



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE MEDICINA  
CARRERA DE FONOAUDIOLÓGÍA

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE FONOAUDIÓLOGO  
Y AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN FONOAUDIOLÓGÍA:**

“ESTUDIO DE LA VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA PAUTA DE EVALUACIÓN  
DE LENGUAJE COMPRENSIVO MODIFICADA EN NIÑOS DE 3 AÑOS A 6 AÑOS  
11 MESES EN LAS CIUDADES DE VALPARAÍSO Y VIÑA DEL MAR”

Alumnos : Claudia Astudillo F.  
María José Herrera B.  
Alejandra Lucero F.  
Fabiola Polanco R.  
Paz Quezada H.

Profesora guía: Flga. Susana Cáceres V.

**VALPARAÍSO, 2005**

---

## **INDICE**

<b><u>RESUMEN</u></b>	<b>1</b>
<b><u>INTRODUCCIÓN</u></b>	<b>3</b>
<b><u>1. MARCO TEÓRICO</u></b>	<b>5</b>
<u>1.1. COMPONENTES DEL LENGUAJE COMPRESIVO.</u>	5
<u>1.1.1. Nivel Morfosintáctico.</u>	5
<u>1.1.2. Nivel Semántico</u>	6
<u>1.2. EVALUACIÓN DEL LENGUAJE</u>	7
<u>1.2.1. Modalidades de Evaluación.</u>	8
<u>1.2.2. Procedimientos de Evaluación.</u>	8
<u>1.2.3. Evaluación del Lenguaje Comprensivo.</u>	10
<u>1.3. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</u>	11
<u>1.3.1. Características de los Tests y Pruebas.</u>	12
<u>1.3.2. Formato del Instrumento y Factores Individuales.</u>	12
<u>1.4. REQUISITOS DE UN TEST.</u>	14
<u>1.4.1. Confiabilidad.</u>	14
<u>1.4.2. Validez.</u>	17
<u>1.4.3. Factores que pueden afectar la confiabilidad y validez.</u>	21
<u>1.5. PAUTA DE EVALUACION DEL LENGUAJE COMPRESIVO</u>	22
<b><u>2. METODOLOGÍA</u></b>	<b>24</b>
<u>2.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA</u>	24
<u>2.2. DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS.</u>	25
<u>2.3. DISEÑO DEL ESTUDIO</u>	26
<u>2.4. MODIFICACIÓN DE LA PAUTA DE EVALUACIÓN DEL LENGUAJE COMPRESIVO (PELC)</u>	27
<u>2.5. PILOTAJE DE LA PELC-M.</u>	28
<u>2.6. DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA:</u>	28
<u>2.6.1. Criterios de selección</u>	29
<u>2.6.2. Instrumentos de selección:</u>	30
<u>2.7. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO UTILIZADO EN LA EVALUACIÓN</u>	32
<u>2.7.1. Pauta de Evaluación de Lenguaje Comprensivo Modificada (PELC-M)</u>	32
<u>2.7.2. Criterios de aplicación de los instrumentos de evaluación</u>	32
<u>2.8. METODOLOGÍA PARA ESTUDIAR LA VALIDEZ DE CRITERIO</u>	33
<u>2.8.1. Procedimientos</u>	33
<u>2.9. METODOLOGÍA PARA ESTUDIAR LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO.</u>	34
<u>2.9.1. Instrumentos:</u>	34
<u>2.9.2. Procedimientos</u>	35
<u>2.10. METODOLOGÍA PARA ESTUDIAR LA VALIDEZ DE CONTENIDO.</u>	36
<u>2.10.1. Procedimientos:</u>	37

---

---

<u>2.11. METODOLOGÍA PARA DETERMINAR LA CONFIABILIDAD</u>	37
<u>2.11.1. Procedimientos</u>	38
<b><u>3. ANÁLISIS DE RESULTADOS</u></b>	<b>39</b>
<u>3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL PILOTAJE:</u>	39
<u>3.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS PARA LA VALIDEZ DE CRITERIO</u>	41
<u>3.2.1. Cálculo de la diferencia estadística entre grupos contrastados</u>	41
<u>3.2.2. Análisis comparativo de la aplicación de la PELC-M en niños/as con y sin TEL para el cálculo de la validez de criterio</u>	41
<u>3.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS PARA LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO</u>	51
<u>3.3.1. Cálculo estadístico de correlación entre los dos test de lenguaje:</u>	51
<u>3.3.2. Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas PELC-M y TECAL en los sujetos con TEL</u>	52
<u>3.3.3. Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas PELC-M y TECAL en los sujetos sin TEL</u>	53
<u>3.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO</u>	53
<u>3.4.1. Análisis cuantitativo del cuestionario de expertos</u>	53
<u>3.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA LA CONFIABILIDAD</u>	55
<u>3.5.1. Cálculo estadístico de coincidencia y correlación entre aplicaciones</u>	55
<u>3.6. ANÁLISIS DE RESULTADOS EN NIÑOS/AS SIN PATOLOGÍA PARA ESTABLECER UNA NORMA</u>	55
<b><u>4. DISCUSIONES</u></b>	<b>69</b>
<b><u>5. BIBLIOGRAFÍA</u></b>	<b>75</b>
<b><u>6. ANEXOS</u></b>	<b>77</b>
<u>6.1 ANEXO N° 1: DETALLE DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO</u>	78
<u>6.2 ANEXO N° 2: MODIFICACIONES REALIZADAS A LA PELC ORIGINAL</u>	80
<u>Cambios</u>	82
<u>6.3 ANEXO N° 3: INSTRUMENTO DE SELECCIÓN</u>	85
<u>Ficha de Identificación</u>	85
<u>6.4. ANEXO N° 4: DETERMINACIÓN ESTADÍSTICA DE LA MUESTRA</u>	86
<u>6.5. ANEXO N° 5: CUESTIONARIO PARA VALIDACIÓN DE CONTENIDO</u>	87
<u>6.6. ANEXO N° 6: OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS REALIZADAS POR EXPERTOS.</u>	101
<u>6.7. ANEXO N° 7: DESCRIPCIÓN DE LA NUMERACIÓN UTILIZADA PARA EL ANÁLISIS DEL MÓDULO DE MORFOSINTAXIS:</u>	105
<u>6.8 ANEXO N° 8: DESEMPEÑO DEL NIÑO EN COMPARACIÓN CON LOS DE SU RANGO ETARIO</u>	106
<u>6.9 ANEXO N° 9: LAMINAS Y PROTOCOLOS DE LA PELC-M</u>	108

---

---

## **INDICE DE TABLAS**

<a href="#">Tabla N° 1: Muestra de niños/as sin Trastorno Específico de Lenguaje</a>	30
<a href="#">Tabla N° 2: Muestra de niños/as con Trastorno Específico Mixto de Lenguaje</a>	31
<a href="#">Tabla N° 3: Resultados de muestra piloto</a>	39
<a href="#">Tabla N° 4: Diferencia estadística entre puntajes de grupos contrastados</a>	41
<a href="#">Tabla N° 5: Coeficiente de correlación entre porcentaje de respuestas correctas en PELC-M y TECAL</a>	51
<a href="#">Tabla N° 6: Resultados cuantitativos extraídos de cuestionario a los expertos</a>	54
<a href="#">Tabla N° 7: Coeficiente de correlación y diferencia de puntajes brutos de PELC-M entre aplicaciones</a>	55
<a href="#">Tabla N° 8: Puntajes y desviaciones estándar de la Pauta de Evaluación del Lenguaje Comprensivo modificada (PELC-M). Aplicación en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar</a>	56

## **INDICE DE GRÁFICOS**

<a href="#">Gráfico N° 1: Puntajes promedio por rango de edad en muestra piloto</a>	40
<a href="#">Gráfico N° 2: Comparación de los puntajes obtenidos en la PELC-M por niños/as con y sin TEL en los distintos rangos etarios</a>	42
<a href="#">Gráfico N° 3: Comparación módulo de semántica en niños/as con y sin TEL</a>	42
<a href="#">Gráfico N° 4: Comparación del módulo de semántica dividido en vocabulario y categorías en niños/as con y sin TEL</a>	43
<a href="#">Gráfico N° 5: Comparación del módulo de morfosintaxis entre niños/as con y sin TEL</a>	46
<a href="#">Gráfico N° 6: Comparación del módulo de morfosintaxis entre niños/as con y sin TEL en el rango de tres años</a>	47
<a href="#">Gráfico N° 7: Comparación del módulo de morfosintaxis entre niños/as con y sin TEL en el rango de cuatro años</a>	48
<a href="#">Gráfico N° 8: Comparación del módulo de morfosintaxis entre niños/as con y sin TEL en el rango de cinco años</a>	49
<a href="#">Gráfico N° 9: Comparación del módulo de morfosintaxis entre niños/as con y sin TEL en el rango de seis años</a>	50
<a href="#">Gráfico N° 10: Comparación entre el rendimiento del TECAL y la PELC-M en niños/as con TEL en los distintos rangos etarios</a>	52
<a href="#">Gráfico N° 11: Comparación del rendimiento entre el TECAL y la PELC-M en niños/as sin TEL en los distintos rangos etarios</a>	53
<a href="#">Gráfico N° 12: Respuestas del cuestionario de expertos en términos de aprobación y desaprobación</a>	54
<a href="#">Gráfico N° 13: Puntajes promedio de niños/as sin patología en los distintos rangos de edad</a>	57
<a href="#">Gráfico N° 14: Resultados obtenidos en el módulo de semántica por niños/as sin TEL</a>	58
<a href="#">Gráfico N° 15: Resultados del módulo de semántica dividido en vocabulario y categorías en niños/as sin TEL</a>	59
<a href="#">Gráfico N° 16: Resultados obtenidos en el módulo de morfosintaxis en niños/as sin TEL</a>	62

---

---

<a href="#"><u>Gráfico N° 17: Resultados del módulo de morfosintaxis en niños/as sin TEL en el rango de tres años</u></a>	63
<a href="#"><u>Gráfico N° 18: Resultados obtenidos en el módulo de morfosintaxis en niños/as sin TEL en el rango de cuatro años</u></a>	64
<a href="#"><u>Gráfico N° 19: Resultados obtenidos en el módulo de morfosintaxis en niños/as sin TEL en el rango de cinco años</u></a>	65
<a href="#"><u>Gráfico N° 20: Resultados obtenidos en el módulo de morfosintaxis en niños/as sin TEL en el rango de seis años</u></a>	67

---

*Hoy sólo nos queda agradecer a todos los que nos acompañaron durante este periodo, que nos brindaron cariño, comprensión y que supieron tener paciencia. Le agradecemos a Dios y a nuestras familias por darnos la oportunidad de comenzar, y hoy finalizar esta etapa de nuestras vidas. A cada uno de nuestros hijos por entregarnos con su alegría e inocencia fuerzas para seguir adelante. A nuestra profesora guía por comprometerse en este proyecto y convertirse en un apoyo incondicional. Finalmente, le damos las gracias a cada uno de los profesores que dedicaron unos minutos de su vida para leer y enriquecer esta tesis.*

---

---

## **RESUMEN**

En el año 2001, se creó la Pauta de Evaluación de Lenguaje Comprensivo para niños de 3 a 6 años 11 meses (PELC). Este trabajo fue realizado por alumnas de pregrado de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso. El estudio que se presenta a continuación, corresponde a la segunda etapa de la investigación antes descrita, llevado a cabo durante el año 2005. El objetivo de éste es comprobar la validez y confiabilidad de dicho instrumento en la población chilena, específicamente en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, a fin de proyectar un referente de normalidad.

Para llevar a cabo dicho proceso, primero se realizaron modificaciones a la pauta, como la aplicación de color a las láminas, mejorar y actualizar algunas ilustraciones. Luego, se realizó un catastro de la población que cumplía con los criterios de inclusión para el estudio. De ellos, se seleccionó al azar una muestra de 384 sujetos, de los cuales, la mitad correspondía a niños sin problemas de lenguaje ni trastornos asociados, pertenecientes a escuelas básicas municipales. El grupo restante quedó conformado por menores que presentaron un Trastorno Específico de Lenguaje Mixto, y que pertenecían a escuelas de lenguaje y escuelas básicas municipalizadas con proyecto de integración escolar.

Una vez establecida la muestra, se realizó un pilotaje con el objetivo de saber si los cambios efectuados en el test, resultaban ser favorables al proceso de evaluación. Seguido a ello, se aplicó la pauta modificada, denominada PELC-M. Los resultados obtenidos permitieron realizar un análisis cuantitativo y cualitativo, para determinar así la validez y confiabilidad del instrumento. Además, se estableció un índice de normalidad para niños de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar para las edades consideradas en la pauta. Como resultado de la investigación, se obtuvo que la PELC-M es válida y confiable para el grupo estudiado.

Cabe señalar, que tanto el estudio de validez como de confiabilidad, es sólo el comienzo de un importante proceso, el cual corresponde a la estandarización de la

---

PELC-M. Para ello, se requiere del interés y compromiso de una entidad mayor que patrocine la continuidad de este proyecto. Por lo tanto, se deja la inquietud a futuros y nuevos profesionales que deseen contribuir a la clínica fonoaudiológica.

---

## **INTRODUCCIÓN**

El lenguaje es el principal medio de comunicación que poseen los seres humanos y que, por tanto, les entrega las facultades para relacionarse con su entorno. Cabe mencionar que, esta condición, además, le proporciona la característica de ser cognitivamente superior. De esta manera, el lenguaje es considerado un fenómeno de gran importancia y complejidad, ya que no sólo posee variaciones de acuerdo a la edad sino que también a la realidad de cada individuo.

Es así que, para poder determinar las capacidades lingüísticas de las personas, es necesario realizar una exhaustiva evaluación y tener un conocimiento acabado del desarrollo normal del lenguaje, procedimientos y técnicas a utilizar. Es importante señalar que al momento de llevar a cabo el proceso de evaluación en niños/as pueden surgir ciertas dificultades, dadas principalmente por el componente evolutivo. Además, los instrumentos que son utilizados actualmente en la clínica fonoaudiológica, en su mayoría, no representan la realidad chilena. Lo anterior, se debe a que gran parte de ellos son de origen extranjero y no cuentan con la estandarización para la población del país.

De acuerdo a lo anterior, y a la importancia que tiene contar con instrumentos de evaluación que reflejen el contexto psicosocial de la idiosincrasia chilena, nace la necesidad de crearlos bajo esta realidad. Es así como, durante el año 2001, alumnas de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso crean una pauta de evaluación del lenguaje comprensivo, que mide aspectos semánticos y morfosintácticos. Éste trabajo comienza un nuevo proceso en el presente año, 2005, cuyo objetivo es “Determinar la validez y confiabilidad de la PELC-M a través de su aplicación en niños/as de 3 años a 6 años 11 meses de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar.

De esta manera, el presente estudio tiene como propósito describir detalladamente el proceso para estudiar la confiabilidad y la validación de la PELC-M. Para ello, se revisan cuatro capítulos, representando las etapas realizadas. El primer capítulo, expone el marco teórico sobre el cual se sustentó la investigación, es decir, evaluación del lenguaje, validez

y confiabilidad. El segundo, describe la metodología utilizada para estudiar cada uno de los requisitos estadísticos mencionados, características del universo y población, selección de la muestra y aplicación de instrumentos de evaluación. El tercero, presenta el análisis de los resultados obtenidos, interpretación de gráficos y establecimiento de la normalidad para la población representada por la muestra. Finalmente, se exponen las discusiones y conclusiones generales, que incluyen limitantes y proyecciones de esta investigación.

---

## **1. MARCO TEÓRICO**

El hombre, ser social por naturaleza, posee una característica que lo define como tal, el lenguaje. A través de él, es capaz de expresar pensamientos, sentimientos, emociones, ideas, etc. Es así que, dada la importancia que tiene en la vida del ser humano, se le han atribuido variadas definiciones a lo largo de la historia. En este sentido, Clemente, R. (1996, Pág. 11) lo entiende como “el código emitido en un sistema convencional y arbitrario de signos hablados o escritos, para expresar ideas sobre el mundo, y comunicarlo a los demás”.

El lenguaje es un fenómeno que se puede dividir en dos áreas: la comprensiva y la expresiva; cada una, con diferentes elementos que la constituyen. A su vez, para efectos de la evaluación, estos elementos se pueden agrupar en diferentes niveles, Puyuelo, M. (2000) reconoce los siguientes: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático.

### **1.1. COMPONENTES DEL LENGUAJE COMPRENSIVO.**

El lenguaje comprensivo es la capacidad de interpretar los estímulos del medio ambiente con el fin de extraer sus significados, los cuales pueden ser tan simples como una seña o una palabra hasta alcanzar conceptos de mayor complejidad. Lo anterior permite llevar a cabo el proceso de la comunicación donde la comprensión juega un rol fundamental en la interacción entre los seres humanos. Además, el área receptiva se constituye por distintos niveles, sin embargo, para los propósitos de este trabajo, nos centraremos en el contenido de los aspectos morfológico, sintáctico y semántico.

#### **1.1.1. Nivel Morfosintáctico.**

El estudio morfosintáctico de una lengua, es decir, el conocimiento de la organización formal de su sistema lingüístico, constituye uno de los fundamentos de la lingüística: lo que tradicionalmente se ha denominado gramática. A través de este término

---

se hace referencia a la organización estructural del lenguaje. Además, se incluyen los conceptos de morfología, que trata de las formas de las palabras; y de sintaxis, que estudia sus funciones (Acosta, V. 1996).

A lo largo de la historia, tanto la morfología como la sintaxis se han abordado, y aún se abordan, de forma independiente. No obstante, y a pesar de las diferencias a las que se aludió, la lingüística moderna tiende cada vez más a considerarlas y estudiarlas de forma conjunta bajo el nombre de morfosintaxis. Esta última, se entiende como la descripción tanto de la estructura interna de las palabras, como de las reglas de combinación de los sintagmas en oraciones (Dubois, 1979 cit. por Acosta, V. 1996).

En general, cuando se observa un niño con una sintaxis primaria suele recomendarse una evaluación específica en esta dimensión lingüística. También, se sugiere ante la sospecha de problemas en el procesamiento de las oraciones de variada complejidad estructural, por ejemplo, en la ejecución de determinadas acciones a partir de una consigna verbal. Asimismo, se considera al percibirse alguna dificultad para formar ideas y relacionarlas sintácticamente unas con otras.

### **1.1.2. Nivel Semántico**

La semántica es la dimensión que abarca el contenido del lenguaje y representa el estudio del significado de las palabras y las relaciones de éstas mismas. Ahora bien, los estudios acerca de la adquisición y el desarrollo del lenguaje hacen eco de la importancia de esta dimensión. Así, por ejemplo, se señala que “la realidad de una lengua no existe más que a través del contenido que transmite” (Bronckart, 1980 cit. por Acosta, V. 1996 Pág. 87). El niño/as aprende esta realidad bajo sus aspectos pragmáticos y semánticos antes de centrarse en los aspectos morfológicos y sintácticos.

Es importante señalar los aspectos a considerar en una evaluación del nivel semántico. Dentro de esta mención se encuentran los tipos de significados, desde los más concretos y limitados a los más amplios, abstractos y complejos. Por un lado, esta el

---

análisis del léxico o vocabulario, un aspecto bastante familiar del estudio de los significados, ya que su contenido coincide con el de los diccionarios. Por otro lado, se puede hablar de la distribución del significado de una oración. En otro nivel, se encuentra el significado en relación a los contextos y, por último, los significados figurativos de las palabras, lo que pone de manifiesto la interrelación entre la semántica, morfosintaxis y pragmática, fundamentalmente (Acosta, V. 1996).

## 1.2. EVALUACIÓN DEL LENGUAJE

Se sabe que el lenguaje es un fenómeno complejo y su evaluación, por lo tanto, también resulta serlo. Esta complejidad se debe a una serie de factores que hacen referencia a la propia delimitación del trastorno, a la filosofía en la cual se basa el evaluador, a la calidad científica y técnica de los instrumentos y a la escasez de estudios rigurosos acerca de su desarrollo normal y deficitario en niños/as que usan el español. Además, existe un escaso conocimiento de la enorme variabilidad del lenguaje entre los niños/as que presentan problemas de naturaleza evolutiva (Mendoza, E. 2001).

Así, entenderemos por evaluación, la exploración y el análisis de los niveles de rendimiento de las áreas del desarrollo del lenguaje, obtenidos por medio de instrumentos adecuados y realizados por un profesional especializado (Bustos, M. 2001). Específicamente, para evaluar el área del lenguaje, debemos tener presente la elaboración de un programa de evaluación apropiado. Dicho proceso, según Miller (cit. por Acosta, V. 1996), implica responder a tres preguntas básicas:

- **¿Para qué evaluar?** Esta pregunta se relaciona con los objetivos de la evaluación, es decir, determinar si existe o no patología; y definir los objetivos y procedimientos terapéuticos.
- **¿Qué evaluar?** Esta interrogante se refiere a los contenidos de la evaluación; esto es, tener claro cuáles son las bases anatómico-funcionales, dimensiones y procesos del lenguaje que se desea evaluar.

- 
- **¿Cómo evaluar?** Dicha pregunta está en relación con saber cuál será la modalidad de evaluación y qué procedimientos específicos se utilizarán en ella.

### 1.2.1. Modalidades de Evaluación.

La modalidad de evaluación puede ser formal o informal, y está en directa relación con los procedimientos a emplear. Así, la elección de una determinada modalidad va a depender, principalmente, de las características propias de cada niño (Miller 1986, cit. por Acosta, V. 1996).

- **Modalidad Formal:** Es la más usada en la clínica fonoaudiológica, se caracteriza por ser altamente estructurada, es decir, por considerar todas las variables, desde el material a utilizar hasta el tiempo de respuesta. Es una modalidad muy económica y objetiva; sin embargo, no todos los pacientes se ajustan a ella.
- **Modalidad Informal:** En este caso, los distintos factores no están normados y las consideraciones para ellos se basan en las características del paciente. Suelen usarse materiales concretos y el evaluado tiene un rol más activo. Esta modalidad permite una expresión más natural del sujeto, no obstante, requiere gran habilidad por parte del profesional.

En general, los procedimientos para obtener la información que se necesita en una evaluación variarán su modalidad de acuerdo al nivel de estructuración que posean. Así, encontraremos evaluaciones baja, mediana y altamente estructuradas. El propósito fundamental de esta diferenciación es colaborar con el diagnóstico.

### 1.2.2. Procedimientos de Evaluación.

Corresponden a la respuesta concreta acerca de cómo evaluar el lenguaje, y se relacionan con los distintos instrumentos de evaluación. (Alfaro, S. y cols.1998) distinguen cuatro categorías básicas de procedimientos:

- 
- **Tests o Pruebas:** Consisten en la aplicación de instrumentos de evaluación altamente estructurados que tienen la característica de poseer un referente o norma que permite comparar el rendimiento del niño/as evaluado. Para el quehacer fonoaudiológico, se llamarán estandarizados a aquellos que cuentan con una referencia en la población; y no estandarizados, a los que no cumplan con dicha característica.
  - **Muestra de Lenguaje:** Este procedimiento evalúa la producción lingüística del niño/as y permite obtener una visión más amplia acerca de su desempeño. Se debe tener presente la situación comunicativa en que se obtendrá la muestra y contar con algún medio que permita registrarla, para luego hacer su transcripción y análisis.
  - **Escalas de Desarrollo:** Esta forma de evaluación es utilizada en niños/as pequeños, y su objetivo fundamental es determinar el nivel evolutivo del desarrollo lingüístico. Generalmente, en estas escalas, se obtiene la información a través de dos formas: en la primera, se recurre a una persona que informa; y en la segunda, se le indica al niño/as que realice determinadas tareas que reflejan conductas específicas, evaluadas en la escala.
  - **Observación de la Conducta:** Este procedimiento es fundamental en toda evaluación, se puede realizar en situaciones controladas o en un contexto natural. La información que se obtiene es de amplio espectro (conductas motoras, sociales, etc.), y permite ser usada en niños/as que no tienen las condiciones para ser evaluados de otra forma.

Estos procedimientos, en general, permiten evaluar la conducta verbal. Cada uno tiene su propio ámbito de aplicación, en función del niño/as y del objetivo de la evaluación. No se trata de procedimientos excluyentes, sino que, se complementan. Así, para la evaluación completa, se pueden utilizar uno o más de los mencionados.

---

### 1.2.3. Evaluación del Lenguaje Comprensivo.

La comprensión lingüística es uno de los aspectos más importantes al evaluar el lenguaje de los niños/as. Según Mendoza, E. (2001) sirve como indicador pronóstico del tratamiento, de esta manera, éste será más favorable cuanto menor sea el compromiso receptivo. Sin embargo, su evaluación es compleja, debido a que es difícil determinar los factores que midan realmente esta habilidad. Las pruebas de lenguaje comprensivo existentes, por lo general, poseen como medida de evaluación responder en forma correcta ante un estímulo determinado. No obstante, es importante determinar si la respuesta incorrecta demuestra la existencia de un déficit o ausencia de la comprensión, como lo señala la autora. Es importante tener claro que la comprensión lingüística está íntimamente relacionada con el conocimiento léxico, por lo que poseer un rico vocabulario nos permitiría tener mayor certeza en este tipo de pruebas.

Respecto a lo anterior, si bien es difícil delimitar en forma precisa qué evaluar y cómo hacerlo, también es muy importante que el evaluador tenga claro lo que quiere obtener de la aplicación de una prueba. Si ésta permite obtener información adicional, deberá ser utilizada como un aporte complementario a la aplicación y, por lo tanto, ser considerada a la hora de un análisis cualitativo. Sin embargo, si lo que se quiere es averiguar no es lo que se está midiendo, la evaluación no será confiable. En cuanto a los test que miden comprensión, la mayoría de ellos siguen el formato *muéstrame o señala x*. Mendoza, E. (2001), menciona que dicha técnica es considerada una de las más útiles a la hora de evaluar aspectos relacionados con la comprensión lingüística. Entre sus múltiples ventajas encontramos las siguientes:

- Ante la aplicación de las pruebas se ha observado que existe un interés inherente por parte de los niños/as de realizar este tipo de actividad “*mirar y señalar*”.
- Dar una respuesta a través de una señal permite a niños/as más pequeños responder sin dificultades la prueba, sin verse perjudicados por la denominación, que a edades tempranas suele ser una tarea compleja.

- 
- Si bien, el procedimiento de evaluación resulta ser de fácil aplicación en niños/as pequeños, se adecua fácilmente a niños/as más grandes.
  - Permite realizar un análisis cualitativo de la ejecución de la actividad, considerando no sólo las respuestas que dan en función de los niveles del lenguaje (fonológico, semántico y morfosintáctico), sino también la actitud del menor frente a la situación de evaluación, por ejemplo, si responde en forma impulsiva o en forma muy lenta, si se guía por la posición de las láminas o aplica criterios de exclusión, etc.

### **1.3. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

El objetivo básico de todo instrumento de evaluación es recolectar datos, los que serán usados por el investigador. Así, de acuerdo a la información entregada, es posible distinguir entre apreciaciones de carácter cuantitativo y cualitativo. Ahora bien, desde una perspectiva cuantitativa, recolectar los datos es equivalente a “medir”. Hernández, R. (2003, Pág. 344) define la medición como: “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”. Bajo ésta concepción, la herramienta de evaluación a utilizar juega un papel fundamental. Es así como, una prueba adecuada es aquella que registra datos observables, que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente. En términos cuantitativos: se obtiene verdaderamente la realidad que se desea capturar.

En relación a los aspectos cualitativos, éstos se basan en la recolección de observaciones precisas de las variables estudiadas. Hernández, R. (2003) fundamenta la obtención de apreciaciones cualitativas, en un acucioso registro de sucesos, contextos, categorías u objetos que resultan de interés para determinado estudio. Por último, el autor señala que, por lo general, el quehacer científico se realiza bajo un enfoque mixto. Es decir, regularmente se aplican instrumentos que contienen elementos cuantitativos y cualitativos. Lo anterior, con el fin de realizar un análisis acabado de las variables en estudio.

---

### **1.3.1. Características de los Tests y Pruebas.**

El término “test”, fue utilizado por primera vez por el psicólogo americano Cattell, a finales del siglo pasado. Según el diccionario de Webster (cit. por Puyuelo, M. 2000), significa: una forma de medir una aptitud individual mediante la utilización de una tarea estandarizada. Ahora bien, por estandarización, se entiende el hecho de presentar la misma prueba a varios sujetos, exactamente en las mismas condiciones y aplicando los mismos criterios de corrección.

Algunas pruebas también proponen una normalización de las calificaciones, la cual debería aplicarse a todos los test para que la estandarización sea válida (Puyuelo, M. y cols. 2000). Lo anterior consiste en calibrar una prueba aplicándola a muestras de la población objeto, para disponer de normas de edad, sexo o de otras clasificaciones de los individuos y de las variables independientes. Todo aquello tiene como objetivo poder comparar, según el punto de vista elegido, los resultados individuales con el grupo de sujetos correspondientes.

En este contexto, Anastasi, A. (1998) señala que casi todos los test estandarizados proporcionan alguna forma de normas intragrupo, con las que la ejecución del individuo se evalúa en términos del porcentaje de sujetos de la muestra de estandarización más próximo a sus características. En ello radica la importancia de la muestra debe ser representativa de la población considerada. Es necesario, entonces, investigar con cuidado factores selectivos sutiles que pudieran disminuir la representabilidad de la muestra.

### **1.3.2. Formato del Instrumento y Factores Individuales.**

Como señala Puyuelo, M. (2000), la actitud de las personas examinadas puede variar mucho en determinadas ocasiones. En el caso de los niños/as, estén solos o con los padres, el autor recomienda establecer una relación amigable. Para esto, una opción es iniciar la sesión con alguna actividad no estructurada, cuyo único objetivo sea la comodidad del sujeto. Luego, establecido el rapport necesario, es posible presentar el instrumento a utilizar. Ahora bien, según el enfoque cognitivo, las personas realizan procesos de

---

elaboración e interpretación de los eventos y estímulos, que deben ser considerados al elegir una herramienta de evaluación (Ferrerías, A. 1998).

De esta manera, encontramos que para realizar la evaluación de lenguaje, según el enfoque señalado, es fundamental tener en cuenta las características del material usado, en relación con los procesos cognitivos subyacentes. Dentro de éstos, se considera como primordiales en la ejecución de una prueba comprensiva: la atención, la percepción y la resolución de problemas. A continuación se exponen los criterios que se tomaron para la modificación tanto de las láminas como de las consignas de la Pauta de Evaluación del Lenguaje Comprensivo.

- **Fomento de la atención y percepción:**

La atención tiene una serie de manifestaciones tanto fisiológicas como cognitivas, por ello es necesario que, al momento de desarrollar instrumentos de evaluación, se considere el número de estímulos por cada ítem a examinar. Lo anterior, se debe a que la presencia de una gran cantidad de ellos influye directamente en la atención y percepción del sujeto, no pudiendo discriminar el modelo solicitado. Además, estos procesos se ven influenciados por el momento del desarrollo cognitivo en que se encuentra el niño/as, ya que de éste depende la capacidad de enfocar la atención en la fuente de información, acorde a un contexto o situación existente.

- **Optimización de la nitidez y claridad de los estímulos:**

Por otro lado, es recomendable que las imágenes, presentadas en los test de evaluación de niños/as, tengan un diseño y tonalidad en función de la realidad del concepto, a fin de optimizar la nitidez y claridad de éstas. Lo anterior resulta relevante, ya que los sujetos son especialmente sensibles y receptivos a los estímulos visuales, los cuales generan diversas reacciones, tanto a nivel psicológico como fisiológico. En este sentido, existen investigaciones que plantean la influencia de los colores sobre las personas, y que la elección de determinados matices favorecen la atención y la concentración.

---

- **Control de Distractores:**

Dentro del instrumento, todas las imágenes a presentar deben seguir una misma línea de diseño, en cuanto a tamaño, color y formato; incluyendo los distractores. Además, es importante que éstos últimos sean representativos del contexto, en la estructura que se desea medir. Sin embargo, si no se toman en cuenta estas características, el distractor no cumple su objetivo, pudiendo incluso transformarse en el centro de atención. Asimismo, si se aleja considerablemente del concepto, será descartado fácilmente, lo que se reflejará en el rendimiento de la prueba.

#### **1.4. REQUISITOS DE UN TEST.**

En sentido literal, Puyuelo, M. (2000) señala que un test implica, a la vez, la estandarización y la normalización. Sin embargo, algunos no cumplen con dichas características. Así, para que un test sea un instrumento adecuado, debe contar con ciertas condiciones. Dentro de éstas, encontramos la validez, confiabilidad y sensibilidad. Más específicamente, Hernández, R. (2003) señala que todo instrumento de evaluación debe reunir dos requisitos fundamentales: confiabilidad y validez, de lo contrario, no es posible basarse en sus resultados.

De esta forma, estos dos aspectos deben ser analizados antes de utilizar cualquier test o prueba; incluso, previamente a la estandarización y normalización. En la práctica, es casi imposible que una medición sea perfecta; generalmente, tiene algún grado de error. Cuanto mayor sea el error al medir, el valor que observamos se aleja más del valor real o verdadero. Por ello, es importante conocer a cuanto asciende el grado de error de un instrumento, lo cual se obtiene mediante la medición de la validez y la confiabilidad de la herramienta de evaluación a utilizar (Hernández, R. y cols. 2003).

##### **1.4.1. Confiabilidad.**

El término confiabilidad se refiere a la capacidad del instrumento para arrojar datos o mediciones que correspondan a la realidad que se pretende conocer (Canales, F y cols.

---

1994). En otras palabras, se alude a la exactitud de la medición, así como a su consistencia o estabilidad en diferentes momentos. Para Hernández, R. (2003), confiabilidad corresponde al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto objeto produce resultados iguales.

Anastasi, A. (1998) señala que el concepto de Confiabilidad fundamenta el cálculo del “error de medición” de un resultado, con el que podemos predecir la probable fluctuación en la calificación de un solo individuo, debido a factores aleatorios irrelevantes o desconocidos. De esta forma, cuanto mayor sea la Confiabilidad del instrumento, menor será el grado de error en las puntuaciones o mediciones obtenidas. La confiabilidad de un instrumento de medición se determina mediante diversas técnicas, las que serán revisadas a continuación.

**a) Cálculo de la Confiabilidad.**

Como se mencionó anteriormente, existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad, que oscilan entre 0 y 1; donde un coeficiente de 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo. Las técnicas más utilizadas para determinar la confiabilidad mediante coeficiente son las siguientes (Hernández, R. y cols. 2003; Anastasi, A. y cols. 1998):

- **Medida de Estabilidad:** También es conocida por confiabilidad por “Test-Retest”. En este procedimiento, un mismo instrumento de medición se aplica dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto período. Si la correlación entre los resultados de las diferentes aplicaciones es altamente positiva, el instrumento se considera confiable. En este sentido, Anastasi, A. (y cols. 1998) señala que el manual de la prueba que informa la confiabilidad Test-Retest, siempre debe especificar el intervalo en que se midió. Al examinar niños pequeños el lapso debe ser corto, ya que en las edades tempranas es posible

---

percibir cambios progresivos del desarrollo en un lapso de un mes e incluso menos.

- **Método de Formas Alternativas o Paralelas:** En este procedimiento no se aplica el mismo instrumento de medición, sino dos o más versiones equivalentes de éste. Las versiones son similares en contenido, instrucciones, duración y otras características. Así, el instrumento es confiable si la correlación entre los resultados de ambas administraciones es positiva de manera significativa.
- **Métodos de Mitades Partidas:** Este método requiere solo una aplicación de la medición. Específicamente, el conjunto total de ítems se divide en dos mitades, éstas se aplican a dos grupos similares, y se comparan las puntuaciones o resultados de ambas. Si el instrumento es confiable, las puntuaciones de ambas mitades deben estar muy correlacionadas.
- **Coefficiente Alfa de Cronbach:** Requiere una sola administración del instrumento, para calcular posteriormente el coeficiente entre 0 y 1. Se basa en la consistencia de las puntuaciones en todos los reactivos de la prueba. Esta “consistencia entre reactivos” está influenciada por dos fuentes de varianza de error: el muestreo de contenido y la heterogeneidad del área de conducta muestreada.
- **Coefficiente KR-20:** Coeficiente desarrollado por Kuder y Richardson en 1937, cuya interpretación es la misma que la del coeficiente alfa. De las diversas fórmulas derivadas del artículo original, la de mayor aplicación, es la conocida comúnmente como la “fórmula 20 de Kuder – Richardson”. Así, matemáticamente, se obtiene un coeficiente de confiabilidad que precisa de pocos cálculos adicionales.

En cuanto a la interpretación de resultados, Anastasi, A. (1998) expone que, en la investigación psicológica, se consideran los niveles de correlación de 0,1 o 0,5 como significativos, aunque pueden emplearse otros por razones especiales. Además, afirma que el coeficiente de confiabilidad se suele calcular por el método producto-momento de Pearson. Por lo general, para los coeficientes de confiabilidad, los valores de correlación deseables caen entre 0,80 y 0,90.

---

La confiabilidad de una prueba, también puede expresarse en términos del *error estándar* de medición (EEM), conocido igualmente como error estándar de las puntuaciones. Esta medida es en especial adecuada para la interpretación de los resultados individuales; sin embargo, si deseamos comparar la confiabilidad de diferentes pruebas, resulta más conveniente el coeficiente de confiabilidad. El EEM se calcula con facilidad a partir del coeficiente de confiabilidad de la prueba.

#### 1.4.2. Validez.

Para Anastasi, A. y cols. (1998), la validez de los instrumentos de medición tiene que ver con lo que miden y qué tan bien lo hacen; nos indican qué se puede inferir a partir de los resultados. La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que se desea investigar (Hernández, R. y cols. 2003). De este concepto se pueden obtener diferentes tipos de evidencias y, de esta forma, diferentes tipos de validez (Hernández, R y cols., 2003), las cuales se detallan de la siguiente forma:

- **Validez de Contenido:** Se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en que la medición representa este concepto (Bohmstedt. 1976, cit. por Hernández, R. y cols. 2003). Así, una herramienta de medición requiere contener representados prácticamente a todos los ítems del dominio de contenido de la variable a investigar. Este tipo de validez se introduce desde la creación de la prueba, mediante la elección de reactivos apropiados (Anastasi, A. 1998). La validación de contenido permite saber si la prueba cubre una muestra representativa de las habilidades y los conocimientos especificados, y si el desempeño en ésta, está libre de la influencia de variables irrelevantes. La validación de contenido es apropiada sobre todo para los instrumentos referidos al dominio. (Anastasi, A. y cols. 1998).

- 
- **Validez de Criterio:** Corresponde a la validez de una prueba de medición, comparándola con algún criterio externo. Éste es un estándar con el que se juzga la validez del instrumento (Weirma. 1986 cit. por Hernández, R. y cols. 2003). Así, cuanto más se relacionen los resultados del test de evaluación con el criterio, la validez de criterio será mayor. Cabe señalar, que si éste se fija en el presente, se habla de validez concurrente. Pero si se fija en el futuro, se habla de validez predictiva.
  - **Validez de Constructo:** Esta se refiere al grado en el que una medición se relaciona de una manera consistente con otras, de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos (o constructos) que se están midiendo. Un constructo es una variable medida y que tiene lugar dentro de un esquema teórico. Éste proceso de validación está vinculado con la teoría, que establece y clarifica la relación entre los conceptos a estudiar. Anastasi, A. (1998) señala que este término fue oficialmente introducido en el léxico psicométrico en 1954, en las “Recomendaciones técnicas para las pruebas psicológicas y las técnicas de diagnóstico (APA, 1954)”. La validación de constructo ha centrado la atención en la función que cumple la teoría psicológica en la elaboración de la prueba y en la necesidad de formular hipótesis que puedan ser comprobadas o refutadas con este proceso.

Por lo tanto, la validez de un instrumento de medición, se evalúa sobre la base de estos tres tipos de evidencia. La validez total estará representada por la sumatoria de los tres tipos de validez señalados (Hernández, R. y cols. 2003). Cabe agregar que un instrumento de medición puede ser confiable, pero no necesariamente válido.

#### **b) Cálculo de la Validez.**

Como se mencionó anteriormente, la validez total de un instrumento, estará representada por la sumatoria de los tres tipos señalados (Hernández, R. y cols. 2003). Por esta razón, debemos calcular cada uno por separado.

- 
- **Validez de Contenido:** Es necesario investigar cómo ha sido medida la variable por otros investigadores, a fin de elaborar un universo de ítems posibles para medir la variable y sus dimensiones. Después, se consulta a investigadores familiarizados con ella para ver si el universo es exhaustivo. Se seleccionan los ítems bajo cuidadosa evaluación, se administran y se correlacionan las puntuaciones de los ítems entre sí, haciendo estimaciones estadísticas para ver si la muestra es representativa. Paralelamente, Anastasi, A. (y cols. 1998) señala que los procedimientos de validación por la descripción del contenido comprenden principalmente el examen sistemático de éste al interior de la prueba, para determinar si cubre una muestra representativa del área de conducta que debe medirse. Así, ésta última debe analizarse sistemáticamente para garantizar que los reactivos cubran todos los aspectos importantes y en la proporción correcta.

Cabe señalar que, la simple inspección de la prueba no siempre basta para revelar los procesos empleados por los examinados al presentarla. La reseña de este tipo de validez en el manual de un instrumento debe incluir la descripción de los procedimientos seguidos para asegurar que el contenido de la herramienta fuera apropiado y representativo. Si en la preparación de éste participaron expertos en la materia, debe informarse de su número y calificación profesional. De igual modo, si fungieron como jueces en la clasificación de reactivos, es necesario referir las instrucciones que recibieron, así como el grado de acuerdo entre ellos. También se tiene que proporcionar información relacionada con el número y la naturaleza de los textos consultados, incluidas las fechas de publicación.

- **Validez de Criterio:** Esta es más sencilla de estimar, se basa en correlacionar la medición con el criterio, y este coeficiente se usa como coeficiente de validez. Según Anastasi, A. (1998), los procedimientos de validación de criterio indican la efectividad de la prueba para predecir el desempeño del individuo en actividades específicas. La medida de criterio contra la que se validan los resultados del instrumento puede obtenerse aproximadamente al mismo tiempo que los

---

resultados de la prueba o después de un intervalo establecido. Así, es posible hablar de validez concurrente y validez predictiva, respectivamente.

Específicamente, la validación concurrente es adecuada para las pruebas que se emplean para diagnosticar el estado actual más que para predecir los resultados futuros. En este sentido, Anastasi, A. (1998) menciona la validación por el método de “grupos contrastados”, que generalmente incluye un criterio compuesto, el cual refleja las influencias selectivas acumuladas y no controladas de la vida cotidiana. Para seleccionar a los grupos contrastados puede usarse cualquier criterio (como calificaciones escolares, valoraciones, desempeño laboral, etc), y se eligen los extremos de la distribución de las medidas elegidas.

- **Validez de Constructo:** Este tipo de validez es el grado en el que puede afirmarse que un instrumento mide un constructo o rasgo teórico. Según Anastasi, A. (1998), esta validación requiere de la acumulación gradual de diversas fuentes de información: cada constructo se deriva de las interrelaciones establecidas entre medidas conductuales, y se forma para organizar y dar cuenta de las concordancias observadas en la respuesta.

Anastasi expone diferentes técnicas que contribuyen a la identificación del constructo, destacando: los “cambios en el desarrollo”, el “análisis de factores” y la “correlación con otros test”. En primer lugar, la diferenciación por edad es un importante criterio utilizado en la validación de una serie de test tradicionales. Sin embargo, no puede aplicarse a las funciones que no muestren cambios claros y consistentes con el paso del tiempo. En segunda instancia, el análisis de factores, requiere sólidos conocimientos estadísticos y un programa adecuado de computadora, para su aplicación. Finalmente, se suelen usar las correlaciones entre una nueva prueba y otros instrumentos similares como evidencia de que la nueva mide aproximadamente la misma área general de conducta que otras que llevan el mismo nombre. A diferencia de las correlaciones encontradas en la validez de criterio-predicción, estas correlaciones deben ser moderadamente altas, pero no demasiado. No obstante, si la correlación es alta, la nueva prueba, junto con relacionarse con la antigua, debe agregar ventajas específicas.

Prácticamente, toda la información obtenida en el proceso de elaboración o uso de las pruebas es relevante para su validez. Así, los datos sobre la consistencia interna y la confiabilidad del Test-Retest ayudan a definir su estabilidad temporal y la homogeneidad de los resultados. Por su parte, las normas pueden proporcionar especificaciones adicionales a éstas, en especial si incluyen datos separados para subgrupos clasificados por edad, sexo, y otras variables. Es más, después de que una prueba sale a la venta, el significado interpretativo de sus resultados puede continuar siendo aclarado y enriquecido por la acumulación gradual de observaciones clínicas y mediante proyectos especiales de investigación.

Finalmente, Anastasi, A. (1998) destaca la función crucial del usuario, cuya responsabilidad crece cuando se requiere de juicios de valor, especialmente en los casos individuales. En la elección de una prueba apropiada y en la interpretación de sus resultados se puede controlar las consecuencias de la evaluación. Además, su orientación a los valores y su sensibilidad social contribuirán al uso adecuado de las pruebas, no sólo desde el punto de vista científico, sino también ético.

#### **1.4.3. Factores que pueden afectar la confiabilidad y validez.**

Hernández, R. y cols. (2003) señalan que existen diversos factores que pueden afectar la confiabilidad y validez de los instrumentos de medición. El primero de ellos, es la improvisación, ya que elegir o desarrollar un instrumento de evaluación es algo que no se puede tomar a la ligera, requiere conocer muy bien la variable a medir y la base teórica que lo sustenta. El segundo, es la utilización de instrumentos desarrollados en el extranjero, y que no han sido validados para el contexto en que se aplicará, en cuanto a cultura y tiempo. Otro factor es que, en ocasiones, el instrumento resulta inadecuado para las personas a quienes se les administra. Finalmente, pueden influir las condiciones en que se aplica el instrumento y los aspectos mecánicos propios del formato de la prueba.

---

## 1.5. PAUTA DE EVALUACION DEL LENGUAJE COMPRESIVO

La Pauta de Evaluación del Lenguaje Comprensivo (PELC) es un instrumento que fue creado por alumnas de pregrado de la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, durante el año 2001. Esta pauta surgió por la necesidad de contar con instrumentos de evaluación adecuados a la norma chilena en el área comprensiva para los niveles semántico, morfológico y sintáctico. Es así como PELC mide el comportamiento lingüístico en niños de 3 a 6 años 11 meses de edad en los niveles antes mencionados.

La creación de este instrumento fue realizada en cuatro etapas que contaron con la asesoría profesional de expertos. En primer lugar, se realizó la recopilación de información teórica a fin de determinar el desarrollo normal de lenguaje. Luego, se realizó la selección de las estructuras semánticas y morfosintácticas correspondientes a los aspectos del lenguaje que se evaluarían. En tercer lugar, se confeccionaron los estímulos con las correspondientes consignas; finalmente, se crearon los protocolos de respuestas y el sistema de puntuación.

De este modo, la pauta original quedó constituida por 42 láminas divididas en dos módulos de evaluación. Estos miden los niveles semánticos y morfosintácticos del área receptiva. Es así como, el módulo de semántica quedó conformado por 16 láminas con 76 preguntas, en las cuales se evalúa vocabulario básico y categorías semánticas para niños de 3 a 6 años 11 meses. Para este efecto, la consigna de evaluación usada en cada estructura sigue el formato “muéstrame...”

Por otra parte, el módulo de morfosintaxis se conformó por 26 láminas y 123 preguntas, en las cuales se evalúan: artículos, sustantivos, adjetivos, preposiciones, marcadores de género y número, pronombres, adverbios, tiempos verbales y modos verbales. Lo anterior, se realiza al interior de oraciones de distinta complejidad gramatical que siguen el orden de desarrollo normal del lenguaje. El modo de evaluación es a través de preguntas – respuestas en relación a láminas objetos y órdenes.

---

En el proceso de creación, la PELC se administró en dos instancias, la primera fue durante el pilotaje de la prueba donde se evaluaron 80 niños de 3 años a 6 años 11 meses. Esta aplicación permitió realizar reformulaciones a las preguntas y clarificación de los estímulos (dibujos). En segundo lugar, fueron evaluados 119 niños, los cuales se dividieron en dos grupos con y sin patología de lenguaje. Finalmente, se concluyó que la diferencia entre rangos de edad es significativa y la probabilidad de error, mínima ( $p: 0,01$ ).

La creación de esta pauta, cumple con la recomendación de la Organización Mundial de la Salud, respecto a la posibilidad de que cada país o sociedad desarrolle sus propios instrumentos de pesquisa para la detección de trastornos del desarrollo (Lansdown, R. 1996 cit. por Giannini, E. 2002). Sin embargo, la PELC aún no reúne los criterios para considerarse una prueba de lenguaje, ya que no presenta tablas de normalidad ni estudios estadísticos. Por este motivo, se considera importante seguir con el proyecto iniciado durante el 2001, a fin de dar continuidad al proceso y llegar finalmente a contar con un instrumento válido, confiable y estandarizado para la norma chilena.

---

## **2. METODOLOGÍA**

En el presente capítulo se expondrán la presentación del problema y de los objetivos, diseño del estudio, descripción del universo y la definición de la población estudiada para determinar la validez y confiabilidad de la PELC-M. Luego, se hará referencia a los procedimientos utilizados para cumplir con los objetivos de la investigación, como son: la modificación del instrumento, el pilotaje, el estudio de la validez de contenido, constructo y criterio, cálculo de la confiabilidad y obtención de una referencia de normalidad para la medición realizada con la pauta modificada.

### **2.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**

El lenguaje, es una habilidad que ha acompañado al ser humano desde sus inicios, constituyendo una herramienta indispensable para el desarrollo del hombre como ser íntegro, social y autónomo. Cabe señalar que existen innumerables patologías que pueden afectar la evolución normal de esta facultad. Por lo tanto, es importante considerar que la evaluación y la intervención oportuna son fundamentales para cautelar que el lenguaje se desarrolle normalmente en edades tempranas.

Dado lo anterior, se hace esencial, contar con instrumentos de evaluación que permitan realizar un análisis exhaustivo de las diferentes áreas que componen el lenguaje con sus respectivos niveles. El objetivo de ello es diagnosticar tempranamente cualquier anomalía en el desarrollo normal de esta habilidad, como también programar una terapia focalizada en los problemas reales de cada paciente. Por otra parte, resulta importante tener en cuenta que el lenguaje varía de acuerdo a la cultura e idiosincrasia de cada región y, por lo tanto, su desarrollo y evolución cambiará según estas variables. Por este motivo, se hace prioritario contar con instrumentos de evaluación que reflejen la realidad de nuestro país, que sean válidos, confiables y estandarizados para la norma chilena.

---

Tomando en cuenta lo anterior, es que durante el año 2001 surgió la inquietud de iniciar un proyecto de seminario de tesis de la carrera de fonoaudiología, de la Universidad de Valparaíso para la creación de una pauta de evaluación. Ésta última, fue denominada Pauta de Evaluación de Lenguaje Comprensivo (PELC), la cual mide el área comprensiva en sus niveles de semántica, morfología y sintaxis, y que está dirigida a niños/as de 3 a 6 años 11 meses. Dicho proceso se llevó a cabo, sólo en su primer paso, la creación.

Considerando la importancia de lo expuesto anteriormente, un nuevo grupo de tesis de la carrera, decidieron seguir con el proceso puesto en marcha durante el año 2001. Es así como, a partir del año 2005 se inició la segunda etapa de este proyecto el cual se denomina “Estudio de la Validez y Confiabilidad de la Pauta de Evaluación del Lenguaje Comprensivo para niños/as de 3 a 6 años 11 meses en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar.” De este modo, se da continuidad a un proyecto que será un aporte en términos de investigación para la clínica fonoaudiológica. Finalmente, se pretende con estos datos, contribuir en el desarrollo y proceso de la creación de un instrumento de evaluación normado para la realidad chilena.

## **2.2. DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS.**

### **Objetivo General:**

“Determinar la validez y confiabilidad de la PELC-M, a través de su aplicación en niños/as de 3 a 6 años 11 meses de edad, de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar”.

### **Objetivos Específicos:**

1. Realizar modificaciones pertinentes a la PELC para eliminar factores que interfieran en el rendimiento de los niños/as (láminas y/o consignas).
2. Realizar pilotaje aplicando la PELC-M, con las adaptaciones a una muestra de niños.

3. Analizar los resultados del pilotaje.
4. Determinar la Validez de Criterio de la PELC-M, utilizando el método “Comparación de Grupos Contrastados”, por medio del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos.
5. Determinar la Validez de Constructo de la PELC-M, a través de la técnica “Correlación con otros Test”, por medio del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos.
6. Determinar la Validez de Contenido de las PELC-M, empleando el método “Análisis de Expertos”.
7. Determinar la Confiabilidad de la PELC-M en niños/as sin TEL. Usando método Test- Retest, por medio del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos
8. Establecer un referente de normalidad para las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar de acuerdo al análisis de los resultados obtenidos en los niños/as sin TEL.

### **2.3. DISEÑO DEL ESTUDIO**

Esta investigación es de tipo observacional y descriptiva. Observacional, porque pretende registrar de manera rigurosa y sistemática las características del desarrollo semántico y morfosintáctico comprensivo, incluidas en una herramienta de evaluación. Asimismo, es un estudio descriptivo ya que busca especificar de la mejor forma los valores de validez y confiabilidad de dicho instrumento, sometiéndolo a análisis de valores numéricos. De esta forma, se concluye en un análisis cualitativo y cuantitativo, a la luz de los resultados obtenidos.

#### **• Características del universo:**

El universo de este estudio corresponde a los niños/as de entre 3 y 6 años 11 meses de edad. Específicamente, los pertenecientes a las zonas urbanas de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar.

---

● **Características de la población:**

La población infantil está conformada por 12.354 niños/as, cuyas edades fluctúan entre 3 y 6 años 11 meses que asisten a establecimientos educacionales de Valparaíso y Viña del Mar. De estos, 8067 están matriculados en escuelas básicas municipalizadas, dentro de los cuales 64 pertenecen a proyectos de integración escolar, por presentar Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL). De los niños/as restantes, 2600 asisten a jardines infantiles de la JUNJI. Finalmente, existen 1.687 sujetos que asisten a escuelas especiales de lenguaje, por presentar TEL expresivo o mixto, según Decreto Exento 1300/02 que rige a dichas instituciones. Para mayor claridad, respecto de la distribución de establecimientos por comuna y sus matrículas se elaboró un cuadro que se entrega en el Anexo N° 1.

● **Características de la muestra:**

La muestra está constituida por 384 niños/as de 3 años a 6 años 11 meses, sin y con TEL, pertenecientes a jardines infantiles de la JUNJI, escuelas municipalizadas y de lenguaje, de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar. Ésta fue tomada aleatoriamente del total de la población en estudio que cumplía con los criterios de selección (Detalle en apartado 2.6., página 28).

#### **2.4. MODIFICACIÓN DE LA PAUTA DE EVALUACIÓN DEL LENGUAJE COMPRENSIVO (PELC)**

La aplicación de la PELC exigió, previamente, la adaptación de algunas de sus características. Los cambios, se realizaron considerando, en primer lugar, las conclusiones obtenidas en su primera aplicación (Altamirano, V. y cols., 2001), y los nuevos alcances en materia de evaluación infantil, que aportan diversas investigaciones psicológicas (Anquín, M., 2004; Ferreras, A., 1998; Luscher, M., 1993). En segundo lugar, se contó con la asesoría de profesionales fonoaudiólogos y psicólogos, quienes aportaron ideas para la realización de cambios en las láminas. Luego, se contrastaron los aportes mencionados con

la bibliografía en relación al enfoque cognitivo, revisado en el presente seminario de tesis. Por último, las modificaciones se concretaron con el apoyo de un diseñador gráfico a través de un programa computacional especializado en la creación de láminas.

Por lo tanto, fue necesario corregir sólo algunos ítems, pero se cauteló conservar los aspectos lingüísticos evaluados en el instrumento original. Así, se efectuaron los cambios detallados en el Anexo N° 2. Estos consistieron básicamente en aplicar color a las láminas, en adecuar algunos estímulos visuales, en reducir el número de ítems para evaluar una misma estructura o concepto. Es importante mencionar que se alteró el orden de algunos estímulos en el módulo de morfosintaxis, siendo trasladados al final de éste. Lo anterior, con el objetivo de mantener la atención de los niños/as evaluados.

## **2.5. PILOTAJE DE LA PELC-M.**

Una vez concluida la modificación de la PELC, se realizó un pilotaje a 80 niños/as, de entre 3 y 6 años 11 meses (20 niños/as en cada rango etario). Estos menores fueron elegidos al azar entre los sujetos con desarrollo normal del lenguaje, que cumplían con las características predeterminadas para este estudio. Es decir, pertenecían a establecimientos básicos municipalizados y jardines infantiles de la JUNJI, en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar. La finalidad del pilotaje fue corroborar si los cambios realizados a la PELC, producían efectos positivos al momento de la aplicación del instrumento. Además, se estableció que el tiempo de aplicación de la pauta sería de 20 a 30 minutos. Finalmente, se editaron copias de la pauta definitiva, con el fin de dar inicio al trabajo de estudiar la validez y confiabilidad de la pauta.

## **2.6. DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA:**

La selección de la muestra se llevó a cabo de acuerdo a criterios de inclusión y exclusión, esto con el objetivo de acotar la población a grupos que contaran con dichas características. A continuación se exponen detalladamente cada uno de estos.

---

### 2.6.1. Criterios de selección

#### a) Grupo 1: Niños/as con TEL Mixto.

##### ● De Inclusión:

- Presentar diagnóstico fonoaudiológico de Trastorno Específico del Lenguaje Mixto.
- Contar con informe de evaluación realizado durante el primer semestre del año 2005.
- Haber sido evaluado por no más de 1 profesional.
- Presentar edades entre 3 y 6 años 11 meses.
- No presentar alteraciones auditivas y visuales que impidan la situación de evaluación.
- Pertenecer a establecimientos educacionales especiales de lenguaje, o proyectos de integración escolar de TEL, de Valparaíso y Viña del Mar.
- No presentar bilingüismos.
- Pertenecer a un nivel socio económico medio bajo.

##### ● De Exclusión:

- Presentar diagnóstico de Trastornos Secundarios de Lenguaje.
- Tener diagnóstico fonoaudiológico de Trastorno Específico de Lenguaje Expresivo.

#### b) Grupo 2: Niños/as sin TEL Mixto.

##### ● De Inclusión:

- Pertenecer a un rango etario entre 3 y 6 años 11 meses.
- Presentar desarrollo normal del lenguaje ante la apreciación clínica.
- No presentar alteraciones auditivas ni visuales que impidan la situación de evaluación.
- Asistir a establecimientos educacionales municipalizados, o jardines infantiles de la JUNJI, de Valparaíso y Viña del Mar.
- No presentar bilingüismos.
- Pertenecer a un nivel socio económico medio bajo.

##### ● De Exclusión:

- Presentar alteraciones sensoriales y/o motoras.
- Presentar algún trastorno de lenguaje primario o secundario.

## 2.6.2 Instrumentos de selección:

- Ficha de antecedentes personales (institución educacional pertinente).
- Ficha de identificación de los menores elaborada según los criterios de inclusión y de exclusión (Anexo N° 3).

De esta manera, la aplicación definitiva de la Pauta de Evaluación de Lenguaje Comprensivo Modificada (PELC-M), fue realizada a 384 niños/as que asisten a establecimientos educacionales de Valparaíso y Viña del Mar. Dicha cantidad de sujetos se determinó estadísticamente, con un nivel de confianza superior al 95% sobre el total de la población señalada anteriormente (Anexo N° 4). Luego, para los fines del diseño de estudio, la muestra total fue dividida en dos grupos de 192 menores cada uno. De este modo, el grupo N° 1 quedó constituido por niños/as con Trastorno Específico de Lenguaje Mixto y el número N° 2, por niños/as TEL. A su vez, dichos grupos se dividieron equitativamente, en función de los rangos etarios y ciudades mencionadas. Los establecimientos evaluados y su distribución fueron los siguientes:

**Tabla N° 1: Muestra de niños/as sin Trastorno Específico de Lenguaje**

Rango Edad	Comuna	Establecimientos	Niños/as	Porcentaje %
3 – 3.11 años	Valparaíso	Jardín Infantil “Capullito”	24	12,5
	Viña del Mar	Jardín Infantil “Los Pinitos”	24	12,5
4 – 4.11 años	Valparaíso	Jardín Infantil “Capullito”	24	12,5
	Viña del Mar	Jardín Infantil “Los Pinitos”	24	12,5
5 – 5.11 años	Valparaíso	Escuela “Juan de Saavedra”	24	12,5
	Viña del Mar	Escuela “Lib. Bernardo O’Higgins”	12	6,25
		Escuela “Teodoro Lowey”	12	6,25
6 – 6.11 años	Valparaíso	Escuela “Juan de Saavedra”	24	12,5
	Viña del Mar	Escuela “Lib. Bernardo O’Higgins”	12	6,25
		Escuela “Teodoro Lowey”	12	6,25
<b>Total</b>			<b>192</b>	<b>100</b>

**Tabla N° 2: Muestra de niños/as con Trastorno Especifico Mixto de Lenguaje**

<b>Rango Edad</b>	<b>Comuna</b>	<b>Establecimientos</b>	<b>Niños/as</b>	<b>Porcentaje %</b>
<b>3 – 3.11 años</b>	Valparaíso	Centro de “Desarrollo y Tratamiento del Lenguaje”	13	6,77
	Viña del Mar	Escuela “Lib. Bernardo O’Higgins F-292”	11	5,73
		Escuela de Lenguaje “Pipan”	8	4,17
		Centro de Estimulación de Lenguaje “CEL”	16	8,33
<b>4 – 4.11 años</b>	Valparaíso	Centro de “Desarrollo y Tratamiento del Lenguaje”	12	6,25
	Viña del Mar	Escuela Lib. “Bernardo O’Higgins F-292”	12	6,25
		Escuela de Lenguaje “Pipan”	12	6,25
		Centro de Estimulación del Lenguaje “CEL”	12	6,25
<b>5 – 5.11 años</b>	Valparaíso	Centro de “Desarrollo y Tratamiento del Lenguaje”	12	6,25
	Viña del Mar	Escuela “Lib. Bernardo O’Higgins F-292”	12	6,25
		Escuela de Lenguaje “Pipan”	10	5,21
		Centro de Estimulación del Lenguaje “CEL”	14	7,29
<b>6 – 6.11 años</b>	Valparaíso	Centro de “Desarrollo y Tratamiento del Lenguaje”	4	2,08
	Viña del Mar	Escuela “ Lib. Bernardo O’Higgins F-292”	20	10,42
		Escuela de Lenguaje “Pipan”	1	0,52
		Escuela “Teodoro Lowey”	23	12,00
<b>Total</b>			<b>192</b>	<b>100</b>

---

## **2.7. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO UTILIZADO EN LA EVALUACIÓN**

### **2.7.1. Pauta de Evaluación de Lenguaje Comprensivo Modificada (PELC-M)**

Esta pauta fue diseñada por alumnas de pregrado de la escuela de fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso en el año 2001. La finalidad del instrumento es evaluar los niveles semánticos y morfosintácticos del lenguaje comprensivo en niños/as de 3 a 6 años 11 meses.

Esta pauta de evaluación, fue modificada en la primera etapa del presente seminario de tesis, con la debida autorización de las autoras. La PELC-M se caracteriza por presentar láminas en color y un menor número de ítems que el instrumento original. No obstante, mide exactamente las mismas estructuras, divididas en módulos de semántica y morfosintaxis.

### **2.7.2. Criterios de aplicación de los instrumentos de evaluación**

La aplicación de la PELC-M fue realizada por cinco examinadoras, quienes se distribuyeron equitativamente en función de los establecimientos elegidos. Lo anterior, se realizó con el fin de que cada evaluadora se familiarizara con el grupo humano y condiciones de cada lugar. Además, la administración de la pauta requirió un previo manejo en materia de evaluación, e interacción con niños/as que padecen trastornos de lenguaje. El mismo criterio se aplicó tanto para el grupo 1 (niños/as con TEL mixto), como para el grupo 2 (niños/as sin TEL mixto).

- **Recomendaciones para la aplicación de la PELC-M:**

Para realizar la aplicación de la PELC-M debieron tomarse una serie de medidas con el fin de que el proceso de evaluación fuese lo más objetivo posible para todos los sujetos en estudio. De esta forma, se consideraron los siguientes puntos:

- 
- Dedicar algún tiempo antes de la evaluación para establecer rapport.
  - Asegurarse que el niño/a se encuentre en condiciones generales apropiadas para la evaluación.
  - Procurar que el examinador estuviese ubicado frente al menor y que las condiciones de iluminación y aislamiento acústico fuesen las apropiadas.
  - Consignar los datos de identificación y puntuaciones en el protocolo de registro.

- **Los materiales empleados fueron:**

- Protocolo de registro.
- Lápiz.
- Dos sillas
- Mesa
- Manual de Instrucciones.

## **2.8. METODOLOGÍA PARA ESTUDIAR LA VALIDEZ DE CRITERIO**

La validez de criterio se determinó utilizando la técnica de los “Grupos Contrastados”, la cual compara los resultados, que obtuvieron dos grupos que difieren en un criterio particular. Para llevar a cabo este procedimiento, se aplicó la PELC-M al total de la muestra (grupo 1 y grupo 2). Luego se realizó el análisis cualitativo y estadístico a fin de cuantificar las diferencias de puntaje entre ambos grupos, tanto a nivel general, como por cada rango etario establecido.

### **2.8.1. Procedimientos**

Para llevar a cabo el estudio de la validez de criterio en primer lugar se realizó la selección de los sujetos, luego se llevó a cabo la aplicación de la PELC-M al grupo de niños/as sin TEL. Posteriormente, se aplicó la pauta al grupo de niños/as con TEL mixto, para finalizar con el análisis de contraste de resultados.

---

## 2.9. METODOLOGÍA PARA ESTUDIAR LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO.

En este estudio, la validez de constructo se obtuvo mediante el método “Correlación con otros Test”. Es decir, se compararon los resultados del instrumento, con los de otro que posee un área similar de contenido a evaluar, y que se basa en el mismo sustento teórico, es decir, el desarrollo normal del lenguaje.

### 2.9.1. Instrumentos:

Con el objetivo de llevar a cabo el estudio de la validez de constructo, se aplicaron los siguientes instrumentos para la selección de los sujetos y la evaluación de estos mismos:

- a) **De selección:**
- Ficha clínica de los centros educacionales (Escuelas Especiales de Lenguaje).
  - Ficha de antecedentes personales que contiene (Anamnesis).
  - Informe fonoaudiológico, según requisitos del Decreto 1300/02.
- b) **De evaluación:**
- Pauta de Evaluación de Lenguaje Comprensivo Modificada.
  - Selección de otro instrumento de evaluación: TECAL

Para confirmar la validez de constructo fue necesario contar con un instrumento que evaluase los mismos aspectos lingüísticos que la PELC-M, y así poder realizar la comparación de los resultados entre ambas pruebas. De esta manera, se concluyó que, el Test de Evaluación Comprensiva Auditiva del Lenguaje (TECAL) cumple con los requisitos de este estudio, ya que además de medir los mismos niveles del lenguaje, es aplicable en el mismo rango de edad. Es así como, los resultados de dicho test en los niños/as con TEL se obtuvieron del informe fonoaudiológico de cada uno de ellos, solicitado en la institución a la que asiste. Asimismo los puntajes de los menores sin TEL, se lograron mediante la aplicación de dicho instrumento por parte de las evaluadoras.

---

## **TEST DE COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL LENGUAJE (TECAL):**

Este test fue creado por Elizabeth Carrow en el año 1965, bajo el nombre de Test Auditory Comprensión of Lenguaje (TACL). Dicho instrumento de evaluación pretende medir de manera específica los aspectos comprensivos del lenguaje relacionados con el vocabulario, la morfología y la sintaxis, en niños/as entre 3 y 6 años 11 meses de edad. En el año 1983, se realizó en Chile la adaptación de la traducción al español del test. En dicha ocasión, se aplicó a una muestra de 120 niños con desarrollo normal del lenguaje, probándose así su validez y confiabilidad en niños/as chilenos.

En cuanto a su estructura, el test consta de 101 ítems, 48 de los cuales corresponden a la categoría vocabulario, 41 a morfología y 12 a sintaxis. Además, contempla cuatro ítems iniciales de ejemplo, destinados a dar a entender las instrucciones de forma clara. Por otro lado, posee un protocolo compuesto por una sección de identificación del niño/a, una de respuesta y una de análisis. El material gráfico, consiste en una lámina con tres dibujos (referente, contraste del referente y distractor) por estructura evaluada. Además, en el extremo superior se encuentra escrita la consigna correspondiente. A cada respuesta correcta se le asigna un punto, pudiéndose obtener tanto puntajes parciales (vocabulario, morfología y sintaxis), como un puntaje total (sumatoria de los parciales).

### **2.9.2. Procedimientos**

Los procedimientos para realizar el estudio de la validez de constructo, son presentados a continuación. En primer lugar se escogieron de los sujetos, así los 384 niños /as fueron seleccionados tras realizar la revisión de las fichas escolares, anamnesis y evaluación fonoaudiológica de los centros educacionales contemplados en la tabla N° 1. El universo debía cumplir con los criterios de selección anteriormente mencionados. Luego, se llevó a cabo la aplicación de la PELC-M y del TECAL. Finalmente, se realizó el análisis de correlación entre los puntajes de ambas pruebas.

---

## 2.10. METODOLOGÍA PARA ESTUDIAR LA VALIDEZ DE CONTENIDO.

Para el estudio de este tipo de validez, se utilizó el método de “Análisis de Expertos”. Dentro de esta categoría se incluyó a fonoaudiólogos que tuviesen, a lo menos, 8 años de experiencia en evaluación y tratamiento del lenguaje infantil.

Los expertos seleccionados fueron:

- Sr. Guillermo Lavín W., Fonoaudiólogo Escuela de Lenguaje “Del Lib. Bernardo O’Higgins F-292”, docente de la Universidad de Valparaíso, 20 años de experiencia en evaluación y tratamiento del lenguaje infantil.
- Sr. Jorge Paleo P., Fonoaudiólogo Departamento de Neuropsiquiatría Infantil Hospital Naval “Almirante Nef”, 25 años de experiencia en evaluación y tratamiento del lenguaje infantil.
- Sra. Denisse Pérez H., Fonoaudiólogo “Centro de Estimulación de Lenguaje”, docente de la Universidad de Valparaíso, 8 años de experiencia en evaluación y tratamiento del lenguaje infantil.

La herramienta utilizada para estimar la validez de contenido, fue un cuestionario elaborado en base a la bibliografía consultada (Alfaro S. y cols., 1998; Anastasi A., 1998; Hernández S. y cols., 2003; Puyuelo M., 2000) en el marco teórico de este seminario de tesis. Atendiendo, específicamente, a los componentes del lenguaje comprensivo y los requisitos de un test. De esta manera, el cuestionario se constituyó por 162 ítems, 71 para el módulo de semántica, y 91 para el módulo de morfología y sintaxis, correspondientes a la PELC-M (Anexo N° 5).

A partir de este instrumento, cada uno de los expertos debió dar su opinión respecto de la PELC-M. En primer lugar, debió “aprobar” o “desaprobar” los criterios considerados en cada ítem, dando un punto por cada aprobación, pudiendo obtenerse un puntaje ideal de 481. Los aspectos que se debían evaluar fueron: palabras pertenecientes al léxico cercano al

niño, graficación clara de la estructura a evaluar y claridad de la consigna correspondiente. En segundo lugar, cada fonoaudiólogo consultado debió dar su apreciación personal, en términos de observaciones y sugerencias. Para tal finalidad, se incluyó un apartado especial al final del cuestionario mencionado anteriormente.

### **Criterios de aprobación y desaprobación de la validez de contenido.**

El cuestionario para la validación de contenido contó con un total de 481 puntos, 141 para el módulo de semántica y 340 para el de morfosintaxis. La pauta se consideró válida, en términos de contenido, con un 90% de aprobación (432 puntos mínimo). Para obtener estos resultados, se promediaron los resultados de los tres cuestionarios, tanto a nivel general, como la especificación por cada módulo.

#### **2.10.1. Procedimientos:**

La validación de contenido se llevó a cabo en tres etapas. En primer lugar, se revisó la bibliografía pertinente, y se elaboró el cuestionario para los expertos. Posteriormente, se envió una carta a cada fonoaudiólogo, fundamentando y solicitando su participación. Con este escrito se adjuntó el instrumento mencionado anteriormente y la “Pauta de Evaluación del Lenguaje Comprensivo Modificada”. Cabe señalar que se estableció un mes como tiempo máximo de devolución del material. Finalmente, se llevó a cabo el análisis de los resultados, éste fue realizado por las alumnas que integran la investigación, aplicando los criterios señalados para obtener el puntaje de aprobación o desaprobación.

#### **2.11. METODOLOGÍA PARA DETERMINAR LA CONFIABILIDAD**

---

En este trabajo, la confiabilidad se obtuvo mediante la “Medida de Estabilidad”, también conocida como técnica “Test-Retest”.

### **2.11.1. Procedimientos**

Los procedimientos para determinar la confiabilidad de la PELC-M, fueron los siguientes: en primer lugar se realizó la selección de los sujetos, así se escogieron 48 niños/as del grupo sin TEL. Para ello, se tomaron aleatoriamente a 12 menores de cada rango de edad, dentro de la muestra total de niños/as sin TEL. Luego, se administró por primera vez la PELC-M. En tercer lugar, 15 días después, se llevó a cabo la segunda aplicación de la pauta, por las mismas evaluadoras. Finalmente, se analizaron las correlaciones entre la primera y segunda medición.

### 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos de las evaluaciones realizadas a la muestra de niños/as sin y con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL). En primer lugar, se analizan los datos en forma cuantitativa y cualitativa, para cada uno de los tipos de validez. En segundo lugar, se exponen los datos por medio de los cuales se estudia el cálculo de la confiabilidad. Finalmente, se detalla el desempeño de los sujetos sin TEL y se entrega la norma para menores de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar.

#### 3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL PILOTAJE:

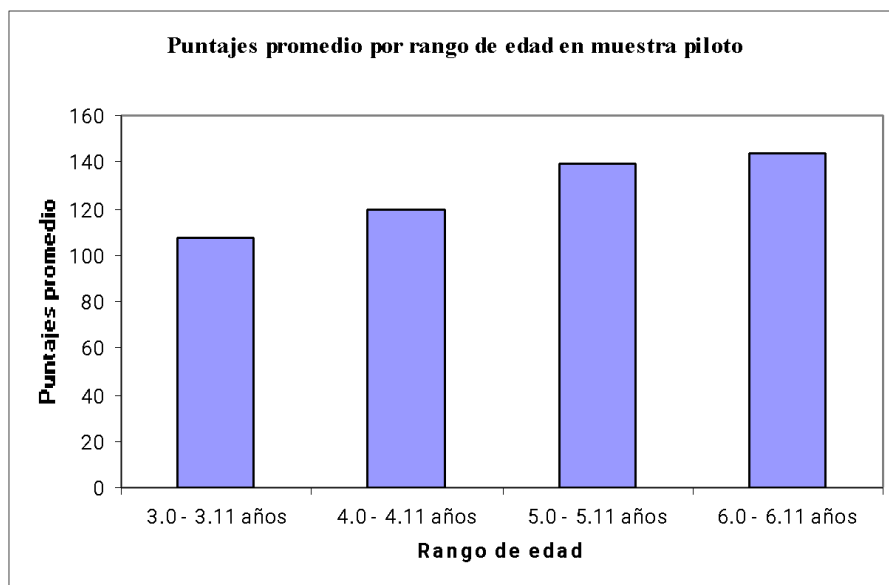
En la tabla N° 3, se exponen los puntajes brutos obtenidos en el pilotaje de la PELC-M, en una muestra de 80 niños/as dividida en 4 grupos de 20 sujetos por cada rango etario. Además, se presentan los puntajes promedios de estos mismos, a partir del cual se elaboró el gráfico N° 1.

**Tabla N° 3: Resultados de muestra piloto**

N° Niños/as	Puntajes brutos de PELC-M por cada rango etario			
	3.0 – 3.11 años	4.0 – 4.11 años	5.0 – 5.11 años	6.0 – 6.11 años
1.	106	125	139	128
2.	103	112	126	144
3.	104	108	152	128
4.	123	125	143	152
5.	112	128	131	154
6.	106	125	128	134
7.	123	128	128	155
8.	108	119	131	148
9.	117	129	126	148
10.	115	134	151	138
11.	95	83	145	148
12.	103	129	152	136
13.	111	96	147	139
14.	112	132	144	148
15.	124	99	139	135
16.	98	122	140	137
17.	110	120	144	141
18.	95	112	140	147
19.	89	136	137	150
20.	97	131	137	159
<b>Puntaje Promedio</b>	<b>107.55</b>	<b>119.65</b>	<b>139</b>	<b>143.45</b>

Estos resultados se representan a través del siguiente gráfico:

**Gráfico N° 1: Puntajes promedio por rango de edad en muestra piloto**



De los resultados obtenidos en el pilotaje se desprende que el número de respuestas correctas aumenta en función de la edad. Sin embargo, como se puede observar en el gráfico N° 1, dicho incremento no es homogéneo. Así, las mayores diferencias de puntaje se presentan entre los rangos de 3 a 5 años 11 meses. Por el contrario, entre el rango de 5 años y el de 6 años 11 meses, la diferencia de puntaje promedio es bastante menor. Lo anterior, resulta esperable en niños/as con desarrollo normal del lenguaje, ya que este proceso está en sus últimos estadios.

Como resultado, se logró que las respuestas fueran más certeras y no producto de la interferencia de los procesos mentales involucrados durante una evaluación. Lo anterior, de acuerdo a lo descrito en el primer capítulo de esta investigación, referente a los factores que

influyen en el desarrollo de la evaluación. De esta manera, se decidió no realizar más cambios a la PELC-M, ya que no se consideraron necesarios.

### 3.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS PARA LA VALIDEZ DE CRITERIO

#### 3.2.1. Cálculo de la diferencia estadística entre grupos contrastados

Esta validez se determinó en base a las diferencias de puntaje entre los grupos de niños/as sin y con trastorno específico de lenguaje con compromiso comprensivo. En cuanto al puntaje total, ambos grupos difieren en 23,25 puntos promedio; correspondiendo a 7,66 puntos de diferencia en el módulo de semántica y 15,45 puntos en el de morfosintaxis. El detalle de estos cálculos, se puede apreciar en la tabla N° 4 que se presenta a continuación:

**Tabla N° 4: Diferencia estadística entre puntajes de grupos contrastados**

Grupos contrastados	Cálculos Estadísticos								
	Puntaje Promedio			Diferencia			t de Student		
	Total	Semán	Morfo	Total	Semán	Morfo	Total	Semán	Morfo
Niños/as sin TEL	127,40	60,79	66,55	23,24	7,66	1545	9,24*	7,47*	9,77*
Niños/as con TEL	104,15	53,13	51,10						

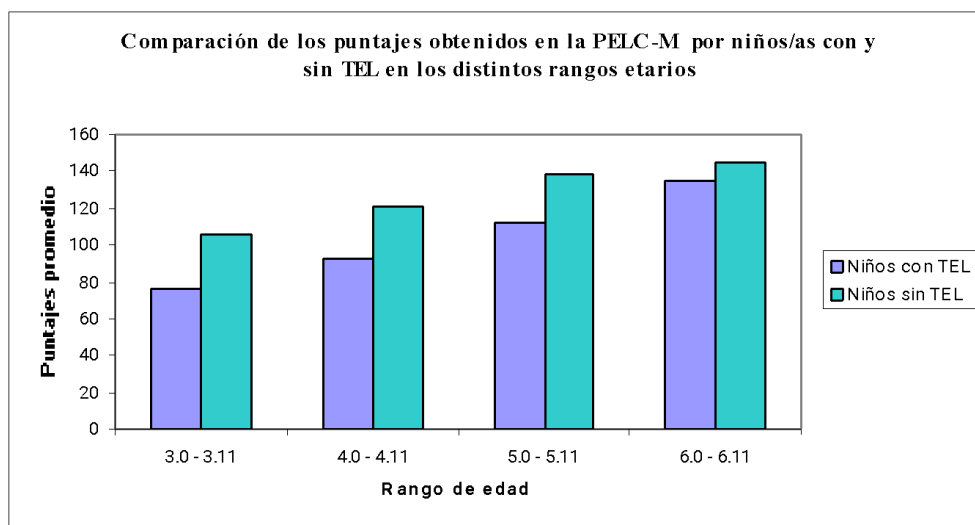
\*  $p < 0.001$

#### 3.2.2. Análisis comparativo de la aplicación de la PELC-M en niños/as con y sin TEL para el cálculo de la validez de criterio

Para poder realizar esta etapa de la investigación, se realizó la revisión de los protocolos de la PELC-M, se extrajo los resultados globales para ambos grupos de niños/as, con lo cual se comparó el rendimiento en términos de puntaje bruto y porcentaje de aciertos correspondientes. De esta forma, en el siguiente análisis se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la PELC-M, por módulos. Para ello se exponen las estructuras

y un análisis comparativo del rendimiento de los sujetos sin y con TEL mixto, con lo cual se pretende establecer la validez de criterio del instrumento utilizado.

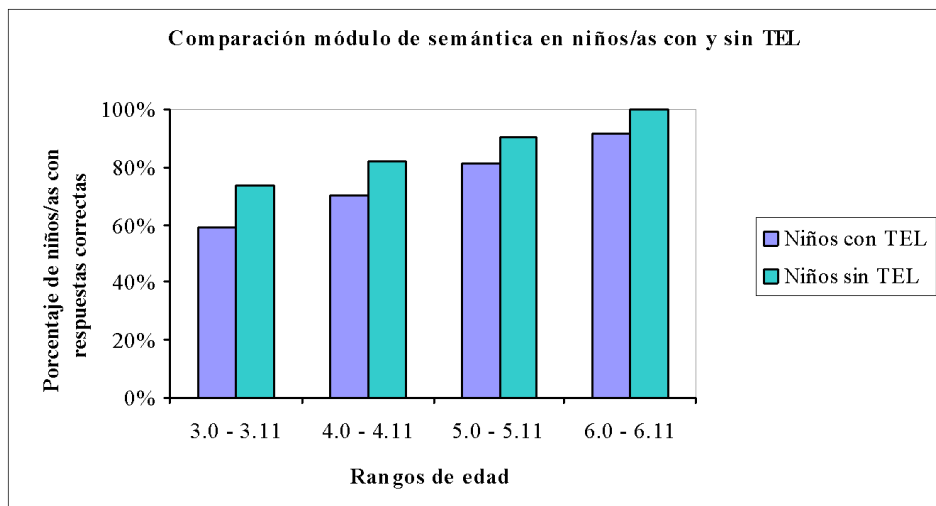
**Gráfico N° 2: Comparación de los puntajes obtenidos en la PELC-M por niños/as con y sin TEL en los distintos rangos etarios**



Como es posible observar en el gráfico N° 2, los sujetos sin TEL obtuvieron un mayor rendimiento que los con TEL mixto en todos los rangos etarios. Además, se pudo apreciar que el segundo grupo mostró un incremento lineal, mejorando el rendimiento conforme aumenta la edad, al igual que en los niños/as con desarrollo normal del lenguaje.

### **Módulo de semántica:**

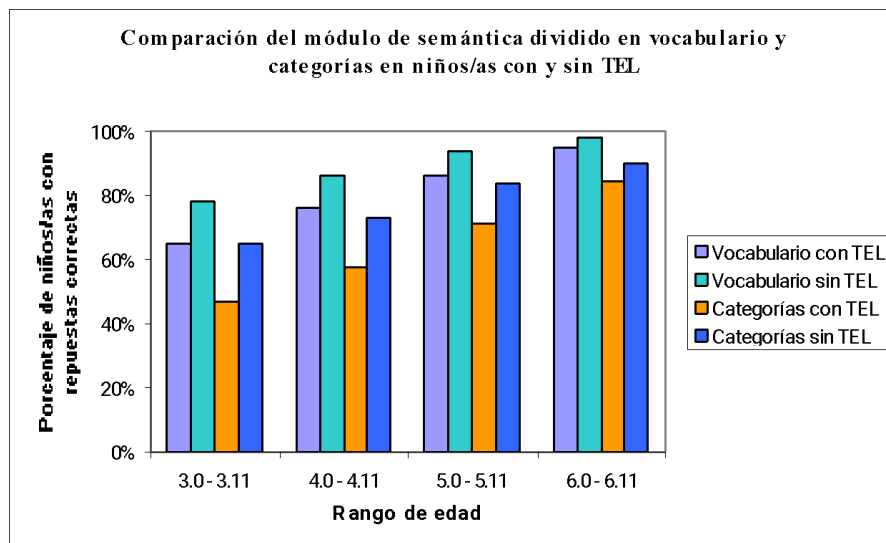
**Gráfico N° 3: Comparación módulo de semántica en niños/as con y sin TEL**



Al comparar los resultados obtenidos en niños/as con y sin trastorno específico de lenguaje mixto, como se observa en el gráfico N° 3, existen diferencias en todos los rangos etarios. Así, el rendimiento fue mayor en los sujetos sin TEL y éste aumentó en forma gradual con la edad. Cabe señalar que, la mayor desigualdad se presentó en el rango de 3 años, en donde la diferencia correspondió a un 15 % entre ambos grupos.

A continuación se presenta el gráfico N° 4, en el cual se expone el comportamiento del total de la muestra al interior del módulo de semántica.

**Gráfico N° 4: Comparación del módulo de semántica dividido en vocabulario y categorías en niños/as con y sin TEL**



Con el objetivo de entregar un análisis más detallado de este módulo, a continuación se describen los resultados de acuerdo a lo observado en las secciones de vocabulario básico y categorías semánticas. En primer lugar, se encontró que los sujetos de 3 años, en la parte de vocabulario, el 78,18% de los trastorno específico de lenguaje comprendió el léxico evaluado, mientras que sólo el 65,05% de los niños/as con TEL respondió acertadamente. Además, de los 47 vocablos evaluados, sobre el 80% de los menores sin trastorno específico de lenguaje reconoció 32 de ellos, en tanto los con TEL sólo identificaron 18 en promedio. Por otra parte, las palabras que fueron reconocidas mayormente por los sujetos sin TEL y en menor grado por el otro grupo, se destacaron: “olla”, “cocina” y “escuela”, con una diferencia superior al 30%; en tanto, “boca”, “abuelo”, “hijo”, “lechuga”, “champú”, “serrucho”, “guitarra” y “refrigerador” presentaron una desigualdad sobre un 20%; además, los vocablos “cuchara” y “escoba” más de un 10%. Cabe señalar que, en este rango etario se encontraron las mayores diferencias, debido a que en esta edad hay un aumento explosivo del vocabulario, donde los niños/as son capaces de reconocer, aproximadamente, 896 palabras (Monfort, M. 1995).

Respecto a las categorías semánticas, el 64,92% de los niños/as sin trastorno específico de lenguaje respondió en forma correcta, mientras que de los con TEL sólo un

---

46,88% las reconoció. Por otro lado, de un total de 24 categorías, las que fueron comprendidas por más del 80% de los sujetos sin TEL fueron 9, en tanto el otro grupo sólo identificó 5. Es importante mencionar que las mayores discrepancias entre ambos grupos, se encontraron en las categorías “*personas*”, “*muebles*”, “*verdura*” y “*partes de la casa*”, donde los niños/as sin TEL sobrepasaron en más de un 15% a los con trastorno específico de lenguaje. Cabe destacar que, en este rango de edad, se presentaron las mayores diferencias, lo que se podría deber a que el niño/a con TEL posee un pobre nivel de conceptualización lo que acentuaría la pobreza de lenguaje (Feldman, J. 1982).

En segundo lugar, en el rango de 4 años, el 86,21% de los sujetos sin trastorno específico de lenguaje reconoció el léxico evaluado, mientras que de los con TEL, sólo un 76,32%. Por otra parte, de los niños/as sin trastorno específico de lenguaje, sobre un 80% de ellos comprendieron 39 vocablos de un total de 47, en tanto, los con TEL identificaron sólo 28. En lo que se refiera al rendimiento entre ambos grupos, se observó que las palabras “*serrucho*” y “*olla*”, al igual que en el rango de 3 años, presentaron dificultades en los sujetos con TEL. De esta manera, se mantuvo una diferencia entre ambos grupos de, aproximadamente, un 20%. A lo anterior, se suma que el adjetivo numeral “*dos*”, fue reconocido por 81,25% de los niños/as sin TEL, y sólo por el 50% de los con trastorno específico del lenguaje. Además, elementos como “*escuela*”, “*plaza*” y “*refrigerador*”, fueron reconocidos por menos del 80% de los sujetos con TEL.

En cuanto al rendimiento de los niños/as sin trastorno específico de lenguaje en las categorías semánticas, el 73,70% logró identificarlas, mientras que de los sujetos con TEL sólo el 57,82%. De acuerdo a los resultados, se observa que sobre el 80% de los menores sin TEL reconoció 13 categorías del total, en cambio los con patología identificaron sólo 7 de éstas. Los conceptos que presentaron mayores diferencias, entre ambos grupos, fueron “*lugares de la ciudad*”, “*personas*”, “*joyas*” y “*utensilios de cocina*”.

En tercer lugar, en los niños/as pertenecientes al rango de 5 años, se encontró que el 93,62% de los sujetos sin trastorno específico de lenguaje comprendieron el vocabulario evaluado, en tanto, un 86,05% de los con TEL logró identificarlo. Además, se observó que más del 80% de los menores sin TEL reconoció 42 palabras del total, superando en sólo 7

---

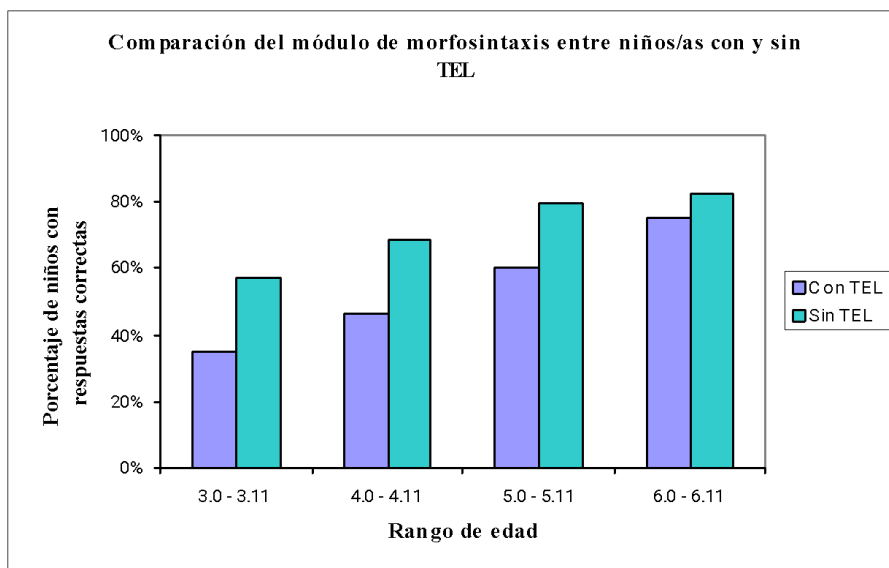
vocablos a los con trastorno específico de lenguaje. Entre las palabras que resultaron ser de mayor complejidad para los niños/as con TEL se encontraron: “*escuela*”, “*farmacia*”, “*escoba*”, “*pintor*”, “*dos*”, “*primero*”, “*segundos*” y “*terceros*”.

Por otro lado, en las categorías semánticas, el 93,90% de los sujetos sin trastorno específico de lenguaje respondió acertadamente, a diferencia de los con TEL, de los cuales un 84,37% logró comprenderlas. En tanto, en el grupo de niños/as sin trastorno específico de lenguaje, el 80% de ellos comprendió 16 categorías del total, superando a los con TEL sólo en 5 palabras. Con respecto a los conceptos que presentaron un menor rendimiento en los sujetos con TEL fueron: “*utensilios de cocina*”, “*lugares de la ciudad*”, “*joyas*”, “*útiles de aseo*” y “*herramientas*”. Es importante destacar que las desigualdades entre ambos grupos, tanto en el vocabulario como categorías semánticas, disminuyen significativamente.

Finalmente, en los sujetos de 6 a 6 años 11 meses, se observó que tanto en el vocabulario como en las categorías semánticas, más del 90% de los niños/as con y sin trastorno específico de lenguaje logró responder acertadamente. Cabe señalar, que la única diferencia en la identificación del vocabulario se presentó en la palabra “*comedor*”, la cual fue reconocida por el 89,58% de los sujetos sin TEL y sólo por el 62,50% de los con trastorno específico de lenguaje. Por su parte, en las categorías semánticas, se encontró que “*medios de transportes*” y “*útiles escolares*” fueron comprendidas por el 91,66% de niños/as con trastorno específico de lenguaje y por un 85,25% de los sin TEL.

### **Módulo de morfosintaxis:**

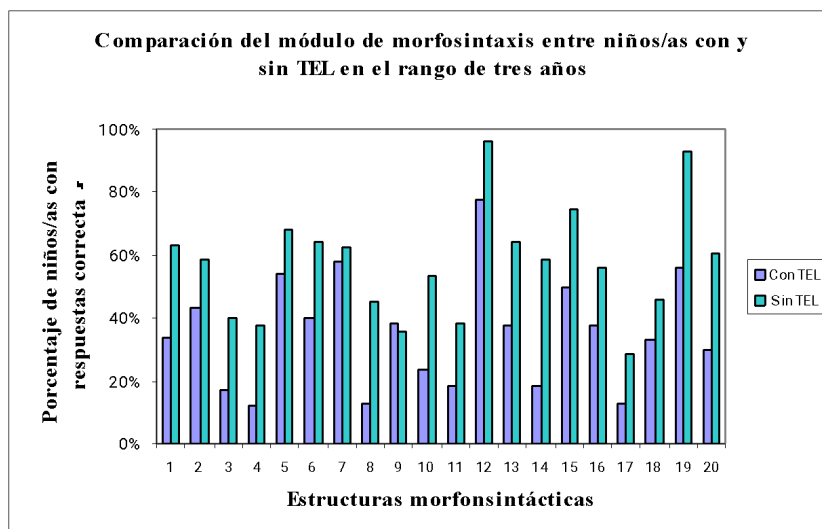
**Gráfico N° 5: Comparación del módulo de morfosintaxis entre niños/as con y sin TEL**



En lo que respecta al desempeño de los sujetos evaluados en el módulo de morfosintaxis, se puede observar, en el gráfico N° 5, que el rendimiento de los niños/as sin trastorno específico de lenguaje es mejor que el de los menores con TEL. Esta diferencia se aprecia en todos los rangos etarios, siendo mayor que en el módulo anterior, para las edades entre 3 años y 5 años 11 meses. Es importante tener en cuenta, que en el rango de 6 años la diferencia entre ambos grupos es menor, específicamente de un 7%. Además, se aprecia en este grupo etario, que ningún sujeto logra responder correctamente el total del módulo.

En lo que se refiere al comportamiento de los niños/as de ambos grupos estudiados en los distintos rangos etarios, al interior del módulo de morfosintaxis, este presentó diferencias, las que se exponen en detalle a continuación. Cabe señalar, que tanto las estructuras como los elementos se encuentran representados por un número en los gráficos N° 6, 7, 8 y 9, para conocer a cual de ellos corresponde ver anexo N° 7.

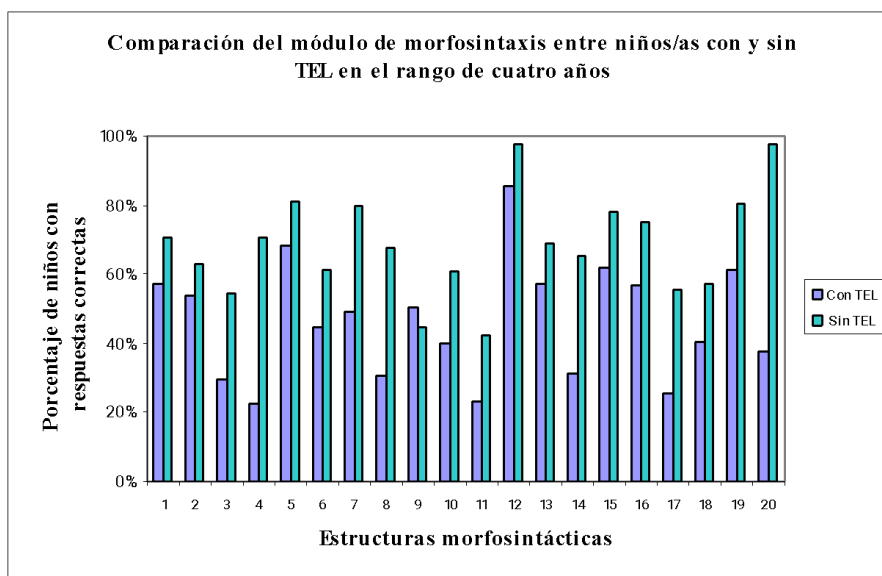
**Gráfico N° 6: Comparación del módulo de morfosintaxis entre niños/as con y sin TEL en el rango de tres años**



En primer lugar, los niños/as de 3 a 3 años 11 meses sin trastorno específico de lenguaje obtuvieron un mejor desempeño en la mayoría de las estructuras evaluadas, en comparación con los sujetos con TEL, ver gráfico N° 6. Las mayores desigualdades, se encontraron en los verbos regulares (10), pronombres indefinidos (4) y demostrativos (20), las oraciones copulativas (1), negativas (8) y coordinadas (14). Sobre la base de esto, se puede afirmar que este módulo discrimina mejor que el de semántica entre ambos grupos. Sin embargo, esto es atribuible a un predominio de las dificultades gramaticales en el TEL mixto. Respecto de lo anterior, Mendoza, E. (2001) señala que, a pesar de que estos niños/as presentan problemas lexicales, éstos son relativamente ligeros el ser comparados con el déficit más severo del ámbito gramatical.

Por otra parte, las estructuras que presentaron mayor dificultad en ambos grupos fueron los verbos irregulares (11), pronombres personales (3), indefinidos (4), oraciones negativas (8), causales (17), disyuntivas (19) y temporales (9) en donde menos del 50% de los sujetos responde correctamente, como se observa en el gráfico N° 6. Es importante mencionar, que en las oraciones y adverbios temporales (9), el porcentaje de niños/as que respondieron acertadamente fue discretamente mayor en el grupo con TEL. Lo anterior, podría deberse a la estimulación al interior de las escuelas de lenguaje en donde se suele iniciar con nociones témporo-espaciales (Cáceres, M. y cols. 1969).

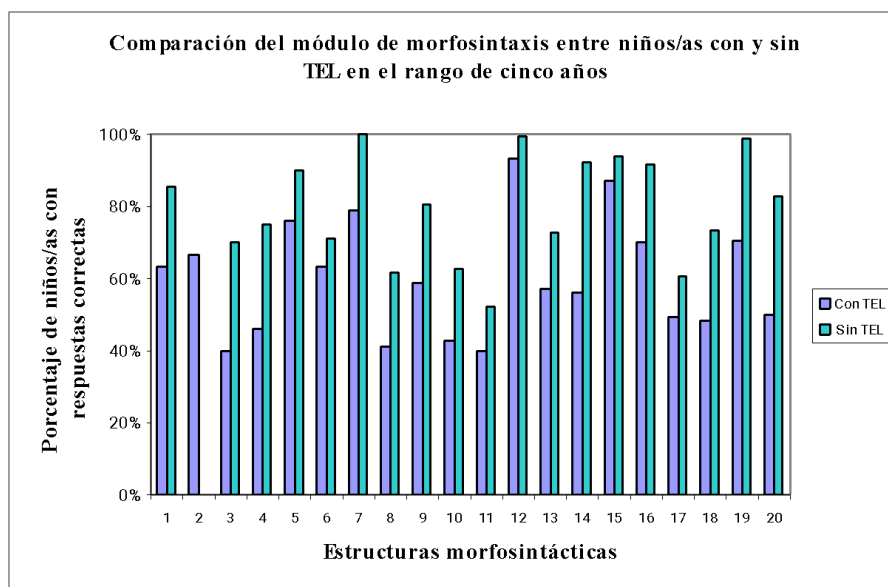
**Gráfico N° 7: Comparación del módulo de morfosintaxis entre niños/as con y sin TEL en el rango de cuatro años**



En segundo lugar, en el rango etario de 4 años, se pudo observar que la comprensión de la mayoría de las estructuras gramaticales fue superior en el grupo sin TEL del lenguaje. De esta forma, en el gráfico N° 7 se observa que las mayores discrepancias entre los grupos contrastados se presentan en elementos como pronombres personales (3), indefinidos (4), demostrativos (20) y oraciones de tipo negativas (8), coordinadas (14) y causales (17). Tales diferencias se podrían deber a que en esta edad, los niños/as con desarrollo normal del lenguaje, adquieren un mayor número de elementos funcionales como lo son los pronombres y adverbios (Bloom 1970, cit. por Canepa, D. y cols. 2000)

Por otra parte, los elementos gramaticales que evidenciaron mayores dificultades de comprensión en ambos grupos fueron los verbos regulares (10) e irregulares (11), pronombres posesivos (6), oraciones temporales (9), causales (17) y comparativas (18) en que menos del 50% de los niños/as respondieron correctamente. Cabe mencionar que, en las oraciones de tipo exhortativas (12) y modo imperativo (12) los sujetos presentaron un mayor desempeño, ya que, tal modo junto con el indicativo son los primeros que el niño/a adquiere. (Clemente, R. 1995).

**Gráfico N° 8: Comparación del módulo de morfosintaxis entre niños/as con y sin TEL en el rango de cinco años**

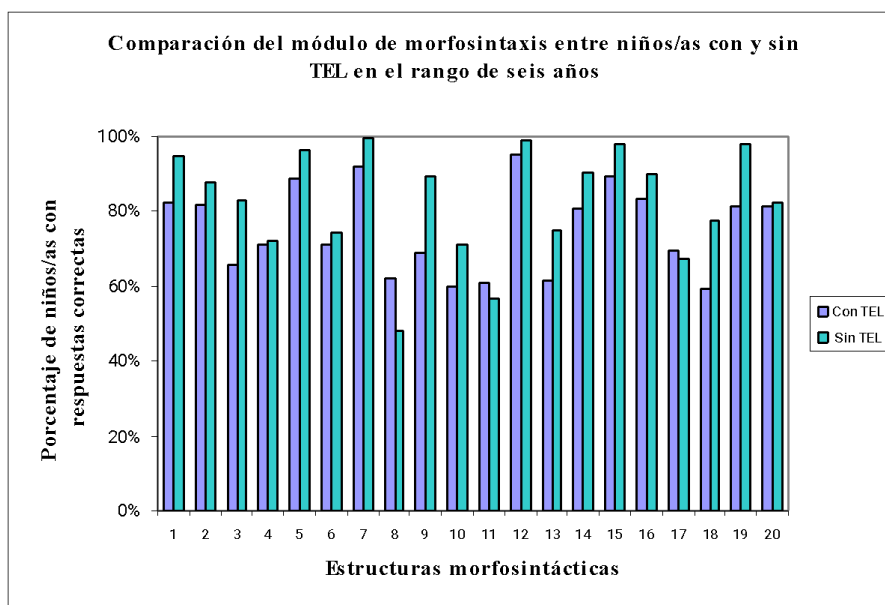


En tercer lugar, en el rango etario de 5 años se evidenció una mayor comprensión de los ítems evaluados, ya que todos fueron reconocidos por más del 50% de los niños/as. En cuanto, al desempeño de los menores, como se aprecia en el gráfico N° 8, las mayores diferencias entre grupos, se presentan en los elementos y estructuras morfosintácticas como pronombres personales (3), indefinidos (4) y demostrativos (20), oraciones de tipo coordinadas (14), comparativas (18) y disyuntivas (20). Tales disparidades se explicarían al igual que en el rango anterior por la temprana aparición de elementos funcionales, como pronombres y adverbios.

Por su parte, las dificultades de comprensión para ambos grupos se evidenciaron en elementos y estructuras como verbos irregulares (11) y oraciones causales (17), ya que éstas serían de mayor complejidad y se afianzarían a edades tardías (Aguado 1995, cit. por Canepa, D. y cols, 2000). Cabe señalar que en los adverbios locativos (7) y las oraciones exhortativas (12), más del 60% de los niños/as respondieron correctamente. Lo anterior estaría dentro de lo esperado, ya que, en el caso del modo imperativo utilizado en las oraciones exhortativas surgiría a los 2 años y en el caso de los adverbios se afianzarían a los

5 años permitiéndole al niño/a localizar elementos que estarían en su medio (Gaya, G. 1972; cit. por Canepa, D. y cols. 2000).

**Gráfico N° 9: Comparación del módulo de morfosintaxis entre niños/as con y sin TEL en el rango de seis años**



Finalmente, en el rango de 6 años, como resultado de la evaluación realizada y de acuerdo al desarrollo normal del lenguaje, a mayor edad los niños/as adquieren más elementos morfosintácticos y afianzan los que ya poseen, lo cual se ve reflejado en el gráfico N° 9. En cuanto a las estructuras sintácticas, se pudo observar que las mayores diferencias se encontraron en las oraciones temporales (9), disyuntivas (19) y comparativas (18). Lo anterior, se podría deber a que los sujetos con desarrollo normal poseen una mejor comprensión de nociones de conservación y seriación, alrededor de los 6 años (Oleron, P. 1981 cit. por Canepa, D. y cols, 2000).

Por otra parte, la mayor dificultad de comprensión se observó en los verbos irregulares (11), lo anterior se podría explicar debido a que estos elementos presentarían problemas en su conjugación. Cabe destacar, que si bien las oraciones negativas (8) presentaron menor porcentaje de niños/as con respuestas correctas, los sujetos con trastorno

específico del lenguaje mostraron un discreto aumento respecto a los sin TEL, lo cual, se podría atribuir a una mayor estimulación al interior de las escuelas de lenguaje.

### 3.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS PARA LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO

#### 3.3.1. Cálculo estadístico de correlación entre los dos test de lenguaje:

La validez de constructo se obtuvo a través de la comparación de dos test, que evalúan los mismos aspectos lingüísticos y se sustentan en las bases teóricas del desarrollo del lenguaje. Para poder llevar a cabo este proceso se trabajaron los puntajes en términos de porcentajes de respuestas correctas. En general, se encontró que la muestra total presentó en promedio un 71,46% de respuestas correctas en la PELC-M, y un 63,14% de aciertos en el TECAL, con un coeficiente de correlación igual a  $r: 0,81$ .

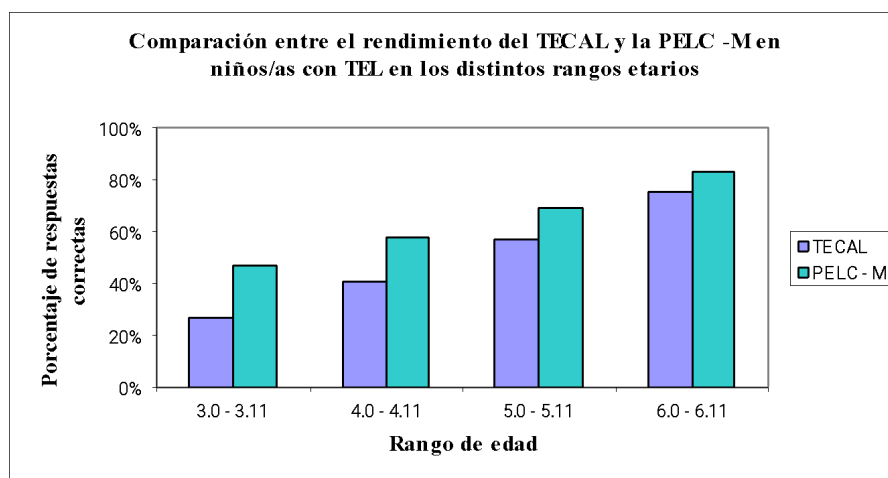
Ahora bien, la misma correlación aplicada a los porcentajes totales, se calculó dividiendo la muestra en función de características específicas. En primer lugar, se estudió en forma separada a niños/as con y sin trastorno específico de lenguaje, donde se observó una mayor correlación en el primer grupo ( $r = 0,85$ ), en comparación con el otro ( $r = 0,76$ ). En segunda instancia, se calculó el índice de correlación en los distintos rangos, encontrando que dicho indicador fue disminuyendo en función del aumento de edad, fluctuando entre 0,82 para el primer rango, y 0,37 para el último. El análisis estadístico de los resultados se expone detalladamente en la tabla N° 5.

**Tabla N° 5: Coeficiente de correlación entre porcentaje de respuestas correctas en PELC-M y TECAL**

	Muestra	PELC –M %	TECAL %	Coeficiente de correlación
Totales	n: 384	71,46	63,14	r: 0,81
Sin TEL	n: 192	78,64	76,18	r: 0,85
Con TEL	n: 192	64,29	50,09	r: 0,76
1° Rango	n: 96	56,19	46,71	r: 0,82
2° Rango	n: 96	65,85	54,98	r: 0,72
3° Rango	n: 96	77,43	69,53	r: 0,63
4° Rango	n: 96	86,38	81,27	r: 0,37

### 3.3.2. Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas PELC-M y TECAL en los sujetos con TEL

**Gráfico N° 10: Comparación entre el rendimiento del TECAL y la PELC-M en niños/as con TEL en los distintos rangos etarios**



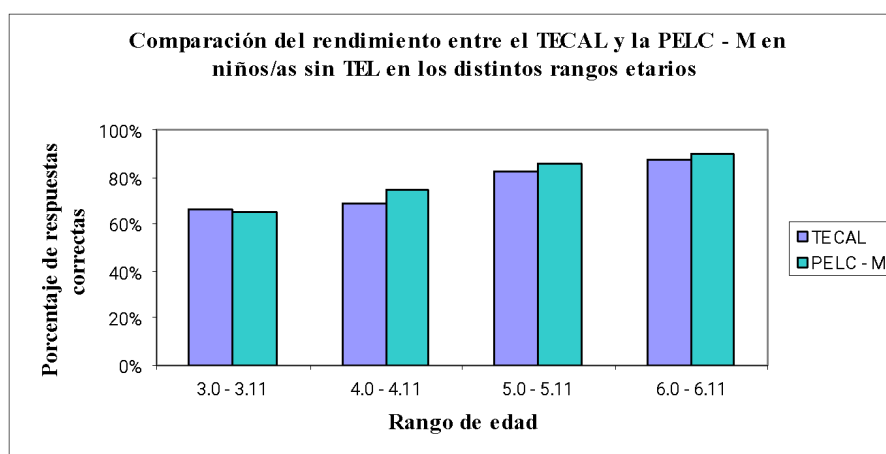
Como se puede observar en el gráfico N° 10, existe un incremento del desempeño en función de la edad, esto se aprecia, a través de los porcentajes de respuestas correctas, en ambos test. Además, se evidencia una disparidad entre los porcentajes aprobados de cada instrumento, para todos los rangos etarios. Los menores evaluados muestran un mejor rendimiento en la PELC-M en contraste con el TECAL, pero esta diferencia disminuye conforme avanza la edad. En términos de porcentajes, va desde un 20% en el rango de 3 años, hasta un 7% en el de 6 a 6 años 11 meses.

Es importante mencionar que las diferencias observadas entre ambos grupos (Gráfico N° 10) pueden deberse a que varios niños/as con TEL, presentaron en el TECAL puntuaciones cero, ya que los sujetos no se adaptaban a la prueba o no eran capaces de responder. Sin embargo, esta situación no ocurrió en la administración de la PELC-M, lo cual podría deberse a que los niños/as se encontraban condicionados a la situación de evaluación. Por otro lado, el TECAL mide las estructuras morfológicas en forma aislada, en cambio la PELC-M lo hace en un contexto oracional, lo que podría explicar el mejor desempeño. Finalmente, es probable que esta desigualdad se deba a que los sujetos se

encuentren en tratamiento, ya que, en este caso, no se controló la variable tiempo entre aplicaciones.

### 3.3.3. Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas PELC-M y TECAL en los sujetos sin TEL

Gráfico N° 11: Comparación del rendimiento entre el TECAL y la PELC-M en niños/as sin TEL en los distintos rangos etarios



Como se expone en el gráfico N° 11, se aprecia un aumento discreto del porcentaje de respuestas correctas en ambos test en función de la edad. Cabe destacar que, todos los rangos etarios superaron el 60% de rendimiento para ambos instrumentos, sin embargo, ningún niño/a alcanzó el 100% de aciertos. Además, se observó una escasa diferencia entre ambos test, en términos de porcentajes de respuestas correctas al interior de cada rango etario, pues éste bordeó en promedio el 2,5%.

## 3.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

### 3.4.1. Análisis cuantitativo del cuestionario de expertos

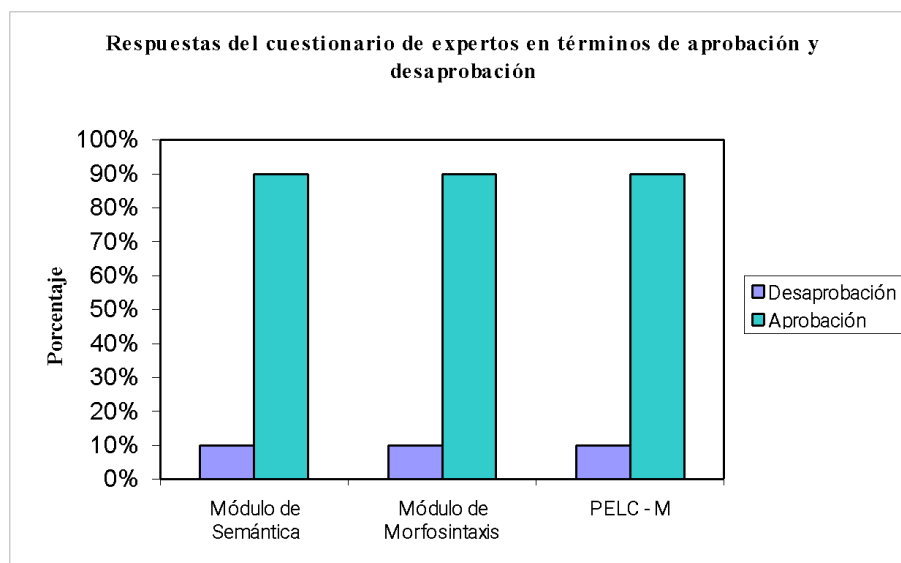
Luego de un mes de plazo para revisar la PELC-M, los fonoaudiólogos expertos hicieron llegar las pautas, con sus respectivos cuestionarios de validación de contenido. Así, se aprobó un total de 433 criterios en promedio, correspondiendo 191,7 al módulo de semántica, y 241,3 al de morfosintaxis. Tanto el detalle de cada cuestionario, como la promediación de éstos, se exponen a continuación en la tabla N° 6.

**Tabla N° 6: Resultados cuantitativos extraídos de cuestionario a los expertos**

	Criterios Desaprobados				Criterios Aprobados			
	Exp. N° 1	Exp. N° 2	Exp. N° 3	Prom.	Exp. N° 1	Exp. N° 2	Exp. N° 3	Prom.
<b>Módulo Semántica</b>	11	8	45	<b>21,3</b>	202	205	168	<b>191,7</b>
<b>Módulo Morfosintaxis</b>	32	9	39	<b>26,7</b>	236	259	229	<b>241,3</b>
<b>PELC -M</b>	43	17	84	<b>48</b>	438	464	397	<b>433</b>

De acuerdo a los valores anteriores se elaboró el gráfico N° 12, donde se observa que el total de la pauta obtuvo en promedio un 90,02% de aprobación. Además, de estos últimos criterios se obtuvo un 90% de aceptación para el módulo de semántica y un 90,03% para el de morfosintaxis.

**Gráfico N° 12: Respuestas del cuestionario de expertos en términos de aprobación y desaprobación**



### 3.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA LA CONFIABILIDAD

#### 3.5.1. Cálculo estadístico de coincidencia y correlación entre aplicaciones

El estudio de la confiabilidad consistió en contrastar los puntajes logrados en dos aplicaciones de la PELC-M, correlacionando los puntajes brutos alcanzados cada vez. Así, a nivel general, se obtuvo un índice de correlación igual a  $r: 0,95$ . Asimismo, al estudiar sus módulos por separado, se encontró que el indicador para el de semántica corresponde a un valor de  $r: 0,93$  y para el de morfosintaxis  $r: 0,90$ . A continuación se exponen los resultados detalladamente en la tabla N° 7.

**Tabla N° 7: Coeficiente de correlación y diferencia de puntajes brutos de PELC-M entre aplicaciones**

	1° Aplicación	2° Aplicación	Coef. r	Diferencia	t de Student
Totales n: 48	127,10	132,25	$r: 0,95$	5,52	6,18 *
Semántica n: 48	60,73	61,97	$r: 0,93$	1,25	3,06 **
Morfosintaxis n: 48	66,33	70,64	$r: 0,90$	4,31	5,42 *
1° Rango n: 12	101,58	106,25	$r: 0,72$	4,66	1,92 NS***
2° Rango n: 12	122,08	130,91	$r: 0,82$	8,83	5,94 *
3° Rango n: 12	142,25	143,91	$r: 0,85$	1,66	1,22 NS
4° Rango n: 12	142,50	149,41	$r: 0,95$	6,91	6,64 *

$p < 0.001$ ; \*\* $p = 0.004$ ; \*\*\* NS: no significativo.

### 3.6. ANÁLISIS DE RESULTADOS EN NIÑOS/AS SIN PATOLOGÍA PARA ESTABLECER UNA NORMA

Las normas para la aplicación de la PELC-M, en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, se elaboraron considerando el rendimiento promedio y la desviación estándar de los niños sin problemas de lenguaje (n: 196) en cada rango de edad. Como marco de referencia, se presenta la tabla N° 8 que considera tanto los valores obtenidos en el total de la pauta, como también en sus dos módulos. Cabe mencionar, que existen desigualdades significativas entre todos los rangos etarios ( $p < 0,001$ ), lo cual refleja una alta consistencia interna de los puntajes. Es importante destacar, que las normas propuestas deben considerarse sólo como referencia, porque no corresponden a una estandarización.

Por su parte, para realizar esta etapa de la investigación, se tomaron los resultados de la aplicación de la pauta en la muestra de niños/as sin trastorno específico de lenguaje, de los cuales se obtuvo un puntaje total de respuestas correctas por cada sujeto.

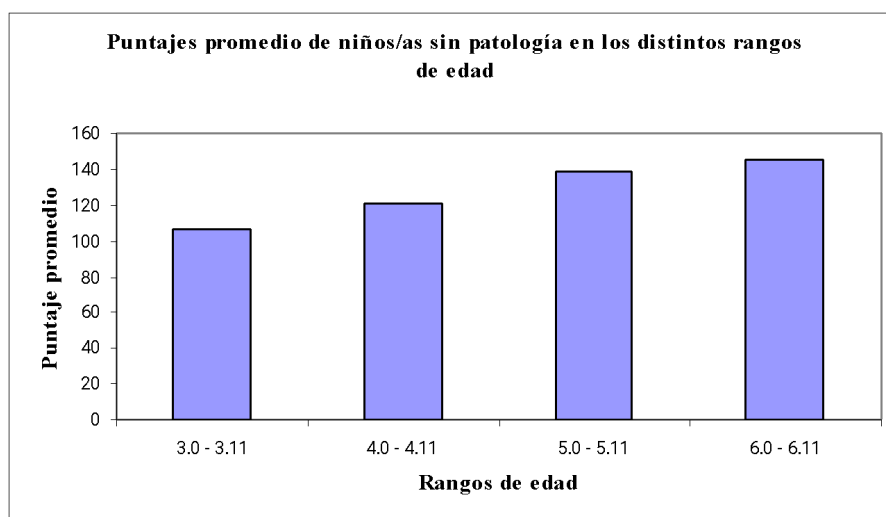
**Tabla N° 8: Puntajes y desviaciones estándar de la Pauta de Evaluación del Lenguaje Comprensivo modificada (PELC-M). Aplicación en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar**

Rangos etarios	Puntajes Promedios					
	Total PELC - M		Módulo de Semántica		Módulo de Morfosintaxis	
	Promedio	Desv. Est.	Promedio	Desv. Est.	Promedio	Desv. Est.
3 – 3 años 11 meses	105,83	11,55	52,15	5,43	53,69	7,31
4 – 4 años 11 meses	120,48	14,10	58,50	5,29	61,90	8,64
5 – 5 años 11 meses	138,33	9,06	64,71	3,39	73,63	6,59
6 – 6 años 11 meses	144,96	7,68	67,81	2,39	77,02	5,73

A partir de este cuadro se elaboraron los gráficos N° 13, 14 y 16, los cuales corresponden a los puntajes promedios en la PELC-M. Estos representan los porcentajes de

niños/as con respuestas correctas en el módulo de semántica y morfosintaxis, por rango de edad en sujetos sin trastorno específico de lenguaje.

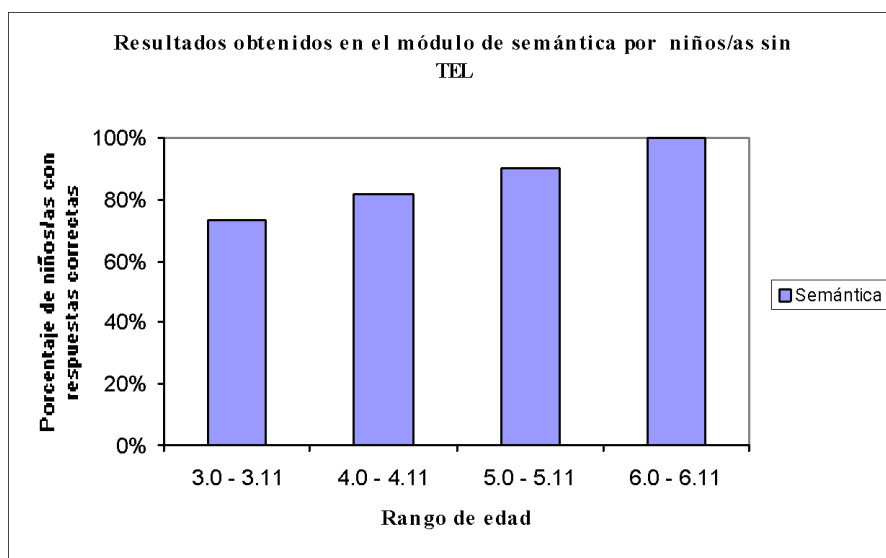
**Gráfico N° 13: Puntajes promedio de niños/as sin patología en los distintos rangos de edad**



Como se observa en el gráfico N° 13 el rendimiento de los niños/as sin TEL en la PELC-M, se aprecia que en todas las edades, los sujetos responden más de 100 preguntas correctas. En términos de porcentaje, sobre el 50 % de la pauta es contestada satisfactoriamente a partir de los 3 años. Por su parte, en el último rango etario el promedio de respuestas es de 144 puntos, no alcanzando el puntaje total de la prueba. Lo anterior, se puede deber a factores como la estimulación del medio familiar o a dificultades en el diseño de la pauta.

## Análisis del módulo de semántica

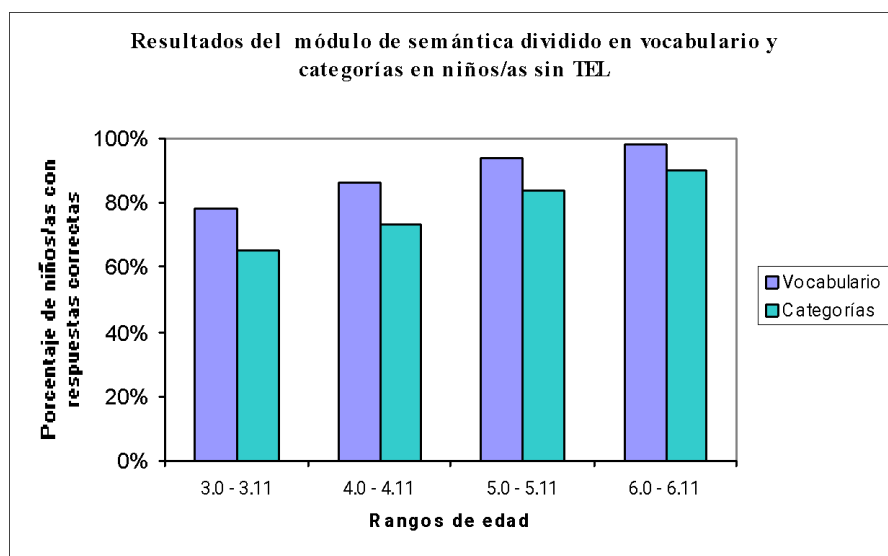
Gráfico N° 14: Resultados obtenidos en el módulo de semántica por niños/as sin TEL



En relación a los resultados en la sección de semántica en los niños/as sin TEL presentados en el gráfico N° 14, se puede observar que existe un crecimiento lineal, es decir, el porcentaje de sujetos con repuestas correctas aumenta con la edad. Cabe señalar, que en el rango de 6 años el porcentaje de niños/as que comprendió el módulo alcanzó un 95,56 %. Es importante mencionar, que sobre el 70% de los sujetos logró comprender el módulo a partir de los 3 años.

A continuación, se presenta el gráfico N° 15, donde se realiza un análisis detallado de los resultados obtenidos en éste modulo, divididos en vocabulario básico y categorías.

**Gráfico N° 15: Resultados del módulo de semántica dividido en vocabulario y categorías en niños/as sin TEL**



Al analizar los datos del gráfico N° 15, es posible apreciar que en el rango de 3 años, más del 80% de los niños/as identificaron en forma correcta 32 vocablos de un total de 47 elementos. En cuanto a los de mayor reconocimiento se encontraron: “gato”, “boca”, “mamá”, “pantalón”, “lechuga”, “plátano” y “lápiz”, los cuales fueron identificados por el 100% de los sujetos. Probablemente, el alto rendimiento se debió a que el léxico evaluado corresponde a palabras que son cercanas, familiares y significativas para los sujetos. Según Dale, P. (1990), desde el comienzo del desarrollo del lenguaje existe un proceso de selección de palabras donde el niño/a fija su atención, guiado por factores que se relacionan con el medio en que se desarrolla.

Respecto a la evaluación de las categorías semánticas, de un total de 24 sólo 9 fueron reconocidas, lo que corresponde al 37,5%. De ellas, las identificadas por más del 80% de los niños/as fueron “animales”, “personas”, “juguetes”, “comida”, “ropa”, “frutas”, “muebles de la casa”, “verduras” y “partes de la casa”. Cabe señalar, que un

---

gran número de sujetos reconoció categorías que no son esperadas a esta edad. Sin embargo, en la categoría “*partes del cuerpo*” donde se esperaba un mayor reconocimiento, sólo un 66,66% de los niños/as logró identificarlas.

En el grupo etario de 4 años, representado en el gráfico N° 15, es posible observar que 36 vocablos fueron contestados correctamente por más del 80% de los niños/as. Dichos elementos representan el 74,47% del total del vocabulario evaluado. A los elementos más reconocidos en el rango anterior se sumaron, “*plaza*”, “*dos*”, “*igual*” y “*diferente*”. En cuanto al léxico de menor comprensión se encontraron los adjetivos numerales, “*ocho*” y “*cuatro*”, de los cuales se esperaba un mayor porcentaje de aciertos, ya que, a esta edad se adquieren conceptos de numeración. Respecto a esto último, cabe señalar que la presencia de muchos estímulos en la lámina podría haber generado mayor dificultad en el proceso de contar.

En cuanto a las categorías semánticas, para este rango de edad, sobre un 80% de los niños/as comprendieron 13 de ellas, las que corresponden a un 54,17% del total evaluado. Con respecto a las estructuras del rango etario anterior se sumaron el reconocimiento de “*utensilios de cocina*”, “*lugares de la ciudad*”, “*joyas*” e “*instrumentos musicales*”. De acuerdo a los valores obtenidos, se puede señalar que los sujetos se encuentran dentro de lo esperado para su edad.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en el grupo de niños/as de 5 años a 5 años 11 meses, se pudo apreciar que 42 términos fueron contestados correctamente por más del 80% de los sujetos. A los elementos reconocidos en edades anteriores se sumaron los vocablos “*carne*”, “*farmacia*”, “*aros*”, “*primero*”, “*segundo*” y “*tercero*”. Si bien, los resultados estuvieron dentro de lo esperado para esta edad, sobresalieron términos que ellos manejan habitualmente y obtuvieron un reconocimiento menor al 80%, entre éstos destacaron los adjetivos numerales “*cuatro*” y “*ocho*”. Esto último, probablemente, se debió a que los estímulos entregados en la lámina del test presentan algún grado de dificultad para la selección de la respuesta correcta.

---

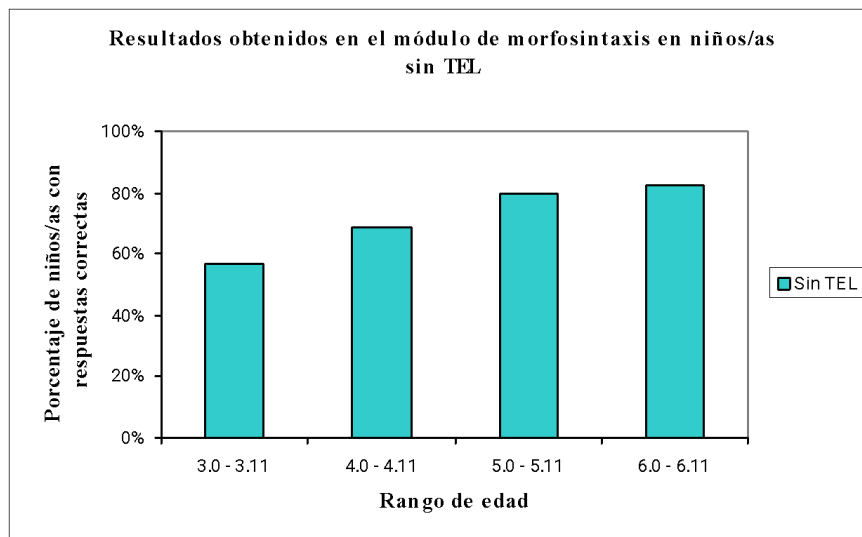
En el rango de 5 años, de los conceptos evaluados, 16 categorías fueron reconocidas por más del 80% de los niños/as, lo que corresponde a un 66,66% del total. A los elementos anteriormente mencionados se sumaron “*útiles de aseo*” y “*herramientas*”. De acuerdo a los resultados obtenidos se puede señalar que la comprensión de las categorías gramaticales a esta edad está dentro de lo esperado.

Respecto a los sujetos de 6 a 6 años 11 meses de edad, se pudo apreciar que 46 vocablos fueron contestados en forma correcta por más de un 80% de los niños/as. El único término que presentó dificultades fue “*natación*”, que obtuvo sólo un 68,75% de reconocimiento, lo cual se puede atribuir a que se adquiere, según Feldman, J. (1982), a la edad de 8 años.

Finalmente, en el gráfico N° 15 se observa que en el grupo etario de 6 años, los términos que presentaron sobre un 80% de comprensión por parte de los niños/as fueron 19 categorías. Estos equivalen a un 79,17% del total evaluado, a los del rango de 5 años se sumaron “*útiles escolares*”, “*medios de transporte*” y “*deportes*”. En cuanto a los conceptos que presentaron dificultad en su reconocimiento, se encontraron “*útiles de mesa*”, “*útiles de aseo personal*”, “*clima*”, “*profesiones*” y “*electrodomésticos*”. De estos, “*útiles de mesa*” debió ser identificado por un mayor número de niños, ya que su adquisición se produce entre los 4 a 5 años (Feldman, J. 1982).

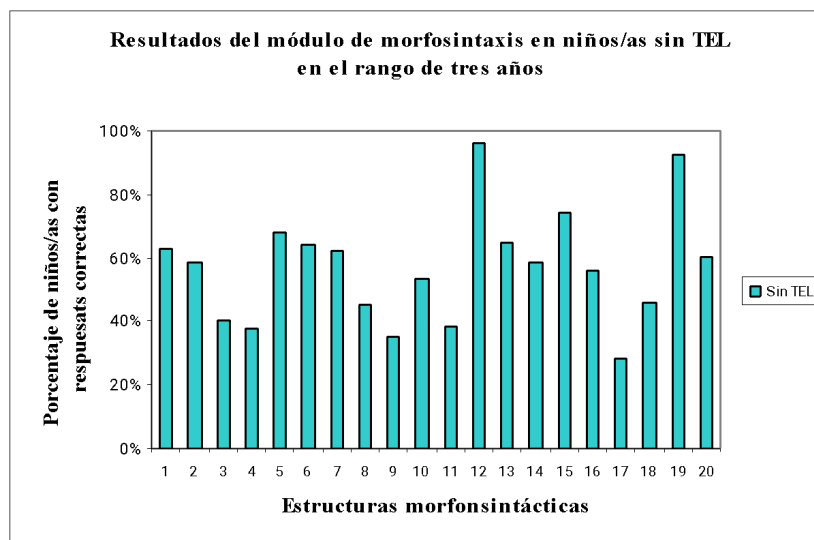
## Análisis del módulo morfosintáctico:

**Gráfico N° 16: Resultados obtenidos en el módulo de morfosintaxis en niños/as sin TEL**



En lo que respecta al módulo de morfosintaxis, como se puede observar en el gráfico N° 16, en el rango de 3 años, el porcentaje de niños/as que contestaron correctamente la pauta alcanzó un 60% ascendiendo a más de un 80% en el rango de 6 años. Además, es posible apreciar que este incremento se produjo uniformemente entre las edades de 3, 4 y 5 años, sin embargo, entre los 5 y 6 años este disminuyó. Es importante señalar que, este módulo evalúa distintos elementos morfológicos y estructuras sintácticas, por lo tanto, a continuación se presenta un análisis detallado de cada una de éstas por rango etario. Lo anterior, tiene como objetivo entregar una información cuantitativa y cualitativa del comportamiento de los sujetos evaluados frente a la PELC-M. Cabe señalar, que tanto las estructuras como los elementos se encuentran representados por un número en los gráficos N° 17, 18, 19 y 20, para conocer a cual de ellos corresponde ver anexo N° 6.

**Gráfico N° 17: Resultados del módulo de morfosintaxis en niños/as sin TEL en el rango de tres años**



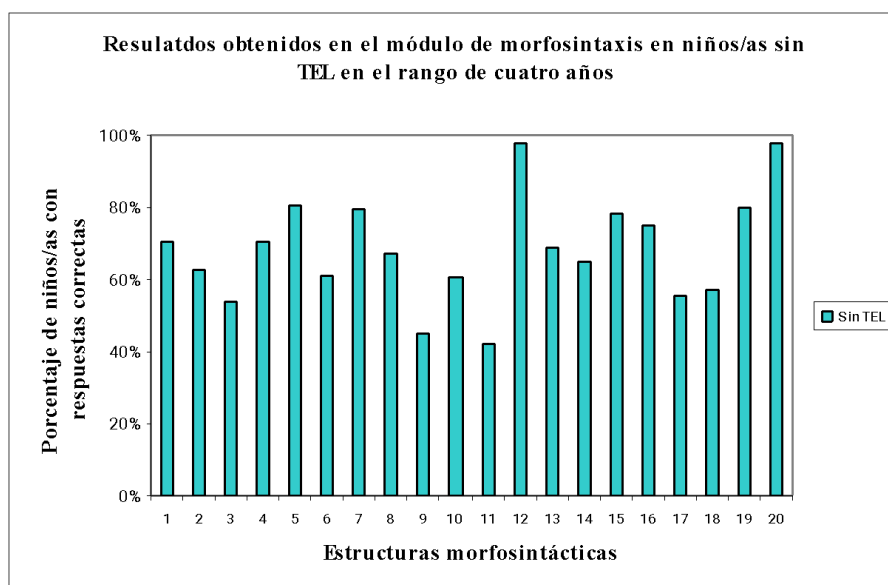
En primer lugar, como se observa en el gráfico N° 17, el desempeño de los niños/as en el rango etario de 3 años, muestra que las estructuras que fueron reconocidas por un porcentaje superior al 80% de los sujetos, corresponden a las oraciones exhortativas (12) y disyuntivas (19). De esta manera, se puede decir que los resultados obtenidos están dentro de los parámetros de normalidad, ya que Clemente, R. (1996) señala que las oraciones exhortativas son utilizadas por los niños antes de los 4 años para narrar, enumerar y realizar peticiones, por lo que probablemente su comprensión se manifiesta tempranamente. Por su parte, Bloom (1980), indica que las primeras oraciones compuestas aparecen alrededor de los 2 a 3 años, comenzando con las coordinadas. Dentro de estas últimas, se encuentran las disyuntivas, corroborándose así los resultados obtenidos.

Entre los elementos y estructuras evaluadas que fueron reconocidas por menos del 40% de los niños/as se encuentran los pronombres personales (3), indefinidos (4), verbos irregulares (11), oraciones negativas (8), temporales (9), causales (17) y comparativas (18). Con respecto a los dos primeros, los resultados obtenidos no corresponden a los esperados para la edad, puesto que la bibliografía indica que éstos debieran estar apareciendo alrededor de los 2 años y medio (Aguado, 1995). Cabe señalar que, las dificultades

encontradas en la identificación de estos pronombres pueden deberse al diseño de lámina o de la consigna entregada.

Es importante mencionar que las oraciones en voz pasiva (13) fueron comprendidas por un porcentaje importante de niños/as (64,58%), lo cual no corresponde a lo postulado en la bibliografía consultada. Así por ejemplo, Olerón (1981) señala que los menores de 3 años 7 meses presentan problemas en el uso de las oraciones pasivas. Sin embargo, no se encontraron estudios que se refieran a la comprensión de este tipo de oraciones.

**Gráfico N° 18: Resultados obtenidos en el módulo de morfosintaxis en niños/as sin TEL en el rango de cuatro años**

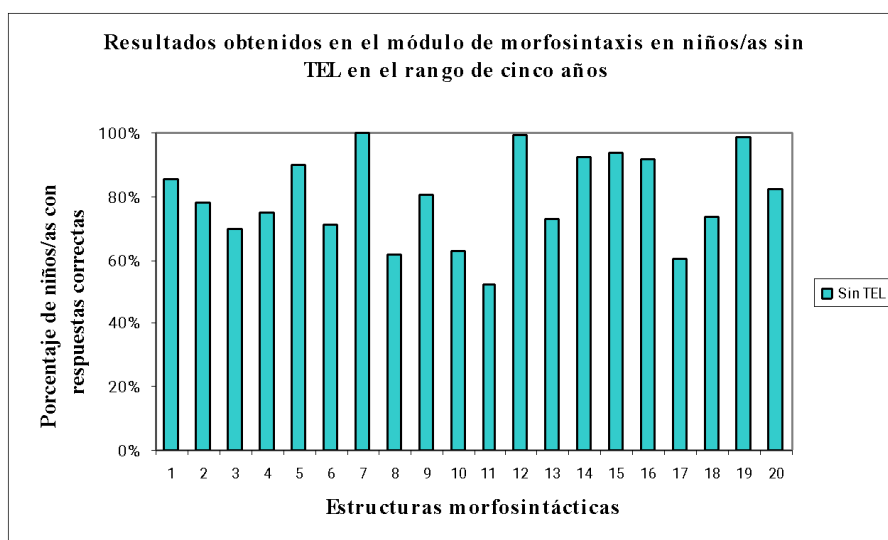


En el gráfico N° 18 se observa que más del 80% de los niños/as evaluados reconoció los pronombres demostrativos (20), preposiciones (5), oraciones exhortativas (12) y disyuntivas (19). Cabe señalar que las oraciones adversativas (15) y adverbiales locativas (7) presentaron un porcentaje muy cercano al 80%. Estos resultados corresponden a lo esperado, ya que, es posible apreciar un aumento en la identificación y un afianzamiento en las estructuras que se manifestaban en rango de 3 años. Lo anterior, concuerda con lo expuesto por Clemente, R. (1996), quien señala que las oraciones adversativas se encuentran frecuentemente en el lenguaje de los niños de 3 años.

Las estructuras que fueron reconocidas por un menor porcentaje de niños/as, al igual que en el rango de 3 años, fueron las oraciones y adverbios temporales (9) y los verbos irregulares (11). Estos elementos sólo pudieron ser identificados por alrededor del 40 % de los sujetos evaluados. Por su parte, los pronombres indefinidos (4), oraciones negativas (8), adjetivas (16) y causales (17) mostraron un aumento promedio del 25% de niños/as con respuestas correctas en comparación con el rango anterior.

Es importante mencionar que los verbos regulares (10) presentaron un porcentaje menor al esperado para la edad. Con respecto a lo anterior, la teoría señala que el presente del indicativo es adquirido antes de los 4 años y el pasado alrededor de los 3 años, afianzándose cerca de los 4 años (Clemente, R. 1995). También, esta autora indica que el uso del pasado requiere de un dominio y comprensión de la temporalidad. Cabe mencionar que los resultados descendidos se pueden deber a que se evalúan en forma conjunta los tiempos presente, pasado y futuro, y por lo tanto, los porcentajes son un promedio de todos los ítems. De esta manera, baja el rendimiento general debido, principalmente, a que el tiempo futuro no es identificado por gran parte de los niños/as, lo cual corresponde a esta edad.

**Gráfico N° 19: Resultados obtenidos en el módulo de morfosintaxis en niños/as sin TEL en el rango de cinco años**

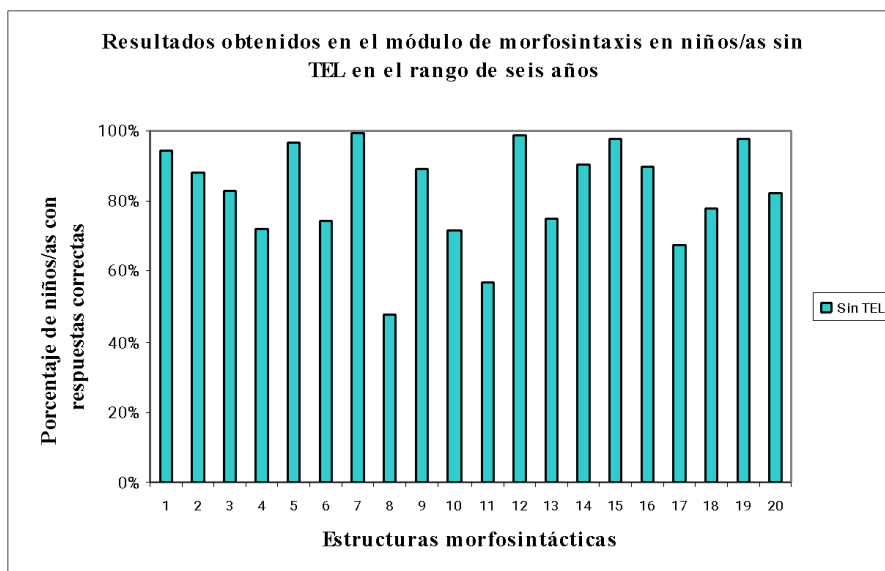


---

El desempeño de los niños/as del rango etario de 5 años, presentó un aumento en el módulo de morfosintaxis, como es posible apreciar en el gráfico N° 19, entre las estructuras que fueron identificadas por más de un 80% de los sujetos se encontraron: las oraciones copulativas (1), exhortativas (12), oraciones y adverbios temporales (9), oraciones coordinadas (14), adverbiales locativas (7), adversativas (15), adjetivas (16), disyuntivas (19), preposiciones (5) y pronombres demostrativos (20). Es importante señalar que las oraciones adverbiales locativas fueron identificadas por casi el 100% de los niños/as, las exhortativas por un 99,58% y las disyuntivas un 98,95%. En lo que respecta a la teoría, Clemente, R. (1996), señala que las oraciones copulativas ya se presentan entre los 2 y 3 años. En relación a lo anterior, cabe mencionar que éstas medían a su vez género, número, artículo y sustantivo y que, por consiguiente, el hecho de ser evaluadas en varios ítems podría explicar el rendimiento.

En general, todos los ítems fueron identificados por más del 50% de los niños/as lo que hace suponer que a esta edad las distintas estructuras sintácticas y elementos morfológicos se van afianzando. Sin embargo, el menor rendimiento se encontró en los verbos regulares (10) e irregulares (11), oraciones negativas (8) y causales (17). Probablemente, la dificultad en la comprensión de los verbos irregulares se debió a que el estímulo utilizado se presenta en forma secuenciada y por consiguiente, podría producir confusión. Por su parte, la teoría señala que las oraciones negativas y transitivas (verbos regulares) comienzan su aparición entre los 2 y 3 años y se afianzarían a los 5 años (Aguado, 1997), lo cual no se ve reflejado en los resultados obtenidos. En relación a las oraciones causales, Clemente, R. (1996) manifiesta que éstas se encuentran frecuentemente en niños/as de 3 años. Sin embargo, Gaya, G. (cit. por Clemente, R. 1996) indica que los valores causales y finales son confundidos hasta los 6 años, lo cual concordaría con el desempeño de los niños en este rango etario.

**Gráfico N° 20: Resultados obtenidos en el módulo de morfosintaxis en niños/as sin TEL en el rango de seis años**



En lo que respecta al comportamiento de los niños/as en el rango etario de 6 años, los elementos y estructuras reconocidos por más de un 80% de los sujetos fueron los pronombres personales (3), demostrativos (20), y las oraciones temporales (9), adjetivas (16), recíprocas (2) y reflexivas (2). En relación a esto, Gaya, G. (cit. por Canepa, D. y cols., 2000), menciona que las oraciones y pronombres reflexivos y recíprocos se afianzarían recién a los 9 años, por lo que el desempeño estaría dentro de lo esperado a esta edad.

Cabe destacar que aquellas estructuras reconocidas por un porcentaje cercano al 100% de los niños/as de este rango fueron las oraciones copulativas (1), adverbiales locativas (7), exhortativas (12), disyuntivas (19), adversativas (15), coordinadas (14) y además las preposiciones (5). Respecto a éstos últimos, Clemente, R. (1996), señala que a esta edad se incorporarían al repertorio lingüístico de los menores. En lo que respecta a las oraciones adversativas con la conjunción “sino” y “pero” comienzan su aparición luego de los 3 años, por lo que es esperable que en este rango sean identificados por gran parte de los niños/as.

---

Por otra parte, los elementos y estructuras que se muestran en el gráfico N° 20 bajo el 80 % corresponden a los pronombres indefinidos (4), posesivos (6), verbos irregulares (11), verbos regulares (10), oraciones negativas (8), pasivas (13), causales (17) y comparativas (18). En relación a las oraciones comparativas la bibliografía señala que éstas no son reconocidas hasta los 7 años edad cuando los niños alcanzan a comprender las nociones de conservación y seriación (Clemente, R. 1996). En definitiva, se puede decir que estos resultados, probablemente, estarían dados por dificultades en algunos de estos aspectos.

---

## **4. DISCUSIONES**

En el presente capítulo se exponen las discusiones y conclusiones generales de este estudio, basadas en los resultados cuantitativos y cualitativos de esta investigación. Por otro lado, se describen las limitantes encontradas durante el desarrollo del marco teórico, metodología y análisis de resultados. Finalmente, se proponen las proyecciones derivadas de este proceso con el propósito de concretar el proyecto iniciado en el año 2001, para contribuir de esta manera al crecimiento de la clínica fonoaudiológica.

De esta manera, la validez de criterio, se evidenció a través de las diferencias de puntajes observadas al aplicar el método de “Grupos Contrastados”, entre menores con y sin TEL mixto. Es así que, se pudo apreciar que dichas desigualdades fueron significativas según la t de Student ( $p < 0,05$ ), tanto para los resultados globales como para cada uno de los módulos, en los distintos rangos etarios. Por lo tanto, se concluye que los cálculos estadísticos para comprobar si el instrumento es capaz de discriminar entre niños/as con y sin trastorno específico de lenguaje, resultaron positivos. Es importante mencionar, que estos cálculos sólo son válidos para la población de sujetos que cumplen con las características de la muestra estudiada.

En lo que se refiere a la validez de constructo, se obtuvo como resultado general que el índice de correlación alcanzado es bastante alto para el total de la muestra ( $r = 0,81$ ), lo cual refleja que el sustento teórico del nuevo instrumento (PELC-M) concuerda con el de un test ya acreditado (TECAL). Es importante mencionar que no logra el nivel de significancia habitualmente establecido ( $r: 0,90$ ). Sin embargo, esto no afecta la validez estudiada, respecto a lo anterior, Anastasi, A. (y cols. 1998) expone que la correlación entre test no debe ser demasiado alta, ya que al medir una misma área de conducta el segundo test corre el riesgo de ser una mera copia del primero.

En cuanto a la validez de contenido, se realizó por medio del “Análisis de Expertos”, desaprobando o aprobando determinados aspectos, y realizando las sugerencias pertinentes. En cuanto al criterio que presentó mayor porcentaje de desaprobación fue el de

---

representación, con un 10% del total evaluado, destacándose los ítems: “*mamá*”, “*carne*”, “*tren*”, “*champú*”, “*refrigerador*”, “*primero*”, “*segundo*”, “*tercero*”. Lo anterior, puede deberse a la falta de realismo por parte de algunas láminas (Ej. *carne*, *tren*), así como también al uso de imágenes poco actuales (Ej. *champú*, *refrigerador*), lo cual haría más compleja la discriminación del concepto por parte de los niños/as.

Por su parte, el criterio que obtuvo el mayor porcentaje de aprobación es el de léxico, ya que sólo cuatro ítems fueron objetados: “*Clima*”, “*Útil de aseo personal*”, “*Útil de aseo*” y “*María, que tiene el pelo crespo, escribe una carta*”. Con respecto a las tres primeras, el resultado se puede explicar debido a que son categorías cuyo nombre no es de uso cotidiano, puesto que se tiende a nombrar y pedir sus elementos en forma aislada. Sin embargo, según Feldman, J. (1982) la comprensión de estas categorías puede ser trabajada ya desde los 4 y 5 años de edad. Por su parte, en el último ítem nombrado, la reprobación del léxico podría deberse a que el adjetivo “*crespo*”, es más difícil de reconocer que la propia estructura evaluada (o. adjetivas). Es importante mencionar que la alta aprobación del vocabulario reflejaría una adecuada selección de las palabras en la construcción y modificación de la pauta, acorde a la realidad del grupo al que está destinada.

Por último, en cuanto a las sugerencias realizadas por los expertos (Anexo N° 7), las que presentaron mayor nivel de coincidencia fueron, por una parte, mejorar claridad y nitidez de algunas láminas, es decir, la representación de éstas. Por otro lado, se sugirió realizar un manual de instrucciones para disminuir las posibles conjeturas con respecto a cuál sería la respuesta correcta. Además, se recomendó mejorar el último ítem de la pauta, correspondiente a los pronombres demostrativos, es decir, determinar y delimitar claramente la ubicación del material utilizado (*autos*). Finalmente, se concluye que la PELC-M es válida en términos de contenido, según lo establecido en la metodología de este estudio, ya que fue aprobada por los expertos en un 90,02%. Del mismo modo, los módulos de semántica y morfosintaxis resultaron válidos individualmente, conforme a la misma valoración.

En lo que respecta al requisito de confiabilidad, fue estudiado mediante la técnica Test-Retest, en un grupo de 48 niños sin patología de lenguaje. En términos generales, se obtuvo altos índices de correlación entre ambas instancias así como también al estudiar sus módulos por separado. Además, se puede observar un incremento del índice de correlación en función de la edad, lo cual resulta esperable, ya que a mayor edad existiría mayor estabilidad de las respuestas. Ahora bien, al calcular la diferencia de los puntajes brutos entre ambas aplicaciones, se observó un aumento del puntaje promedio en la segunda aplicación. Dicho contraste, resultó significativo al aplicar la *t* de Student ( $p < 0,05$ ), excepto para el primer y tercer rango de edad. Cabe señalar, que al ser un valor positivo tal situación se puede atribuir a un proceso de aprendizaje por parte de los niños/as. De este modo, se concluye que la PELC-M resulta confiable para la población estudiada.

En cuanto al referente de normalidad, se basó en el análisis estadístico de los resultados obtenidos en grupo sin TEL. En este sentido, los cálculos realizados arrojaron una alta consistencia interna de los puntajes entre los diferentes rangos etarios. Lo señalado anteriormente, indica que los índices de normalidad cuentan con el sustento necesario para ser considerados certeros. Además, al comparar los resultados de los sujetos estudiados con investigaciones sobre el desarrollo normal del lenguaje, existen semejanzas en cuanto al proceso de adquisición en la mayor parte de los ítems evaluados. Con respecto a lo anterior, las mayores coincidencias se encontraron en el módulo de semántica, mientras que en el de morfosintaxis se manifestaron variaciones en cuanto al periodo de aparición. En este sentido, Mendoza, E. (2001) expone que dicha variación se justificaría por las conclusiones de estudios extranjeros, los que no deben ser homologables en el nivel morfosintáctico, el cual es mucho más complejo en el español. Por otro lado, es importante señalar que tanto los puntajes como las desviaciones estándar establecidas en este estudio sólo representan a niños de las ciudades y características consideradas en la presente investigación.

Es así como, en primer lugar, se concluye que los cambios realizados a la PELC durante el presente trabajo obtuvieron resultados positivos. Por lo tanto, la clínica

---

fonoaudiológica puede contar con un instrumento de evaluación atractivo y dinámico para la medición de los niveles semánticos y morfosintácticos del lenguaje comprensivo que representa la realidad de nuestro país. En segundo lugar, de acuerdo a los resultados obtenidos de los procedimientos realizados para estudiar la validez de la PELC-M, se concluye que el instrumento cuenta con esta condición. De esta manera, la sumatoria de la validez de criterio, constructo y contenido, nos proporciona una herramienta de evaluación que puede ser considerada válida para la población estudiada. En tercera instancia, se puede afirmar que la pauta cumple con el requisito de confiabilidad, debido a que cuenta con el nivel de correlación esperado ( $r > 0,90$ ) en el Test-Retest

Al analizar los resultados obtenidos en el presente estudio, resulta necesario señalar que existieron limitantes, una de ellas tiene relación con la bibliografía existente para elaborar tanto el marco teórico como el análisis de los resultados. En cuanto al primer punto, no se encontró ningún material teórico referido a validez y confiabilidad en el área fonoaudiológica, pues todos se centran en estudios psicológicos. En lo que respecta al análisis de los resultados, al comparar los datos obtenidos con el desarrollo normal del lenguaje, se observó que la literatura existente focaliza su atención, principalmente, en la vertiente expresiva. A lo anterior, se suma que los estudios revisados sobre el desarrollo del lenguaje comprensivo, corresponden a ediciones con más de cinco años de publicación, que no están actualizadas.

Por su parte, en la elaboración de los procedimientos metodológicos también se encontraron limitaciones, la primera de ellas se relaciona con el control de variables en la selección de la muestra. Esto, puesto que no fue posible manejar la variable sexo, ya que el número de niñas con Trastorno Específico del Lenguaje es reducido en comparación con la cantidad de niños. Otra limitante metodológica, fue encontrada al llevar a cabo el proceso para estudiar la validez de constructo, ya que el tiempo transcurrido entre la aplicación del TECAL y la PELC-M en los niños con TEL no se pudo controlar. Esto se debió a que los puntajes del primer test se extrajeron de los informes fonoaudiológicos existentes en cada institución, por lo que los sujetos con patología recibieron tratamiento entre las evaluaciones con los distintos instrumentos. Ante este obstáculo, y con el propósito de

---

reducir en lo posible el sesgo, se estableció como criterio de inclusión haber sido evaluado dentro del primer semestre del presente año.

Asimismo, la investigación se vio limitada al llevar a cabo el estudio para determinar la confiabilidad, a través del método Test-Retest. Esto, puesto que dicha metodología no pudo ser aplicada en el grupo de sujetos que padecían Trastorno Específico de Lenguaje. Lo anterior, se debe a que los niños se encontraban en tratamiento fonoaudiológico, razón por la cual una segunda evaluación podría influir de manera negativa en la continuidad y eficacia del trabajo realizado.

Finalmente, cabe mencionar que la cantidad de recursos económicos y humanos que implican este tipo de investigaciones limitan la toma de muestras representativas de un gran universo. Producto de lo anterior, los resultados normativos obtenidos en este trabajo no pueden ser extrapolados, a toda la población chilena, así como tampoco a otras zonas pertenecientes a la V región. Lo anterior, se debe a que la muestra seleccionada para proyectar una norma está acotada por características definidas, representando sólo a niños/as de las zonas urbanas de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar que asisten a establecimientos municipalizados.

En cuanto a las proyecciones de esta investigación, se considera fundamental la posibilidad de completar los estudios estadísticos, como por ejemplo, realizar un análisis detallado de los reactivos. Además, corroborar los resultados obtenidos manipulando otras variables, como sexo y nivel socio económico. Cabe señalar, que hubiese sido interesante poder analizar y comparar los resultados desde esa perspectiva, ya que autores como Dale (1980) y Clemente (1996) exponen estudios centrados en definir las diferencias del desarrollo lingüístico en niños y niñas. Lo anterior, permitiría lograr una futura estandarización de la PELC-M, la cual puede ser modificada con el fin de enriquecer el proceso de evaluación del lenguaje con la utilización de nuevos instrumentos.

Por último, queda abierta la inquietud de crear un instrumento que evalúe los mismos niveles del lenguaje, pero en su vertiente expresiva utilizando el modelo de la PELC-M. De esta forma, se contaría con un mayor número de test que permitan dar

resultados que reflejen el desempeño lingüístico de los niños chilenos. Sin embargo, como se planteó durante el desarrollo de esta investigación, la evaluación no tiene sentido en forma aislada, puesto que como terapeutas del lenguaje la finalidad última es la habilitación y/o rehabilitación de las competencias descendidas de nuestros pacientes. Es por este motivo, que una de las más importante proyecciones es la de crear un modelo de intervención terapéutica basado en los resultados obtenidos a través de la valoración con PELC-M.

---

## **5. BIBLIOGRAFÍA**

1. Acosta, Víctor. *“La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil”*. Editorial Aljibe. Málaga, 1996.
2. Alfaro, Selma; Berrera, Juana; De Barbieri, Zulema; Manggiolo, Mariangela. *“Evaluación del Lenguaje en niños Preescolares: presentación de instrumentos de uso habitual en fonoaudiología”*. Universidad de Chile. Santiago, 1998.
3. Altamirano V. Carola; Cáceres V. Susana; Pérez E. Paola. *“Creación y aplicación de una pauta de evaluación del lenguaje comprensivo para niños de 3 años a 6 años 11 meses de edad”*. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, 2001.
4. Anastasi, Anne; Urbina, Susana. *“Tests Psicológicos”*. Editorial Prentice Hall Hispano americana, Séptima Edición. México, 1998.
5. Anquín, Mariana. *“La influencia de los colores en el desarrollo de los niños”*. Revista Mujer. 2004.
6. Cáceres, María. *“Programa de Enseñanza del Lenguaje de la Escuela Primaria”* Ediciones Instituto Oral Modelo. Buenos Aires, 1969
7. Canales, F; Pineda, E; Alvarado, E. *“Metodología de la Investigación. Manual para el desarrollo del personal de salud”*. OPS – OMS, 2º Ed. 1994.
8. Canepa, Daniela y Cols. *“Adaptación y Aplicación de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) para un grupo escolar en las comunas de Viña del Mar y Valparaíso”*. Universidad de Valparaíso, 2000.
9. Clemente E. Rosa. *“ Desarrollo del Lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos”*. Editorial Octaedro. Barcelona, 1996.
10. Dale, Phillip. *“Desarrollo del Lenguaje. Un enfoque psicolingüístico”*. Editorial Trillas. México, 1980.
11. Feldman, Jacobo; Cardoso, Emma; Cutule, Susana; Besares, Cristina. *“Equipo de figuras para el trabajo de clasificaciones. Material gráfico para la integración a nivel preescolar y escolar de la conceptualización lingüística y de las operaciones lógicas para el desarrollo del cálculo aritmético”*. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires, 1982.

- 
12. Ferreras P. Aníbal. “*Cognición y Aprendizaje: Fundamentos Psicológicos*”. Editorial Pirámide. Madrid, 1998.
  13. Giannini, Edward y Moroldo, Marta. “*Relevancia médica, científica y social de la validación, estandarización y adaptación cultural de las pruebas de pesquisa*”. Comentario editorial, Revista Argentina de Pediatría, pág. 357 – 359. 2002
  14. Hernández S. Roberto; Fernández C. Carlos; Baptista L. Pilar. “*Metodología de la Investigación*”. Editorial Mc Graw – Hill Interamericana, Tercera Edición. México, 2003.
  15. Lucsher, Max “*Test de los Colores*”. Editorial Paidós Ibérica S.A., 4º Edición. España, 1993.
  16. Mendoza L. Elvira. “*Trastorno Específico del Lenguaje*”. Editorial Pirámide. Madrid, 2000.
  17. Pavéz, María Mercedes. “*Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje de E. Carrow. Aplicación en Chile*”. Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile. Santiago, 2004.
  18. Puyuelo, Miguel; Rondal, Jean; Wiig, Elisabeth. “*Evaluación del Lenguaje*”. Editorial Masson S.A. Barcelona, 2000.
  19. Software Estadístico “*Epi-Info 6.0*”. Versión en Español.
  20. Software de diseño Gráfico “*Free Hands*”. Versión para Windows XP.
  21. Ministerio de educación de Chile. “*Nómina de Escuelas Básicas de la V Región*”. Extraído en Abril, 2005 de <http://www.mineduc.cl>
  22. Junta Nacional de Jardines Infantiles “*Nómina de Jardines infantiles de la V Región*”. Extraído en Abril, 2005 de <http://www.mineduc.clwww.junji.cl>

## **6. ANEXOS**

## 6.1 ANEXO N° 1: DETALLE DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO

### 1. Matrícula de Alumnos por Establecimientos Educativos.

	Total Alumnos	Comuna	N° de Alumnos
Jardines Infantiles (JUNJI) (N: MM, T-I)	2.600 niños	Viña del Mar	1.299 niños
		Valparaíso	1.301 niños
Escuelas Especiales de Lenguaje (N: MM, T-I, T-II)	1.687 niños	Viña del Mar	1.250 niños
		Valparaíso	437 niños
Escuelas Básicas Municipalizadas (N: T-I, T-II, 1°B)	8.067 niños	Viña del Mar	3.980 niños
		Valparaíso	4.087 niños
Proyectos de Integración Especial de Lenguaje (N: 1°B)	88 niños	Viña del Mar	42 niños
		Valparaíso	46 niños
Total de Matrícula		12.354 niños	

\* Los niños pertenecientes a Proyectos de Integración Especial de TEL, están ingresados también como alumnos de Escuelas Básicas Municipalizadas.

### 2. Descripción de los Niveles de Enseñanza.

Nivel	Abreviación	Edades
Medio Mayor	MM	3.0 – 3.11 años
Transición I	T I	4.0 – 4.11 años
Transición II	T II	5.0 – 5.11 años
Primero Básico	1° B	6.0 – 6.11 años

### 3. Matrícula de Niños por Dependencia y Sexo Año 2004

**Región** : Valparaíso

**Provincia** : Valparaíso

**Comuna** : Valparaíso

TIPO DE ENSEÑANZA	MUNICIPAL		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
<b>PRE-BÁSICA</b>	<b>1087</b>	<b>1040</b>	<b>2127</b>
Transición I	166	137	303
Transición II	921	903	1824
<b>BÁSICA</b>	<b>9268</b>	<b>9386</b>	<b>18654</b>
1° Básico	961	999	1960
2° Básico	1075	995	2070
3° Básico	1063	1073	2136
4° Básico	1176	1200	2376
5° Básico	1248	1201	2449
6° Básico	1201	1267	2468
7° Básico	1284	1324	2608

8° Básico	1260	1327	2587
-----------	------	------	------

**Región** : Valparaíso  
**Provincia** : Valparaíso  
**Comuna** : Viña del Mar

TIPO DE ENSEÑANZA	MUNICIPAL		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
<b>PRE-BÁSICA</b>	<b>1056</b>	<b>993</b>	<b>2049</b>
Transición I	124	120	244
Transición II	932	873	1805
<b>BÁSICA</b>	<b>8940</b>	<b>8907</b>	<b>17847</b>
1° Básico	995	936	1931
2° Básico	955	1008	1963
3° Básico	1013	1089	2102
4° Básico	1139	1117	2256
5° Básico	1207	1081	2288
6° Básico	1161	1147	2308
7° Básico	1271	1254	2525
8° Básico	1199	1275	2474

#### 4. Fuentes de Información.

- a) Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)
  - Dirección:
  - Sitio Web: <http://www.junji.cl>
  
- b) Departamento Provincial de Educación, Valparaíso e Isla de Pascua.
  - Unidad de Estadística, Secretaría Regional Ministerial.
  - Dirección: Arlegui # 852, Viña del Mar. Valparaíso.
  - Sitio Web: <http://www.mineduc.cl>
  
- c) Corporación Municipal de Viña del Mar.
  - Dirección: 10 Norte N°.... Viña del Mar.

## 6.2 ANEXO N° 2: MODIFICACIONES REALIZADAS A LA PELC ORIGINAL

### 1. Cambios Generales:

- Se definieron mejor los trazos, y se aplicó color a la totalidad de los estímulos visuales, considerando reflejar lo mejor posible la realidad. Salvo algunas ilustraciones específicas que fueron rediseñadas por considerarse poco claras (cambios específicos).
- La separación de los estímulos al interior de una lámina se estableció mediante una franja de color amarillo intenso.
- Se determinó distribuir 6 estímulos por lámina, para disminuir el número de distractores, y hacer mas uniforme el formato general de la pauta. Sin embargo, en las láminas N° 15 – 16 –23 – 25 – 26 – 28 – 29, se dejó un número menor (1 a 4 estímulos por lámina). Esto último, debido a que las estructuras medidas se podían situar en un solo contexto, o bien, evaluarlas a través de un mayor número de estímulos presentaría mas complejidad.
- Se determinó dar como instrucción general “Muéstrame...”, en vez de “Muestra...” como en la versión original. Salvo tres casos especiales, donde se utiliza una diferente.

### 2. Cambios Específicos:

#### Módulo de Semántica:

Lámina	Palabra	Cambios
1	Mamá Gato Boca Animales	Rediseño de imágenes: “mamá – abuela”. Cambio de consigna: “Animales” por “Un animal”.
2	Oreja Abuelo Caballo Personas	Rediseño de imágenes: “papá – abuelo”. Cambio de consigna: “Personas” por “Una persona”.
3	Chancho Mano Hijo Partes del cuerpo	Rediseño de imágenes: “hijo – hija” Cambio de consigna: “Partes del cuerpo” por “Una parte del cuerpo”.
4	Muñeca Carne Pantalón Juguetes Comida Ropa	Rediseño de imágenes: “muñeca” Cambio de consigna: “Juguetes” por “Un juguete”, “Comida” por “Una comida”, “Ropa” por “Una ropa”.

5	Silla Cuchara Naranja Frutas Muebles Útiles de mesa	Cambio de consigna: “Frutas” por “Una fruta”, “Muebles” por “Un mueble”, “Útiles de mesa” por “Un utensilio de mesa”.
6	Ratón Cocina Lechuga Verduras	Cambio de consigna: “Verduras” por “Una verdura”.
7	Olla Escuela Tren Medios de Transporte Útiles de cocina	Rediseño de imágenes: “escuela” Cambio de consigna: “Medios de transporte” por “Un medio de transporte”, “Útiles de cocina” por “Un utensilio de cocina”.
8	Zanahoria Comedor Tambor Partes de la casa	Cambio de consigna: “Partes de la casa” por “Una parte de la casa”.
9	Helicóptero Plátano Lápiz Útiles escolares	Cambio de consigna: “Útiles escolares” por “Un útil escolar”.
10	Tijeras Champú Farmacia Útiles de aseo personal	Rediseño de imágenes: “farmacia”. Cambio de consigna: “Útiles de aseo personal” por “Un útil de aseo personal”.
11	Plaza Aros Escoba Lugares de la ciudad Joyas Útiles de aseo	Cambio de estímulo: “pañó de sacudir” por “plumero”. Rediseño de imágenes: “cine”. Cambio de consigna: “Lugares de la ciudad” por “Un lugar de la ciudad”, “Joyas” por “Una joya”, “Útiles de aseo” por “Un utensilio de aseo”.
12	SERRUCHO Lluvia Guitarra Climas Instrumentos musicales Herramientas	Rediseño de imágenes: “despejado”. Cambio de consigna: “Climas” por “Un clima”, “Instrumentos musicales” por “Un instrumento musical”, “Herramientas” por “Una herramienta”.
13	Pintor Natación Enceradora Deportes Profesiones Electrodomésticos	Cambio de estímulo: “enceradora” por “refrigerador”. Rediseño de imágenes: “doctor” – “natación”. Cambio de consigna: “Deportes” por “Un deporte”, “Profesiones” por “Una profesión”, “Electrodomésticos” por “Un electrodoméstico”.
14	Dos Cuatro Ocho Igual Diferente	Rediseño de imágenes: “flores”. Creación de nueva lámina para evaluar conceptos “igual” – “diferente”. Creación de imágenes conservando consigna.
15	Primero Segundo Tercero	Sin cambios.

## Módulo de Morfosintaxis.

Lámina	Estímulo	Cambios
1	1 El niño es delgado 2 El niño es gordo 3 La niña es alta	Eliminación de consignas: N° 2. Rediseño de imágenes: “niña baja”.
2	1 Los niños son gordos 2 Las niñas son gordas 3 El niño es bajo	Sin cambios.
3	1 Los autos son rojos 2 El auto es rojo 3 La camioneta verde 4 Las camionetas verdes 5 La micro amarilla 6 Las micros amarillas	Eliminación de consignas: N° 1 y 3. Rediseño de imágenes: “autos, camionetas y micros”. Cambio de consigna: “El auto es rojo” por “El auto rojo”.
4	1 El niño se peina 2 El niño lo peina 3 El niño se lava 4 El niño lo lava 5 Los niños se abrazan 6 Los niños le abrazan	Eliminación de consignas: N° 3, 4 y 5.
5	1 Ellos se saludan 2 Ellos lo saludan 3 Ella la viste 4 Ella se viste 5 Los niños se pegan 6 Los niños le pegan	Eliminación de consignas: N° 2, 4 y 6. Rediseño de imágenes: “Los niños le pegan”.
6	1 Él come 2 Ella come 3 Ellas comen 4 Ellos comen	Eliminación de 2 estímulos distractores (8 a 6 estímulos). Rediseño de imágenes: todas.
7	1 Todos cantan 2 Muchos cantan 3 Pocos cantan 4 Nadie canta	Cambio de estímulo: verbo “cantar” por “saltar”. Diseño de imágenes y consignas en función de nuevo estímulo.
	1 Ese auto 2 Este auto 3 Aquel auto 4 Esos autos 5 Estos autos 6 Aquellos autos	Se dejó ítem para el final. Se determinó características y ubicación de los objetos.
8	1 El hombre con sombrero 2 El hombre sin sombrero 3 El perro con collar 4 El perro sin collar 5 La niña con moño 6 La niña sin moño	Eliminación de consignas: N° 1, 4, 5 y 6. Rediseño de las imágenes: “perro y mujer”.
9	1 El florero está arriba de la mesa 2 El florero está debajo de la mesa 3 El lápiz está en la mesa 4 El lápiz está debajo de la mesa 5 El cuaderno está sobre la mesa	Eliminación de consignas: N° 2 y 6. Cambio de consignas: “El lápiz...” por “Los lápices...”, “El cuaderno...” por “Los cuadernos”.

	6 El cuaderno está bajo la mesa	Se dejó la imagen en una sola lámina.
9	1 El niño está detrás de la mesa 2 El perro está delante de la mesa 3 El niño está delante de la mesa 4 El perro está detrás de la mesa	Eliminación de consignas: N° 3 y 4. Se dejó la imagen en una sola lámina.
10	1 El lápiz está entre el vaso y el dulce 2 El helado está entre la escoba y el auto 3 La pelota está entre el oso y la botella	Eliminación de consignas: N° 2.
11	1 Mis ojos Mis hombros Mis rodillas 2 Mi nariz Mi boca Mi cuello 3 Tus ojos Tus hombros Tus rodillas 4 Tu cuello Tu nariz Tu boca 5 Sus ojos Sus hombros Sus rodillas 6 Su nariz Su boca Su cuello 7 Ntras Manos Ntras cabezas Ntros Pies	Cambio de consignas: se redujo la extensión de estas (3 órdenes a 1). Cambio consigna general: “Muéstrame..” por “Toca...”.
12	1 La casa está lejos de la laguna 2 La casa está cerca de la laguna 3 El árbol está lejos de la laguna 4 El árbol está cerca de la laguna 5 El patito está dentro de la laguna 6 El patito está fuera de la laguna 7 El bote está dentro de la laguna 8 El bote está dentro de la laguna	Eliminación de consignas: N° 2, 3, 5 y 7.
13	1 El niño no come 2 El niño no salta 3 El niño no corre 4 El niño no baila 5 El niño no duerme 6 El niño no nada 7 El niño no salta ni come 8 El niño no baila ni duerme	Eliminación de consignas: N° 3, 4, 5, 6 y 7.
14	Muestra lo que hizo la niña: 1 Antes de ir a la escuela 2 Después de despertarse 3 Antes de tomar desayuno 4 Después de peinarse 5 ¿Qué hace la niña en la noche? 6 ¿Qué hace la niña cuando sale el sol?	Eliminación de consignas: N° 3 y 4. Introducción a la orden general: “Esto es lo que hizo la niña desde que se acostó hasta el otro día (Señalando orden de la secuencia).”
15	1 La niña pinta un dibujo 2 la niña pintará un dibujo 3 La niña pintó un dibujo 4 El niño comerá una manzana. 5 El niño come una manzana. 6 El niño comió una manzana.	Eliminación de consignas: N° 2 y 6.
16	1 El niño se pondrá los zapatos. 2 El niño se pone los zapatos 3 El niño se puso los zapatos 4 El niño se caerá 5 El niño se cae 6 El niño se cayó	Eliminación de consignas: N° 2, 4 y 6.
	Con ordenes Verbales: 1 Dame el lápiz. 2 Párate. 3 Siéntate	Se dejó como penúltimo ítem (N° 44).

	4 No abras la puerta 5 Abre la boca y cierra los ojos.	
17	1 El gato es perseguido por el perro 2 El perro es perseguido por el gato 3 El niño es llevado por la niña 4 La niña es llevada por el niño	Eliminación de consignas: N° 2 y 3. Rediseño de imágenes: “distractor”.
18	1 Ana baila y Juan lee 2 Los niños saltan y las niñas corren	Eliminación de consignas: N° 4. Eliminación de estímulos: de “8 en 2 láminas” a “6 en 1 lámina”.
19	3 La mamá barre, la abuelita sacude y el papá lee. 4 Las niñas bailan y los niños juegan fútbol	
20	1 La pelota no es rosada, sino verde 2 El niño juega, pero solo 3 El lápiz no es corto sino largo	Eliminación de consignas: N° 1.
21	1 La niña no es grande, sino chica 2 La caja es verde, pero con rayas 3 El helado estaba rico, pero derretido	Eliminación de consignas: N° 3.
22	1 Pedro, que es gordito, está estudiando 2 Los pájaros, que están en árbol, son pequeños. 3 María, que tiene el pelo crespo, escribe una carta.	Eliminación de consignas: N° 2. Cambio de imágenes: distractor.
23	1 Los niños, que están en el patio, juegan a la pelota 2 Las niñas que se están riendo, son hermanas 3 La señora, que lleva sombrero azul, compra flores.	Eliminación de consignas: N° 2. Rediseño de imágenes: distractores.
24	1 ¿Por qué se abriga el niño? 2 ¿Por qué toma helado la niña? 3 ¿Por qué volaron las palomas? 4 ¿Por qué están mojados los niños? 5 ¿Por qué el gato mira la tienda? 6 ¿Por qué llora la niña?	Eliminación de consignas: N° 2, 3 y 4. Rediseño y creación de imágenes: referente y distractor. Introducción a la orden general: “Aquí están las cosas que le pasaron a un niño, a una niña y a un gato”.
25	1 Ese árbol tiene más manzanas que el otro 2 El edificio es más alto que el otro 3 Ana es menos grande que Luis	Eliminación de consignas: N° 3 (se trasladó a lámina siguiente).
26	1 El niño tiene más autos que el otro 2 El vestido es menos largo que la falda 3 Marta es igual de alta que Rosa	Eliminación de consigna: N° 1 y 3. Y se agrega la eliminada en lámina anterior.
	Pásame el auto o la tijera 1 Levanta la mano o el pie 2 Muestra la mesa o la hoja 3 ¿Te gustan las peras o las manzanas?	Creación de lámina: 6 estímulos. Creación de consignas: Muéstrame: “El auto o la tijera”, “La pero o la manzana”.

---

### 6.3 ANEXO N° 3: INSTRUMENTO DE SELECCIÓN

#### Ficha de Identificación

Nombre : \_\_\_\_\_  
Curso : \_\_\_\_\_  
Fecha de Nacimiento : \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Establecimiento : \_\_\_\_\_  
Dg. Fonoaudiológico : \_\_\_\_\_ PIE de TEL: \_\_\_\_\_  
Puntaje TECAL : S \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_

- Estado de Salud:

En tratamiento neurológico : si ( ) no ( )

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

En tratamiento psicológico : si ( ) no ( )

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Déficit visual : si ( ) no ( )

Déficit auditivo : si ( ) no ( )

- Respecto a nivel sociocultural:

Escolaridad de los padres :

Ed. Básica incompleta ( )

Ed. Básica completa ( )

Ed. Media incompleta ( )

Ed. Media completa ( )

Ed. Superior ( )

Ocupación de los padres:

Padre: \_\_\_\_\_

Madre: \_\_\_\_\_

• Lengua materna:

Español hablado en Chile ( )

Otro ( )

#### 6.4. ANEXO N° 4: DETERMINACIÓN ESTADÍSTICA DE LA MUESTRA

**Fórmula a utilizar:**

$$n = \frac{N p q Z^2}{(N - 1) d^2 + Z^2 p q}$$

**Donde:**

- n : número muestral.
- N : universo total (12354)
- P : probabilidad de ocurrencia del hecho (0.5).
- Q : probabilidad de no ocurrencia del hecho (1-p = 0.5).
- Z : nivel de confianza o exactitud (95% = 1.96).
- D : distancia de la estimación (margen de error).

**Cálculo:**

$$N = \frac{12354 * 0.5 * 0.5 * (1.96)^2}{(12354 - 1) * (0.05)^2 + (1.96)^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = \frac{12354 * 0.25 * 3.8416}{12353 * 0.0025 + 3.8416 * 0.25}$$

$$n = \frac{11864.782}{30.8825 + 0.9604}$$

$$n = \frac{11864.782}{31.8429}$$

$$n = 372$$

**Luego:**

Se aumenta la cifra, a fin de lograr establecer una división en 8 subgrupos de 24 niños cada uno. Es decir, para cubrir equitativamente los cuatro rangos etarios, en las dos ciudades.

Con todo, el número muestral final es: **384** niños.

## 6.5. ANEXO N° 5: CUESTIONARIO PARA VALIDACIÓN DE CONTENIDO

**Nombre Experto** :

**Fecha** :

### I. Instrucciones.

Este cuestionario evalúa cada uno de los ítems de la “Pauta de Evaluación del Lenguaje Comprensivo (PELC- M)”. Dicha valoración debe ser en función de los componentes del lenguaje comprensivo, y de las características que ha de tener el instrumento que los evalúe. Debe ser aplicado por Fonoaudiólogos con un mínimo de ocho años de experiencia en Trastornos del Lenguaje infantil.

En primer lugar, se solicita leer la carta que se le ha enviado, con la información necesaria acerca de la PELC-M. A continuación, revise el material adjuntado: set de láminas, protocolo de respuestas, etc. Finalmente, inicie la valoración de cada ítem, en términos de aprobación (A) o desaprobación (DA) de los siguientes aspectos:

1. Palabras pertenecientes al léxico cercano al niño (Léxico).
2. Graficación o representación clara de la estructura a evaluar (Representación).
3. Claridad de la consigna correspondiente (Consigna).

### II. Evaluación Módulo de Semántica.

Lámina	Ítem	Aspectos	A	DA
1	Mamá	Léxico		
		Representación		
		Consigna		

	Gato	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Boca	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
Un animal	Léxico			
	Representación			
	Consigna			
2	Oreja	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Abuelo	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Caballo	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Una persona	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
3	Chancho	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Mano	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Hijo	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Una parte del cuerpo	Léxico		
		Representación		
		Consigna		

4	Muñeca	Léxico		
		Representación		
	Carne	Consigna		
		Léxico		
	Pantalón	Representación		
		Consigna		
Un juguete	Léxico			
	Representación			
Una comida	Consigna			
	Léxico			
Una ropa	Representación			
	Consigna			
5	Silla	Léxico		
		Representación		
	Cuchara	Consigna		
		Léxico		
	Naranja	Representación		
		Consigna		
Una fruta	Léxico			
	Representación			
Un mueble	Consigna			
	Léxico			
		Representación		
		Consigna		

	Un utensilio de mesa	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
6	Ratón	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Cocina	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Lechuga	Léxico		
		Representación		
	Consigna			
Una verdura	Léxico			
	Representación			
		Consigna		
7	Olla	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Escuela	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Tren	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Un medio de transporte	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
Un utensilio de cocina	Léxico			
	Representación			
	Consigna			
8	Zanahoria	Léxico		
		Representación		
		Consigna		

	Comedor	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Tambor	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
Una parte de la casa	Léxico			
	Representación			
	Consigna			
9	Helicóptero	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Plátano	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Lápiz	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Un útil escolar	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
10	Tijeras	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Champú	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Farmacia	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Un útil de aseo personal	Léxico		
		Representación		
		Consigna		

11	Plaza	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Aros	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Escoba	Léxico		
Representación				
Consigna				
Un lugar de la ciudad	Léxico			
	Representación			
	Consigna			
Una joya	Léxico			
	Representación			
	Consigna			
Un útil de aseo	Léxico			
	Representación			
	Consigna			
12	SERRUCHO	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Lluvia	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Guitarra	Léxico		
Representación				
Consigna				
Un clima	Léxico			
	Representación			
	Consigna			
Un instrumento musical	Léxico			
	Representación			
	Consigna			

	Una herramienta	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
13	Pintor	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Natación	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Refrigerador	Léxico		
		Representación		
	Consigna			
	Un deporte	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Una profesión	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Un electrodoméstico	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
14	Dos	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Cuatro	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Ocho	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
15	Primero	Léxico		
		Representación		
		Consigna		

	Segundo	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Tercero	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
16	Igual	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Diferente	Léxico		
		Representación		
		Consigna		

### III. Evaluación Módulo de Morfología y Sintaxis.

Lámina	Ítem	Aspectos	A	DA
17	El niño es delgado.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	La niña es alta.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
18	Los niños son gordos.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Las niñas son gordas.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	El niño es bajo	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
19	El auto rojo.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Las camionetas verdes.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	La micro amarilla.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Las micros amarillas.	Léxico		

		Representación		
		Consigna		
20	El niño se peina.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	El niño lo peina.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Los niños le abrazan.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
21	Ellos se saludan.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Ella la viste.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Los niños se pegan.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
22	Él come.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	Ella come.	Representación		
		Consigna		
	Ellas comen.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Ellos comen.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
23	Todos saltan.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	Muchos saltan.	Representación		
		Consigna		
	Pocos saltan.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Nadie salta.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		

24	El perro con collar.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	El hombre sin sombrero.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
25	El florero está arriba de la mesa.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Los lápices están en la mesa.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Los lápices están bajo la mesa.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Los cuadernos están sobre la mesa.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
26	El niño está detrás de la mesa.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	El perro está delante de la mesa.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
27	El lápiz está entre el vaso y el dulce.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	La pelota está entre el oso y la botella.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
28	Mis ojos.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Mi nariz.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Tus ojos.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Tu cuello.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Sus rodillas.	Léxico		
		Representación		

		Consigna		
	Su boca.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Nuestras manos.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
29	La casa está lejos de la laguna.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	El árbol está cerca de la laguna.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	El patito está fuera de la laguna.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	El bote está dentro de la laguna.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
30	El niño no come.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	El niño no salta.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	El niño no baila ni duerme.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
31	Lo que hizo la niña antes de ir a la escuela.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Lo que hizo la niña después de despertarse.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	¿Qué hace la niña en la noche?	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	¿Qué hace la niña cuando sale el sol?	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
32	La niña pinta un dibujo.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	La niña pintó un dibujo.	Léxico		

		Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	El niño comerá una manzana.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	El niño come una manzana.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
33	El niño se pondrá los zapatos.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	El niño se puso los zapatos.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	El niño se cae.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
34	El gato es perseguido por el perro.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	La niña es llevada por el niño.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
35	Ana baila y Juan lee.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	Los niños saltan y las niñas corren.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	La mamá barre, la abuelita sacude y el papá lee.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
36	El niño juega, pero solo.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	El lápiz no es corto, sino largo.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
37	La niña no es grande, sino chica.	Representación		
		Consigna		
		Léxico		
	La caja es verde, pero con rayas.	Representación		
		Consigna		

38	Pedro, que es gordito, está estudiando.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	María, que tiene el pelo crespo, escribe una carta.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
39	Los niños, que están en el patio, juegan a la pelota.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	La señora, que tiene sombrero azul, compra flores.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
40	¿Por qué se abriga el niño?	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	¿Por qué el gato mira el negocio?	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	¿Por qué llora la niña?	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
41	Ese árbol tiene más manzanas que el otro.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	El edificio es más alto que el otro.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
42	Marta es igual de alta que Rosa.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Ana es menos grande que Luis.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
43	El auto o la tijera.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	La peras o la manzana.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		

Con ordenes verbales :	Dame el lápiz.	Léxico		
		Consigna		
	Párate.	Léxico		
		Consigna		
	Siéntate	Léxico		
		Consigna		
	No abras la puerta	Léxico		
		Consigna		
	Abre la boca y cierra los ojos	Léxico		
		Consigna		
Con material : autos "muestra"	Ese auto.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Este auto.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Aquel auto.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
	Esos autos.	Léxico		
		Representación		
		Consigna		
Estos autos.	Léxico			
	Representación			
	Consigna			
Aquellos autos.	Léxico			
	Representación			
	Consigna			

#### IV. Observaciones y sugerencias.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

## 6.6. ANEXO N° 6: OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS REALIZADAS POR EXPERTOS.

### 1° Experto: Flgo. Guillermo Lavín

- Me parece que la consigna del ítem 28: "En este juegas tú, este niño y yo" es poco clara, y dada la trascendencia de que el menor la entienda adecuadamente la situación que se plantea, hace imprescindible, a mi juicio, explicitarla aún más. Ejemplo: "Ahora vamos a jugar los tres: tú, este niño y yo".
- La sección: "Con órdenes verbales", no obstante su bajo nivel de dificultad en relación a los otros reactivos medidos, se encuentra al final de la prueba. Esto haría que los sujetos con dificultades comprensivas serias, jamás llegasen hasta este ítem, dejándonos sin saber si realmente hubiesen podido o no responder adecuadamente.
- En relación a la sección "con material autos muestra", no me parece que logra evaluar los objetivos para los cuales fue creada. Las instrucciones dadas por el evaluador que se encuentra a espaldas del niño, tales como: "muestra ese auto" o "muestra aquel auto", no tienen un referente definido, a menos que se explicita con algún adjetivo o gesto indicador a que auto se hace referencia; y en ese caso, tampoco se estará midiendo lo que se pretende medir. Igual situación sucede con los plurales de estos pronombres.

Por otra parte deseo aprovechar la oportunidad de manifestarles mi positiva visión sobre el estudio que están realizando. Honestamente creo que representa un esfuerzo valioso por enriquecer el proceso evaluativo del lenguaje y que vendrá a satisfacer una necesidad largamente sentida por la comunidad fonoaudiológica.

---

**2º Experto: Flgo. Jorge Paleo Pineda.**

- En lo que se refiere a la lámina N° 4, la representación de Carne puede mejorar.
- En la lámina N° 5, lo ideal hubiese sido dos categorías por lámina, ya que la tercera puede ser señalada por descarte porque además están pareadas horizontalmente, y no por reconocimiento.
- En la lámina N° 7 el vehículo pequeño que aparece en otro estímulo, interfiere.
- En la lámina N° 8 el distractor de tambor no es claro.
- En la lámina N° 10, puede mejorar el dibujo de champú.
- En la lámina N° 11, la representación de plaza puede mejorar, pues parece “juegos” o “campo”.
- En la lámina N° 11, recomendaría dos categorías por lámina o bien distribuir las de una forma distinta (no horizontal), como diagonal, vertical o al azar.
- En la lámina N° 12, se recomienda lo mismo que en la 11.
- En la lámina N° 14, queda a criterio del evaluador considerar buena una respuesta cuando indique “2 flores de un grupo de 8 por ejemplo”.
- En la lámina N° 15 debe mejorar la consigna o la representación pues el niño puede mostrar la locomotora o el primer carro.
- En la lámina N° 16 recomendaría variar el orden en la consigna igual es más fácil que diferente.

- 
- En la lámina N° 19 en cuanto al léxico evaluado, el auto rojo del otro grupo queda al criterio del evaluador. También la consigna “las micros amarillas”, el niño puede responder por descarte.
  - En la lámina N° 22 depende del criterio del evaluador , pues por ejemplo puede mostrar “Ella come” en el otro estímulo.
  - En la lámina N° 23 las palabras “muchos” y “todos” es similar, lo que produce errores.
  - En la lámina N° 25 el niño puede mostrar por descarte “Los lápices están bajo la mesa”.
  - En la lámina N° 28 puede producir ciertas confusiones en los niños con respecto a lo que deben hacer.
  - En la lámina N° 31, la respuesta correcta es relativa, además hay un error en la consigna “¿Qué hace la niña cuando sale el sol?”
  - En la lámina N° 36 y 37, el adjetivo por si solo da la respuesta correcta.
  - En la lámina N° 41 y 42 en niño se deja guiar por el adverbio de cantidad y no por la comparación.
  - En los items que miden pronombres demostrativos, el “aquel” puede ser el “ese”, y el “aquello” el “esos”.

### **3° Experto: Flga. Denisse Pérez**

- Los dibujos de cada lámina deberían estar numeradas para poder realizar un análisis cualitativo de las respuestas.
- Las consignas para evaluar categorías no queda claro y no esta determinada las respuestas correctas (es una o dos).

- 
- Cómo se valoran los ítems no contestados por el menor.
  - En cuanto a la gráfica de los dibujos tenemos que:
    - Módulo de Semántica: N° 2 Gato: poco claro.  
N° 3 Chancho: caricaturizado.  
N° 4 Carne: poco claro.  
N° 7 Tren: faltan ruedas.  
N° 10 Shampoo: poco claro para niños pequeños.  
N° 13 Refrigerador: imagen antigua.
    - Módulo de Morfosintáxis: N° 25 Los cuadernos parecen hojas.  
N° 29 La casa pequeña es difusa.  
N° 40 Los pescados son difusos.
  - Muchos estímulos por hoja:
    - Módulo de semántica: N° 14
    - Módulo Morfosintaxis: N° 17,18,20,21,22,27,30,35, 42.
  - En el módulo de morfosintaxis N° 35 son muchas consignas por hoja.
  - En el módulo de semántica N° 7 la categoría “Útiles de cocina”, no es reconocible por niños pequeños.
  - En la N° 8 la consigna “Útiles aseo personal”, vocabulario no reconocible por niños pequeños.
  - En la N° 13 la categoría “Profesión”, ¿la correcta es médico?
  - En la N° 15 el dibujo tiene una posición vertical, teniendo que ser horizontal. ¿cuál es la respuesta correcta?, se toma como primero la locomotora o el vagón. La consigna es poco precisa.
  - En el N° 30 módulo de morfosintaxis no queda claro las respuestas correctas, debería haber un dibujo correspondiente a cada consigna.
  - En el N° 31 no queda claro las respuestas correctas.
  - En el N° 43 no queda claro las respuestas que debe dar el niño, ¿consigna poco clara!.
  - No está determinada la posición de los autos para realizar las consignas.
  - Realizar cuadernillo de instrucciones.

---

**6.7. ANEXO N° 7: DESCRIPCIÓN DE LA NUMERACIÓN UTILIZADA PARA EL ANÁLISIS DEL MÓDULO DE MORFOSINTAXIS:**

<b>N°</b>	<b>Estructura</b>
1	Oraciones Copulativas
2	Oraciones Recíprocas
3	Pronombres Personales
4	Pronombres Indefinidos
5	Preposiciones
6	Pronombres Posesivos
7	Oraciones Adv. Locativas
8	Oraciones Negativas

---

9	Oraciones Temporales
10	Verbos Regulares
11	Verbos Irregulares
12	Oraciones Exhortativas
13	Oraciones Pasivas
14	Oraciones Coordinadas
15	Oraciones Adversativas
16	Oraciones Adjetivas
17	Oraciones Causales
18	Oraciones Comparativas
19	Oraciones Disyuntivas
20	Pronombres Demostrativos

## 6.8 ANEXO N° 8: DESEMPEÑO DEL NIÑO EN COMPARACIÓN CON LOS DE SU RANGO ETARIO

Edad en que el 50%, 75% y el 90% de los niños responde correctamente cada ítem de vocabulario (Módulo de Semántica).

Ítem	50% o más	75% o más	90% o más
1. Mamá			3, 4, 5 y 6 años
2. Gato			3, 4, 5 y 6 años
3. Boca			3, 4, 5 y 6 años
4. Oreja			3, 4, 5 y 6 años
5. Abuelo			3, 4, 5 y 6 años
6. Caballo			3, 4, 5 y 6 años
7. Chanco			3, 4, 5 y 6 años
8. Mano			3, 4, 5 y 6 años
9. Hijo			3, 4, 5 y 6 años
10. Muñeca			5 y 6 años
11. Carne			3, 4, 5 y 6 años
12. Pantalón			3, 4, 5 y 6 años
13. Silla			3, 4, 5 y 6 años
14. Cuchara			3, 4, 5 y 6 años
15. Naranja			3, 4, 5 y 6 años
16. Ratón			3, 4, 5 y 6 años
17. Cocina			3, 4, 5 y 6 años
18. Lechuga			3, 4, 5 y 6 años
19. Olla			6 años
20. Escuela			4, 5 y 6 años
21. Tren			4, 5 y 6 años
22. Zanahoria			3, 4, 5 y 6 años
23. Comedor			5 y 6 años
24. Tambor			4, 5 y 6 años
25. Helicóptero			3, 4, 5 y 6 años
26. Plátano			3, 4, 5 y 6 años
27. Lápiz			3, 4, 5 y 6 años
28. Tijeras			3, 4, 5 y 6 años
29. Shampoo			3, 4, 5 y 6 años
30. Farmacia			6 años
31. Plaza			5 y 6 años
32. Aros			6 años
33. Escoba			4,5 y 6 años
34. Serrucho			4,5 y 6 años
35. Lluvia			4,5 y 6 años
36. Guitarra			4,5 y 6 años

37. Pintor			3, 4, 5 y 6 años
38. Natación			5 y 6 años
39. Refrigerador		6 años	
40. Dos			5 y 6 años
41. Cuatro			5 y 6 años
42. Ocho			6 años
43. Primero			5 y 6 años
44. Segundo			5 y 6 años
45. Tercero			5 y 6 años
46. Igual			6 años
47. diferente			6 años

**Edad en que el 50%, 75% y el 90% de los niños responde correctamente cada ítem de categorización, Módulo de Semántica.**

Ítem	50% o más	75% o más	90% o más
1. Un animal			3, 4 5 y 6 años
2. Una persona			4, 5 y 6 años
3. Una parte del cuerpo			5 y 6 años
4. Un juguete			3, 4 5 y 6 años
5. Una comida			3, 4 5 y 6 años
6. Una ropa			3, 4 5 y 6 años
7. Una fruta			3, 4 5 y 6 años
8. Un mueble			4, 5 y 6 años
9. Un utensilio de mesa	6 años		
10. Una verdura			3, 4 5 y 6 años
11. Un medio de transporte			6 años
12. Un utensilio de cocina			5 y 6 años
13. Una parte de la casa			5 y 6 años
14. Un útil escolar		6 años	
15. Un útil de aseo personal	6 años		
16. Un lugar de la ciudad			5 y 6 años
17. Una joya			5 y 6 años
18. Un útil de aseo			5 y 6 años
19. Un clima	6 años		
20. Un instrumento musical			5 y 6 años
21. Una herramienta			5 y 6 años
22. Un deporte		6 años	
23. Una profesión		6 años	
24. Un electrodoméstico		6 años	

**Edad en que el 50%, 75% y el 90% de los niños responde correctamente cada estructura del Módulo de Morfosintaxis.**

Estructuras	50% o más	75% o más	90% o más
1. Artículos, Sustantivos, Adjetivos, Oraciones Copulativas			6 años
2. Pronombres Reflexivos, Oraciones Reflexivas, Oraciones Recíprocas		5 años	
3. Pronombres Personales		6 años	
4. Oraciones Intransitivas, Pronombres indefinidos		6 años	
5. Preposiciones		4, 5 y 6 años	
6. Pronombres Posesivos		4, 5 y 6 años	
7. Oraciones Adv. Locativas, Adverbios Locativos			5 y 6 años
8. Oraciones Coordinadas Negativas, Adverbios Negativos	4, 5 y 6 años		
9. Oraciones Adv. Temporales y Adverbios Temporales.		5 y 6 años	
10. Oraciones Transitivas, Tiempo Verbal y Modo Indicativo.	3, 4, 5 y 6 años		
11. Verbos Irregulares	5 y 6 años		
12. Voz Pasiva	3, 4, 5 y 6 años		
13. Oraciones Coordinadas Copulativas			5 y 6 años
14. Oraciones Adversativas		4, 5 y 6 años	
15. Oraciones Adjetivas	4, 5 y 6 años		
16. Oraciones Causales	4, 5 y 6 años		
17. Oraciones Comparativas			3, 4, 5 y 6 años
18. Oraciones Disyuntivas		4, 5 y 6 años	
19. Oraciones Exhortativas, Modo Imperativo	3, 4, 5 y 6 años		
20. Pronombres Demostrativos		4, 5 y 6 años	

## 6.9 ANEXO N° 9: LAMINAS Y PROTOCOLOS DE LA PELC-M