

**HABILIDADES DE PROCESAMIENTO AUDITIVO CENTRAL Y EL
FRACASO ESCOLAR EN ESCOLARES DE BASICA PRIMARIA QUE
ASISTEN A UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNA 18 DE CALI**

**SANDRA LISETH MARTÍNEZ ROSERO
JORGE ELIECER OTERO PILLIMUE**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE SALUD
ESCUELA DE REHABILITACIÓN HUMANA
PROGRAMA ACADÉMICO DE FONOAUDIOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI
2012**

**HABILIDADES DE PROCESAMIENTO AUDITIVO CENTRAL Y EL
FRACASO ESCOLAR EN ESCOLARES DE BASICA PRIMARIA QUE
ASISTEN A UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNA 18 DE CALI**

**SANDRA LISETH MARTÍNEZ ROSERO
JORGE ELIECER OTERO PILLIMUE**

Trabajo de grado para optar al título de Fonoaudiólogo(a)

**Directora
MARÍA CRISTINA OTOYA DOMINGUEZ
FONOAUDIOLOGA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE SALUD
ESCUELA DE REHABILITACIÓN HUMANA
PROGRAMA ACADÉMICO DE FONOAUDIOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI**

2012

DEDICATORIA

Este trabajo materializa los esfuerzos necesarios para cumplir una de mis metas. Quiero dedicarlo a todas las personas que de alguna forma contribuyeron a su realización, mis padres, mi hermano, mi novio, mi tutora y mi compañero como forma de retribución a los apoyos brindados.

Quiero dedicarlo también a los fonoaudiólogos, para alentarlos en el uso de su creatividad y pensamiento crítico en el reconocimiento de múltiples herramientas que pueden incrementar nuestras posibilidades de acción en beneficio de nuestro quehacer profesional.

Sandra Liseth Martínez Rosero

Dedico este logro a Dios y a todas las personas que me apoyaron en el proceso de formación como profesional en Fonoaudiología. A mi familia, quienes inculcaron desde mis primeros años de vida los valores, principios y me enseñaron a ser humano. A los docentes de la Escuela de Rehabilitación Humana por ofrecer sus conocimientos, especialmente a la profesora María Cristina Otoyá por la dirección de esta investigación y a mi maestra Patricia Quintana por todas las enseñanzas compartidas curriculares y extracurriculares, de lo profesional y lo humano.

Jorge Eliecer Otero Pillimue

AGRADECIMIENTOS

“No podemos modelar a nuestros hijos según nuestros deseos, debemos estar con ellos y amarlos como Dios nos los ha entregado.”

Johann Wolfgang Goethe

Después de todo el esfuerzo realizado a lo largo de esta carrera, quiero agradecer a todos los que me acompañaron en este trayecto para que el cumplimiento de mi meta fuera posible. Es por eso que quiero agradecer en primera instancia a mis padres que creyeron en mi y me alentaron a cumplir mis sueños, por su paciencia y constancia, también agradezco a mi hermano quien fue aliciente para ejercer esta profesión, a mi novio quien nunca dejo de alentar mis ánimos cuando más lo necesitaba. A mi tutora María Cristina Otoyá por brindarme sus conocimientos y orientarme en la adquisición de saberes con paciencia y diligencia. Por último a mi compañero quien recorrió conmigo este camino.

¡Muchas Gracias a Todos por Creer en Mí!

Sandra Liseth Martínez Rosero.

AGRADECIMIENTOS

Ofrezco estas palabras para agradecer a Dios por brindarnos todas las oportunidades y fortalezas necesarias para finalizar este importante ciclo de nuestras vidas.

A mi familia por todo el apoyo brindado.

A la Universidad del Valle, la Escuela de Rehabilitación Humana y al Programa Académico de Fonoaudiología por proveer las condiciones para que se efectuara nuestra formación como profesionales en Fonoaudiología.

Al grupo de docentes, especialmente a la profesora María Cristina Otoyá quien brindó su sabiduría para dirigirnos en este proyecto para el alcance de este logro.

A la Institución Educativa Juan Pablo II por abrirnos las puertas para permitirnos realizar la investigación, igualmente, a los escolares, sus familias y a todas aquellas personas que participaron de alguna forma, por la confianza que depositaron en nuestro trabajo.

Jorge Eliecer Otero Pillimue

CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	10
2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
3.	JUSTIFICACIÓN	16
4.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	22
4.1	OBJETIVO GENERAL	22
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
5.	MARCO TEÓRICO	23
5.1	MODELO DE CONDUCTA LINGÜÍSTICA DE OSGOOD	24
5.2	HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS.....	25
5.3	ENFOQUE NEUROPSICOLÓGICO.....	27
5.4	PROCESAMIENTO AUDITIVO.....	28
5.5	PROCESO DE LECTURA	31
5.6	PROCESO DE EXPRESIÓN ORAL.....	33
5.7	FRACASO ESCOLAR.....	33
5.7.1	<i>Definición.....</i>	<i>33</i>
5.7.2	<i>Causas</i>	<i>34</i>
5.7.3	<i>Consecuencias</i>	<i>37</i>
5.7.4	<i>Bajo Rendimiento Académico.....</i>	<i>38</i>
5.7.5	<i>Estándares Básicos Por Asignaturas Sistema De Educación Colombiano</i>	<i>38</i>
6.	METODOLOGÍA.....	41
6.1	TIPO DE ESTUDIO	41
6.2	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	41
6.2.1	<i>Escolares.....</i>	<i>41</i>
6.2.2	<i>Docentes</i>	<i>42</i>
6.3	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	43
6.4	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	43
6.4.1	<i>Encuesta a los docentes en ejercicio de las sedes educativas.</i>	<i>43</i>

6.4.2 Aplicación de pruebas individuales: <i>Illinois Test of Psycholinguistic Abilities -3 (ITPA-3). Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois..</i>	47
6.5 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	53
7. DESCRIPCION Y ANALISIS DE RESULTADOS	55
7.1 RESULTADOS POBLACIÓN DOCENTE	55
7.1.1 Resultados del cuestionario N°1 - Preguntas abiertas.....	56
7.1.2 Resultados del cuestionario N°2 - Priorización entre diversas definiciones del concepto de fracaso escolar	65
7.1.3 Resultados del cuestionario N°3 - Valoración de la naturaleza, causas y manifestaciones del fracaso escolar.....	67
7.1.4 Resultados del cuestionario N°4 – Valoración de la importancia que le dan los maestros a el lenguaje oral y la lectura en el rendimiento académico de los escolares	77
7.2 RESULTADOS POBLACIÓN ESCOLAR	78
7.2.1 Desempeño de los Escolares en la Prueba ITPA-3.....	79
7.2.2 Desempeño en Habilidades Auditivas	81
7.2.3 Desempeño en el lenguaje oral.....	83
7.2.4 Desempeño en Lectura	86
8. CONCLUSIONES	89
9. RECOMENDACIONES.....	91
10. BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXOS	97

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Adaptación Al Modelo De Conducta Lingüística De Osgood.....	24
Gráfico 2 Representación Del Concepto De Fracaso Escolar	43
Gráfico 3 Cantidad Máxima Y Mínima De Conceptos Utilizados Cuestionario 1.....	59
Gráfico 4 Nivel De Representación De Fracaso Escolar Según La “Calidad” De Conceptos Utilizados Cuestionario 1.....	63
Gráfico 5 Concepto De Mayor Preferencia Cuestionario 2.	65
Gráfico 6 Nivel De Representación Sobre El Concepto Del Fracaso Escolar Cuestionario 3.....	74
Gráfico 7 Desempeños Por Subpruebas ITPA-3	78
Gráfico 8 Desempeño En Las Subpruebas ITPA-3 Que Evalúan Habilidades Auditivas	81
Gráfico 9 Desempeño Por Compuestos Del Lenguaje Oral.....	83
Gráfico 10 Desempeño Por Subpruebas De Lectura.....	86
Gráfico 11 Desempeño Por Compuesto De Lectura.....	87

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1 Relación De Las Subpruebas De La Itpa-3 Con Los Compuestos. (Hammill, Mather, & Roberts, 2009)	50
Tabla 2 Índices Descriptivos Por Subpruebas. (Hammill, Mather, & Roberts, 2009).....	51
Tabla 3 Índices Descriptivos Por Compuesto (Hammill, Mather, & Roberts, 2009).....	52
Tabla 4 Operacionalización De Las Variables De La Investigación	52
Tabla 5 Niveles De Representación Del Fracaso Escolar	56
Tabla 6 Número De Concepto Utilizados Cuestionario 1.....	57
Tabla 7 Conceptos Utilizados Cuestionario 1.	59
Tabla 8 Nivel De Representación De Fracaso Escolar Según La “Calidad” De Conceptos Utilizados.	62
Tabla 9 Nivel De Representación Mental Global Del Fracaso Escolar.	63
Tabla 10 Concepto De Mayor Preferencia Cuestionario 2.....	64
Tabla 11 Enunciados Sobre La Naturaleza Del Fracaso Escolar. Grado De Preferencia Y Frecuencia	66
Tabla 12 Enunciados Sobre Las Causas Y Manifestaciones Del Fracaso Escolar. Grado De Preferencia Y Frecuencia	68
Tabla 13 Valoración Positiva Y Negativa Asignada A Los Enunciados Sobre La Naturaleza Del Fracaso Escolar.	72
Tabla 14 Valoración Positiva Y Negativa Asignada A Los Enunciados Sobre Las Causas Y Manifestaciones Del Fracaso Escolar.....	73
Tabla 15 Relación Subpruebas Itpa-3 Que Evalúan Habilidades Auditivas. .	80

1. INTRODUCCIÓN

La educación, tal como lo promulga Juana Inés Díaz, Ex Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media en una circular del año 2005, dirigida a las secretarías de educación municipales, “[...] es un factor primordial, estratégico, prioritario y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Asimismo, es un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas” (Díaz, 2005).

No obstante, a pesar de los esfuerzos de los gobiernos por fortalecer el Sistema de Educación con calidad, cobertura y pertinencia, este presenta serias dificultades que se evidencian de muchas formas, una de ellas es el fracaso escolar de los estudiantes en diferentes momentos del ciclo educativo. La primaria, por su parte, es compleja en tanto el escolar debe enfrentarse a procesos nuevos como son la lectura y la escritura. Para ello, los escolares deben adquirir y desarrollar habilidades de orden psicolingüísticas que le permitan procesar la información y acceder a los conocimientos que ofrece la escuela, mediados por el lenguaje oral, la lectura y la escritura, y que hacen parte de su formación como ciudadano.

Las habilidades psicolingüísticas son numerosas y dentro de ellas se involucran aquellas de tiempo visual, motriz y auditivo, es por ello que para esta investigación se priorizó el análisis de las habilidades auditivas como factor relacionado con el desempeño de los escolares, usando la información recolectada con el instrumento de la Prueba Illinois de Habilidades Psicolingüísticas en su tercera edición (ITPA–3). Así mismo, se presentan los resultados de concepciones sobre fracaso escolar que tienen los docentes de los escolares evaluados en las que se buscaba evidenciar el

reconocimiento de la influencia o no de las habilidades inherentes al individuo en este fenómeno.

Es así como este estudio ofrece una visión de las posibles relaciones existentes entre las habilidades de procesamiento auditivo central y el riesgo de fracaso escolar, manifestado en un bajo rendimiento escolar por parte de los estudiantes que cursan básica primaria en la Institución Educativa Juan Pablo II de la comuna 18 de Cali. Del mismo modo, ofrece recomendaciones para la formulación de estrategias de detección y manejo temprano de las habilidades auditivas que facilitan el aprendizaje escolar.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con el informe de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el fracaso escolar se define como un fenómeno que presenta tres manifestaciones: 1) aquellos alumnos con un bajo rendimiento académico, es decir, aquellos que a lo largo de su escolarización no alcanzan el nivel de conocimientos mínimo; 2) alumnos que abandonan o terminan la educación obligatoria sin la titulación correspondiente; y 3) a las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de alumnos que no alcanzan la preparación adecuada (Marchesi & Hernandez Gil, 2003).

Otros autores concuerdan con la definición anterior, como es el caso de Cuevas (2004) que considera el fracaso escolar como el “incumplimiento de esa meta primordial [el aprovechamiento del alumno, para su formación, de los contenidos, objetivos y prácticas ahí instituidos] de la escuela, por parte de muchos alumnos, en el cual se incluyen tres tipos de casos: a) el bajo aprovechamiento escolar, b) la reprobación de grados y, c) la deserción escolar. De igual forma, Rojas (1992) adiciona como otras manifestaciones del fracaso escolar el no acceso, la repitencia y el bajo rendimiento académico, además de tomar dichas manifestaciones como la sintomatología expresa de la incapacidad de la escuela para responder a sus responsabilidades sociales, con eficiencia interna para garantizar el acceso y permanencia; la calidad y pertinencia de las estrategias de enseñanza y de los aprendizajes escolares; y la equidad relacionada con la distribución de las oportunidades de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los diferentes sectores sociales.

En correspondencia a lo anterior, se puede afirmar que el termino fracaso escolar tiene muchas acepciones, por lo tanto, para su abordaje en esta

investigación solo se va a optar por entender una situación de fracaso escolar cuando el estudiante presenta bajas calificaciones y con ello, bajo rendimiento académico.

Ahora bien, si las definiciones de fracaso escolar son diversas, las causas de dicho fenómeno no son menos. Algunas investigaciones como la desarrollada por González Sala & Gimeno Collado (2009), llamada “Fracaso Escolar y Absentismo en Menores bajo medidas de Protección” donde definen desde una concepción ecológica y comunitaria, que las causas están relacionada con múltiples factores, entre ellos los destacados por Lee y Burkman (2001) como factores de riesgo social y factores de riesgo académicos.

Asimismo, Gimeno (1984) señala tres factores que influyen en el fracaso escolar: 1) factores externos, 2) factores personales y 3) factores internos. En la división anterior, algunos de los factores personales están relacionados con las insuficiencias físicas y funcionales del estudiante como los son problemas de tipo orgánico, sensorial u otras de tipo específico para el aprendizaje como la dislexia, discalculia, entre otras.

Entre los problemas de tipo orgánico-funcional, podemos encontrar dificultades en el procesamiento auditivo central (DPAC) entendidas como un déficit en el procesamiento perceptual de los estímulos auditivos y de la actividad neurobiológica que subyace a dicho procesamiento (ASHA, 2005). Teniendo en cuenta que la adquisición del lenguaje oral depende del procesamiento de la información acústica, no es de sorprender que haya una relación entre las DPAC y los trastornos del desarrollo del lenguaje (Cañete , 2006).

Posteriormente las DPAC influirán en los procesos de lectura y escritura, puesto que estos dependen de la adecuada adquisición del lenguaje oral que

permitirá posteriormente la adecuada codificación fonema/grafema necesaria para el aprendizaje de los procesos mencionados que son competencias básicas necesarias para el óptimo desempeño en todas las asignaturas del contexto escolar. No obstante, cabe resaltar que el contexto escolar no solo se limita al aprendizaje de los conocimientos curricularmente establecidos, sino que implica el aprendizaje de conductas, normas y habilidades sociales que se ven mediadas principalmente por el lenguaje oral y al verse este afectado, se podrían presentar situaciones de restricción en la participación en actividades de la vida escolar como son las actividades culturales, deportivas, “recreo”, entre otras.

Por lo anterior, como candidatos a optar el título de Fonoaudiólogos, uno de nuestros intereses y del Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle, es abordar las problemáticas de tipo comunicativo y del aprendizaje generadas a partir de la relación entre las dificultades en las habilidades de procesamiento auditivo central y el fracaso escolar, manifestado en las bajas calificaciones y con ello, en bajo rendimiento académico de niños entre los 8 y 12 años de las sedes “Templo del Saber” y “Álvaro Escobar” de la Institución Educativa Juan Pablo II en la Comuna 18 de Santiago de Cali, con el fin de contribuir a generar conocimiento específico en la localidad de tal forma que se pueda tener información actualizada sobre la relación antes mencionada, demostrando la pertinencia de la intervención fonoaudiológica en escolares con dificultades en las habilidades de procesamiento auditivo central y sentando bases para la formulación de futuros planes de acción en pro de la disminución del fracaso escolar.

PREGUNTAS PROBLEMA

“¿Qué relaciones existen entre las habilidades en el procesamiento auditivo central y el fracaso escolar manifestado en bajo rendimiento en niños(as) que cursan básica primaria en la Institución Educativa Juan Pablo II de la comuna 18 Cali de entre los 6 y los 12 años de edad?”

“¿Las concepciones sobre fracaso escolar que tienen los profesores quienes identifican los estudiantes de la básica primaria con bajo rendimiento académico, están relacionadas con las habilidades de procesamiento auditivo central?”

3. JUSTIFICACIÓN

Según la información consignada en el Plan Decenal de Educación 2004 - 2014 propuesto por la Secretaria de Educación Municipal de Cali, se afirma que la situación educativa local se ve caracterizada por el déficit de cupos escolares en los grados destinados a la primera infancia (Transición), los elevados índices de deserción, y la deficiente calidad educativa. En correspondencia a lo anterior, se puede inferir que tal situación no está ajena a las diferentes formas de fracaso escolar que aportan, por una parte a elevar los índices de deserción escolar por diferentes causas, y a mostrar debilidades en la calidad por fallas en la eficiencia del Sistema Educativo con la retención de los escolares y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El fracaso escolar manifestado en términos de bajo rendimiento académico, hace referencia al no alcance del nivel de logro de una asignatura o la falta de evidencia del dominio de los conocimientos de una asignatura (Barcelo Martinez, Lewis Harb, & Moreno Torres, 2006). Teniendo en cuenta ésta definición, uno de los indicadores más importantes sobre la calidad de la educación es el desempeño académico de los estudiantes y una forma de evidenciar apropiación de dichos conocimientos, son la aplicación de pruebas de Estado que miden el nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes durante su paso por el sistema educativo.

En este orden de ideas, las pruebas SABER 5º - 9º, SABER 11 y SABER PRO, buscan conocer los resultados de la educación y su evolución en el tiempo con el fin de medir el desempeño de los estudiantes en competencias básicas y en distintos niveles. Para efectos de nuestra investigación que se centra en la población escolar de la educación básica primaria, cobra relevancia centrarnos en los datos aportados por las pruebas SABER 5º - 9º.

La prueba SABER 5° - 9° es concebida como una evaluación nacional de la calidad educativa que evalúa a los estudiantes de educación básica de 5° y 9° (ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2011). Los resultados de dichas evaluaciones a nivel nacional muestran que en el área de lenguaje, tanto en grado 5° como en 9°, el porcentaje de estudiantes que no alcanza el nivel mínimo de logro ha disminuido consistentemente en relación a años anteriores (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

A nivel municipal, los resultados de las evaluaciones hacen evidentes el aumento de la brecha entre la educación oficial y privada, y ubican al municipio por debajo del promedio nacional. Lo anterior se corrobora al ver que en el área de lenguaje, el 40% de las instituciones educativas se encuentran en el nivel mínimo, 33% satisfactorio, 15% avanzado, y 12% insuficiente. En el área de matemáticas, el 33% en el nivel mínimo, 24% satisfactorio, 16% avanzado y 28% insuficiente. Por último, en ciencias naturales, el 50% de las instituciones se ubica en el nivel mínimo, 24% en el nivel satisfactorio, 12% avanzado y 14% insuficiente” (ICFES. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2010).

Además de arrojar los resultados del desempeño de los estudiantes en las áreas antes mencionadas, las pruebas SABER de 2009 analizan también las diferencias de aprendizaje que buscan explicar las brechas de desempeño en áreas como el género, sector o zona y nivel socioeconómico, de forma que se “confirma la existencia de una problemática estructural del sistema educativo nacional”, y de otra forma aportan información para profundizar en las razones por las cuales éstas ocurren (ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2010).

Con lo anterior, se puede afirmar que hay un reconocimiento de la influencia de diversos factores que podrían incidir en el desempeño académico. Autores como Gimeno, proponen 3 grandes grupos de factores asociados al fracaso escolar: los factores externos, internos y personales.

Los primeros hacen referencia a factores del ambiente familiar, sociocultural, factores geográficos, diferencias socioeconómicas, entre otras. Los segundos están asociados sistema educativo, el nivel de calificación de los maestros, los programas académicos. El ultimo hace referencia a la inteligencia y aptitud de los alumnos, e insuficiencias personales, las cuales, como dijimos con anterioridad hacen referencia a alteraciones de tipo orgánico, sensorial, neurológico y otras de tipo específico para el aprendizaje (Gimeno, 1984).

Aunque en el Resumen Ejecutivo realizado a partir de los resultados nacionales de las pruebas SABER 5° y 9° 2009, se logran identificar factores externos al alumno asociados a su desempeño en competencias básicas, que podrían tomarse como los factores internos y externos desde el punto de vista de Gimeno (como lo son el afirmar la presencia de altas las disparidades en los logros de quienes estudian en colegios oficiales con respecto a los de aquellos que lo hacen en planteles privados, las disparidad de los promedios de quienes asisten a planteles oficiales rurales y colegios públicos urbanos y el bajo desempeño que presentan aquellos con peores condiciones socioeconómicas) (ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2010); no toman otros factores que pueden influir en el desempeño académico del estudiante y que, aunque no sean los determinantes en primera instancia, una disminución de estos podría igualmente incidir en la mejora del rendimiento académico.

A pesar que en las pruebas SABER se tuvieron en cuenta los desempeños de escolares con discapacidades producto de alteraciones cognitivas y sensoriales evidentes, hay alteraciones funcionales y orgánicas que pueden pasar desapercibidas y pueden ser confundidas con otro tipo de alteraciones que no caben dentro de la definición de “Discapacidad”.

Una de ellas, es la dificultad en el procesamiento auditivo central, que no es resultado de un desorden del lenguaje, cognitivo, u otros, pero puede conducir o estar asociado a dificultades en el lenguaje, en el aprendizaje y en otras funciones de la comunicación (ASHA, 2005).

Algunas investigaciones soportan la influencia de alteraciones orgánicas o funcionales en el desempeño de actividades escolares, especialmente aquellas relacionadas con la lectura y la escritura. Teniendo en cuenta que la lectura y la escritura median todo tipo de actividad académica al interior del aula y en otros espacios del contexto escolar, es importante abordar aquellas deficiencias inherentes al escolar que interfieran en sus procesos de participación en este contexto. Dentro de estas investigaciones se puede encontrar la investigación *“Desempenho De Escolares Com Distúrbio De Aprendizagem E Dislexia Em Testes De Processamento Auditivo”*, en la cual se concluye que los niños, con buen rendimiento académico en las áreas de lengua portuguesa y matemáticas, que además no presentaban deficiencias auditivas, visuales, motoras y cognitivas muestran un rendimiento superior en las pruebas de procesamiento auditivo en relación a los niños que presentaban dislexia y dificultades de aprendizaje.

Otra de las investigaciones que permite relacionar las habilidades de procesamiento auditivo con el bajo rendimiento académico es la investigación desarrollada por Galicia Moneda, Sánchez Velasco, Pavón Figueroa, & Peña Flores(2009), *“Habilidades al ingreso y egreso del jardín de niños”* en que se evaluó el nivel de desarrollo de las habilidades

psicolinguísticas de un grupo de niños haciendo uso del Illinois Test of Psycholinguistic Abilities -3 (ITPA-3), concluyéndose al final de la investigación que las habilidades menos desarrolladas son las relacionadas con la audición dentro de las que se incluyan la integración, asociación y memoria secuencial auditiva, habilidades necesarias para el aprendizaje del lenguaje escrito. Con esto, se puede establecer que puede haber una incidencia de las habilidades de procesamiento auditivo sobre el aprendizaje del niño y por lo tanto sobre su rendimiento académico.

La interacción del estudiante dentro de los espacios académicos requiere de la comunicación oral, y si se tiene de base una dificultad de procesamiento auditivo central que influye no solamente en los procesos de lectura y escritura, sino también en los del lenguaje oral, no sería extraño que el desempeño del escolar en dichas situaciones de interacción se vea alterado.

Al respecto, estudios más recientes evidencian relaciones entre niños con desordenes específicos del lenguaje y déficits en la discriminación de frecuencias y procesamiento temporal que pueden ocasionar disminución en el reconocimiento fonológico (P. R. Hill, 2005). El procesamiento temporal ha sido claramente relacionado con los déficits observados en desordenes del lenguaje oral, especialmente en el aspecto fonológico y en el lenguaje escrito.

Otros estudios demuestran el impacto del DPAC, como Chemark y Musiek (2007), quienes determinan que entre el 2-5% de los niños en edad escolar presentan desorden de aprendizaje y mitad de éstos se encuentran asociados a DPAC.

Ahora bien, como Fonoaudiólogos en formación uno de nuestros intereses es abordar problemáticas como la anterior, de forma que contribuyamos a la participación de personas que presenten dificultades en los contextos como el de la educación. Es claro que la mayoría de las investigaciones realizadas

desde la Fonoaudiología están centradas en establecer una relación entre las dificultades de procesamiento auditivo central y la dislexia, dificultades de aprendizaje o el lenguaje oral, como es el caso de la investigación *“Habilidades de Procesamiento Auditivo en Niños con Trastorno Específico del Lenguaje”* (Ampuero Alvarado, Arenas Ampuero, Cesari Collins, Lange Smith, & Nieto Soto, 2005). Sin embargo no se encuentra una relación clara que indique una influencia de las dificultades del procesamiento auditivo en el rendimiento académico. Es por lo anterior, que en la presente investigación se buscará establecer posibles relaciones entre las habilidades de procesamiento auditivo central y fracaso escolar manifestado en el bajo rendimiento académico de niños que cursan los grados de primaria en las sedes de una Institución Educativa pública de la comuna 18 de Cali.

Se realiza con sujetos de la comuna 18 puesto que hay un reconocimiento por parte de los Planes de Desarrollo Territorial de este sector en los que se afirma que “un 34.5 % de la población únicamente logra alcanzar la básica primaria (completa e incompleta) y dentro de los problemas prioritarios de la comunidad se incluye la “baja calidad de la educación, falta de construcción, dotación y adecuación de planteles educativos estatales y de programas técnicos, tecnológicos y otros, para la población de la comuna” atribuyéndolo a causas como “la falta de voluntad política de los líderes y representantes políticos, el bajo aprovechamiento de los planteles ya existentes, la escasa cobertura aplicada al sector público, y el limitado presupuesto e inadecuada orientación del mismo” (Departamento Administrativo de Planeación Municipal, 2010), Identificándose como una de las consecuencias el aumento en la deserción escolar.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Objetivo general

Contribuir a la comprensión de la relación existente entre las habilidades de procesamiento auditivo central y el bajo rendimiento escolar de los estudiantes que cursan básica primaria en una Institución Educativa de carácter público en la comuna 18 de Cali.

4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las concepciones de fracaso escolar, según los criterios, opiniones y apreciaciones de los profesores quienes identifican los estudiantes de la básica primaria con bajo rendimiento académico
- Caracterizar las habilidades de procesamiento auditivo central de los estudiantes que son referidos por los docentes por presentar bajo rendimiento académico.
- Caracterizar el desempeño de los estudiantes en las habilidades del lenguaje oral y lectura.
- Describir las posibles relaciones que existen entre las habilidades de procesamiento auditivo central y el bajo rendimiento académico de los estudiantes.

5. MARCO TEÓRICO

El objetivo de la presente investigación requiere tener una conceptualización clara de los ejes temáticos sobre los cuales se pretende establecer el análisis, es decir, las relaciones existentes entre las Habilidades de Procesamiento Auditivo Central y el Fracaso Escolar manifestado en bajo rendimiento académico.

Acorde con el reporte técnico de la ASHA (2005) DeBonis & Moncrieff (2008), las características que frecuentemente exhiben los niños en edad escolar consisten en la dificultad para comprender el habla en condiciones auditivas adversas, pobre comprensión del mensaje, respuestas inconsistentes e inapropiadas, necesidad de frecuentes repeticiones de la información, dificultad para atender y evitar distracciones, demora en responder a la comunicación oral, difícil seguimiento de instrucciones complejas, dificultad para localización del sonido, reducción de habilidades musicales y de canto, problemas asociados con el deletreo, lectura y escritura.

Todas las dificultades antes mencionadas y otras más que se presentarán en apartados siguientes, afectan el rendimiento académico de los escolares manifestado en bajas calificaciones, lo que aumenta el riesgo de fracaso escolar. Para facilitar la comprensión de dichas relaciones, se presenta a continuación la revisión teórica del modelo de conducta lingüística de Osgood (1957), base conceptual del instrumento Illinois Test of Psycholinguistic Abilities -3 (ITPA-3), Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois tercera edición, las habilidades de tipo auditivo dentro del conjunto de habilidades psicolingüísticas que se tomaron para esta investigación y el sistema de procesamiento lingüístico desde el enfoque neuropsicológico con el cual se realizó el análisis del procesamiento auditivo, expresión oral y de lectura. Finalmente, se plantea una perspectiva del fracaso escolar en términos del bajo rendimiento académico.

5.1 Modelo de Conducta Lingüística de Osgood

Modelo propuesto en 1957 se constituye en una especie de paradigma que nos permite entender el procesamiento lingüístico desde una perspectiva teórica Osgood (cit. Por Hammill, Mather, & Roberts, 2009) a partir del planteamiento de tres dimensiones en las cuales se procesa el lenguaje: 1) niveles de organización, 2) procesos psicolingüísticos y 3) canales de transmisión.

- a. Niveles de organización: hace referencia al nivel de cognición en el cual es procesada la información (nivel reflejo, nivel formal, nivel de contenido).
- b. Procesos psicolingüísticos: hace referencia a los procesos de codificación y decodificación (Osgood, 1957), equivalente a los procesos de expresión y recepción de la Prueba Illinois de Habilidades Psicolingüísticas en su tercera edición (ITPA–3), en la cual se adicionó el proceso de asociación como intermediario que exige una mediación cognoscitiva considerable (Hammill, Mather, & Roberts, 2009).
- c. Canales de comunicación: hace referencia “a las vías sensomotoras a través de las cuales se transmite el lenguaje” (Hammill, Mather, & Roberts, 2009).

Este modelo es la base teórica sobre la cual se sustenta la ITPA–3, instrumento con el cual se recolectó parte de la información de esta investigación. A continuación se presenta la ilustración que permite apreciar de forma esquemática el modelo, en el cual E es un estímulo y R es la respuesta, y las series de eee y rrrr representan las cadenas del proceso.

- Identificación
- Discriminación
- Memoria secuencial auditiva
- Comprensión auditiva
- Comprensión visual
- Asociación visual
- Integración Visual
- Integración auditiva
- Memoria secuencial visomotora
- Integración gramatical

Dentro de las habilidades psicolingüísticas se encuentran aquellas habilidades de tipo auditivo que se analizarán en este estudio:

- **Memoria secuencial auditiva:** Se refiere a la habilidad de repetir correctamente una secuencia de símbolos acabada de oír. Se expresa en la habilidad para repetir secuencias de palabras, números, indicaciones, órdenes, oraciones y recuento de cuentos de menor a mayor complejidad. Esta habilidad implica almacenar y recordar información auditiva y lenguaje en el orden en que se presentan los estímulos.
- **Comprensión auditiva:** Implica sintetizar el significado general del lenguaje que se oyó a través de la audición, deliberada o accidentalmente, y relacionarlo con información conocida en una variedad de situaciones; así, se decodifican mensajes verbales de diferente longitud y complejidad. Explica la comprensión de instrucciones simples hasta situaciones cotidianas y discurso narrativo.
- **Asociación auditiva:** Se refiere a la aptitud para relacionar conceptos presentados oralmente, por medio de oposiciones o analogías verbales. Esta habilidad, además de contribuir a la agrupación de objetos, media también en el proceso de resolución de problemas, pues en primer lugar, se requiere realizar las asociaciones pertinentes para luego poder resolverlos con éxito.

- **Integración auditiva:** Habilidad para completar la palabra cuando se presenta de forma parcializada, es decir, para analizar y sintetizar palabras y sílabas. Es una función automática que ocurre en diversas situaciones comunicativas diarias: al escuchar la radio en ambientes ruidosos, en la conversación de dos o tres personas, al escuchar a personas con acento extranjero, etc. Se pone de manifiesto en la habilidad de análisis y síntesis silábico, mediante la segmentación y el cierre fonológico.
- **Discriminación:** Permite establecer diferencias entre los estímulos percibidos y participa en procesos de integración del lenguaje.

5.3 Enfoque Neuropsicológico

El enfoque neuropsicológico permite el abordaje del proceso del lenguaje y sus trastornos no desde la estructura aislada, sino desde la concepción de un sistema denominado el Sistema de Procesamiento Lingüístico. Estos argumentos del enfoque neuropsicológico y los planteamientos basados en el Modelo de Osgood, modelo adaptado para la prueba ITPA 3, hacen que se prefiera presentar los resultados desde este enfoque que aunque ha estado direccionado para el estudio de la afasia, es práctico para el análisis del procesamiento.

Dentro de este enfoque neuropsicológico se encuentra el Modelo de Procesamiento Lingüístico (Cuetos Vega, 2001), el cual se basa en los principios de modularidad, es decir que el sistema de procesamiento lingüístico se compone de módulos; isomorfismo, que hace referencia a la base orgánica de cada módulo; fraccionalidad, puesto que la disposición por módulos supone que están fraccionado y si alguno de ellos se daña, los demás pueden funcionar normalmente; y la sustractividad, que resulta del funcionamiento lingüístico del paciente menos el modulo lesionado.

5.4 Procesamiento Auditivo

El procesamiento auditivo se conforma por 4 fases: percepción del habla, análisis acústico, léxico auditivo y sistema semántico (Cuetos Vega, 2001).

Percepción del habla

Proceso que se da gracias a la percepción de estímulos sonoros los cuales a través de los oídos son transformados en estímulos nerviosos que llegarán al cerebro, sin embargo aunque para la percepción del habla es necesario el procesamiento y análisis de las características físicas de los sonidos, también tenemos que clasificar los sonidos que se emiten dentro de un grupo limitado de categorías de sonidos definidos por la lengua. No obstante, aun con el conocimiento de dichos fonemas, se nos presentan ciertas dificultades que intervienen en dicho proceso de caracterización (Cuetos Vega, 2001):

- a. El habla es continua y no segmentada en unidades discretas, puesto que el final de una palabra se enlaza con el inicial de la siguiente.
- b. La articulación viene determinada por los sonidos que la siguen o preceden.
- c. Diferencias entre los hablantes en cuanto a la pronunciación exacta de los fonemas debido a su dialecto particular, su timbre de voz o al descuido en su articulación, etc.

Análisis auditivo

Al ser percibidos los sonidos del habla, estos deben ser clasificados en alguna de las categorías de fonemas existentes. Para conseguirlo se incluyen 3 niveles de análisis:

- a. Nivel acústico: análisis del estímulo en términos de frecuencia, intensidad y duración.
- b. Nivel fonético: análisis de los rasgos fonéticos con que ha sido articulado el estímulo, detectamos si se trata de un sonido bilabial, nasal, sonoro, etc.
- c. Nivel fonológico: se clasifica el segmento fonético identificado en el nivel anterior como un fonema determinado de los existentes en nuestra lengua. Este último estadio es distinto para cada idioma, debido a que cada uno de ellos tiene su particular clasificación de los fonemas.

Se plantea entonces que al escuchar la palabra entran en funcionamiento los detectores de rasgos fonéticos correspondientes que esa palabra tiene y esos detectores activan a los detectores de fonemas que poseen esos rasgos. A su vez los detectores de fonemas transmiten también la activación a las representaciones de las palabras que contienen esos fonemas (Cuetos Vega, 2001).

Proceso léxico

En este proceso se atribuye un significado a la secuencia de sonidos, para lo cual es necesario tener un almacén de memoria que en el que se encuentren representadas todas las palabras que conocemos oralmente con el fin de identificar cual es la que corresponde a una secuencia de sonidos determinada.

Según Marslen y Wilson (1980), este proceso es rápido y efectivo puesto que pocos milisegundos después de escuchar una secuencia de sonidos, ya hemos identificado la palabra correspondiente. Este proceso se lleva a cabo inicialmente con la identificación de fonemas y/o sílabas e inmediatamente, de forma paralela empiezan a funcionar los procesos de reconocimiento de

palabras sin tener que escuchar la palabra completa. Todo esto es posible gracias a:

- a. El contexto: el lenguaje es muy previsible de manera que cuando el hablante va a decir una palabra en un contexto discursivo determinado, basta con escuchar los primeros sonidos para saber de qué se trata. Sin embargo cuando las palabras se encuentran aisladas se puede reconocer igualmente antes de acabarlas de pronunciar.
- b. Punto de unicidad: Es el punto en la palabra en la cual dicha palabra es única, es decir, no existe otra palabra que comience con esos fonemas. Cuando este punto se encuentra al principio el tiempo de reconocimiento es más corto, por el contrario si este punto está al final es necesario escucharla completamente.

Por todo lo anterior el modelo de proceso léxico funciona así:

- a. En el momento en el que se identifica el primer fonema que activan todas las palabras que comiencen por dicho fonema. Esto es lo que se llama “cohorte de la palabra”.
- b. A medida que se identifican otros fonemas se reduce el corte hasta llegar al punto de unicidad y solo queda la palabra clave.

En este proceso influyen otras variables además del punto de unicidad, entre ellos reconocemos la frecuencia de uso de la palabra, ante dos palabras con el mismo punto de unicidad, se descubre primero la de uso más frecuente. El patrón de acentuación, puesto que muchas veces el acento marca también el punto de distinción de la palabra. Por último la categoría gramatical, complejidad morfológica y composición silábica.

Proceso semántico

Este proceso muestra que generalmente la recuperación de una forma fonológica conlleva la inmediata y automática recuperación del significado, sin embargo hay ocasiones en las que se produce la activación fonológica y no del significado o viceversa. De esta forma, a veces escuchamos una palabra que estamos seguros que hemos escuchado pero no recordamos el significado y en otras ocasiones recordamos el significado pero no la palabra que lo designa. Para llevar a cabo este proceso requerimos de un almacén semántico o sistema semántico en el que se encuentran los significados de palabras y conceptos. Estos se organizan por categorías que podrían almacenarse en diferentes zonas del cerebro. El tiempo que invertimos en la recuperación del significado es menos si hemos escuchado anteriormente la palabra. Este sistema semántico es común a todas las modalidades perceptivas (Cuetos Vega, 2001), tanto a la auditiva, como a la visual, olfativa, etc.

En síntesis, los procesos que intervienen en el procesamiento auditivo del habla son: el análisis auditivo dentro del que se encuentra el análisis acústico, fonético y silábico, identificación de la forma fonológica a cargo del léxico auditivo y la activación del significado de la palabra en el sistema semántico.

5.5 Proceso De Lectura

Son variadas las concepciones teóricas que hacen referencia al proceso de la lectura. Aunque dentro de ésta investigación se concibe como un proceso que puede verse relacionado con el contexto y las capacidades inherentes al individuo, es necesario, en concordancia con la prueba de valoración, tomar la concepción desde la teoría perceptiva motora, en la cual se concibe este proceso como un tipo especial de percepción visual, en la cual es necesario identificar los signos gráficos para poder llegar a reconocer las palabras. El ejercicio de leer representa una serie de ventajas como que no hay varianza

puesto que las letras tienen una forma determinada, tampoco existe el problema de la falta de segmentación que hay en el habla y además la lectura no está sometida a restricciones temporales.

Análisis visual

Desde la teoría perceptiva, los primeros procesos que se realiza en la lectura tienen como misión identificar los signos gráficos presentes en el texto, después se realiza una fijación visual, cuando se termina de procesar esa información los ojos dan pequeños saltos denominados movimientos saccádico, que ocurren de frase en frase y también para cambiar de renglón, después de este proceso ocurre de nuevo la fijación.

En cada fijación comienzan a funcionar los procesos de análisis destinados a identificar cada una de las letras. Este proceso se basa en datos empíricos los cuales apoyan un sistema de reconocimiento basados en los rasgos de cada letra, todas comparten rasgos que las definen (la “f” se conforma de una línea vertical y dos horizontales). De acuerdo con este modelo cuando empezamos a leer empiezan los detectores de rasgos, los detectores transmiten la activación a las representaciones de las letras que posean algunos rasgos identificados. Las letras, a su vez, activan a las palabras que posean esas letras. Y no es solo activación también se transmite inhibición a los detectores que no posean esta característica.

Procesos léxicos

Para llevar a cabo el reconocimiento de una palabra hablada se debe tener una representación interna de esa palabra, de igual forma, para poder reconocer una palabra escrita es necesario que esa palabra se encuentre representada en nuestra memoria visual. Al almacén de las palabras escritas

lo denominamos “léxico visual” (también se almacenan las reglas ortográficas). La organización de este punto es muy parecida a la del léxico auditivo, cada palabra tiene una representación en este almacén que recibe activación de las letras que la componen y a su vez activa el significado presente en el **sistema semántico**.

5.6 Proceso De Expresión Oral

En el proceso de expresión oral o producción oral, la ruta es inversa al procesamiento auditivo. El proceso de expresión oral está conformado por las fases: Sistema semántico, Léxico fonológico, Almacén de fonemas y habla (lenguaje oral).

En el sistema semántico se activa el significado de lo que se desea comunicar que luego encuentra su representación fonológica en el léxico auditivo que a su vez activa los fonemas necesarios para la articulación de dicha palabra seleccionada en el almacén de fonemas. Dicha palabra pone en funcionamiento los engramas necesarios para que las estructuras fonoarticuladoras lo materialicen en el habla.

5.7 Fracaso Escolar

5.7.1 Definición

Según Marchesi & Hernandez Gil (2003), el término de fracaso escolar está ampliamente sometido a discusiones, debido que transmite la idea en la que el escolar es un “fracasado”, lo que afirma en primera instancia la falta de progreso en sus años escolares, desarrollo personal y social, afirmación que se aleja de la realidad y se enmarca en una visión deficitaria. En segundo lugar ofrece una imagen negativa del escolar que conlleva a la afección de su autoestima y confianza. Por último, centra el problema en el escolar olvidando

que pueden ser responsables otros agentes como lo son las condiciones sociales, la familia y el sistema educativo o la propia escuela. Esto ha llevado a la aparición de otras denominaciones como lo son “alumnos con bajo rendimiento académico” o “alumnos que desertan del sistema educativo sin la preparación suficiente”.

Debido a la aparición de diferentes denominaciones que de una u otra forma hacen referencia al “fracaso escolar”, se podría tomar una concepción que de forma general se entiende por fracaso como “[...] el logro deficiente, por parte de los alumnos, de los contenidos, metas y prácticas instituidos en la escuela” (Cuevas Jiménez, Adrián, 2001) y que puede verse manifestado por medio de 3 fenómenos (Marchesi & Hernandez Gil, 2003):

- a. La reprobación o repitencia de grados que vendría como consecuencia del bajo rendimiento académico en las diversas asignaturas que conllevan a la no aprobación del grado escolar y posterior repitencia.
- b. El bajo aprovechamiento o bajo rendimiento académico en la que el alumno a lo largo de su escolarización no alcanza un nivel de conocimientos mínimos.
- c. La deserción escolar que hace referencia a los alumnos que abandonan o egresan del sistema educativo sin la titulación correspondiente.

5.7.2 Causas

Si las definiciones del “fracaso escolar” son diversas, los factores o causas que influyen en su manifestación también lo son. De forma general podemos nombrar algunas de las diferentes causas del fracaso escolar (Castillo, Clapes, Corominas, Ramón, & Tubilleja, 2006):

- a. Los asociados directamente al alumno o personales.

Factores intelectuales: la presencia de un desajuste entre la edad cronológica e intelectual pueden generar en el niño dificultades en la comprensión y uso del lenguaje, además de formas específicas de la memoria, juicios social, pensamiento lógico, concentración o pensamiento asociativo. De forma que el escolar no podrá adquirir los conocimientos necesarios.

Déficit instrumental: se refiere a las dificultades de aprendizaje acumuladas por el estudiante a lo largo de varios cursos que a pesar de estar presentes le permitieron al niño aprobar con cada requerimiento académico pero que de un momento a otro ya no son suficientes y le representan al estudiante grandes dificultades. Esto evidenciaría en el niño una mala adaptación al centro escolar debido a planes pedagógicos mal concebidos, organizados y orientados, exigencias excesivas o formas de enseñanza que son ineficaces. Un ejemplo claro son aquellos niños que durante sus primeros años escolares presentaban conocimiento muy básicos en relación a una asignatura específica pero que aun así en un momento determinado fueron suficientes, con el paso de un año escolar a otro los conocimientos suficientes para un grado se convierten en insuficientes para otro.

Falta de técnicas y hábitos de estudio: el estudio requiere constituirse como una tarea cotidiana, de práctica constante, reconfortante por sí misma. Muchos escolares no saben cómo estudiar, requieren metodologías que les ayuden o faciliten el aprender a aprender.

Problemas emocionales: situaciones emocionales como el autoritarismo por parte de los padres, niños sobreprotegidos, inseguros o que se enfrentan a situaciones problemáticas y de ansiedad, pueden generar en el niño, trastornos de carácter acompañados de inestabilidad, negativismo lo que representa en última instancia dificultades de integración en el ritmo escolar.

Según Gimeno (1984), otro factor importante son los **factores personales**, que hace referencia a las deficiencias nutritivas, problemas de tipo orgánico, sensoriales, neurológicas o de tipo específico para el aprendizaje como la dislexia, el déficit auditivo u otras, las cuales se suman a la causa de inadaptación del escolar al medio.

b. Los relacionados con el entorno social y familiar

Entorno sociocultural y económico: Situaciones que reflejan la desigual distribución de los bienes en la sociedad. Las desventajas socioeconómicas y culturales de las familias en muchos casos influyen en la desigualdad de los resultados escolares.

Factores de riesgo social: la pobreza económica, desestructuración familiar, analfabetismo, maltrato, exposición al consumo de sustancias psicoactivas, mala higiene influyen en situaciones de desmotivación y abandono de los estudios.

c. Los vinculados al ritmo y a la estructura del sistema educativo

El sistema educativo (Gimeno, 1984): se pueden afirmar que las exigencias esenciales planteadas por el sistema educativo son el facilitar el acceso de todos los niños en edad escolar, asegurar la asistencia a la misma, velar por calidad en la educación impartida garantizando la preparación eficaz de los alumnos proporcionando el personal y materiales necesarios para esto. Es de resaltar que actualmente cada uno de los requerimientos se alejan de la realidad. Actualmente sigue siendo una de las metas asegurar el ingreso de los niños en edad escolar al sistema educativo. Asegurar la asistencia de estos sigue siendo un gran problema si se tienen en cuenta todos los

factores que inciden en ello. La calidad de la educación sigue siendo puesta en duda debido que la calidad actual no es la esperada, por lo menos esto lo deja afirmar los resultado en las pruebas saber.

Nivel de calificación de los maestros: la preparación de los docentes cobra relevante importancia al momento de obtener una elevada en la calidad de la educación.

Programas escolares: muchas veces los programas escolares no responden a los intereses de los alumnos, por lo cual se genera en ellos un comportamiento hostil frente a estos, puesto que son considerados como impertinentes, poco útiles. Además estos generalmente se imparten de forma “universal” sin tener en cuenta factores como la cultura, la etnia, el interés del niño y sus capacidades, siendo estos excesivamente rígidos.

Calendarios y horarios: la duración del calendario escolar, la distribución del tiempo y adecuación a las circunstancias del medio y los horarios de clase influyen notablemente en el éxito o fracaso escolar.

5.7.3 Consecuencias

Gimeno (1984) trae a mencion consecuencias en algunos de los actores afectados por el fenomeno del fracaso escolar:

- a. Consecuencias para el alumno: al finalizar el curso, genera en el niño momentos críticos relacionados con su auto concepto, el concepto que tienen los demás sobre él y reacciones de descontento a nivel familiar, lo que desencadena pérdida de confianza en sí mismo.
- b. Consecuencias para la familia: se pueden generar tensiones que afecta el equilibrio familiar, o negación de la importancia de la educación lo que hace que el niño abandone la escuela para dedicarse a otras tareas.

5.7.4 Bajo Rendimiento Académico

Si bien, las manifestaciones del fracaso escolar son diversas, para efectos de la presente investigación se hará énfasis en el fracaso escolar manifestado en término del bajo rendimiento académico. Es por ello necesario evocar el concepto de esta problemática, entendiéndose como “[...] el no alcance del nivel de logro de una asignatura o la falta de evidencia del dominio de los conocimientos de una asignatura” (Barcelo Martinez, Lewis Harb, & Moreno Torres, 2006).

5.7.5 Estándares Básicos Por Asignaturas Sistema De Educación Colombiano

Teniendo en cuenta la definición anterior sobre bajo rendimiento académico además de la pretensión de la investigación por establecer una relación entre el bajo rendimiento académico y las habilidades de procesamiento auditivo central, es necesario evidenciar que tantos requerimientos a nivel nacional se hacen a los estudiantes en relación a la lectura y escritura (procesos que están estrechamente relacionados con las habilidades auditivas); y que son competencias necesarias para su desempeño adecuado en dichas áreas de la vida escolar. A continuación se dispone información relacionada con los estándares básicos con los que deben cumplir los escolares en las asignaturas.

a. Estándares en lenguaje

Los estándares han sido definidos por grupos de grados (1ro a 3ro, 4to a 5to, 6to a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Los niños de primero a quinto de primaria deben estar en la capacidad de producir discursos orales que respondan a las diversas necesidades comunicativas, para lo cual los escolares deben gozar de un buen vocabulario, hacer uso de entonaciones en el habla, habilidades morfosintácticas adecuadas en relación a sus necesidades de producción oral. Así mismo debe estar en la capacidad de producir textos escritos en relación a una determinada situación comunicativa haciendo uso de competencias a nivel local, lineal y global de la producción de textos, además de las competencias pragmáticas de la escritura.

A nivel de comprensión e interpretación textual los niños deben comprender textos en términos tanto su contenido como su función, para lo cual deben hacer uso de sus habilidades de lectura que van desde la decodificación fonográfica hasta la comprensión global de un texto.

En relación a la literatura, medios de comunicación y sistemas simbólicos, el niño debe hacer uso funcional de la lectura y la escritura, reconocer diferentes medios de comunicación y diferentes superestructuras textuales.

b. Estándares en matemáticas

Las exigencias para los niños de primero a quinto de primaria no difieren en gran medida de los del área de lenguaje, en esta asignatura se requiere que el niño logre hacer uso del código numérico lo que involucra un reconocimiento de este, una apropiación y comprensión de sus conceptos o significados y en última instancia la utilización funcional de los números.

Estándares en ciencias naturales y sociales

Aunque en esta asignatura se busca la adquisición de conocimientos que permitan al niño la comprensión del mundo y llegue hasta la aplicación de lo que aprenden, pasando por la investigación y la discusión sobre la importancia del bienestar de las personas y el desarrollo de una sociedad democrática, justa, respetuosa y tolerante; la adquisición de dichos conocimientos requiere que el niño haga uso de sus habilidades de lectura, escritura y del lenguaje oral. Es por lo anterior que, aunque dentro de los estándares básicos no se hace referencia de las competencias lingüísticas necesarias para la adquisición de los conocimientos específicos de éstas asignaturas, no se debe desligar la importancia de los procesos lingüísticos en su adquisición. Después de todo, si el niño no presenta buenas habilidades de lectura, le será de gran dificultad apropiarse de la información brindada en un texto.

6. METODOLOGÍA

6.1 Tipo De Estudio

Se realizó un estudio exploratorio descriptivo correlacional de corte transversal, teniendo en cuenta como ejes principales los criterios y opiniones de los docentes acerca de lo que es el fracaso escolar, y la caracterización de las habilidades de procesamiento auditivo central, lenguaje oral y lectura en un grupo de escolares referidos con bajo rendimiento académico y riesgo de presentar fracaso escolar.

6.2 Población y Muestra

6.2.1 Escolares

En el estudio participo una población de escolares que cumplieron los siguientes criterios de inclusión:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes que estuvieran cursando la básica primaria en las sedes educativas “Templo del Saber” y “Álvaro Escobar”,
- Estudiantes que fueran identificados con bajo rendimiento (una de las manifestaciones del fracaso escolar) por sus maestros.
- Estudiantes que tuvieran audición normal bilateral, sin pérdidas auditivas evidentes o reportadas en la ficha de matrícula.
- Estudiantes que quisieran participar voluntariamente en el estudio
- Estudiantes a quienes sus padres les firmaran el consentimiento informado.
- Estudiantes cuyas edades estuvieran dentro del rango de 6 a 12 años.

Debido que los escolares eran menores de edad, fue necesario el aval de sus acudientes, por lo tanto, el consentimiento informado se les entregó a los padres de familia en una reunión convocada por cada una de las sedes educativas, donde se les explicó inicialmente de forma oral y general las características y propósitos de la investigación, posteriormente cada docente hizo entrega del consentimiento informado que fue firmado por los acudientes de los niños escogidos. Por último, se consiguió la aceptación de los niños para participar en la investigación por medio del asentimiento informado, que al igual que los consentimientos de los maestros fue suministrado por los investigadores de forma oral y soportado por escrito con firma del niño.

Entonces, la población de escolares que cumplieron con estos criterios fueron 46 en total, de los cuales 6 se encontraban cursando el grado primero de primaria, 14 tercero de primaria, 12 cuarto y 14 de quinto.

6.2.2 Docentes

Participaron en la investigación maestros cumplieran los siguientes criterios de inclusión:

- Maestros en ejercicio de la básica primaria de las sedes educativas de la Institución Juan Pablo II
- Maestros que estuvieron interesados en participar en el estudio y decidieron hacerlo voluntariamente.

Un total de 15 maestros cumplieron estos criterios. Debido que al momento de la investigación, los investigadores se encontraban desarrollando su práctica profesional en fonoaudiología con estos maestros, fue fácil informar y obtener el consentimiento informado por parte de ellos. Se les proporcionó

información relacionada con el objetivo de estudio y la finalidad de la aplicación del procedimiento. Esta información fue suministrada de forma oral por los investigadores y quedó soportada por escrito en el debido Consentimiento Informado.

6.3 Técnicas de Recolección de Información

Se utilizaron dos técnicas de recolección de información.

A. Encuesta a los docentes en ejercicio que incluye tres cuestionarios:

- Cuestionario de preguntas abiertas sobre fracaso escolar
- Cuestionario de valoración de conceptos sobre fracaso escolar
- Cuestionario de valoración de causas y manifestaciones del fracaso escolar
- Cuestionario con preguntas cerradas para valorar la importancia que le dan los maestros a el lenguaje oral y la lectura en el rendimiento académico de los escolares

B. Aplicación del ITPA a los escolares para la evaluación de las habilidades de procesamiento auditivo.

6.4 Instrumentos de recolección de información

6.4.1 Encuesta a los docentes en ejercicio de las sedes educativas.

Para el diseño de los cuestionarios para indagar acerca de las concepciones de los maestros con respecto al fracaso escolar, se definieron 4 niveles de representación o categorías del conocimiento de fracaso escolar teniendo en cuenta las diversas dimensiones existentes en la construcción del concepto (ver gráfico 2).

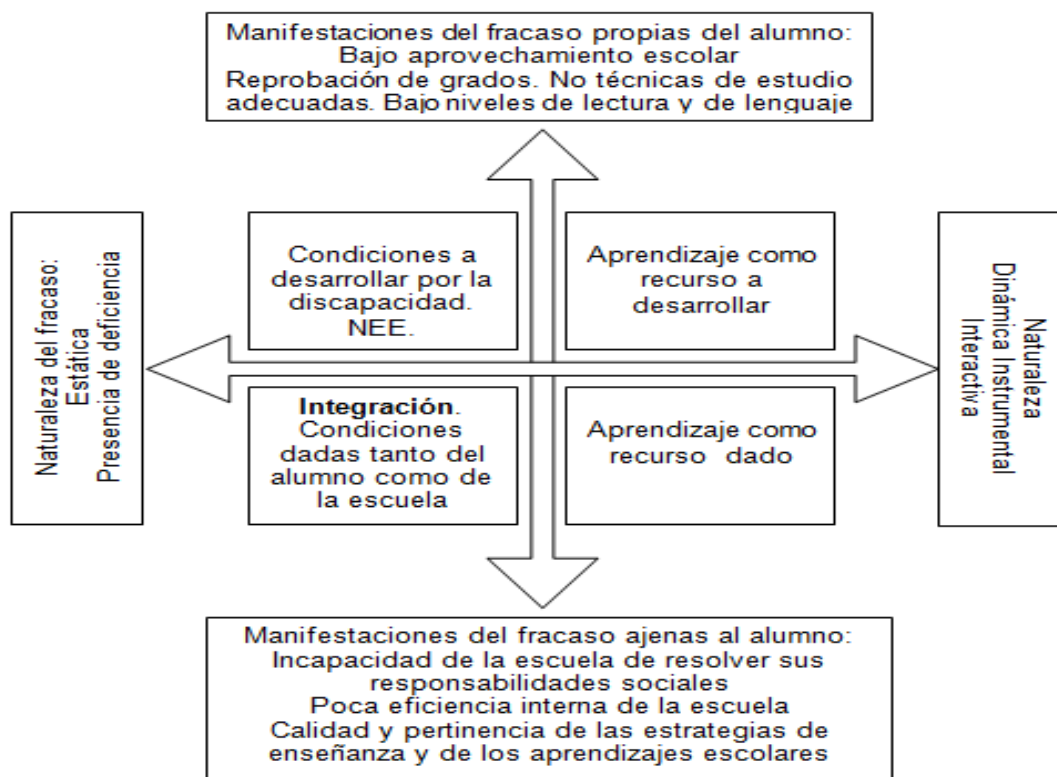


Gráfico 2 Representación del Concepto de Fracaso Escolar

a. Cuestionario número 1 de preguntas abiertas

Una de las formas de averiguar las opiniones que se tienen acerca de cualquier cuestión es preguntándolo abierta y directamente. Eso se hizo para el caso del fracaso escolar, y para ello se elaboró un cuestionario teniendo en cuenta el concepto de dificultades en el aprendizaje escolar, toda vez que hay una asociación existente entre ambos conceptos y su dificultad e inadecuación para separarlos, por lo que las preguntas que se formulan versan sobre ambos términos.

El cuestionario al que se hace referencia está diseñado con preguntas abiertas para no limitar las posibles contestaciones. Se consideró que todas las respuestas pueden ser de gran utilidad, no solo para conocer las representaciones que se tienen acerca del fracaso escolar y las interrelaciones y conexiones con otros términos, sino también para acotar el concepto en el diseño de futuros cuestionarios que contemplen preguntas cerradas siempre de más fácil corrección.

b. Cuestionario número 2 de priorización entre diversas definiciones del concepto de fracaso escolar

Una de las formas de comprobar las concepciones de fracaso escolar consistió en presentar diversas definiciones, especialmente escogidas, para que las valoraran y las ordenaran, priorizándolas según el criterio del encuestado y su grado de identificación con cada una de ellas.

Las definiciones seleccionadas fueron cuatro, tres de las cuales correspondían a las manifestaciones identificadas en la construcción del concepto por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde se define el fracaso escolar como un fenómeno relacionado con un bajo rendimiento académico y un nivel de conocimientos mínimo por poca capacidad del alumno, el abandono de la educación obligatoria sin la titulación correspondiente por causas ajenas al alumno; y a las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de alumnos que no alcanzan la preparación adecuada por que la escuela no cumple con su responsabilidad social. (Marchesi & Hernández Gil, 2003).

El cuarto concepto comprende el fracaso escolar como el fruto de las interacciones entre las condiciones individuales del alumno y las características del entorno escolar, familiar y social. Así, el fracaso escolar es visto como una desarmonía con el entorno en la que ambos elementos,

entorno y alumno, son responsables de los esfuerzos que se hagan para atenuarlo o compensarlo.

c. Cuestionario número 3 con preguntas cerradas para valoración de las causas y manifestaciones del fracaso escolar

Este cuestionario abarcaba una serie de proposiciones relacionadas con la naturaleza del fracaso escolar, los factores causales y las manifestaciones. De estas frases se debían elegir tres con las que el participante se encontrará más identificado y calificarlas, en orden de preferencia, con un 1, un 2 o un 3.

- 8 frases acerca de la naturaleza del fracaso escolar, elección de tres con la que se encuentre más identificada
- 10 frases acerca de los factores causales y manifestaciones del fracaso escolar
- 3 frases acerca de la influencia del lenguaje oral en el bajo rendimiento académico
- 3 frases acerca de la influencia de la lectura en el bajo rendimiento académico

d. Cuestionario número 4 con preguntas cerradas para valorar la importancia que le dan los maestros a el lenguaje oral y la lectura en el rendimiento académico de los escolares

- 1 pregunta que buscaba calificar el nivel de incidencia del lenguaje oral en el rendimiento académico
- 1 pregunta que buscaba calificar el nivel de incidencia de la lectura en el rendimiento académico

El instrumento completo con el instructivo se presenta en los anexos.

6.4.2 *Aplicación de pruebas individuales: Illinois Test of Psycholinguistic Abilities -3 (ITPA-3). Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois*

Es un instrumento diseñado para evaluar aptitudes discretas y significativas relacionadas con la adquisición y el uso del lenguaje desde el punto de vista educativo. Proporciona un marco teórico para explicar un amplio rango de habilidades relacionadas con el rendimiento académico (Martínez).

El ITPA-3 se basa en el modelo psicolingüístico de Osgood (descrito anteriormente) en el que se intenta relacionar los procesos implicados en la transmisión de información de un individuo a otro (de forma verbal o no verbal) y la forma mediante la cual la información es recibida o interpretada (Hammill, Mather, & Roberts, 2009). De esta forma, el ITPA contiene 12 subtests que evalúan:

- Aptitudes de los dos canales principales de comunicación auditivo-vocal y visomotor.
- Aptitudes de los tres procesos psicolingüísticos receptivo, organizativo y expresivo. La recepción, que involucra la comprensión de los estímulos auditivos y visuales. La expresión, que involucra la capacidad de transmitir ideas tanto verbalmente como por medio de gestos. La organización se refiere a la habilidad para estructurar la información de manera que pueda ser entendida fácilmente, ordenada y expresada.
- Aptitudes de los niveles de organización automático, formal y de contenido. El primero se relaciona con las señales sensoriales (es decir los estímulos), este nivel no se modifica por la experiencia, no tiene lugar una mediación cognitiva, o la misma es muy pequeña. En el nivel formal, se incluyen los procesos organizativos a nivel fonológico y de gramática, y el último, hace referencia a la vinculación con el significado y el

pensamiento, es decir procesos semánticos, de forma que en este nivel se llevan a cabo procesos de comprensión del lenguaje oral y escrito.

6.4.2.1 Descripción de los Subtests del ITPA

A continuación se describen cada una de las subpruebas del ITPA-3 además de enunciar la consigna a dar durante la evaluación (Hammill, Mather, & Roberts, 2009).

- *Subprueba 1. Analogías:* evalúa el razonamiento verbal, comprensión auditiva y asociación auditiva, expresión oral y semántica. El examinador dice una analogía de 4 partes de las cuales falta la última y pide al niño que complete la analogía.
- *Subprueba 2. Vocabulario oral:* evalúa la comprensión auditiva, vocabulario oral y semántica. El examinador dice una palabra que en realidad es el atributo de algún sustantivo, por ejemplo, el evaluador dice “estoy pensando en algo que tiene techo” el niño deberá decir algo como “casa”.
- *Subprueba 3. Cierre morfosintáctico:* evalúa la morfosintaxis y habilidades auditivas como la integración auditiva. El niño debe completar un enunciado con una palabra que sea gramaticalmente correcta. El examinador debe decir algo como “mi papá es viejo pero mi abuelo es todavía”, el niño deberá responder “más viejo”.
- *Subprueba 4. Enunciados sintácticos:* evalúa la memoria secuencial auditiva, expresión oral y morfosintaxis. El evaluador menciona un enunciado morfosintácticamente correcto pero semánticamente lógico y el niño deberá repetirlo.
- *Subprueba 5. Eliminación de sonidos:* evalúa la conciencia fonológica. El evaluador dice al niño una palabra y pide que la diga sin alguna sílaba o fonema.
- *Subprueba 6. Pares mínimos:* evalúa la memoria secuencial fonológica. Se

pide al niño que repita palabras que riman.

- *Subprueba 7. Secuencias de enunciados:* evalúa comprensión lectora y semántica. Se presenta al niño una serie de enunciados escritos que se encuentran en desorden, el niño debe hacer lectura de estos y organizarlos de forma lógica y coherente.
- *Subprueba 8. Vocabulario escrito:* evalúa la comprensión de lectura, vocabulario escrito y semántica. Se pide al niño que lea un adjetivo escrito y deberá encontrar un sustantivo que tenga asociación semántica y sintáctica con el adjetivo. Por ejemplo “un _____ divertido”, el niño deberá escribir algo como “juego”.
- *Subprueba 9. Decodificación Visual:* evalúa el reconocimiento fonográfico de palabras irregulares pero semánticamente conocidas. Se pide al niño que lea en voz alta un listado de palabras con reglas irregulares pero semánticamente conocidas, como ejemplo “gelatina, cigüeña”.
- *Subprueba 10. Decodificación de sonidos:* evalúa pronunciación de palabras regulares pero semánticamente inexistentes. Se pide al niño que lea en voz alta un listado de palabras como “rañicrua, durclefa”.
- *Subprueba 11. Ortografía visual:* ortografía escrita de formas irregulares. El examinador lee en voz alta una lista de palabras irregulares una por una, el niño recibe un listado de estas palabras pero con ausencia de uno o más grafemas. El niño debe escribir aquellas partes faltantes. Ejemplo el examinador lee “zanahoria”, el niño por escrito tiene “_ana__ria”, deberá escribir “z__ho__”.
- *Subprueba 12. Ortografía fonética:* evalúa la ortografía de formas regulares y fonética. El examinador lee en voz alta una lista de palabras sintácticamente regulares pero semánticamente inexistentes, el niño recibe un listado de estas palabras con ausencia de uno o más grafemas. El niño debe escribir aquellas partes faltantes. Ejemplo el examinador lee “priene” el niño por escrito tiene “__ne”, deberá escribir “prie”

6.4.2.2 Descripción de los Compuestos de la ITPA-3

El rendimiento obtenido de las subpruebas puede combinarse para formar 11 compuestos o grupos. De esta forma se pueden establecer compuestos globales y específicos.

a. Compuestos globales

- *Compuesto lingüístico*: compuesto del lenguaje en general y se forma a partir de los rendimientos obtenidos en las 12 subpruebas. Refleja el estatus en la gama más aplicada de habilidades lingüísticas y orales.
- *Compuesto lenguaje oral*: lo componen los puntajes obtenidos en 6 de las 12 subpruebas que están destinadas a la evaluación del lenguaje oral.
- *Compuesto de lenguaje escrito*: lo componen los puntajes obtenidos en 6 de las 12 subpruebas que están destinadas a la evaluación del lenguaje escrito.

b. Compuestos específicos

- *Semántica*: resultados de dos subpruebas que van dirigidas a evaluar este compuesto, midiendo la comprensión y uso del habla.
- *Morfosintáctica*: resultados de dos subpruebas que van dirigidas a evaluar este compuesto, midiendo la gramática del habla. Midiendo la morfología y la sintaxis.
- *Fonética*: resultados de dos subpruebas que van dirigidas a evaluar este compuesto.
- *Comprensión*: resultados de dos subpruebas que van dirigidas a evaluar este compuesto. Midiendo la habilidad para comprender mensajes escritos.
- *Identificación de palabras*: resultados de dos subpruebas que van dirigidas a evaluar este compuesto.
- *Ortografía*: resultados de dos subpruebas que van dirigidas a evaluar este compuesto.

- *Procesamiento Visión – Símbolo*: resultados de dos subpruebas que van dirigidas a evaluar este compuesto.
- *Procesamiento Sonido – Símbolo*: resultados de dos subpruebas que van dirigidas a evaluar este compuesto.

A continuación se presenta el cuadro en el cual se evidencia la relación de cada subprueba con cada constructo.

Tabla 1 Relación de las subpruebas de la ITPA-3 con los compuestos. (Hammill, Mather, & Roberts, 2009)

Subpruebas ITPA – 3	Compuestos Globales			Compuestos Específicos							
	Lingüístico	Leng. oral	Leng. Escrito	Lenguaje Oral				Lenguaje Escrito			
				Semán.	Morfosint.	Fonet.	Compren.	Identif. de palabras	Ortog.	Proc. visión - símbolo	Proc. sonido - símbolo
Analogías	x	x		x							
Vocabulario oral	x	x		x							
Cierre morfosintáctico	x	x			x						
Enunciados sintácticos	x	x			x						
Eliminación de sonidos	x	x				x					
Pares mínimos	x	x				x					
Secuencias de enunciados	x		x				x				
Vocabulario escrito	x		x				x				
Decodificación Visual	x		x					x		x	
Decodificación de sonidos	x		x					x			x
Ortografía visual	x		x						x	x	
Ortografía fonética	x		x						x		x

6.4.2.3 Criterios de calificación

Para llevar a cabo el proceso de calificación, la prueba ITPA – 3 presenta una normativa de resultados esperados según las edades de los niños, por lo tanto para la calificación se debe tener en cuenta la edad de los niños

evaluados y los puntajes naturales obtenidos en cada subprueba. Los *puntajes naturales* de cada subprueba deben convertirse en los *puntajes estándar* para lo cual se utilizan las tablas normativas de las subpruebas. Según el *puntaje estándar* asignado a cada niño se tienen unos rangos de calificación descriptivos establecidos, de modo que se puede establecer el *índice de desempeño descriptivo* para cada subprueba.

Tabla 2 Índices descriptivos por subpruebas. (Hammill, Mather, & Roberts, 2009)

Índice descriptivo	Puntaje Estándar
Muy superior	17-20
Superior	15-16
Por encima del promedio	13-14
Promedio	8-12
Debajo del promedio	6-7
Deficiente	4-5
Muy deficiente	1-3

De igual forma se pueden establecer índices descriptivos de desempeño para cada uno de los compuestos específicos y globales, para ello, los puntajes naturales deben convertirse en *cocientes* de compuestos, haciendo uso de otra de las tablas normativas. De este modo, cada cociente de compuesto específico o global tendrá un índice de desempeño determinado.

Tabla 3 Índices descriptivos por Compuesto (Hammill, Mather, & Roberts, 2009).

Índice descriptivo	Cocientes
Muy superior	>130
Superior	121-130
Por encima del promedio	111-120
Promedio	90-110
Debajo del promedio	80-89
Deficiente	70-79
Muy deficiente	>70

6.5 Operacionalización de Variables

Tabla 4 Operacionalización de las Variables de la Investigación

VARIABLE	DEFINICION	DIMENSIONES	CATEGORIAS
FRACASO ESCOLAR	Fruto de las interacciones entre las condiciones individuales del alumno y las características del entorno escolar, familiar y social. es visto como una desarmonía con el entorno en la que ambos elementos, entorno y alumno, son responsables de los esfuerzos que se hagan para atenuarlo o compensarlo.	• Dificultad de aprendizaje. • Fracaso Escolar. • Naturaleza del Fracaso. • Causas y Manifestaciones del Fracaso escolar. • Importancia que le dan los maestros a el lenguaje oral y la lectura en el rendimiento académico de los escolares	• Condición dada. Integración • Condición individual a desarrollar y limitada por la deficiencia. • Proceso que depende de los apoyos escolares independientemente de las capacidades individuales del alumno • Proceso que depende de los apoyos escolares y de las capacidades del alumno

PROCESAMIENTO AUDITIVO	Conjunto de habilidades que le permiten al niño escuchar, comprender y responder a la información que escuchamos a través de los canales del oído. Si una o más de esas habilidades falla, se determinará que el niño tiene un riesgo de presentar dificultades en el procesamiento auditivo central.	Compuesto oral del lenguaje	• Analogías (SA) • Vocabulario Oral (SV) • Cierre morfosintáctico (MC) • Oraciones sintácticas (SS) • Eliminación de sonidos (SD) • Pares Mínimos (RS)
LENGUAJE ORAL	Capacidad del niño para hacer uso del lenguaje oral ante situaciones escolares en las que se requiere.	Compuesto semántico del lenguaje	• Analogías • Vocabulario Oral
		Compuesto morfosintáctico del lenguaje	• Cierre Morfosintáctico • Oraciones sintácticas
		Compuesto fonológico del lenguaje:	• Eliminación de sonidos • Pares mínimos.
LECTURA	Proceso de decodificación fonografemica a partir de la cual se puede llevar a cabo una interpretación de la información consignada por medio del código escrito.	Comprensión	• Secuencias de enunciados • Vocabulario escrito
		Identificación de Palabras	• Decodificación Visual • Decodificación de sonidos

7. DESCRIPCION Y ANALISIS DE RESULTADOS

El análisis de la información se realizó desde un enfoque interpretativo. Se construyeron categorías de análisis que se contrastaron con categorías teóricas existentes que permitieran comprender las posibles relaciones existentes entre fracaso escolar y Habilidades de Procesamiento Auditivo Central. Dado que cada uno de los instrumentos utilizados para la recolección de la información tenía objetivos diferentes, a continuación se presentaran en primer lugar los hallazgos encontrados en la respuesta de los docentes con respecto al fracaso escolar y posteriormente los resultados de la evaluación individual de las habilidades de procesamiento auditivo en los escolares.

7.1 Resultados Población Docente

Se aplicó la encuesta individualmente a los docentes pertenecientes a las sedes educativas Templo del Saber y Álvaro Escobar Navia de la Institución Educativa Juan Pablo II. Para la aplicación de la encuesta se explicó la realización de ésta de forma individual y ellos la entregaron diligenciada en un término aproximado de 3 días. La mayoría de los docentes dieron respuesta a cada uno de los cuestionarios que conformaban la encuesta. En algunos casos, faltó precisión en la respuesta o coherencia con la pregunta realizada.

Para el registro de datos se realizó una base de datos en Excel que permitió sistematizar la información arrojada por los cuestionarios que conformaron la encuesta.

Se encuestó a un total de 16 docentes: 2 pertenecientes al grado transición,

3 de primero de primaria, 2 de segundo de primaria, 3 tercero de primaria, 3 de cuarto y 3 de quinto.

Los docentes se encontraban en edades entre los 29 y los 56 años, con un promedio de 44 años de edad. 14 de los docentes encuestados fueron mujeres y 2 hombres. En cuanto al tiempo de ejercicio de la docencia, los docentes se encontraban entre los 5 y los 37 años, con un promedio de 19,5 años en experiencia docente. El 12 de los docentes encuestados enseñaban al momento de la encuesta en la sede educativa Templo del Saber, y 4 en la sede Álvaro Escobar Navia. En relación al nivel de escolaridad, se encontró que el 12 de los docentes encuestados alcanzaron el nivel universitario, mientras que el 3 alcanzaron niveles posgraduados y solo el 1 reportó el nivel técnico profesional intermedio. No se encontraron diferencias significativas en las respuestas de los docentes a los cuestionarios, relacionadas con la edad, sexo y tiempo de ejercicio de la docencia.

7.1.1 Resultados del cuestionario N°1 - Preguntas abiertas

Una de las formas de averiguar las opiniones que tenían los maestros sobre el fracaso escolar, fue preguntándoles abierta y directamente, para lo cual se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas. En el capítulo sobre la fundamentación del concepto de fracaso escolar, se señaló la asociación existente entre este concepto y el de dificultades en el aprendizaje y su dificultad e inadecuación para separarlos, por lo que las preguntas que se formularon tienen en cuenta ambos términos.

El análisis de este cuestionario se hace globalmente sin independizar las preguntas, y de todas ellas se extrae la representación de fracaso escolar del maestro que lo haya diligenciado. Esta forma de análisis obedece al hecho de que todas las preguntas son independientes, lo que da lugar a que las respuestas también lo sean y se entrecrucen, haciendo difícil su separación. Respuestas a preguntas como ¿Qué produce un aumento de dificultades de

aprendizaje en el alumno?; ¿Con qué cree que están relacionadas directamente las dificultades en el aprendizaje escolar?; ¿Qué elementos o factores tienen, a su juicio, una relación más indirecta con el fracaso escolar? Se enmascaran y se presentan como un continuo.

En este cuestionario son dos los aspectos que se consideran para valorar las respuestas, en primer lugar el número de términos relacionados con el fracaso escolar y en segundo lugar el nivel de representación que posee el maestro que diligencia el cuestionario. Según la hipótesis planteada, para expresar el significado de los términos de fracaso escolar o las dificultades en el aprendizaje escolar, así como los factores que las potencian; los maestros utilizan expresiones provenientes en cualquiera de las siguientes concepciones:

Tabla 5 Niveles de Representación del Fracaso Escolar

Cuadro: Niveles de Representación del fracaso escolar		
1	Condición dada. Integración	El fracaso escolar se entiende por la deficiencia en estructuras y/o funciones corporales que presenta el alumno y sus manifestaciones se agudizan por la incapacidad de la escuela para adecuar las estrategias de enseñanza para estos alumnos. Tanto la Escuela como los alumnos tienen unas condiciones establecidas que no son fáciles de transformar.
2	Condición individual a desarrollar y limitada por la deficiencia. NEE	El fracaso escolar se entiende por la deficiencia en estructuras y/o funciones corporales que presenta el alumno, lo cual se manifiesta en bajo aprovechamiento de los conocimientos, repetición de grado. La problemática se centra en el alumno quien será el responsable de alcanzar sus logros
3	Proceso que depende de los apoyos escolares independientemente de las capacidades individuales del alumno	El fracaso escolar se entiende como un proceso, como algo dinámico, en equilibrio, que tiene un valor instrumental y solo se puede evitar, mitigar o superar, dependiendo de la eficiencia interna de la escuela, de la calidad y pertinencia de las estrategias que se utilicen para enseñar.
4	Proceso que depende de los apoyos escolares y de las capacidades del alumno	El fracaso escolar se entiende como un proceso interactivo y dinámico, en equilibrio, que tiene un valor instrumental pues se puede evitar, mitigar o superar, dependiendo de las capacidades de los alumnos, de tal manera que ellos pueden tener cada vez más un

	mayor desempeño escolar, y una mayor capacidad de funcionamiento en la escuela si se fomentan sus propias posibilidades.
--	--

Entonces, para medir el grado de actualización que posee el profesorado acerca del fracaso escolar se obtiene, por una parte, contando el número de términos relacionados con el fracaso escolar que cada maestro utilizó a lo largo de todo el cuestionario, y por otra, describiendo el nivel de representación del concepto, el cual se adjudica teniendo en cuenta la capacidad de nuclearización de los términos empleados, así como las relaciones establecidas entre los diferentes vocablos.

7.1.1.1 Número de conceptos utilizados:

La cantidad de conceptos utilizados por los docentes para dar respuesta al cuestionario N°1, osciló entre 5 y 21 conceptos, con una media de 10.7 conceptos, y la variación entre ellos es de 6.5, como se constata en la siguiente tabla:

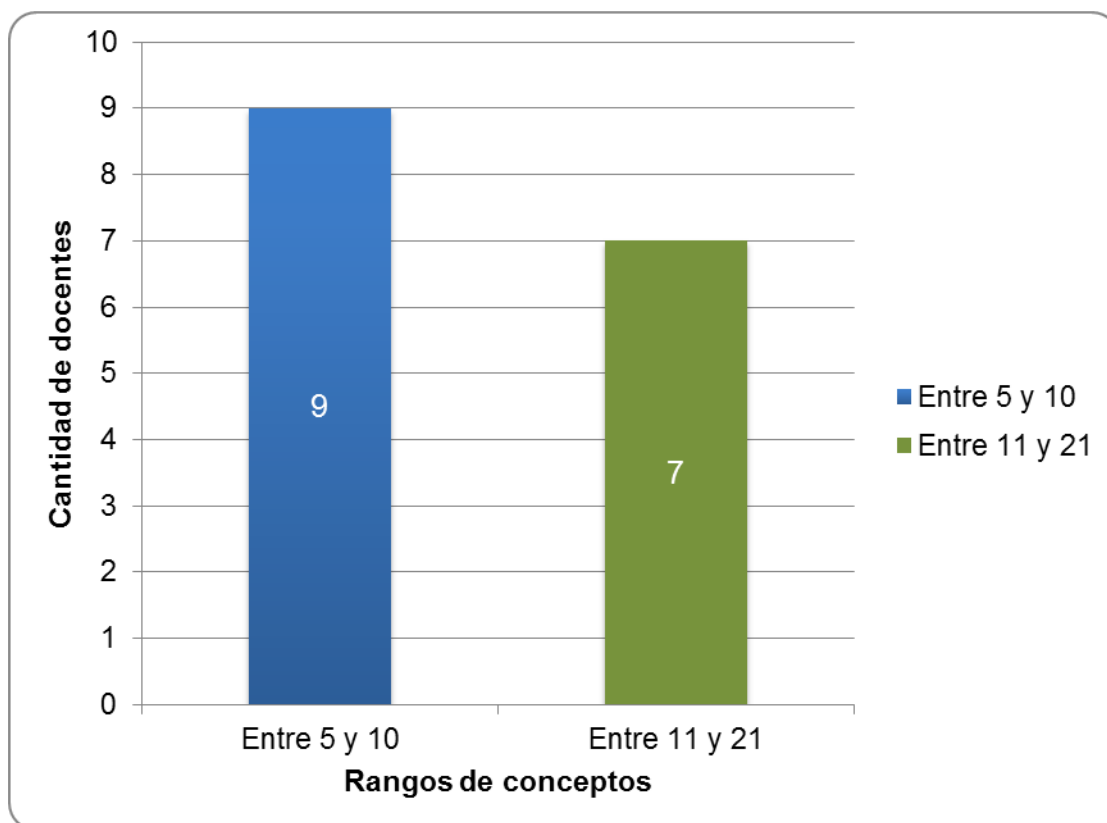
Tabla 6 Número de Concepto Utilizados Cuestionario 1.

NUMERO DE CONCEPTOS UTILIZADOS EN LAS PREGUNTAS ABIERTAS		
VALOR (No. de conceptos)	FRECUENCIA (No. de maestros que utilizaron esa cantidad de conceptos)	PORCENTAJE
5	1	6%
7	1	6%
8	2	13%
9	2	13%
10	3	19%
11	4	25%
13	1	6%
18	1	6%
21	1	6%

Total	16	100%
Media de conceptos:		10,75
Desviación estándar:		6,49

Para representar gráficamente los resultados obtenidos se procedió a agrupar el numero de conceptos utilizados en extremos, es decir, en un extremo se agrupó a los docentes que usaron entre 5 y 10 conceptos, lo que indica un esquema mental sobre el fracaso escolar “pobre” y en otro extremo, los que usaron entre 11 y 21 conceptos, lo que indica un esquema mental “abundante”. Como se puede observar en la siguiente grafica, la mayoría de los docentes usó entre 5 y 10 conceptos para elaborar sus respuestas y la media de conceptos empleados en el cuestionario es de 10,7, lo que indica una integración del termino de fracaso escolar en un esquema mental bajo.

Gráfico 3 Cantidad Máxima y Mínima de Conceptos Utilizados Cuestionario 1.



Para analizar la calidad de los conceptos utilizados, se realizó un listado de todos ellos y la frecuencia con la que son usados en las respuestas:

Tabla 7 Conceptos Utilizados Cuestionario 1.

Agentes	Conceptos	Frecuencia
Los asociados directamente al alumno o personales.	Dificultad	16
	Deficiencias	8
	Emocional	7
	Nutrición	6
	Problemas	5
	Motivación	5

	Rendimiento	4
	Rechazo	4
	Orgánico	4
	Logros	4
	Capacidades	4
	Situación	3
	Responsabilidad	2
	Limitación	2
	Inasistencia	2
	Genero	2
	Deserción	2
	Consumo	2
	Comprensión	2
	Cognitivo	2
	Alteración	2
	Aislamiento	2
	Relaciones	1
	Raza	1
	Obstáculos	1
	Herencia	1
	Confianza	1
	Atraso	1
	Antecedentes	1
	Actitud	1
Los relacionados con el entorno social y familiar	Contexto	24
	Apoyos	24
	Familia	7
	Violencia	6
	Motivación	5
	Social	4
	Economía	3
	Responsabilidad	3
	Modernismo	2
	Tecnología	2
	Desplazamiento	1
	Descuido	1

	Estrato	1
	Desigualdad	1
	Cultural	1
	Refuerzo	1
	Hacinamiento	1
	Oportunidades	1
	Amistades	1
	Comunicación	1
Los vinculados al ritmo y a la estructura del sistema educativo	Estrategias	8
	Conocimiento	7
	Numero	6
	Materiales	6
	Programas	5
	Interdisciplinariedad	4
	Metodología	4
	Espacios	2
	Política	2
	Sistema	2
	Contenidos	2
	Escuela	1
	Proyectos	1
	Actitud	1
	Facilismo	1
	Intervención	1
	Prevención	1
	Comunicación	1

Los conceptos más utilizados fueron contexto (familiar, social, escolar y cultural) y apoyos (familiares y escolares) con frecuencia de uso de 24; seguido por el concepto de dificultad (físicas, cognitivas, sensoriales y emocionales) con frecuencia de uso de 16; los conceptos de deficiencias (orgánicas, cognitivas y sensoriales) y estrategias (para la detección y manejo de casos de dificultades de aprendizaje) ocuparon el tercer puesto de uso con una frecuencia de 8.

En correspondencia con los niveles de representación propuestos por el grupo investigador (Gráfica 2 presentada en la pag. 39), Cada cuestionario

fue ubicado en uno de los niveles de representación. Este análisis nos permitió mostrar el nivel de representación global en que se mueven los maestros.

Así entonces, los conceptos utilizados con una frecuencia superior o igual a 24 fueron contextos, apoyos, dificultad y deficiencias, lo que indican un nivel de conceptualización del fracaso integrador ya que aparentemente el fracaso escolar se entiende por la deficiencia en estructuras y/o funciones corporales que presenta el alumno y sus manifestaciones se agudizan por la incapacidad de la escuela para adecuar las estrategias de enseñanza para estos alumnos. Tanto la Escuela como los alumnos tienen unas condiciones establecidas que no son fáciles de transformar. El docente ubicado en el nivel de representación dos, usó conceptos que se centraban en las deficiencias del escolar. Otro docente usó conceptos que lo ubicaron en el nivel 3 ya que se refería en mayor medida a dificultades en la escuela y la familia. Finalmente, hubo un docente cuyos conceptos empleados permitió ubicarlo intermedio entre los niveles 1 y 2.

Tabla 8 Nivel de representación de fracaso escolar según la “calidad” de conceptos utilizados.

NIVELES DE REPRESENTACION DE FRACASO ESCOLAR		
VALOR: Nivel de representación	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	13	81%
Entre 1 y 2	1	6%
2	1	6%
3	1	6%
4	0	0%
Total	16	100%
Nivel medio de representación:		1,40

Desviación estándar:	6,57
-----------------------------	------

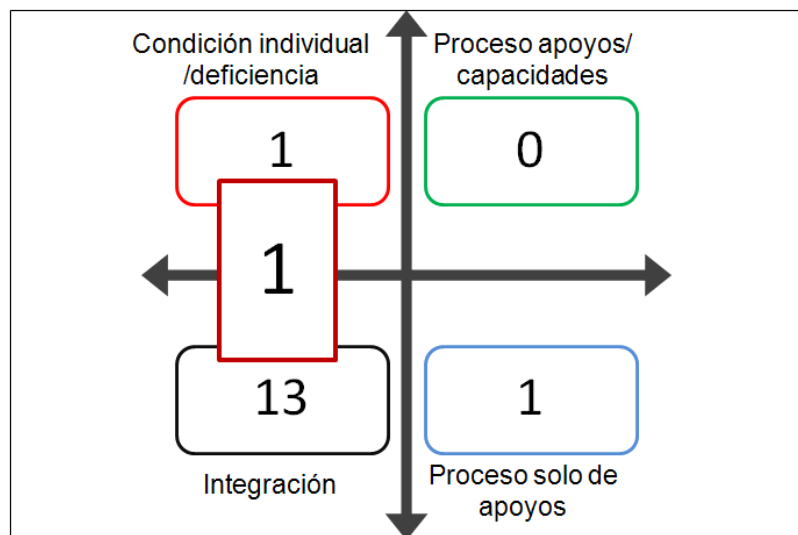


Gráfico 4 Nivel de representación de fracaso escolar según la “calidad” de conceptos utilizados Cuestionario 1.

Al calcular la media, se puede observar que tan bajo o alto es el nivel de representación de los docentes, considerando que para los investigadores el nivel 4 es el superior. De esta forma, el nivel de representación encontrado es bajo.

Tabla 9 Nivel de Representación Mental Global del Fracaso Escolar.

Nivel de Representación	Frecuencia	Media De Conceptos	Desviación Estándar	Mín.	Máx.
1	13	10,75	6,49	5	21
Entre 1 y 2	1				
2	1				
3	1				
4	0				

De esta forma se puede apreciar un esquema de representación mental global sobre el fracaso escolar que es “pobre” y corresponde a un nivel interactivo del fracaso escolar, al incluirse variables sociales y escolares,

etc., mientras que los términos de dificultad en el aprendizaje están asociados con conceptos de limitación y deficiencias en los escolares.

7.1.2 Resultados del cuestionario N°2 - Priorización entre diversas definiciones del concepto de fracaso escolar

Para el análisis de este cuestionario, se calculó el número total de veces que los docentes marcaron un concepto como de su mayor preferencia.

Tabla 10 Concepto de Mayor Preferencia Cuestionario 2

Concepto de fracaso escolar	Frecuencia	Porcentaje que la sitúan en su lugar
Nivel 1: Condición dada. Integración.	5	31%
Nivel 2: Condición individual a desarrollar y limitada por la deficiencia.	0	0%
Nivel 3: Proceso que depende de los apoyos escolares independientemente de las capacidades individuales del alumno.	2	13%
Nivel 4: Proceso que depende de los apoyos escolares y de las capacidades del alumno.	9	56%

Los resultados obtenidos muestran que los docentes muestran mayor preferencia por el concepto en el cual *“El fracaso escolar se entiende como un proceso interactivo y dinámico, en equilibrio, que tiene un valor instrumental pues se puede evitar, mitigar o superar, dependiendo de las capacidades de los alumnos, de tal manera que ellos pueden tener cada vez más un mayor desempeño escolar, y una mayor capacidad de funcionamiento en la escuela si se fomentan sus propias posibilidades”*, siendo 9 los docentes quienes lo seleccionaron.

El anterior, es seguido por el concepto elegido por 5 docentes en el cual *“El fracaso escolar se entiende como un proceso consecuencia de deficiencia en estructuras y/o funciones corporales que presenta el alumno y sus*

manifestaciones se agudizan por la incapacidad de la escuela para adecuar las estrategias de enseñanza para estos alumnos. Tanto la Escuela como los alumnos tienen unas condiciones establecidas que no son fáciles de transformar”.

Finalmente, 2 docentes marcaron con mayor preferencia el concepto de *“El fracaso escolar se entiende como un proceso, como algo dinámico, en equilibrio, que tiene un valor instrumental y solo se puede evitar, mitigar o superar, dependiendo de la eficiencia interna de la escuela, de la calidad y pertinencia de las estrategias que se utilicen para enseñar”.*

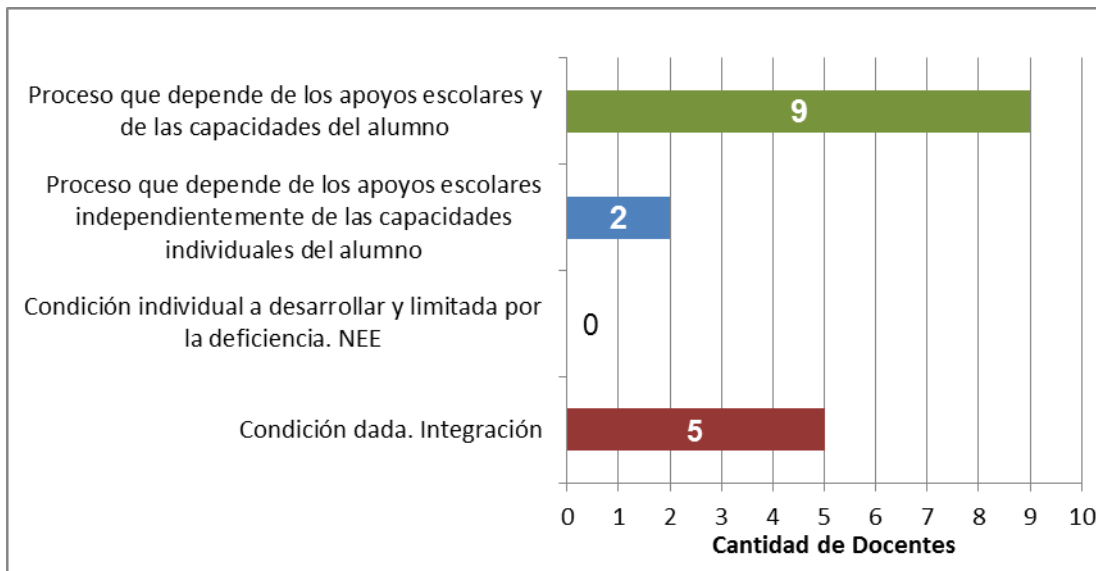


Gráfico 5 Concepto de Mayor Preferencia Cuestionario 2.

Los resultados muestran que las definiciones más valoradas son las más actuales, debido que la representación que posee el profesorado sobre el fracaso escolar corresponde a un nivel cercano a lo sistémico-interactivo, el cual concibe el fracaso escolar como un proceso que depende de los apoyos que la escuela le ofrece a los estudiantes y las capacidades que ellos tienen para afrontar las demandas académicas. Estos resultados se contradicen con los resultados obtenidos en el cuestionario N°1, sin embargo, permiten

evidenciar que los docentes se pueden encontrar en un proceso de transición de sus representaciones mentales sobre este fenómeno.

7.1.3 Resultados del cuestionario N°3 - Valoración de la naturaleza, causas y manifestaciones del fracaso escolar

7.1.3.1 Concepciones del profesorado acerca de la Naturaleza del fracaso escolar

La concepción de los docentes relacionada con la naturaleza del fracaso escolar se valoró de acuerdo al calificativo de preferencia que estos le asignaron. Los enunciados que los docentes debían priorizar fueron los mostrados en la Tabla 11. Se calculó el número total de veces que los docentes marcaron un concepto como de su preferencia (escogencia) sin discriminar el valor de calificación asignado. Posteriormente, de dicha escogencia, se calculó la moda que corresponde al valor más frecuente entre los calificativos de preferencia.

De esta forma, el enunciado “1”, fue escogido por 5 docentes de los cuales 4 lo catalogaron como el de mayor preferencia asignándole un valor de 1, 1 lo catalogó como de menor preferencia y ninguno de ellos lo catalogó con mediana preferencia.

Tabla 11 Enunciados sobre la Naturaleza del Fracaso Escolar. Grado de Preferencia y Frecuencia

	Enunciado	Eje de representación	Escogencia	Moda	Frecuencia
1	El fracaso escolar es un déficit inherente al individuo que se manifiesta en el aspecto comportamental, cognitivo, y emocional.	Izquierdo	5	1	4
2	El fracaso escolar es una manifestación de un bajo	Izquierdo	9	2	7

	aprovechamiento de los conocimientos por parte de los escolares.				
3	El fracaso escolar está asociado con dificultades para el aprendizaje porque hay un mal funcionamiento del cerebro.	Izquierdo	4	3	4
4	El fracaso escolar es la reprobación continua de los grados escolares por problemas intrínsecos del alumno.	Izquierdo	3	3	2
5	El fracaso escolar se explica cuando se desconocen los estilos, ritmos y potencialidades de aprendizaje diferentes de los alumnos.	Derecho	6	2	3
6	El fracaso escolar es fruto de la masificación y monotonía de las estrategias de enseñanza.	Derecho	8	1	4
7	El fracaso escolar es un proceso que se produce cuando no se alcanzan a utilizar los conocimientos de la escuela.	Derecho	3	3	2
8	El fracaso escolar es un desequilibrio entre las capacidades de los alumnos y las responsabilidades de la escuela.	Derecho	4	1	3

Se observa que los enunciados de mayor priorización fueron los enunciados 1, 6 y 8, haciendo referencia al fracaso escolar como un fenómeno estático que se relaciona con las dificultades del escolar; factores relacionados con la escuela y el sistema educativo; y finalmente, a una concepción sistémica del fracaso escolar respectivamente.

Los enunciados de menor preferencia corresponden a los numerales 3, 4 y 7 haciendo referencia al fracaso como un fenómeno estático centrado en el escolar mientras que el último lo concibe como un fenómeno dinámico al considerar que el conocimiento que brinda la escuela deber ser utilizado por el escolar.

Con lo anterior se puede afirmar que las representaciones mentales sobre el fracaso escolar manifestadas por los docentes, son predominantemente de naturaleza estática aunque en ocasiones algunas de las calificaciones acogen en sus representaciones enunciados que explican el fracaso escolar como un fenómeno de naturaleza dinámica, instrumental e interactiva.

7.1.3.2 Concepciones sobre las Causas y manifestaciones del fracaso escolar

Ahora bien, la concepción de los docentes relacionada con las causas y manifestaciones del fracaso escolar se valoró de acuerdo al calificativo de preferencia que estos le asignaron. Los enunciados que los docentes debían priorizar fueron los siguientes:

Tabla 12 Enunciados sobre las Causas y Manifestaciones del Fracaso Escolar. Grado de Preferencia y Frecuencia

	Enunciado	Eje de representación	Escogencia	Moda	Frecuencia
1	El buen rendimiento escolar es cuestión de la capacidad del alumno.	Superior	0	-	0
2	El buen rendimiento escolar exige que el alumno tome precauciones y se abstenga de perder el tiempo.	Superior	2	2	2
3	Se tiene buen rendimiento escolar porque se tiene una cierta disciplina para el	Superior	7	2	3

	estudio.				
4	El fracaso escolar se da porque el alumno se relaja, se distrae.	Superior	0	-	0
5	El buen rendimiento escolar se da cuando se cultiva el desarrollo personal.	Superior	8	3	5
6	El fracaso escolar es producto de la ineficiencia de la escuela.	Inferior	1	3	1
7	La pertinencia de las didácticas escolares y el buen desempeño escolar van unidos.	Inferior	12	1	5
8	El buen rendimiento escolar se debe a unas buenas condiciones de vida del alumno (entorno familiar, vivienda, medio ambiente) y de la escuela (recursos de apoyo).	Inferior	11	1	9
9	El mejoramiento del rendimiento escolar de los alumnos depende solo de los apoyos que la escuela le proporcione.	Inferior	2	3	2
10	El buen rendimiento escolar se da cuando la escuela cumple su responsabilidad social.	Inferior	2	2	2

Se observa que los enunciados de mayor priorización fueron los numerales 7 y 8, haciendo referencia al fracaso escolar como un fenómeno cuyas causas o manifestaciones están relacionadas al sistema educativo y con los entornos en los cuales el escolar participa y se desarrolla.

Los enunciados de menor preferencia corresponden a los numerales 9, 6 y 5 en los cuales se concibe el fracaso como un fenómeno cuyas causas se

centran en el sistema educativo, sin embargo una de las respuestas concibe al niño como actor de este fenómeno.

Con lo anterior se puede afirmar que los docentes conciben el fracaso escolar como un fenómeno cuyas manifestaciones o causas se encuentran predominantemente relacionados con factores ajenos al estudiante dentro de los que se incluyen la poca eficiencia interna de la escuela, la calidad y pertinencia de las estrategias de enseñanza de los aprendizajes escolares, la incapacidad de la escuela de resolver sus responsabilidades sociales, entre otros.

Aproximación al nivel de representación del profesorado

A través de los cuestionarios de valoración de la naturaleza, las causas y las manifestaciones del fracaso escolar se llevó cabo la aproximación al nivel de representación del concepto de fracaso escolar. Se consideró el conjunto de respuestas dado por cada maestro en los ambos cuestionarios y de acuerdo a su valoración, se situaron sus respuestas en el plano cartesiano limitado por los dos ejes de coordenadas cuyos extremos limitan tendencias que entienden el fracaso escolar de diferente forma.

Se sitúan sobre el eje de las abscisas o de las X las concepciones sobre la naturaleza del fracaso escolar, ubicando a la izquierda de este eje las frases que señalan una concepción del fracaso de naturaleza estática, por lo que se le da un valor negativo a la calificación otorgada por el maestro. Se confiere un valor positivo a las frases que representan una idea dinámica del fracaso, por lo que queda en la parte derecha del eje.

Para efectos de graficar las respuestas en el plano cartesiano, se asignó un valor a cada enunciado teniendo en cuenta su ubicación en los ejes y el orden establecido por los investigadores de acuerdo a su cercanía al eje contrario. Es así como al enunciado “El fracaso escolar está asociado con

dificultades para el aprendizaje porque hay un mal funcionamiento del cerebro” se le atribuye un valor de “-4” puesto que está centrado en una naturaleza estática además de manifiesta estar centrado en mayor medida en el escolar; por otro lado, al enunciado “El fracaso escolar es un desequilibrio entre las capacidades de los alumnos y las responsabilidades de la escuela”, se le atribuye un valor de “4” ya que es el enunciado en el que más se evidencia una concepción dinámica e involucra tanto a la escuela como al escolar. A continuación se muestra la tabla de valores asignados:

Tabla 13 Valoración Positiva y Negativa Asignada a los Enunciados Sobre la Naturaleza del Fracaso Escolar.

Naturaleza del fracaso escolar			
	Enunciado	Eje de representación	Valor
1	El fracaso escolar es un déficit inherente al individuo que se manifiesta en el aspecto comportamental, cognitivo, y emocional.	Izquierdo	-3
2	El fracaso escolar es una manifestación de un bajo aprovechamiento de los conocimientos por parte de los escolares.	Izquierdo	-1
3	El fracaso escolar está asociado con dificultades para el aprendizaje porque hay un mal funcionamiento del cerebro.	Izquierdo	-4
4	El fracaso escolar es la reprobación continua de los grados escolares por problemas intrínsecos del alumno.	Izquierdo	-2
5	El fracaso escolar se explica cuando se desconocen los estilos, ritmos y potencialidades de aprendizaje diferentes de los alumnos.	Derecho	3
6	El fracaso escolar es fruto de la masificación y monotonía de las estrategias de enseñanza.	Derecho	1
7	El fracaso escolar es un proceso que se produce cuando no se alcanzan a utilizar los conocimientos de la escuela.	Derecho	2
8	El fracaso escolar es un desequilibrio entre las capacidades de los alumnos y las responsabilidades de la escuela.	Derecho	4

Sobre el eje de las ordenadas o de las Y se sitúan los factores que causan el fracaso escolar. Cuando éstas se refieren a causas centradas en agentes externos, se sitúan en el extremo inferior y se les asigna un valor negativo, mientras que aquellas frases cuyas causas o manifestaciones se encuentren centradas en el escolar, se les atribuye un valor positivo situándose así en el eje superior.

Para efectos de graficar estas respuestas en el plano cartesiano, se asigno un valor a cada enunciado teniendo en cuenta su ubicación en los ejes y el orden establecido por los investigadores de acuerdo a su cercanía al eje

contrario de la misma forma que con los enunciados de la naturaleza del fracaso escolar. A continuación se muestra la tabla de valores asignados

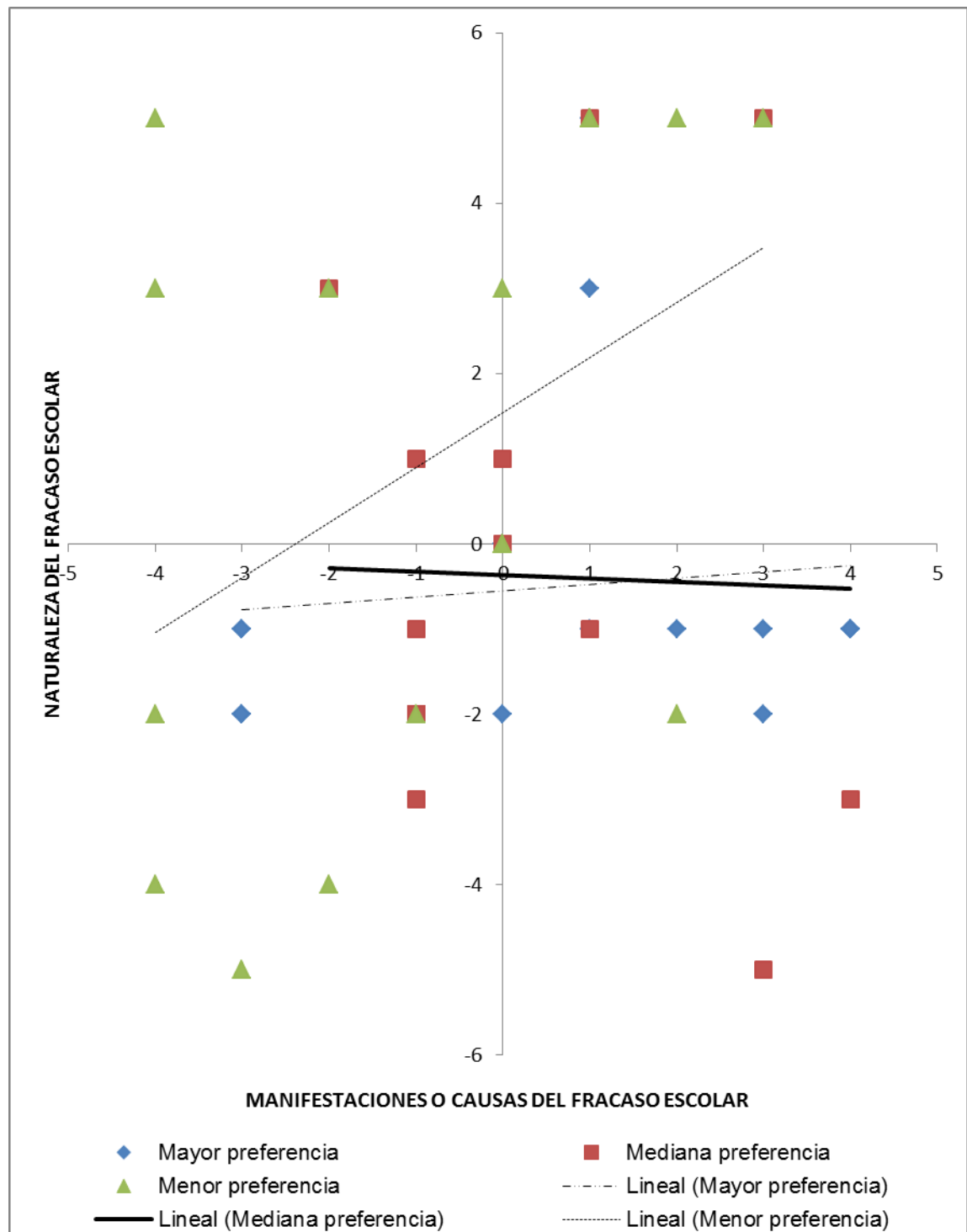
Tabla 14 Valoración Positiva y Negativa Asignada a los Enunciados Sobre las Causas y Manifestaciones del Fracaso Escolar.

Manifestaciones y causas del fracaso escolar			
	Enunciado	Eje de representación	Valor
1	El buen rendimiento escolar es cuestión de la capacidad del alumno.	Superior	4
2	El buen rendimiento escolar exige que el alumno tome precauciones y se abstenga de perder el tiempo.	Superior	1
3	Se tiene buen rendimiento escolar porque se tiene una cierta disciplina para el estudio.	Superior	3
4	El fracaso escolar se da porque el alumno se relaja, se distrae.	Superior	2
5	El buen rendimiento escolar se da cuando se cultiva el desarrollo personal.	Superior	5
6	El fracaso escolar es producto de la ineficiencia de la escuela.	Inferior	-5
7	La pertinencia de las didácticas escolares y el buen desempeño escolar van unidos.	Inferior	-2
8	El buen rendimiento escolar se debe a unas buenas condiciones de vida del alumno (entorno familiar, vivienda, medio ambiente) y de la escuela (recursos de apoyo).	Inferior	-1
9	El mejoramiento del rendimiento escolar de los alumnos depende solo de los apoyos que la escuela le proporcione.	Inferior	-4
10	El buen rendimiento escolar se da cuando la escuela cumple su responsabilidad social.	Inferior	-3

La suma, por un lado de la naturaleza y por el otro de las causas o manifestaciones del fracaso escolar, da lugar a dos números el primero para el eje de las X y el segundo para el eje de las Y. Ambas definen un punto en el plano limitado por los dos ejes. Por lo que cada punto del plano representa una concepción diferente de fracaso escolar. Es así como se obtuvieron las parejas ordenadas que indican la posición en la cual se encuentran ubicados

los enunciados por grado de preferencia de cada docente en los 4 niveles de representación del fracaso escolar (ver grafica N° 6).

Gráfico 6 Nivel de Representación sobre el Concepto del Fracaso Escolar Cuestionario 3.



En la gráfica se puede evidenciar mayor concentración de las preferencias de los docentes en el nivel de representación de la naturaleza del fracaso escolar estática y con unas manifestaciones asociadas en mayor medida a agentes externos al escolar, es decir, en un nivel de representación integrador. Sin embargo, las tendencias lineales permiten apreciar una variación dinámica de los datos obtenidos, mostrando que algunos docentes tienden hacia una naturaleza del fracaso dinámica que aún sigue estando asociada a los agentes externos, es decir en un nivel de representación que depende de los apoyos escolares independientemente de las capacidades individuales del alumno.

Finalmente, los resultados obtenidos en los cuestionarios 1 y 3 coinciden de forma que logran evidenciar la ubicación de los docentes en un nivel de representación integrador (Nº1), donde se considera el fracaso escolar como un fenómeno que se ve relacionado con las deficiencias presentes en el alumno y en la escuela, por otro lado. Por otro lado, el cuestionario 2 permite ubicarlos en el nivel de representación (Nº4), en donde el fracaso escolar es un fenómeno que depende de las capacidades desarrolladas por los alumnos en conjunto con los apoyos que puedan ser brindados por agentes externos al escolar. Ello nos permite afirmar que los docentes no se enmarcan en una sola concepción ya que sus representaciones son variables, permitiendo demostrar de esta forma que posiblemente están en un proceso de transición que puede llegar al nivel de representación socialmente esperado, en el cual *el fracaso escolar se entiende como un proceso interactivo y dinámico, en equilibrio, que tiene un valor instrumental pues se puede evitar, mitigar o superar, dependiendo de las capacidades de los alumnos, de tal manera que ellos pueden tener cada vez más un mayor desempeño escolar, y una mayor capacidad de funcionamiento en la escuela si se fomentan sus*

propias posibilidades”; además reconocen que hay una incidencia entre las capacidades inherentes al escolar que median este fenómeno.

7.1.4 Resultados del cuestionario N°4 – Valoración de la importancia que le dan los maestros a el lenguaje oral y la lectura en el rendimiento académico de los escolares

En las preguntas que pretendían buscar información sobre el bajo rendimiento académico y las habilidades de lenguaje oral y lectura de los escolares, 15 de los docentes respondieron que si hay relación explícita mientras que 1 manifestó lo contrario. En cuanto a la influencia de las habilidades de lectura en el rendimiento académico, la mayoría de los encuestados afirmo que había un alto grado de incidencia.

Por otro lado, cuando se indagó por la importancia que le dan los profesores a las habilidades del lenguaje oral en el rendimiento académico, los resultados obtenidos muestran que para la mayoría de los docentes no hay relación, pues 10 de ellos así lo afirmaron. Los 4 restantes manifestaron algún tipo de relación.

De esta forma se puede evidenciar que los docentes consideran el proceso de lectura como un proceso que no depende del lenguaje oral, dándole menor relevancia a este último; con lo cual posiblemente se está destinando poca atención a la adquisición adecuada del lenguaje oral, proceso previo a la lectura y el cual es la base de este.

En términos de los resultados generales de la encuesta, se evidencia que los docentes se encuentran en proceso de cambio de concepciones sobre el fracaso escolar, además, en cada una de las formas de indagación sobre este concepto se evidenció en ellos un reconocimiento de la relación existente entre las habilidades inherentes al individuo y el fracaso escolar,

teniendo cabida dentro de éstas habilidades del individuo, las de tipo auditivo.

7.2 Resultados Población Escolar

Se aplicó la prueba ITPA-3 a escolares de básica primaria pertenecientes a las sedes educativas Templo del Saber y Álvaro Escobar Navia de la Institución Educativa Juan Pablo II. Los escolares fueron referidos por los docentes que los tenían a su cargo, por considerar que estaban en riesgo de fracaso escolar, manifestado en las dificultades de aprendizaje que presentaban en diferentes áreas.

Por ser los escolares menores de edad, se diligenció el consentimiento informado con los padres de familia o acudientes y 60 de ellos aceptaron que sus hijos participaran en el estudio. De estos 60 escolares, 11 no fueron evaluados: 1 porque superó la edad exigida como criterio de inclusión, y a los 10 restantes no fue posible evaluarlos por causas ajenas al grupo de investigadores. Por lo tanto, se evaluó un total de 49 escolares de la básica primaria.

Los escolares se encontraban en edades entre los 5 y los 12 años, con un promedio de 9,8 años. El 55% de los escolares evaluados fueron hombres y el 45% correspondía a las mujeres. El 55% de los niños se encontraban cursando sus estudios en la sede Álvaro Escobar Navia y el 45% en la sede Templo del Saber. En relación con el grado de escolaridad, del grado primero se evaluaron 6 escolares, 17 de tercero, 12 de cuarto y 14 de quinto de ambas sedes educativas. Del grado segundo no se evaluó ningún niño debido que los docentes refirieron pocos estudiantes que cumplieran los criterios de inclusión y de ninguno de ellos se obtuvo el consentimiento informado por parte de sus padres y/o acudientes.

Para el registro de datos se diseñó una base de datos en Excel que permitió sistematizar la información arrojada por la prueba ITPA-3 de acuerdo a su estándar de calificación.

7.2.1 Desempeño de los Escolares en la Prueba ITPA-3

Para llevar a cabo la calificación según la normativa de la prueba ITPA-3, se aplicó en su totalidad cada una de las subpruebas que la conforman. A continuación se relacionan las subpruebas con el respectivo índice de desempeño cualitativo designado por los estándares de la prueba

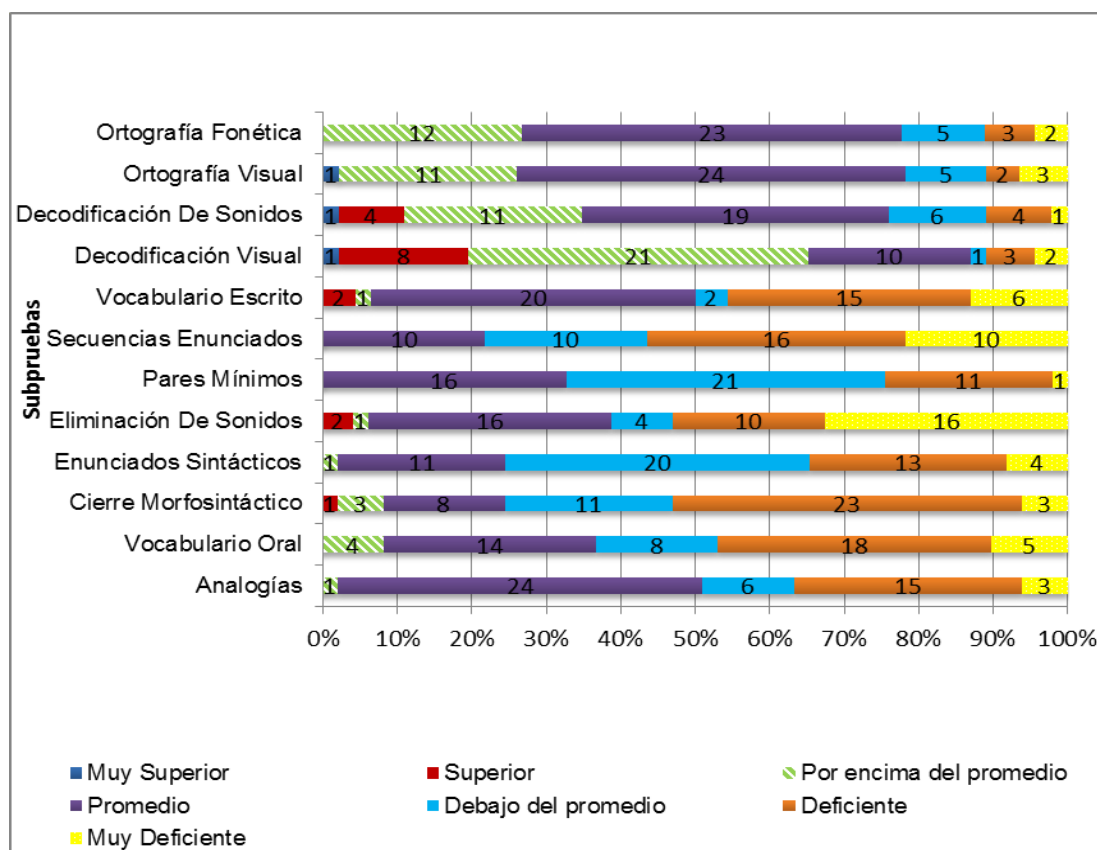


Gráfico 7 Desempeños por Subpruebas ITPA-3

Para la subprueba de **analogías** se evidencia que el 24 de los niños obtuvo un desempeño promedio, el 15 un rendimiento deficiente y el 3 muy

deficiente. En **vocabulario oral**, el 14 obtuvieron un desempeño promedio, 8 debajo del promedio, 18 deficiente y 5 muy deficiente.

El 23 de los escolares obtuvo un rendimiento deficiente y el 11 un desempeño debajo del promedio para la subprueba de **cierre morfosintáctico**. En la subprueba **enunciado sintácticos**, más 37 escolares obtuvieron rendimientos debajo del promedio, deficientes y muy deficientes. Para la **eliminación de sonidos**, los resultados fueron similares puesto que 30 escolares obtuvieron rendimientos debajo del promedio, deficientes y muy deficientes. Igualess resultados para las subpruebas de **pares mínimos y secuencias de enunciados**, donde entre 33 y 36 de los escolares obtuvieron estos mismos niveles de desempeño.

Contrario a los resultados anteriores, para las subpruebas **decodificación visual**, de **sonidos**, **ortografía visual y fonética**, entre 34 y 39 escolares lograron obtener desempeños muy superiores, superiores, por encima del promedio y promedios, de forma que los porcentajes de niños con desempeños debajo del promedio, deficientes y muy deficientes, son poco significativos.

Con los resultados descritos se observa que las subpruebas con mayor porcentaje de escolares con rendimientos debajo del promedio, deficientes y muy deficientes son analogías (SA), vocabulario oral (SV), cierre morfosintáctico (MC), enunciados sintácticos (SS), eliminación de sonidos (SD), pares mínimos(RS), secuencias de enunciados(SSQ) y vocabulario escrito (WV).

Las subpruebas SA, SV, MC, SS, SD, RS evalúan el compuesto específico del lenguaje oral, están relacionadas directamente con la entrada de estímulos por el canal de transmisión auditivo, y procesamiento en los diferentes niveles de organización de la información. Los resultados en

estas subpruebas, mostraron una tendencia negativa sin encontrar diferencias significativas por edades, sexo o grado escolar, puesto que la mayoría de los escolares evaluados obtuvieron puntajes por debajo del promedio, deficiente y muy deficiente. Debido que los resultados presentan una tendencia negativa a pesar de evaluar los diferentes niveles de organización propuestos en el modelo de Osgood, se puede afirmar que las dificultades de los escolares se encuentran desde el nivel reflejo hasta el nivel de contenido equivalentes en el sistema de procesamiento lingüístico, a dificultades que van desde el análisis auditivo (nivel fonológico) hasta el sistema semántico en donde se atribuyen los significados permitiendo la comprensión del lenguaje oral.

7.2.2 Desempeño en Habilidades Auditivas

La ITPA-3 no evalúa directamente las habilidades auditivas, sin embargo las diferentes subpruebas permiten dar cuenta del estado de dichas habilidades, es por ello que para efectos de esta investigación, los investigadores agruparon las subpruebas del ITPA-3, que a su criterio están asociadas con el uso de habilidades auditivas. En este sentido, para evaluar éstas habilidades en los escolares se utilizaron las siguientes subpruebas:

Tabla 15 Relación Subpruebas ITPA-3 que evalúan Habilidades Auditivas.

Subpruebas ITPA 3	Habilidades Auditivas
Analogías	Asociación Auditiva
Vocabulario Oral	
Analogías	Comprensión Auditiva
Vocabulario Oral	
Cierre Morfosintáctico	Integración Auditiva
Eliminación De Sonidos	
Enunciados Sintácticos	Memoria Secuencial auditiva
Pares Mínimos	
Pares Mínimos	Discriminación Auditiva

A continuación se presenta el Grafico N° 7 que permite evidenciar el desempeño de los escolares para las subpruebas descritas anteriormente.

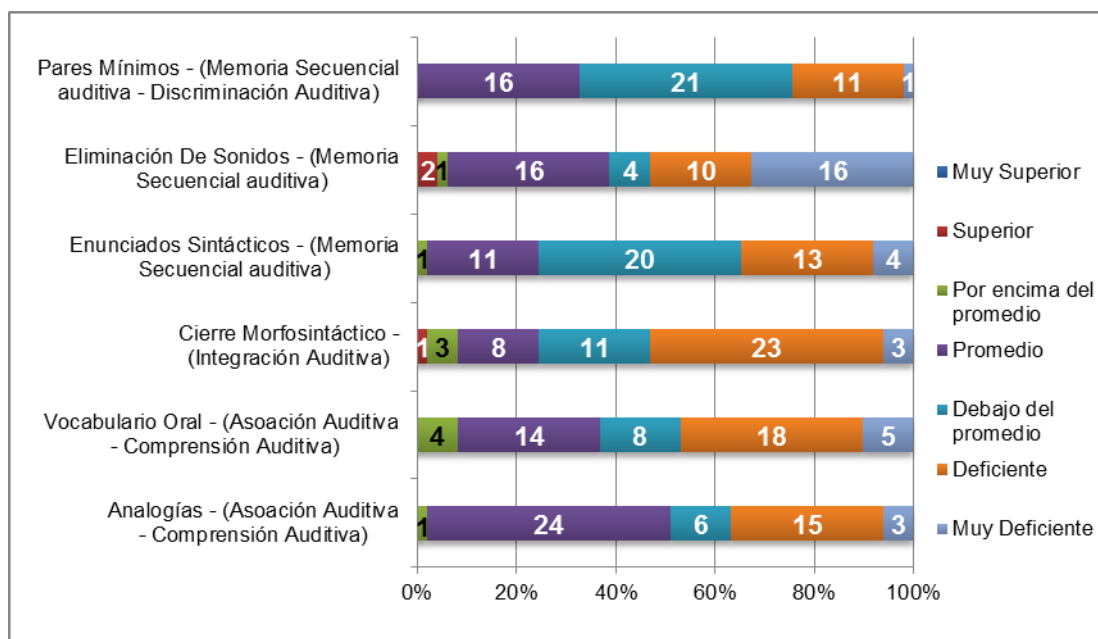


Gráfico 8 Desempeño en las Subpruebas ITPA-3 que Evalúan Habilidades Auditivas

Se evidencia que la tendencia de la respuesta de la mayoría de los escolares en todas las subpruebas es por debajo del promedio esperado para la edad, deficiente y muy deficiente,

Por lo anterior entre el 24 y 36 de los escolares evaluados presentan desempeños para las subpruebas SA, SV deficientes, muy deficientes y debajo del promedio. Para las subpruebas MC, SD, SS, RS entre 30 y 37 presentan los mismos niveles desempeño que la anterior.

Como se presentó en la Tabla 15 estas subpruebas permiten dar cuenta de las habilidades auditivas de Asociación, Comprensión, Integración, Memoria

Secuencial y Discriminación, por lo tanto las puntuaciones negativas obtenidas en las subpruebas sugieren que hay dificultades en dichas habilidades auditivas.

Las dificultades en las habilidades auditivas se pueden ubicar en el sistema de procesamiento lingüístico desde la percepción del habla hasta el sistema semántico, es decir que un escolar a una pregunta de la subprueba de analogías como “los escritorios tienen cajones, las chaquetas tienen...” da como respuesta “cierre” o no responde, puede presentar dificultades para evocar la palabra que completa semánticamente de forma adecuada la analogía, o el caso en el que el niño da como respuesta la descripción sin lograr recuperar del almacén semántico la palabra correcta, viéndose comprometidas las habilidades de comprensión y asociación.

Las dificultades en estas habilidades auditivas pueden generar dificultades en el procesamiento de la información y por lo tanto puede afectar el lenguaje oral del escolar en términos fonológicos, morfosintácticos y semánticos, lo que puede influenciar en sus procesos de aprendizaje del lenguaje escrito, generando riesgo de bajo rendimiento y fracaso escolar.

7.2.3 Desempeño en el lenguaje oral

La prueba ITPA-3 en su normativa permite dar cuenta de las subpruebas que evalúan específicamente habilidades del lenguaje oral. De esta forma 6 de las subpruebas permiten evaluar aspectos fonológicos, morfosintácticos y semánticos. Los resultados arrojados por las subpruebas analogías y vocabulario oral dan cuenta del desempeño en aspectos semánticos, el cierre morfosintáctico y los enunciados sintácticos del aspecto morfosintáctico y las subpruebas de eliminación de sonidos y pares mínimos de los aspectos fonológicos.

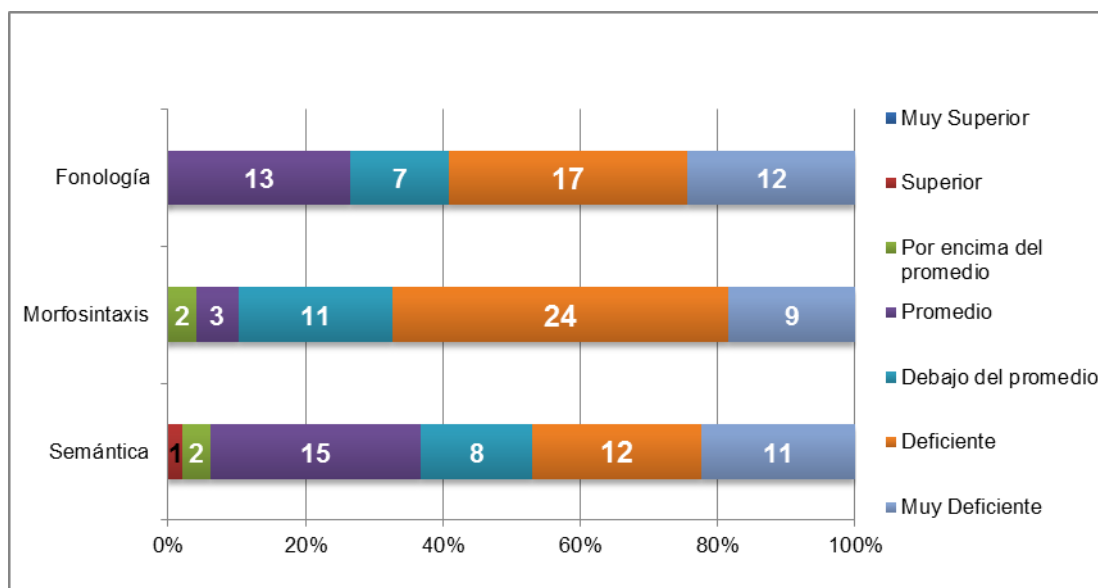


Gráfico 9 Desempeño por Compuestos del Lenguaje oral.

Los resultados obtenidos permiten apreciar que la mayoría de los escolares presenta desempeños debajo del promedio, deficiente y muy deficiente en los tres componentes del lenguaje, sin embargo, en el componente semántico se registraron puntuaciones con calificación superior correspondientes a 1 escolar.

Las respuestas de estas subpruebas dependían de demandas específicas en cada una de ellas que se presentaban al escolar por medio de un input auditivo. Al verse afectadas las habilidades necesarias para llevar a cabo el procesamiento de la información auditiva, la respuesta dada por el escolar sería incorrecta puesto que se afectan tanto el procesamiento de la información como la respuesta del escolar a la consigna por ejemplo:

1. Nivel reflejo: si al niño se le presenta como consigna el llevar a cabo la repetición de palabras aisladas fonológicamente similares y el niño no logra discriminar y memorizar adecuadamente las palabras, su respuesta

sería errada , por ejemplo: “repite luna, cuna, runa,”, el niño repite “duna, cuna, luna”. Estas dificultades se pueden ubicar en el análisis auditivo en su nivel fonético, puesto que el niño debe analizar los rasgos fonéticos con que ha sido articulado el estímulo.

2. Nivel Formal: Si al niño se le da como consigna repetir oraciones sintácticamente correctas pero semánticamente ilógicas y el niño no logra memorizar la secuencia del enunciado, y por el contrario da como respuesta el enunciado incompleto o semánticamente lógico para tratar de completarlo. Ejemplo: Las dificultades pueden ubicarse a nivel del proceso léxico en el modelo del procesamiento lingüístico, debido a que el escolar no repite el enunciado morfosintácticamente adecuado haciendo uso únicamente de su memoria auditiva sino que realiza frases morfosintácticamente adecuadas accediendo al proceso semántico para compensar sus falencias en esta habilidad.
3. Nivel de contenido: Si al escolar se le da como consigna completar la última palabra de un determinado enunciado y el escolar no logra comprender la lógica del enunciado o realizar la asociación de la palabra semánticamente adecuada, da como respuesta una palabra que no completa la analogía. Ejemplo: “Los pájaros vuelan, lo peces”, “no vuelan”. Las falencias estarían centradas en el acceso al almacén semántico.

Es importante resaltar que posibles dificultades en las habilidades de procesamiento auditivo pueden afectar la adquisición fonológica del lenguaje, influyendo en las representaciones mentales que el sujeto evoca al percibir un estímulo. Si el sujeto no realizó una correcta adquisición fonológica del lenguaje, difícilmente podrá representar mentalmente dicho fonema y la asociación con los grafemas se verá afectada dificultando el dominio del código escrito.

7.2.4 *Desempeño en Lectura*

En relación a este proceso, no se puede evidenciar una relación directa de las habilidades auditivas de procesamiento puesto que en la lectura el input lingüístico es visual al presentarse en términos de grafemas. Sin embargo como se mencionó anteriormente el dominio del código escrito requiere de una adecuada asociación fonema-grafema para llevar a cabo la representación mental tanto del significante como del significado. Lo que en el proceso de aprendizaje del código escrito requeriría de una adecuada discriminación fonológica para diferenciar sonidos que son representados en grafemas, asociación auditiva para asignar a un grafema un determinado fonema, Memoria auditiva para identificar la secuencia lógica de decodificación grafémica y por ultimo su adecuada asignación de significado al significante codificado por escrito. Una vez se lleve a cabo el aprendizaje y dominio de este proceso, el procesamiento de la información no requerirá de un análisis auditivo sino de un análisis visual.

El proceso de lectura, no se evalúa como un compuesto específico en la prueba ITPA 3 puesto que este proceso se agrupa con el proceso de escritura y ambos son tomados como compuesto del lenguaje escrito. Es por ello que para efectos del análisis se agrupan las subpruebas del lenguaje escrito, que a criterio de los investigadores, están relacionadas con el proceso de lectura en los que se hace evidente el uso de habilidades de asociación fonografémica. Por lo anterior, para evaluar el desempeño de los escolares en este componente se hizo uso de las siguientes subpruebas que hacen parte de los compuestos específicos de comprensión e identificación de palabras:

- a. Secuencias de Enunciados: mide la habilidad de construcción de significados a través del código escrito. Implica una adecuada correspondencia grafema – fonema.

- b. Vocabulario Escrito: mide la habilidad de asociación grafema – fonema y de atribución de significados a los lexemas decodificados.
- c. Decodificación visual: mide la habilidad del niño de pronunciar palabras que no presentan reglas ortográficas comunes, por lo cual no solo evalúa la correspondencia grafema – fonema, sino también la atribución de reglas ortográficas.
- d. Decodificación de sonidos: mide la correspondencia entre grafema – fonema durante la decodificación de pseudopalabras.

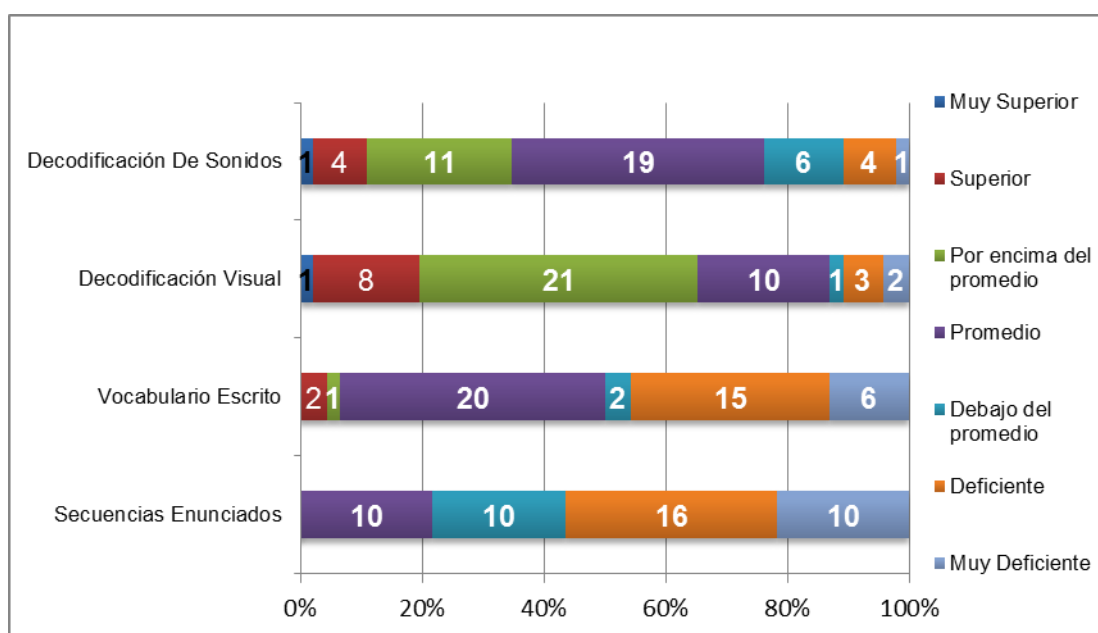


Gráfico 10 Desempeño por Subpruebas de Lectura

Se obtuvieron resultados de las subpruebas en las que la decodificación de sonidos y visual (subpruebas que componen el compuesto de identificación de palabras), con porcentajes de desempeños similares entre sí y con puntuaciones promedio, por encima del promedio, superior y muy superior. Mientras que en las pruebas de vocabulario escrito y secuencias de enunciados (subpruebas que componen el compuesto de comprensión) se obtuvo un porcentaje del desempeño promedio mayor en el primero,

evidenciándose mayores porcentajes de desempeño deficientes, muy deficientes y debajo del promedio en el segundo.

En los resultados por compuestos específicos, se corrobora lo anterior observándose que en el compuesto específico de comprensión del código escrito, entre 26 y 23 escolares obtuvieron desempeños debajo del promedio, deficientes y muy deficientes. Mientras que para el proceso de identificación de palabras que involucra únicamente la decodificación grafema-fonema, entre 34 y 40 de los escolares evaluados obtuvieron desempeños promedios, por encima del promedio, superior y muy superior.

Es decir que las dificultades en el procesamiento de la información se dan a nivel de comprensión visual, en el sistema semántico donde el escolar debe atribuirle significados a los estímulos percibidos y generar la respuesta correspondiente.

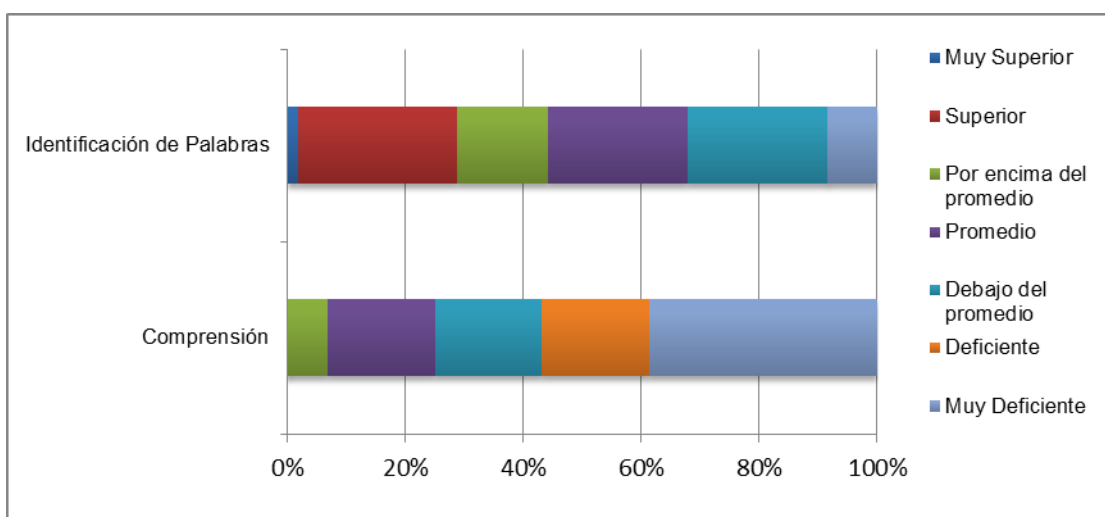


Gráfico 11 Desempeño por Compuesto de Lectura.

8. CONCLUSIONES

- En las respuestas de los maestros acerca del fracaso escolar se encontraron contradicciones que reflejan la transición y/o movilidad del concepto. Se encuentra que aún persiste en los maestros un concepto de fracaso escolar representado como una condición estática, centrada en las limitaciones y deficiencias de los alumnos, en la escuela y en otros agentes externos, sin embargo la dispersión de los conceptos permite evidenciar transiciones en las representaciones mentales de los docentes en relación al fenómeno del fracaso escolar hacia una representación producto de los procesos de formación que están valorando la inclusión educativa.
- Se evidencia por parte de los docentes un reconocimiento de la relación existente entre el bajo rendimiento académico que puede conducir al fracaso escolar, y las habilidades básicas inherentes al individuo en las que se pueden incluir las auditivas; para el aprendizaje de los escolares.
- Todos los niños referidos por presentar bajo rendimiento académico relacionado con pocas habilidades de lenguaje oral y lectura, presentaron resultados que lo confirman, es decir que los docentes acertaron a la hora de referirlos como población en riesgo de fracaso escolar.
- Los resultados de las subpruebas de ITPA – 3 permiten evidenciar dificultades en las habilidades auditivas desde los primeros procesos hasta los finales, donde se dan los más complejos como la asociación y la comprensión del lenguaje.

- Las dificultades en las habilidades del procesamiento auditivo central que registraron los niños se permite corroborar con los bajos desempeños en las habilidades de lectura y de expresión oral encontradas en las subpruebas del ITPA-3.
- Debido que los estándares de educación propuestos por el ministerio de educación para cada una de las asignaturas requieren de un dominio del lenguaje oral y escrito, la presencia de alteraciones en las habilidades relacionadas con estos procesos disminuye el desempeño de los escolares en su aprendizaje lo que conllevaría a un bajo rendimiento en cada una de las asignaturas de forma que el niño no logra cumplir con los estándares académicos y podría presentar fracaso escolar.
- Existe una relación entre las habilidades auditivas de los escolares y fracaso escolar, puesto que el desempeño de las habilidades incide en sus procesos de adquisición y uso del lenguaje oral y aprendizaje del lenguaje escrito, habilidades básicas para un buen desempeño escolar y buen rendimiento académico.

9. RECOMENDACIONES

- Con base en los resultados obtenidos, se hace necesario realizar proyectos y programas cuyo objetivo procure el rompimiento de paradigmas sobre el fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje, de tal forma que posibiliten pasar de una concepción deficitaria a una competente en la cual tanto las capacidades del escolar como las capacidades de la escuela sean fundamentales para el mejoramiento de este fenómeno.
- Según las observaciones de los investigadores y las mismas percepciones manifestadas por parte de los docentes, se deben implementar programas y proyectos interdisciplinarios para la detección y seguimiento de situaciones que pongan en riesgo el proceso de aprendizaje y conduzcan al fracaso escolar. Para ello, se propone incluir en las intervenciones de la Práctica Profesional en Fonoaudiología, actividades relacionadas con la caracterización y desarrollo de las habilidades de procesamiento auditivo central en la población escolar.
- Puesto que el fracaso escolar es un fenómeno interactivo en el cual hacen parte múltiples actores y factores, se deberá comprometer a los padres de familia y a los docentes para que sean facilitadores de los procesos de mejoramiento brindando los apoyos correspondientes.
- Los resultados de la presente investigación muestran una clara relación entre las habilidades de procesamiento auditivo central y el fracaso escolar en la población que cursa básica primaria, no obstante, se considera necesario realizar investigaciones con otros grupos

poblacionales en edades más tempranas de tal forma que la detección e intervención sea aún más oportuna.

- Del mismo modo, se recomienda realizar investigaciones con grupos control para caracterizar las habilidades de procesamiento auditivo central en población que no presenta dificultades de aprendizaje ni está en riesgo de fracaso escolar, y establecer dicha comparación.
- Debido que la ITPA-3 es una test realizado en otros países, sus subpruebas y algunos reactivos usan palabras inusuales para Colombia lo que puede afectar los resultados, por lo tanto, se recomienda realizar una versión adaptada para la aplicación en este país.
- Para la realización de otras investigaciones sobre habilidades de procesamiento auditivo central se puede optar por el uso de pruebas diseñadas para la evaluación de éstas, adaptadas para este país como es el caso de la prueba BEPADI.
- Se debe considerar la prueba ITPA-3 como una herramienta de detección temprana de niños que pueden presentar dificultades en su proceso de aprendizaje ya que permite evaluar diferentes aspectos del lenguaje de forma simultánea.
- Finalmente, se propone realizar una explicación más precisa sobre la determinación de las “bases” y “topes” en los resultados de cada subprueba de la ITPA-3. De igual forma, se recomienda revisar las Tablas Normativas para verificar algunos errores de digitación numérica que aparecen en su interior.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Ampuero Alvarado, M., Arenas Ampuero, C., Cesari Collins, F., Lange Smith, M., & Nieto Soto, J. (2005). Habilidades de procesamiento auditivo en niños con trastorno específico del lenguaje de 4 a 4 años 11 meses. Santiago, Chile.
- Barcelo Martinez, E., Lewis Harb, S., & Moreno Torres, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento academico. .
- Cañete , O. (2006). Desorden del procesamiento auditivo central (DPAC). *Revista de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 66(3), 263 - 273.
- Castillo, M., Clapes, G., Corominas, J., Ramón, E., & Tubilleja, E. (2006). *Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria*. Madrid: NARCEA, S.A.
- Comité Español de Audiofonología. (2007). *Manual técnico para la utilización de la guía para la valoración integral del niño con discapacidad auditiva*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Cuetos Vega, F. (2001). *Evaluación y Rehabilitación de las Afasias. Aproximación Cognitiva*. Madrid: Editorial Medica Panamericana S.A.
- Cuevas Jiménez, Adrián. (2001). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 46.
- Díaz, J. I. (22 de Febrero de 2005). *Orientaciones y procedimientos para las inversiones de cooperativas y mutuales en proyectos de educación formal, adelantados conjuntamente con las secretarías de educación*. Recuperado el 2011 de Octubre de 2, de ICETEX: <http://icetex.com.co/>
- Gimeno, J. B. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*.
- Gómez, A. S. (Mayo de 2006). *Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2011, de Ministerio de Educacion Nacional: http://www.mineducacion.gov.co1621articles-122720_archivo_pdf.pdf

- González Sala, F., & Gimeno Collado, A. (2009). Fracaso Escolar y Absentismo en Menores bajo Medidas de Protección. *Psicología Educativa*, 143-152.
- Hammill, D., Mather, N., & Roberts, R. (2009). *Prueba Illinois de Habilidades Psicolingüísticas [ITPA-3]* (Tercera ed.). Mexico: El Manual Moderno.
- ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (Julio de 2010). *SABER 5° y 9° 2009. Resultados Nacionales. Resumen ejecutivo*. Recuperado el 2 de Octubre de 2011, de ICFES: http://www.icfessaber.edu.couploadsdokumentosResumen_ejecutivo_informe_nacional_2009.pdf
- ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (29 de Septiembre de 2011). *Icfes saber 5 y 9. Antecedentes*. Recuperado el 2 de Octubre de 2011, de ICFES: http://www.icfes.gov.cosaber59index.phpoption=com_content&view=article&id=2
- ICFES. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2010). *Resultados Censales SABER 5° y 9° 2009*. Recuperado el 2 de Octubre de 2011, de ICFES: <http://www.icfessaber.edu.cograficarenteid71grado5tipo3/Saber%20-%20Icfes.htm>
- Marchesi, A., & Hernandez Gil, C. (2003). *El fracaso escolar, una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Marques de Oliveira, A., Vieira Cardoso, A. C., & Aparecida Capellini, S. (2011). Desempenho de escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia em testes de processamento auditivo. *CEFAC*.
- Martínez, A. (s.f.). *Prueba Illinois De Habilidades Psicolinguísticas*. Compilación de la prueba de varios años de publicación y modificaciones. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (Enero de 2008). *Plan sectorial 2006 - 2010*. Recuperado el 10 de Octubre de 2011, de Ministerio de

Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-152036_archivo_pdf.pdf

Rodríguez Akle , Á., & González Monroy, L. A. (Septiembre de 2009). El fracaso escolar en el contexto de la región caribe colombiana. Una mirada desde el liderazgo formativo. *Revista Iberoamericana de Educación*(51).

Rojas Rubio, M. (1992). *Promocion automatica y fracaso escolar en Colombia*. Recuperado el 2 de Octubre de 2011, de Universidad Pedagógica Nacional: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_06contr.pdf

Samelli, A. G., & Mecca, F. F. (2010). Treinamento auditivo para transtorno do processamento auditivo: uma proposta de intervenção terapêutica. *CEFAC*, 12(22), 235-241.

Secretaria de Educación Municipal de Santiago de Cali. (Mayo de 2006). *Planes Decenales Educativos para Comunas y Zona Rural Hacia un proyecto educativo de ciudad 2004 -2014. Metas a corto plazo 2004-2008*. Recuperado el 10 de Octubre de 2011, de Secretaria Municipal Santiago de Cali: <http://www.cali.gov.copublico2documentoseduacionplanesdecenales.pdf>

Secretaria de Educación Municipal Santiago de Cali. (9 de 12 de 2004). *Plan Decenal de Educación "Hacia un Proyecto Educativo de Ciudad" 2004 – 2014. Documento de Trabajo para La Construcción de una Política Pública Educativa Municipal*. Recuperado el 2 de 10 de 2011, de Departamento Nacional de Planeación: <http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=7D9phibu5Os%3d&tabid=1354>

Anexo A

ACTA DE APROBACIÓN COMITÉ INSTITUCIONAL DE REVISION DE ETICA HUMANA FACULTAD DE SALUD. UNIVERSIDAD DEL VALLE

Comité Institucional de Revisión de Ética Humana

Facultad de Salud



ACTA DE APROBACIÓN N° 04-012

Proyecto: **HABILIDADES DE PROCESAMIENTO AUDITIVO CENTRAL Y EL FRACASO ESCOLARES ENTRE 8 Y 12 AÑOS QUE ASISTEN A UNA INSTITUCION EDUCATIVA DE LA COMUNA 18 DE CALI.**

Sometido por: **MARIA CRISTINA OTOYA/JORGE E. OTERO/SANDRA L. MARTINEZ**

Código Interno: **017-012**

Fecha en que fue sometido: **08**

02

2012

El Consejo de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, ha establecido el Comité Institucional de Revisión de Ética Humana (CIREH), el cual está regido por la Resolución 008430 del 4 de octubre de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud; los principios de la Asamblea Médica Mundial expuestos en su Declaración de Helsinki de 1964, última revisión en 2002; y el Código de Regulaciones Federales, título 45, parte 46, para la protección de sujetos humanos, del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Institutos Nacionales de Salud de los Estados Unidos 2000.

Este Comité certifica que:

1. Sus miembros revisaron los siguientes documentos del presente proyecto:

☒ Formato de consentimiento informado	☒ Instrumento de recolección de datos
☒ Folleto del investigador (si aplica)	☒ Cartas de las instituciones participantes
☒ Resultados de evaluación por otros comités (si aplica)	

2. El presente proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité:

3. Según las categorías de riesgo establecidas en el artículo 11 de la Resolución N° 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, el presente estudio tiene la siguiente **Clasificación de Riesgo**:

☐ SIN RIESGO ☒ RIESGO MÍNIMO ☐ RIESGO MAYOR DEL MÍNIMO

4. Que las medidas que están siendo tomadas para proteger a los sujetos humanos son adecuadas.

5. La forma de obtener el **consentimiento** informado de los participantes en el estudio es adecuada.

6. Este proyecto será revisado nuevamente en la próxima reunión plenaria del Comité, sin embargo, el Comité puede ser convocado a solicitud de algún miembro del Comité o de las directivas institucionales para revisar cualquier asunto relacionado con los derechos y el bienestar de los sujetos involucrados en este estudio.

7. Informará inmediatamente a las directivas institucionales:

- Todo desacato de los investigadores a las solicitudes del Comité.
- Cualquier suspensión o terminación de la aprobación por parte del Comité.

8. Informará inmediatamente a las directivas institucionales toda información que reciba acerca de:

- Lesiones a sujetos humanos.



- Problemas imprevistos que involucren riesgos para los sujetos u otras personas.
- b. Cualquier cambio o modificación a este proyecto que haya sido revisado y aprobado por el Comité.
9. El presente proyecto ha sido aprobado por un periodo de 1 año a partir de la fecha de aprobación. Los proyectos de duración mayor a un año, deberán ser sometidos nuevamente con todos los documentos para revisión actualizados.
10. El investigador principal deberá informar al Comité:
- a. Cualquier cambio que se proponga introducir en este proyecto. Estos cambios no podrán iniciarse sin la revisión y aprobación del Comité excepto cuando sean necesarios para eliminar peligros inminentes para los sujetos.
 - b. Cualquier problema imprevisto que involucre riesgos para los sujetos u otros.
 - c. Cualquier problema imprevisto que involucre riesgos para los sujetos u otros.
 - d. Cualquier conocimiento nuevo respecto al estudio, que pueda afectar la tasa riesgo/beneficio para los sujetos participantes.
 - e. cualquier decisión tomada por otros comités de ética.
 - f. La terminación prematura o suspensión del estudio.
 - g. El investigador principal deberá presentar un informe al final del año de aprobación. Los proyectos de duración mayor a un año, deberán ser sometidos nuevamente con todos los documentos para revisión actualizados.

Firma:  Fecha: 09 04 2012

Nombre: LAURAE. PIEDRAHITA S.

Capacidad representativa: PRESIDENTA

Teléfono: 5185677

CERTIFICACIÓN DE LA FACULTAD DE SALUD DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Por medio de la presente, certifico que la Facultad de Salud de la Universidad del Valle aprueba el proyecto arriba mencionado y respeta los principios, políticas y procedimientos de la Declaración de Helsinki de la Asamblea Médica Mundial, de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y de la reglamentación vigente en investigación de la Universidad del Valle.

Firma:  Fecha: 09 04 2012
Nombre: HERNAN J. PIMIENTO J.

Capacidad representativa: VICEDECANO DE LA FACULTAD DE SALUD Teléfono: 5185680

Anexo B

CARTA DE APROBACIÓN INSTITUCIÓN JUAN PABLO II



INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN PABLO II

Resolución 1743 de septiembre 3 de 2002 emanada de la Secretaría de Educación Departamental
Reconocimiento oficial de estudios Educación Media Técnica especializada Electricidad - Electrónica, Resolución 0866 del 14 de junio de 2005
Programa de Educación para jóvenes y Adultos por Ciclos Resolución No. 1636 del 14 de julio de 2004 de la S.E.M.

Nit. 805.028.735-7 Código DANE - 176001004515

RECTORÍA: SEDE PORTETE DE TARQUI Calle 1A Oeste No. 73 - 00 Telefax: 323 1730

E-mail: admin@iejuanpablocali.edu.co

Santiago de Cali, Enero 26 de 2012

Profesores

COMITÉ DE ÉTICA

Facultad de Salud

Universidad del Valle

Cordial saludo.

Por la presente me permito dar el aval a los estudiantes del Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle JORGE ELIECER OTERO Y SANDRA LISETH MARTINEZ realicen su proyecto de investigación, *Habilidades de procesamiento auditivo central y el fracaso escolar en alumnos entre 8 y 12 años que se encuentren escolarizados* en las sedes de la Institución Educativa Juan Pablo II de la Comuna 18 de Cali.

Cordialmente,

DORIS ZARAMA

Rectora

Institución Educativa Juan Pablo II de la Comuna 18 de Cali.

c.c. Estudiantes

SEDE: JUAN PABLO II
Calle 1A No. 78 - 23
Tel: 3235783

SEDE: TEMPLO DEL SABER
Calle 2C Oeste No. 75 - 10
Telefax: 323 3551

SEDE: ALVARO ESCOBAR NAVIA
Cra. 73D No. 1B - 65
Telefax: 323 2143