desempeño académico en la comuna de Viña del Mar, seguido de Valparaíso y finalmente Hijuelas.

Por otra parte, el cuarto objetivo referente a la comparación entre tipos de establecimientos, dio como resultado una similitud entre los establecimientos municipales y particulares subvencionados, al no evidenciarse diferencias significativas en el rendimiento escolar. Esto no concuerda con la bibliografía que señala la existencia de diferencias entre ambos tipos de establecimientos, según nivel socioeconómico.

En último lugar, las respuestas del *Cuestionario Docente de Habilidades Sociales en el Rendimiento Escolar*, mostraron que tanto la autoestima, como la motivación y el locus de control interno estuvieron presentes de manera fluctuante en los menores con antecedentes de TEL Mixto, lo que se asocia con el bajo rendimiento escolar de éstos. Sin embargo, las dishabilidades sociales, agresión y retraimiento, no se presentaron en los sujetos de la muestra pese a que la literatura plantea una correlación entre estos déficits y el bajo rendimiento escolar.

Dentro de las limitaciones es importante mencionar que no fue posible abarcar todo el segundo ciclo básico, ya que tanto las escuelas de lenguaje como los proyectos de integración escolar (PIE), no disponían de registros y datos lo suficientemente antiguos como para completar toda la enseñanza básica. Asimismo, la antigüedad de los datos no permitió lograr la localización tanto del individuo como del establecimiento de todos los menores de la muestra. Otra limitante de la investigación fue la restricción en el acceso a algunos establecimientos particulares subvencionados, lo que impidió obtener un tamaño de muestra mayor de este tipo de establecimiento.

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema de la presente tesis, cabe concluir que el TEL no se podría considerar una patología de carácter transitorio debido a sus repercusiones en aspectos no lingüísticos, como por ejemplo el aprendizaje. Por lo tanto, esto podría aportar valiosos argumentos al momento de catalogar legalmente el Trastorno Específico del Lenguaje

como una patología de carácter persistente, y por consiguiente plantear la necesidad de un apoyo fonoaudiológico continuado en el tiempo.

En relación a las repercusiones del TEL en aspectos no lingüísticos señaladas por diversos autores, la presente investigación estaría aportando en la futura intervención terapéutica de este trastorno, puesto que ésta no sólo debiese estar enfocada en el lenguaje sino también en las funciones cognitivas que le subyacen.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AGUADO, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
2. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1995). *DSM-IV: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
3. ANDRADE M., MIRANDA C., FREIXAS I. (). “Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de segundo medio de Liceos municipales de la Comuna de Santiago”. [En línea]. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizajes_rendimiento_academic_o_2_medio_santiago.pdf
4. ARIAS J. (2003). *Problemas de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
5. ARTUSO, M. (2003). “Dificultades del Aprendizaje”. [En línea] http://ceril.cl/P3_DDA.htm
6. AZCOAGA E., DERMAN B., IGLESIAS P. (1985). *Alteraciones del aprendizaje escolar: Diagnóstico, Fisiopatología y Tratamiento* Buenos Aires: Paidós Ibérica. S.A.
7. BRAVO, L. (2002) *Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Santiago: Universitaria.
8. BRAVO, L. (1980). *Trastornos del aprendizaje y de la conducta escolar: Psicopatología de la disfunción cerebral infantil*. Santiago: Andrés Bello.
9. BRAVO, L. CONDEMARÍN, M. CHADWICK, M. MILICIC, N. ORELLANA, E. (1981). *El niño y la escuela: Problemas de conducta y rendimiento escolar*. Santiago: Universitaria.

10. CÁRDENAS L., ESPINOZA A., GONZÁLEZ A., HERMOSILLA S., TAPIA S. (2004). “Conciencia fonológica y desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo”. [En línea]. Disponible en: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/cardenas_1/sources/cardenas_1.pdf
11. CARRASCO, J. (1985). *La recuperación educativa. (Temas monográficos en educación)*. España: Editorial Anaya.
12. CASTILLO I., BALAGUER I., DUDA J. (2003). “Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alineación escolar”. [En línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72715113.pdf>
13. CASTRO M., CELIS N., PÉREZ P. (2007). “Rendimiento escolar en alumnos de primero, segundo y tercer año básico de escuelas municipales y particulares subvencionadas de la comuna de Valparaíso, con trastorno específico del lenguaje superado”. *Tesis de Pregrado inédita*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina, Escuela de Fonoaudiología.
14. CÉSPEDES P., DE ÁVILA M., ZORRILLA M. (1995). “Plan de acción tutorial: proyecto Gades. Habilidades sociales”. [En línea]. Disponible en: http://recursos.cepmotilla.es/tutor/gades/gades_habilidades.pdf
15. COLOMA C., DE BARBIERI Z., ALLAN S., BRAVO M., CANESSA P., FLORES C., GARCÍA V. (2003). “La escritura en niños con trastorno específico de lenguaje desde una perspectiva psicogenética”. *Revista chilena de fonoaudiología*, 4 (2), 63- 72.
16. CONDEMARÍN, M. MILICIC, N. CHADWICK, M. (2003). *Madurez escolar*. Madrid: Andrés Bello.

17. CONDEMARÍN, M. MILICIC, N. CHADWICK, M. (2003). *Madurez escolar*. Madrid: Andrés Bello.
18. CONTI- RAMSDEN G. (2002). “Continuidad académica y educativa en niños con trastornos del lenguaje”. *Revista chilena de Fonoaudiología*, 3 (1), 25-38.
19. DIMEGLIO, A. (2005). *Trastornos específicos del lenguaje. documento elaborado por la comisión central integrada por los equipos de la modalidad*. Gobierno Argentino: La Plata <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/circgen2.pdf>
20. DOCKRELL J., McSHANE J., (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia*. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A.
21. EDEL, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, Investigación y desarrollo [En línea]. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res_Edel.htm
22. EDEL, R. (2003). Las habilidades sociales ¿Determinan el éxito académico? [En línea]. Disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>
23. EDEL, R. (2002). Factores asociados al rendimiento académico [En línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>.
24. ESTÉVEZ (2000). Sexuales, diferencias: varones versus mujeres [En línea]. <http://www.neuropsicol.org/Np/sexual.htm>
25. FERNÁNDEZ, R; CARROBLES, J.A, (1981) *Evaluación conductual: Metodología y Aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide.
26. FLOREZ R. (2004). *El lenguaje en educación. Una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: UNIBIBLOS.

27. GARDNER, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (2ª Edición). México D. F: Fondo Cultura Económica.
28. HIDALGO, C. ABARCA, N. (2000) *Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
29. HORWITZ, A. (1989). *El costo de la malnutrición en vigilancia alimentaria y nutricional en las Américas*. Conferencia Internacional, México. Washington; OPS, Publicación Científica N° 516.
30. LADD, G. MIZE, J. (1983). *A cognitive-social learning model of social skill training*. *Psychological Review*, 90, 127-157.
31. KLEIN S., (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: McGraw Hill/ Interamericana de España. S.A.
32. KLEIN D. (2006). Lenguaje y cerebro [En línea]. Disponible en: e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/86/296
33. MARCHESI, A. COLL, C. PALACIOS, J. (1999) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
34. MARTÍNEZ L., HERRERA C., VALLE J., VÁSQUEZ M. (2002). “Razonamiento analógico verbal y no verbal en niños preescolares con trastorno específico del lenguaje”. *Revista chilena de fonoaudiología*, 3 (1), 5- 24.
35. MARTÍNEZ L., PALOMINO H., DE BARBIERI Z., VILLANUEVA P. (2003). “Bases genéticas del trastorno específico del lenguaje”. *Revista chilena de fonoaudiología*, 4 (1), 37- 49.

36. MARTÍNEZ R., SÁNCHEZ F., VALLEJOS R. (2005). “Lenguaje oral y rendimiento escolar en niños de 5° año de enseñanza básica con antecedentes de T.E.L”. *Tesis de pregrado inédita*. Santiago: Universidad de Chile. Facultad de Medicina. Escuela de Fonoaudiología.
37. MELLA, O. ORTIZ, I. (1999) Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos [En línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27029103.pdf>
38. MENDOZA, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.
39. MICHELSON, L. SUGAY, D. KADZÚN, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evolución y tratamiento*. Madrid: Martínez Roca.
40. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE. (2002). *Decreto 1300, Planes y programas de estudio para alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje*. Santiago.
41. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE. (1997). *Decreto 192, Planes y programas para atender niños con trastornos de la comunicación primarios, secundarios adquiridos y del desarrollo del habla*. Santiago.
42. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE. (2008). Resultados nacionales SIMCE 2007. [En línea]. Disponible en: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_Resultados_2007/Informe_Nacional_2007.pdf
43. MILICIC, N. (1995). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andrés Bello.
44. MIZALA A., ROMAGUERA P., REINAGA T. (1999) “Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia”. [En línea]. Disponible en:

http://www.webmanager.cl/prontus_cea/cea_1999/site/asocfile/ASOCFILE120030402114425.pdf

45. MONFORT, MARC. (1995). *Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.
46. MONFORT, M. JUÁREZ, A. (2002). *Los niños difásicos. Descripción y tratamiento (2ª Ed.)*. Madrid: Cepe.
47. NARBONA, J., CHEVRIE-MULLER C. (2001). *El lenguaje del niño*. Barcelona: Masson.
48. NICASIO J. (1995). *Manual de dificultades de Aprendizaje: Lenguaje, Lecto – Escritura y Matemáticas*. Madrid: Nancea.
49. NICASIO J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel S.A.
50. OWEN R., (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.
51. PAVEZ M., COLOMA C., (2004). “Lenguaje figurado y manejo de nexos en adolescentes con déficit en el discurso y bajo rendimiento escolar”. *Revista chilena de fonoaudiología*, 5 (1), 37- 46.
52. PERONARD, M.; CRESPO, N.; VELÁSQUEZ, M. (2000). “La evolución del lenguaje metacomprendido en educación básica”. *Revista Signos*, N° 47, Pág. 167 – 181. En Vivanco, L. (2003). “Como influye el Nivel Sociocultural en el desarrollo del lenguaje: medición morfosintáctica por medio de la batería de lenguaje objetiva y criterial de niños de Primero, Cuarto y Octavo Básico de Establecimientos Educativos Particulares, Subvencionados y Municipales de la ciudad de Los Andes”. Tesis de Pregrado. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
53. PIZARRO, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. *Tesis de Magíster inédita*. Santiago Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de pedagogía.

54. PORTELLANO (2001) , *La Disgrafía*, Madrid: CEPE.
55. SANTIUSTE V., BELTRÁN J. (2000). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis S.A.
56. SILVA D. (2007). Equivalencias en las Clasificaciones de los trastornos del lenguaje [En línea]. Disponible en:
<http://www.articuloz.com/fonoaudiologia-articulos/equivalencias-en-las-clasificaciones-de-los-trastornos-del-lenguaje-250829.html>

VIII. ANEXOS

ANEXO N° 1

TABLAS DE DATOS.

Tablas de Datos

- Datos obtenidos en Escuelas de lenguaje y establecimientos con PIE

Sujeto N°	Nombre de Escuela de lenguaje o Establecimiento PIE	Año de egreso	Comuna	Sexo
1	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2002	Valparaíso	Masculino
2	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2002	Valparaíso	Masculino
3	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2002	Valparaíso	Masculino
4	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2002	Valparaíso	Masculino
5	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2003	Valparaíso	Masculino
6	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2003	Valparaíso	Masculino
7	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2003	Valparaíso	Femenino
8	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2003	Valparaíso	Masculino
9	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2003	Valparaíso	Femenino
10	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2003	Valparaíso	Masculino
11	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2004	Valparaíso	Masculino
12	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2003	Valparaíso	Femenino
13	Escuela de Lenguaje Libertador Bernardo O'Higgins	2004	Valparaíso	Masculino
14	Escuela Especial Luz de Esperanza	2003	Valparaíso	Masculino
15	Escuela Especial Luz de Esperanza	2002	Valparaíso	Masculino

16	Escuela Especial Luz de Esperanza	2004	Valparaíso	Masculino
17	Escuela Especial Luz de Esperanza	2004	Valparaíso	Masculino
18	Escuela Especial Luz de Esperanza	2004	Valparaíso	Masculino
19	Escuela Especial Luz de Esperanza	2000	Valparaíso	Masculino
20	Escuela Especial Luz de Esperanza	2003	Valparaíso	Masculino
21	Escuela Especial Luz de Esperanza	2002	Valparaíso	Masculino
22	Escuela Especial Luz de Esperanza	2004	Valparaíso	Masculino
23	Escuela de Lenguaje Pipan Viña	2004	Viña del Mar	Femenino
24	Escuela de Lenguaje Pipan Viña	2004	Viña del Mar	Masculino
25	Escuela de Lenguaje Pipan Viña	2004	Viña del Mar	Masculino
26	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Masculino
27	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Masculino
28	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2004	Viña del Mar	Masculino
29	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Masculino
30	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2004	Viña del Mar	Masculino
31	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Masculino
32	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Femenino
33	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2003	Viña del Mar	Masculino

34	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2004	Viña del Mar	Masculino
35	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2004	Viña del mar	Masculino
36	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Masculino
37	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Masculino
38	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2006	Viña del Mar	Masculino
39	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2006	Viña del Mar	Masculino
40	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Masculino
41	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Femenino
42	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Femenino
43	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Masculino
44	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2004	Viña del Mar	Masculino
45	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2006	Viña del Mar	Masculino
46	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2005	Viña del Mar	Masculino
47	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2006	Viña del Mar	Masculino
48	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2004	Viña del Mar	Masculino

49	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	2003	Viña del Mar	Masculino
50	Escuela Básica de Rabuco	2005	Hijuelas	Masculino
51	Escuela Adriana Riquelme	2006	Hijuelas	Femenino
52	Escuela Adriana Riquelme	2005	Hijuelas	Masculino
53	Escuela Adriana Riquelme	2005	Hijuelas	Femenino
54	Escuela Ana Jesús Ibacache	2006	Hijuelas	Masculino
55	Liceo Luís Laborda	2005	Hijuelas	Masculino
56	Liceo Luís Laborda	2005	Hijuelas	Masculino
57	Escuela La Sombra	2005	Hijuelas	Masculino
58	Escuela La Sombra	2006	Hijuelas	Masculino
59	Escuela Mónica Hurtado	2005	Hijuelas	Masculino
60	Escuela Mónica Hurtado	2006	Hijuelas	Masculino
61	Escuela Mónica Hurtado	2006	Hijuelas	Masculino
62	Escuela Benjamín Matte	2005	Hijuelas	Masculino
63	Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256	2002	Valparaíso	Masculino
64	Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256	2002	Valparaíso	Masculino
65	Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256	2001	Valparaíso	Masculino
66	Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256	2001	Valparaíso	Masculino
67	Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256	2001	Valparaíso	Femenino
68	Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256	2002	Valparaíso	Femenino
69	Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256	2001	Valparaíso	Femenino
70	Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje F-256	2001	Valparaíso	Masculino

- Antecedentes recopilados de los establecimientos educativos.

Sujeto N°	Nombre Establecimiento	Comuna	Tipo de Establecimiento	Nivel que cursa durante el año 2007
1	Escuela N° 3 Alemania	Valparaíso	Municipal	5° Básico
2	Escuela D- 309 República El Salvador	Valparaíso	Municipal	6° Básico
3	Escuela D- 309 República El Salvador	Valparaíso	Municipal	6° Básico
4	Escuela Alberto Hurtado Segundo	Valparaíso	Municipal	6° Básico
5	Escuela E- 252 Jorge Alessandri Rodríguez	Valparaíso	Municipal	6° Básico
6	Escuela Básica Naciones Unidas	Valparaíso	Municipal	4° Básico
7	Escuela D- 309 República El Salvador	Valparaíso	Municipal	6° Básico
8	Escuela Básica Piloto 1. Luís Pardo Villalón	Valparaíso	Municipal	3° Básico
9	Colegio Leonardo Murialdo	Valparaíso	Subvencionado	4° Básico
10	Colegio Miguel de Unamuno	Valparaíso	Subvencionado	4° Básico
11	Colegio Mariano Latorre	Valparaíso	Subvencionado	6° Básico
12	Escuela N°266 Carabinero Pedro Cariaga	Valparaíso	Municipal	3° Básico
13	Escuela Naciones Unidas	Valparaíso	Municipal	3° Básico
14	Escuela Zanandrea	Valparaíso	Subvencionado	4° Básico
15	Colegio Numancia	Valparaíso	Subvencionado	5° Básico
16	Escuela Ciudad Berlín	Valparaíso	Municipal	3° Básico
17	Escuela Ciudad Berlín	Valparaíso	Municipal	3° Básico
18	Escuela Básica Cirujano Videla	Valparaíso	Municipal	3° Básico
19	Colegio San Pío X	Valparaíso	Municipal	6° Básico

20	Colegio Patricio Lynch	Valparaíso	Municipal	4° Básico
21	Liceo Hernán Olgún A-19	Valparaíso	Municipal	4° Básico
22	Colegio Jeanne D`are	Valparaíso	Subvencionado	3° Básico
23	Colegio Patricio Lynch	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
24	Escuela Libertador Bernardo O`Higgins R.	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
25	Escuela Humberto Vilches Alzamora D- 319	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
26	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
27	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
28	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
29	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
30	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	5° Básico
31	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	5° Básico
32	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	6° Básico
33	Escuela de Audición y	Viña del Mar	Municipal	4° Básico

	Lenguaje Adolfo Tannenbaum			
34	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	5° Básico
35	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	4° Básico
36	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	4° Básico
37	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	6° Básico
38	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
39	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
40	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	5° Básico
41	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	4° Básico
42	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	4° Básico
43	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	6° Básico
44	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	3° Básico

45	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
46	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	3° Básico
47	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	4° Básico
48	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	6° Básico
49	Escuela de Audición y Lenguaje Adolfo Tannenbaum	Viña del Mar	Municipal	6° Básico
50	Escuela Básica de Rabuco	Hijuelas	Municipal	6° Básico
51	Escuela Adriana Riquelme	Hijuelas	Municipal	3° Básico
52	Escuela Adriana Riquelme	Hijuelas	Municipal	3° Básico
53	Escuela Adriana Riquelme	Hijuelas	Municipal	3° Básico
54	Escuela Ana Jesús Ibacache	Hijuelas	Municipal	3° Básico
55	Liceo Luís Laborda	Hijuelas	Municipal	4° Básico
56	Liceo Luís Laborda	Hijuelas	Municipal	4° Básico
57	Escuela La Sombra	Hijuelas	Municipal	3° Básico
58	Escuela La Sombra	Hijuelas	Municipal	5° Básico
59	Escuela Mónica Hurtado	Hijuelas	Municipal	5° Básico
60	Escuela Mónica Hurtado	Hijuelas	Municipal	4° Básico
61	Escuela Mónica Hurtado	Hijuelas	Municipal	4° Básico
62	Escuela Benjamín Matte	Hijuelas	Municipal	5° Básico

63	Escuela Básica D-250 Gaspar Cabrales	Valparaíso	Municipal	5° Básico
64	Centro Educativo Florida	Valparaíso	Municipal	5° Básico
65	Centro Educativo Florida	Valparaíso	Municipal	6° básico
66	Colegio Fray Luís Beltrán	Valparaíso	Subvencionado	5° Básico
67	Escuela Básica D-256 República del Uruguay	Valparaíso	Municipal	6° Básico
68	Escuela Básica D-256 República del Uruguay	Valparaíso	Municipal	5° Básico
69	Liceo N°1 de Niñas María Franck de McDougall	Valparaíso	Municipal	5° Básico
70	Liceo N°1 de Niñas María Franck de McDougall	Valparaíso	Municipal	5° Básico

- Calificaciones de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto y sus grupos cursos en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática en Tercer Año Básico.

S: Sujeto con antecedente de TEL Mixto

C: Curso

Sujeto N°	Lenguaje y Comunicación		Educación Matemática	
	<i>S</i>	<i>C</i>	<i>S</i>	<i>C</i>
8	4,0	4,8	4,8	4,7
12	6,2	5,9	6,3	5,7
13	5,6	5,4	6,2	5,5
16	5,9	5,5	5,7	5,2
17	4,6	4,6	4,0	4,8
18	4,6	4,6	4,8	4,8
22	4,1	4,6	5,0	4,8

23	5,0	4,6	4,5	4,8
24	5,2	4,6	5,7	4,8
25	3,8	4,6	4,8	4,8
26	3,5	4,6	4,1	4,8
27	4,5	4,6	4,4	4,8
28	4,2	4,6	3,7	4,8
29	5,7	5,2	4,6	5,3
38	5,9	5,2	5,8	5,3
39	4,2	4,8	4,0	4,9
44	3,5	5,2	4,3	5,3
45	5,2	5,3	5,6	4,7
46	5,4	5,3	3,2	4,7
51	6,1	5,8	6,0	5,7
52	4,7	5,8	4,2	5,6
53	3,9	5,9	3,8	6,0
54	5,0	5,5	4,0	5,4
57	2,9	5,3	2,5	4,7

- Calificaciones de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto y sus grupos cursos en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática en Cuarto Año Básico.

Sujeto N°	Lenguaje y Comunicación		Educación Matemática	
	<i>S</i>	<i>C</i>	<i>S</i>	<i>C</i>
6	4,7	5,1	5,3	5,2
9	6,9	6,5	5,5	5,8
10	4,9	4,8	4,0	4,3
14	4,3	4,8	3,5	4,3
20	4,6	4,8	4,7	4,3
21	5,7	5,9	5,5	5,7
33	5,1	4,8	5,1	4,3
35	4,9	4,8	3,7	4,3
36	4,1	4,8	3,0	4,3
41	5,0	5,5	4,7	5,4
42	5,8	5,2	6,3	5,2
47	4,5	5,0	5,3	5,1
55	4,7	5,4	5,0	5,3
56	5,1	5,6	5,6	5,8

60	5,0	5,9	4,5	5,7
61	5,0	5,3	5,6	5,3

- Calificaciones de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto y sus grupos cursos en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática en Quinto Año Básico.

Sujeto N°	Lenguaje y Comunicación		Educación Matemática	
	<i>S</i>	<i>C</i>	<i>S</i>	<i>C</i>
1	4,4	5,2	4,1	5,0
15	4,3	4,8	4,7	5,0
30	4,5	5,6	4,1	5,3
31	6,3	5,2	5,3	4,7
34	5,7	4,9	4,8	4,5
40	4,6	5,4	5,2	5,3
58	5,8	5,4	5,9	5,3
59	4,5	5,4	4,7	5,3
62	5,7	6,0	5,5	6,0
63	5,2	4,9	4,9	4,7
64	4,0	4,3	3,6	4,8
66	4,4	4,9	4,0	4,8
68	4,3	5,1	5,0	4,8
69	4,8	5,5	3,8	5,5
70	6,1	5,3	5,1	4,8

- Calificaciones de los sujetos con antecedentes de TEL Mixto y sus grupos cursos en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática en Sexto Año Básico.

Sujeto N°	Lenguaje y Comunicación		Educación Matemática	
	<i>S</i>	<i>C</i>	<i>S</i>	<i>C</i>
2	4,9	5,1	4,4	5,0
3	5,4	5,4	5,6	5,8
4	5,3	5,0	5,4	5,1
5	4,8	5,1	5,1	5,0
7	6,0	5,1	5,6	5,0
11	4,5	5,1	5,1	5,0
19	5,2	5,1	4,2	5,0

RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DESDE TERCERO HASTA SEXTO AÑO BÁSICO DE ESCUELAS MUNICIPALES Y SUBVENCIONADAS DE LAS COMUNAS DE VALPARAÍSO, VIÑA DEL MAR E HIJUELAS, CON ANTECEDENTES DE TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE MIXTO

32	4,4	5,1	4,6	5,0
37	6,5	5,1	6,3	5,4
43	4,9	4,2	5,4	4,5
48	4,6	5,1	4,8	5,2
49	5,3	4,9	6,1	4,9
50	4,8	4,8	3,7	4,5
65	5,6	5,5	6,4	5,8
67	5,0	5,8	4,0	5,5

ANEXO N° 2

CUESTIONARIO DOCENTE DE HABILIDADES SOCIALES.

CUESTIONARIO DOCENTE

HABILIDADES SOCIALES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

El *Cuestionario Docente de Habilidades Sociales en el Rendimiento Escolar* fue tomado de la Tesis para Optar al Título de Fonoaudiólogo y al Grado de Licenciado en Fonoaudiología, *Rendimiento Escolar en Alumnos de Primero, Segundo y Tercer Año Básico de Escuelas Municipales y Particulares Subvencionadas de la Comuna de Valparaíso, con Trastorno Específico del Lenguaje Superado*, desarrollada por Castro *et al.* durante el año 2007. Este cuestionario consta de dieciocho ítems que describen a través de una premisa ciertas habilidades sociales, las cuales son evaluadas por el docente señalando la frecuencia con que éstas se presentan en el alumno (“siempre”, “a veces” o “nunca”). Este instrumento fue perfeccionado por los siguientes profesionales (2007)⁴:

- Sra. Elvira Mendoza Lara, Licenciada en Filosofía y Letras y Doctora en Psicología.
- Sr. Luis Bravo Valdivieso, Licenciado en Psicología y Doctor en Psicología.
- Sr. Gerardo Aguado, Licenciado en Psicología y Doctor en Ciencias de la Educación.
- Sra. Roxana Silva Jaña, Licenciada en Educación y Magíster en Evaluación Educacional.

⁴ CASTRO M., CELIS N., PÉREZ P. (2007). “Rendimiento escolar en alumnos de primero, segundo y tercer año básico de escuelas municipales y particulares subvencionadas de la comuna de Valparaíso, con trastorno específico del lenguaje superado”. *Tesis de Pregrado inédita*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina, Escuela de Fonoaudiología.

CUESTIONARIO DOCENTE
HABILIDADES SOCIALES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.

Nombre Alumno(a) : _____
Curso : _____

Marque con una X el puntaje que corresponda, según la frecuencia en que el niño presenta la afirmación.

1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Siempre

Nº	Afirmación	1	2	3
1	El(la) niño(a) se encuentra atento a las clases. -No se distrae durante la explicación del docente. -Se mantiene en su lugar durante la explicación del profesor.			
2	El(la) niño(a) participa de forma activa en las clases. -Pregunta al profesor si tiene dudas. -Contesta a preguntas planteadas abiertamente. -Realiza sugerencias y aportes.			
3	El(la) niño(a) muestra interés por aprender. -Busca información adicional. -Estudia constantemente. -Se interesa por alguna asignatura en especial.			
4	El(la) niño(a) acepta con gusto diferentes tareas que le son asignadas. -Se esfuerza por cumplir con lo requerido. -Se interesa en las tareas asignadas.			
5	El (la) niño(a) logra terminar las tareas que inicia, en el tiempo asignado.			
6	Ante un fracaso el(la) niño(a) vuelve a emprender la tarea. -Si el niño comete algún error, intenta revertirlo. -Si realiza alguna tarea de forma errónea la realiza nuevamente.			
7	El(la) niño(a) logra reconocer sus éxitos. -Se alegra al realizar un aprendizaje. - Se alegra cuando obtiene altas calificaciones. - Se alegra cuando es reconocido frente al grupo curso.			
8	El(la) niño(a) logra reconocer sus fracasos.			

	<ul style="list-style-type: none"> -El menor se preocupa al obtener una baja calificación. -El menor se preocupa al no comprender una materia. 			
9	<p>El(la) niño(a) logra controlar su impulsividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se mantiene quieto y sentado durante la hora de clases. -El niño se retiene en momentos de ira. -Mantiene buen comportamiento durante la jornada escolar. 			
10	<p>El(la) niño(a) logra tomar sus propias decisiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Al momento de dar respuesta no es influenciado por sus pares. -Tiene iniciativa propia. -Es capaz de opinar en base a sus conocimientos. -Realiza tareas en solitario, si se le solicita. 			
11	<p>El(la) niño(a) confía en sus aptitudes escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconoce sus habilidades académicas. -Es capaz de enseñar a sus compañeros. -Reconoce que sus resultados son producto de su esfuerzo y habilidad. -Demuestra seguridad en sus conocimientos. -Es capaz de dirigirse al grupo curso con seguridad. 			
12	<p>El(la) niño(a) se integra al grupo curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> -En los recreos, comparte con sus compañeros. -Conversa con sus compañeros. -Tiene amigos dentro del curso. -Comparte juegos con sus compañeros. -No tiene dificultad en formar grupos de trabajo. 			
13	<p>El(la) niño(a) participa en diferentes actividades con el grupo curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participa en juegos con sus compañeros. -Participa en actividades extraescolares con sus compañeros. 			
14	<p>El(la) niño(a) es conflictivo con el grupo curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Suele ir en contra de los planteamientos de sus compañeros. -Pelea constantemente con sus compañeros. -Sus pares evitan interactuar con el menor. -No posee amistades dentro del curso. 			
15	<p>El(la) niño(a) presenta conductas agresivas con sus pares.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le pega a sus compañeros. -Insulta a sus compañeros, diciendo groserías. -Se burla de sus pares. 			
16	<p>El(la) niño(a) presenta conductas agresivas con sus mayores.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es atrevido con sus profesores. -Intenta golpear a los profesores. -Insulta a los profesores. 			
17	<p>El(la) niño(a) se relaciona de forma adecuada con los adultos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se dirige a los adultos de forma respetuosa. -Es capaz de mantener una conversación con los profesores. 			
18	<p>El(la) niño(a) participa de forma adecuada en actividades de trabajo colaborativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respeto la opinión de sus compañeros. -Trabaja. -Realiza aportes. 			

Sr.(a) Profesor(a), qué expectativa escolar , basándose en sus habilidades escolares, cree que su alumno puede llegar a alcanzar:

ANEXO N° 3

PROTOCOLO TESIS PARA ESCUELAS DE LENGUAJE Y PROYECTOS DE INTEGRACIÓN DE LAS COMUNAS DE VALPARAÍSO, VIÑA DEL MAR E HIJUELAS.

**PROTOCOLO TESIS PARA ESCUELAS DE LENGUAJE Y
PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LAS COMUNAS DE
VALPARAÍSO, VIÑA DEL MAR E HIJUELAS.**

Nombre del Establecimiento	
Escuela de lenguaje	
Proyecto de Integración Escolar (PIE) de TEL	

Año de egreso (de Escuela de lenguaje o PIE) del sujeto con TEL Mixto	
2001	
2002	
2003	
2004	

Nombre del sujeto	Género	Fecha de Nacimiento	Nombre del apoderado	Número Telefónico

ANEXO N° 4

PROTOCOLO TESIS PARA ESCUELAS MUNICIPALES Y PARTICULARES
SUBVENCIONADAS DE LAS COMUNAS DE VALPARAÍSO, VIÑA DEL
MAR E HIJUELAS.

PROTOCOLO TESIS PARA ESCUELAS MUNICIPALES Y PARTICULARES SUBVENCIONADAS DE LAS COMUNAS DE VALPARAÍSO, VIÑA DEL MAR E HIJUELAS.

Nombre:	
Edad:	
Escuela de lenguaje o PIE de egreso:	
Año de egreso:	
Nombre del establecimiento educacional:	
Tipo de establecimiento:	
Curso durante año 2007:	
Repitencia:	

Asignatura	Promedio del sujeto	Promedio del curso
Lenguaje y Comunicación		
Educación Matemática		