

Universidad de Valparaíso
Facultad de Medicina
Carrera de Fonoaudiología



“APLICACIÓN DEL TEST DE COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS
GRAMATICALES EN NIÑOS Y NIÑAS NORMALES ENTRE 7 Y 11.11
AÑOS DE LA COMUNA DE VALPARAÍSO Y VIÑA DEL MAR.”

**Tesis para optar al título de Fonoaudiólogo y al grado académico de Licenciado en
Fonoaudiología**

Autoras:

Nicole Alejandra Javiera Ferreira Torres
Natalia del Pilar Godoy Villanueva
Vanessa Carolina Martínez Adriazola
Consuelo Andrea Neumann Gómez

Profesoras Guías:

Flga. Lirayén Delgado L., Flga. Alejandra Figueroa L.

Valparaíso, Chile
Noviembre de 2011

ÍNDICE

1. RESUMEN	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. Lenguaje	8
3.1.1. Teorías del Desarrollo del Lenguaje	9
3.1.2. Dimensiones del Lenguaje	11
3.1.3. Niveles del Lenguaje	12
3.1.4. Áreas del Lenguaje	14
3.2. Desarrollo Normal del Lenguaje	14
3.2.1. Desarrollo Temprano	14
3.2.2. Desarrollo Tardío	16
3.2.3. Desarrollo de la Morfosintaxis	17
3.2.3.1. Desarrollo Morfológico	20
3.2.3.2. Desarrollo Sintáctico	20
3.3. Variable Sociolingüística	24
3.4. Descripción del Test de Estructuras Gramaticales	25
4. MARCO METODOLÓGICO	28
4.1. Pregunta de Investigación	28
4.2. Objetivos	29
4.2.1. Objetivo General	29
4.2.2. Objetivos Específicos	30
4.3. Variables	31
4.4. Muestra	31
4.4.1. Procedimiento de Selección de la Muestra	32
4.4.2. Criterios de Inclusión	32
4.5. Técnicas de Extracción y Análisis de Datos	33
4.5.1. Instrumentos Utilizados	34

4.6. Protocolo y Procedimientos Éticos	35
4.6.1. Limitaciones	36
5. RESULTADOS	37
5.1. Describir el rendimiento de niños y niñas entre 7 y 11 años, según los promedios de los totales de elementos, tras la aplicación del Test CEG Adaptado.	37
5.1.1. Percentiles del número de elementos correctos según edad	39
5.2. Describir el rendimiento de niños y niñas entre 7 y 11 años, según los promedios de los totales de bloques, tras la aplicación del Test CEG Adaptado.	42
5.2.1. Percentiles del número de bloques correctos según edad	44
5.2.2. Promedio de puntajes para cada bloque según rango etario	47
5.3. Frecuencia de respuestas correctas y curva de normalidad	50
5.3.1. Establecer la frecuencia de bloques correctos en niños y niñas de 7 años	51
5.3.2. Establecer la frecuencia de elementos correctos en niños y niñas de 7 años	52
5.3.3. Establecer la frecuencia de bloques correctos en niños y niñas de 8 años	53
5.3.4. Establecer la frecuencia de elementos correctos en niños y niñas de 8 años	54
5.3.5. Establecer la frecuencia de bloques correctos en niños y niñas de 9 años	55
5.3.6. Establecer la frecuencia de elementos correctos en niños y niñas de 9 años	56
5.3.7. Establecer la frecuencia de bloques correctos en niños y niñas de 10 años	57

5.3.8. Establecer la frecuencia de elementos correctos en niños y niñas de 10 años	58
5.3.9. Establecer la frecuencia de bloques correctos en niños y niñas de 11 años	59
5.3.10. Establecer la frecuencia de elementos correctos en niños y niñas de 11 años	60
5.4. Describir las respuestas incorrectas más frecuentes, según los resultados obtenidos tras la aplicación del Test CEG Adaptado	61
5.5. Identificar el tipo de distractor en función de los errores más Frecuentes obtenidos tras la aplicación del Test CEG Adaptado	66
6. DISCUSIONES Y COMENTARIOS FINALES	71
7. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	78
8. BIBLIOGRAFÍA	80
9. ANEXOS	83
9.1. Índice de Anexos	84

1. RESUMEN

La presente investigación tuvo como principal objetivo conocer el rendimiento de niños y niñas normales entre 7 y 11.11 años, tras la aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG Adaptado). El estudio fue aplicado a un total de 151 niños distribuidos de forma homogénea entre los cursos, segundo y sexto básico en cuatro colegios particulares-subvencionados de la comuna de Viña del Mar y Valparaíso en el año 2011.

De los resultados obtenidos, tras la evaluación de los 80 elementos y 20 bloques del Test CEG Adaptado, se aprecia que los niños de 7 años presentaron un rendimiento promedio de 68.97 elementos y 13.47 bloques correctos; a los 8 años, 71.77 elementos y 14.57 bloques correctos; a los 9 años, 71.67 elementos y 14.77 bloques correctos; a los 10 años, 74.67 elementos y 16,43 bloques correctos; finalmente, a los 11 años, el promedio para elementos fue de 73.94 y 13.94 bloques correctos.

De los resultados anteriores se pudo observar que el rendimiento de los niños, tras la aplicación del Test, mejora conforme aumenta la edad, lo cual corresponde a lo encontrado en la bibliografía revisada y a los resultados de estudios anteriores. Finalmente, y tras el análisis de todos los resultados obtenidos, se realizó una comparación con los hallazgos en colegios Municipalizados en el año 2008 y con los resultados obtenidos en España el año 2005.

2. INTRODUCCIÓN

El desarrollo lingüístico no es un proceso estático. Comienza en etapas tempranas y acompaña al menor hasta la adolescencia. La morfosintaxis es el principal nivel que sigue desarrollándose, ya que durante la etapa escolar el menor se ve enfrentado a una interacción directa con el lenguaje académico y la escritura. Así mismo, se genera una relación entre la producción de oraciones complejas y el desempeño discursivo, cuya sintaxis requiere una mayor complejidad que en el lenguaje cotidiano.

Ante la falta de una herramienta diagnóstica la cual evalúe el nivel morfosintáctico en niños chilenos mayores de 7 años, surgió la necesidad de contar con una prueba que estableciera parámetros de normalidad o alteraciones de dicho nivel. En este sentido, en el año 2006 se adapta lexicalmente en Chile una de las pruebas que cumple con este objetivo, llamado Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG), que evalúa a niños de 4 a 11 años de edad, el cual fue creado por Elvira Mendoza, Gloria Carballo, Juana Muñoz y María Dolores Fresneda en España, el año 2005. Después de la adaptación chilena, fue de suma importancia clasificar los criterios de normalidad para el CEG Adaptado, ya que no existen datos estadísticos que permitan interpretar el nivel general del sujeto, en cuanto a su desarrollo morfosintáctico. Por esto, el objetivo principal de este estudio, será describir el rendimiento de niños y niñas de 7.0 a 11.11 años de edad que cumplan con los criterios de normalidad lingüística y que asistan a colegios particulares subvencionados de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso durante el año 2011, tras la aplicación del Test CEG Adaptado. Con los datos obtenidos, será posible analizar en qué nivel morfosintáctico se encuentran, cuales son las fallas más recurrentes y las estructuras con mayor dificultad para cada rango etario. Así, será posible contrastar los datos obtenidos con la literatura.

A continuación se expondrá la fundamentación teórica en que se basa la presente investigación. Se presentarán los aspectos principales del desarrollo morfosintáctico, junto con la descripción del instrumento de evaluación a utilizar. Luego se explicará la metodología utilizada para llevar a cabo este estudio, indicando sus objetivos, el universo,

la muestra seleccionada y sus limitaciones. Por último, se mostrará el análisis de los resultados obtenidos, la discusión y comentarios finales.

3. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se abordarán las bases teóricas en la que se sostiene la investigación. Se definirá lenguaje y cómo este se desarrolla desde edades tempranas, ampliando el nivel morfosintáctico en edades escolares. Finalmente, se describirá el instrumento que permitirá desarrollar este estudio: Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) (Mendoza, E; Carvallo, G; Muñoz, J; Fresneda, M., 2005).

3.1 Lenguaje

El lenguaje humano ha sido definido de diferentes formas siguiendo la línea de diversos autores. Sapir (1921) postula que:

“El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son ante todo auditivos y producidos por los llamados órganos del habla” (cit en Eugenio Martínez Celdrán, 1998: 5).

Dicho de otro modo, el lenguaje es un sistema que permite manifestar intenciones y contenidos enlazando significados y sonidos (M. Serra, E. Serrat, R. Solé, A. Bel & M. Aparici, 2000).

En el año 1979, Lecours y cols. plantean una definición desde el punto de vista psicobiológico. Estos autores afirman que el lenguaje es el resultado de una actividad nerviosa compleja, la cual permite la interacción entre emisor y receptor. Esta comunicación se realiza a través de la materialización del mensaje, mediante el cual se expresan estados psíquicos por medio de distintos canales, según las reglas acordadas dentro de una comunidad lingüística (en Peña-Casanova, 2001).

Como sustento para esta investigación es importante relacionar el desarrollo del lenguaje con el proceso de gramaticalización ya que, para obtener un adecuado desarrollo gramatical es necesario conocer la evolución de los demás niveles.

3.1.1 Teorías de Desarrollo del Lenguaje

Múltiples son los aportes reunidos respecto de la adquisición y desarrollo del lenguaje. Para efectos de esta investigación se considerarán algunas teorías reconocidas por la comunidad psicolingüística actual. Por lo tanto, se abordarán la teoría conductista (Skinner), la neo-conductista y la cognitivista (Innatismo de Chomsky) (en Bermeosolo, 2001).

La teoría conductista se centra en aquellos aspectos verbales que pueden ser directamente observables, tales como los eventos que preceden al habla, el habla en sí y los eventos posteriores a esta. Esta corriente se caracteriza, principalmente por excluir del desarrollo lingüístico a todos aquellos aspectos cognitivos que forman parte de la conducta verbal (Bermeosolo, 2001). Entre los defensores de esta teoría se encuentra Skinner (1957), quien considera que el lenguaje es un conjunto de relaciones, las cuales pueden ser aprendidas o condicionadas mediante la asociación estímulo-respuesta, de manera que, una vez que se adquiere una conducta, solo es necesario de refuerzos para mantenerla (en Owens, 2003).

Posteriormente la teoría conductista sufrió modificaciones y algunos autores incorporaron respuestas o conductas mediadoras a la asociación estímulo-respuesta que planteaba Skinner; surgen así, las teorías neo-conductistas. A partir de este momento, los estudios de este enfoque se centran también en el significado, el cual es considerado por esta corriente como el comportamiento que se asocia a un determinado estímulo lingüístico, el cual, en parte, corresponde a asociaciones internas realizadas por el individuo. De esta manera, la idea de que el lenguaje era adquirido a través del sistema estímulo-respuesta, cambia e incorpora conductas mediadoras de las que dependerán las asociaciones existentes entre estímulo y respuesta (Bermeosolo, 2001).

En tanto, el análisis de la mente fue una idea absolutamente rechazada por los conductistas por ser un hecho inobservable. Debido a que algunos psicólogos de la época se mostraban en contra del pensamiento neo-conductista, nace el enfoque cognitivo, el cual valora el estudio de los procesos mentales. Entre los pensadores más destacados de esta corriente se encuentran Chomsky (1972), Piaget (1926), Vygotsky (1962) y Bruner (1983) (en Contada de Kohan, 2005).

Chomsky (1985), alude a un “instrumento de adquisición del lenguaje”, como un componente innato de la mente humana, el cual permite acceder a una lengua mediante la experiencia (en C. de Kohan, 2005). A esta teoría, Piaget (1926) aporta con el interés de aclarar los fundamentos del conocimiento. Luego de una serie de estudios, llega a la conclusión de que el pensamiento se desarrolla a partir de la internalización de las propias acciones y atraviesa una serie de etapas durante la niñez, que forman nuevas estructuras mentales (en C. de Kohan, 2005).

Vygotsky (1962) plantea en su teoría que el origen del habla es social y que el lenguaje precede al pensamiento, interviniendo en la naturaleza del mismo (C. de Kohan, 2005). Bruner (1983) agrega el término de “sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje”, en que destaca el apoyo brindado por el adulto en las intervenciones del menor. La interacción entre las teorías de Bruner (1983) y Chomsky (1985) ayudan al menor a entrar en una comunidad lingüística, y por consiguiente a la cultura en la cual se está insertando (en C. de Kohan, 2005).

En síntesis, el lenguaje es una facultad exclusivamente humana que combina factores psíquicos y biológicos asociados a un sistema de signos y símbolos verbales. Es el resultado de la interacción con el medio, por lo cual se relaciona a un fenómeno social, histórico y cultural. A continuación, se definirán las dimensiones, las áreas y los niveles del lenguaje.

3.1.2 Dimensiones del lenguaje

Acosta; Moreno; Ramos; Quintana y Espina (2002) consideran que es adecuado referirse a las dimensiones del lenguaje cuando ya se ha instaurado el lenguaje oral como tal. Al respecto, “Bloom y Lahley (1978) analizan las dimensiones del lenguaje, estructuradas en torno al uso, la forma y el contenido” (Acosta & cols., 2002: 31), “en cada uno de los ámbitos en los que interactúan” (Serra & cols., 2000: 30). Estas tres dimensiones actúan de manera conjunta en la comprensión y producción del lenguaje, permitiendo su desarrollo de manera gradual y equilibrada.

En lo que respecta al uso, este equivale al nivel pragmático del lenguaje (Acosta y cols., 2002); corresponde al “porqué”, “cuándo” y “dónde” del lenguaje, la comunicación y la interacción social (Castro de Paz, 1993:94). En otras palabras, relaciona los contextos y los usos comunicativos según lo señala Levinson en el año 1983 (en Serra & cols., 2000). Por tanto, se puede afirmar que la pragmática involucra un vasto nivel de conocimientos y reglas lingüísticas, cognitivas y sociales.

Tal como lo afirma Galeote (2002), el contenido corresponde al nivel semántico del lenguaje, es decir, se enfoca en el “qué” del lenguaje (C. de Paz, 1993). Estudia el significado de las palabras y las combinaciones de estas bajo un contexto cognitivo (Acosta & cols., 2002).

Por último, la forma indica el “cómo” del lenguaje; está relacionado con la morfosintaxis y la fonología (C. Paz, 1993:94). Es el medio para enlazar sonidos con el significado; según expresa Serón y Aguilar (1992), la forma se refiere a la utilización correcta de los signos, es decir a la manera en que el mensaje es codificado y en cómo este es expresado.

3.1.3 Niveles del Lenguaje

Dada la complejidad de la estructura del lenguaje, este se organiza en distintos niveles; todos ellos relacionados entre sí. Dichos niveles han sido identificados como: fonético-fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático. Para efectos de este estudio, se abordará con mayor profundidad el nivel morfosintáctico.

El nivel fonético-fonológico, según Serra y cols. (2000), se compone de dos áreas: la fonética y la fonológica. La primera se encarga del estudio de los sonidos del lenguaje; dentro de esta, se encuentra la fonética acústica, la cual abarca el aspecto sonoro y perceptivo y la fonética articulatoria, que trata el aspecto motriz. La segunda revisa cuáles son los contrastes sonoros que los órganos de la fonación pueden producir, se clasifica en dos grandes áreas: fonología autosegmental y fonología no segmental. Principalmente, la fonología autosegmental se encarga de las “reglas fonológicas que gobiernan la distribución y secuenciación de los fonemas de las palabras y las sílabas de una lengua determinada (...)” (Serra & cols., 2000:52) y la fonología no segmental se centra en los contrastes de prosodia y acentuación.

El nivel semántico estudia el significado de las palabras, frases y discursos, del modo en que estos se organizan y de cómo son adquiridos. A su vez, está compuesto por diferentes categorías, las cuales permiten clasificar o agrupar objetos y/o acciones para diferenciarlos. De esta forma, la semántica tiene que ver con la forma del lenguaje y la percepción de un individuo acerca de los objetos, relaciones y acontecimientos, por lo tanto, las palabras usadas no representan fielmente la realidad, sino mas bien la percepción de mundo que tiene la persona (Owens, 2003).

El nivel pragmático analiza las reglas que rigen el uso del lenguaje dentro de un contexto determinado, y se enfoca en la relación existente entre los signos y su interpretación. Destaca, además, cómo el marco en el que se suscribe la conversación condiciona lo expresado, es decir, se pueden adjudicar diversos significados a las palabras. Implica también saber hablar de forma distinta a diferentes interlocutores (Serón & col.

1992) por lo tanto, analiza las reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos (Quintana A. 2003/04).

La morfosintaxis, como su nombre lo indica, se encarga del estudio de la morfología y la sintaxis. Serra y cols. (2000) aclaran que se ha acuñado este término para destacar la relación existente entre los sonidos (nivel fónico) y los significados (nivel semántico y pragmático). Para los efectos de esta investigación, se desarrollará este concepto por separado.

Por un lado, la morfología se encarga de las unidades estructurales portadoras de significado. Analiza la manera de formar palabras, considerando las posibles combinaciones de morfemas (Serra & cols., 2000). Para un estudio más exhaustivo, palabras y morfemas son examinados fuera de contexto, analizando su estructura, como también la función que cumple dentro de un enunciado. (Bermeosolo, 2001).

Según Serra y cols. (2000) la morfología derivativa se refiere al añadido de un morfema a una palabra y esta deriva en un nuevo tipo, por ejemplo “zapatero”. En cambio, la morfología flexiva no implica formar un nuevo tipo de palabra, sino que se modula gramaticalmente, por ejemplo, añadir “o” a la raíz del verbo “cantar”, dando lugar a “canto”. No se puede afirmar que el proceso de aprendizaje para la derivación y para la flexión sea idéntico, aunque es importante destacar que los verbos irregulares causan dificultades en la adquisición de la morfología flexiva.

Por otro lado, la sintaxis estudia los enunciados, los tipos de enunciados y el enlace de las palabras que los constituyen (Bermeosolo, 2001). Este sistema de reglas, que rige la estructura de las oraciones, consta de cuatro recursos básicos: categoría gramatical, orden, agrupación y jerarquización (Serra & cols., 2000). Se adquiere y desarrolla en etapas tempranas, alrededor de los dieciocho meses, y la mayoría de los procedimientos ya están presentes en torno a los cuatro años (Serra & cols., 2000).

3.1.4 Áreas del Lenguaje

La comprensión y la producción no son procesos idénticos, se diferencian tanto en la cognición como en el procesamiento del lenguaje. Por un lado, la comprensión está estrechamente ligada a las habilidades cognitivas, sin descartar las variables del medio y las personales. Por otro lado, la producción está íntimamente relacionada con las tareas de selección léxica y de ejecución articulatoria.

Serra y cols. (2000) señalan que, en niños normales, el lenguaje comprensivo se desarrolla más rápido que el expresivo. Al respecto, estos autores se basan en lo propuesto por Straight (1986), quien afirma que el reconocimiento en la comprensión es más avanzado que en la expresión. Para reafirmar lo anterior, citan a Benedict (1979), quien concluye que la razón de aprendizaje entre el crecimiento inicial del léxico pasivo y el activo es más del doble.

3.2 Desarrollo Normal del Lenguaje

Crystal (1981), señala que la valoración del lenguaje en el niño se debe efectuar de acuerdo a principios evolutivos. El lenguaje aparece en todos los niños normales con marcos cronológicos similares, este se desarrolla según unas etapas de orden constante, aunque el ritmo de progresión pueda variar entre un menor y otro. De acuerdo al abanico normal de desarrollo puede esperarse una variación de unos seis meses aproximadamente (en Peña-Casanova, 2001).

3.2.1 Desarrollo temprano

De acuerdo a la teoría innatista propuesta por Chomsky (1985), C. de Kohan (2005) plantea que los bebés se encuentran preparados para adquirir el lenguaje desde el nacimiento. Como señala Berk (1999: 470) es “durante el primer año de vida que las habilidades innatas, los hitos cognitivos y sociales y el apoyo ambiental preparan el terreno

para el comienzo de la comunicación verbal”. En una etapa pre-lingüística los niños tienen una especial sensibilidad para percibir el tono de la voz humana, encontrándola más placentera que cualquier otro sonido, por lo que se esmeran en reproducirlos; a medida que el lactante está inserto en su comunidad, oyendo de forma activa a los sujetos comunicarse de forma oral, aprenden a enfocarse en variaciones de sonidos que son significativas. De esta manera, a partir del primer mes de vida los menores “ya prestan atención a los sonidos y comienzan a emitir las primeras vocalizaciones que serán la base para realizar los patrones consonante – vocal” (Serón & col., 1992:33).

De acuerdo a Kuhl *et al.* (1982), a los 6 meses, los bebés comienzan a organizar el habla en categorías fonéticas, desechando respuestas a sonidos que son inútiles para el desarrollo de su lenguaje. Posteriormente, se van agregando de forma gradual las consonantes, dando paso al balbuceo. Desde los seis meses en adelante, el menor repite sílabas con secuencias cada vez más complejas, conocidas como ejercicios bucofonatorios, los cuales no requieren de estimulación alguna del medio, ya que se presentan en los niños de forma universal. (cit. en Serón & col.1992).

De acuerdo a lo planteado por Serón y col. (1992:35), “el comienzo de la etapa lingüística se da cuando el infante le atribuye un sentido permanente a sonidos definidos y los usa para entregar un significado a un concepto determinado”; este es el momento del desarrollo en que el lenguaje comprensivo ha alcanzado mayor avance que el lenguaje expresivo. Al llegar a los 30 meses, ya se observa uso de dos a tres palabras por frase logrando un manejo de trescientas a cuatrocientas palabras. Entonces el habla se hace similar a la del adulto, lo que permite aplicar un análisis sintáctico de ella. Para Ingram (1976) “los niños no adquieren los fonemas unos después de otros, (...) sino que los van adquiriendo unos con otros, poniendo en uso tres estrategias fundamentales: sustituciones o modificaciones de fonemas, asimilación de un fonema por otro y simplificación de las estructuras” (cit. en Serón & col. 1992:35).

Ya desde los tres a los cinco años, se aprecia un desarrollo significativo del vocabulario, a lo que se suma la complejidad de las frases, derivando en un discurso más

elaborado. Aún así, los preescolares no poseen un desarrollo gramatical completo, el cual se logrará a través del uso de diversas estrategias para su dominio. Lo anterior se verá favorecido gracias al desarrollo cognitivo, con el que aumentan las habilidades del niño para analizar y reflexionar sobre el lenguaje, facilitando los logros gramaticales posteriores (Berk, 1999).

3.2.2 Desarrollo tardío

Si bien “el desarrollo fonológico de los menores está prácticamente finalizado en etapas tempranas, con el inicio de la educación básica, hay patrones articulatorios que estarán afianzados finalizando su niñez o comenzando su adolescencia”. De esta forma, la correcta pronunciación irá asociada con la posterior comprensión del significado de dicho término. “El desarrollo semántico en etapas tardías aumenta a más del doble, teniendo un manejo mayor a 30.000 palabras que son comprendidas casi en su totalidad; entre ellas, formas más complejas de comunicación como palabras abstractas, sarcasmos e ironías” (Berk, 1999:477, 484).

Ya al finalizar el período preescolar, los menores manejan de forma correcta y con sentido la mayoría de las estructuras gramaticales existentes dentro de su lengua materna. En todo caso, su desarrollo aún no ha finalizado; en etapas escolares, se observa un avance en complejidad de la voz pasiva (ej.: oraciones pasivas como “el perro era acariciado por la niña”, a oraciones pasivas abreviadas del tipo “Se han perdido”), la que aumenta a medida que se acerca la adolescencia (Tager-Flusberg, 1993, cit. en Berk, 1999:494).

En cuanto al debate sobre cómo los niños adquieren la estructura de su lengua materna, se presentan diversas teorías, como la de Dan Slobin (1985), en la que se plantea que los niños no presentan un conocimiento innato de las reglas gramaticales, sino que tienen una “capacidad especial para crear el lenguaje”. Todos los niños están provistos de una habilidad de procesarlo con estrategias únicas influidas por la lengua en la que están insertos. En este sentido el ambiente se transforma en el centro del debate sobre el desarrollo de las capacidades lingüísticas; la explicación de Dan Slobin señala que a través

del *feedback* obtenido de los adultos permiten al niño corregir sus errores de forma conversacional y natural (cit. en Berk, 1999).

El desarrollo pragmático ocurre en los niños en edades que van entre los cinco y los nueve años; aparecen estrategias avanzadas, como la de “transformación gradual”, en la que “el cambio de un tema se inicia gradualmente en vez de repentinamente modificando el foco de discusión” (Wanska & Bedrosian, 1985, cit. en Berk, 1999: 497). Dicho proceso se finaliza en la adultez cuando se “amplia la comprensión de la intensión indirecta y la mejora de la comunicación referencial, especialmente el descubrimiento de mensajes no claros recibidos” (Berk, 1999: 503).

3.2.3 Desarrollo de la Morfosintaxis

Según señala Igoa (1955), los recursos morfosintácticos no se usan y aprenden de forma aislada, sino que se van incorporando al desarrollo de los anteriores componentes para comunicar significados de acuerdo con las intenciones correspondientes (en Quintana A., 2003). Para Bermeosolo (2001), el desarrollo de la morfología y la sintaxis en el niño es un proceso que se produce a una velocidad asombrosa y a la base de mecanismos poco conocidos. El proceso de aprendizaje de las estructuras morfosintácticas se distingue comúnmente como “proceso de gramaticalización” (Quintana A., 2003/04:128). En general, dicho proceso se da de forma paulatina desde las primeras palabras hasta alcanzar la correcta producción y comprensión de enunciados.

El primer nivel lingüístico abarca desde los 12 hasta los 30 meses de edad. Dentro de este periodo, el niño comienza a articular sus primeras palabras, en un contexto de balbuceo. Por esta razón, el niño ya se puede insertar en la etapa de comunicación verbal, la cual se verá beneficiada por diferentes recursos de comunicación no verbal (en Bermeosolo, 2001).

Según lo anterior, una palabra transmite el significado que se expresa en una oración, lo que algunos autores han llamado holofrase o palabra-frase. El grupo de palabras

incorporadas a su repertorio son principalmente, sustantivos comunes y propios. Según Bermeosolo (2001), el adulto comprende que el menor está expresando algo más que una palabra o idea a la vez. Por ejemplo “(...) “aba” querrá decir: ¡quiero agua!, ¡está rica el agua!, ¡mira el agua!, etc” (Bermeosolo, 2001:264).

Bermeosolo (2001) plantea que los infantes desde los 18 a los 24 meses, comienzan la etapa de enunciados de dos elementos. En este período “se muestra un aumento de vocabulario y abundantes expresiones de una palabra” (cit. en Bermeosolo 2001: 264). Las dos palabras nombradas no tienen coherencia prosódica, a lo que Rondal (1982) denomina “palabras aisladas sucesivas” (en Bermeosolo, 2001). Agrega que debe existir pausa entre ellas y una amplia prosodia para continuar el desarrollo de los siguientes niveles. En esta etapa se puede reconocer la primera manifestación de sintaxis infantil, demostrando que la gramática del niño no debe ser vista como una gramática adulta empobrecida, sino como una lengua original y diferente.

Desde los 24 a los 30 meses, se inicia la etapa de los enunciados de dos o más elementos; en general, el desarrollo de estos enunciados está en un período de expansión. Las primeras proposiciones formadas por tres palabras, se clasifican en categorías gramaticales mayores o palabras de contenido. Estas producciones también conocidas como “habla telegráfica del niño”, Fernández (1983) las reconoce como una “fase de la oración primordial con predominio de nombres y ausencia de determinantes, preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares” (cit. en Bermeosolo, 2001:266).

El segundo nivel lingüístico se desarrolla en la etapa preescolar y comprende desde los 30 hasta los 60, o incluso 72 meses, es decir, entre los 2 ½ a 6 años. Crystal (1979) identifica 7 estadios gramaticales diferentes en esta etapa (en Bermeosolo, 2001), los cuales se nombrarán a continuación. Los estadios 1, 2 y 3 no se detallarán, ya que no son considerados en este estudio.

Durante el estadio 4, que se extiende entre los 2 ½ a 3 años, el niño aprende la gramática básica de su lengua. En cuanto a la morfosintaxis, se desarrolla la coordinación

entre cláusulas simples, especialmente frases como “autos y camiones y buses”. Junto a esto, aparecen enunciados de cuatro elementos, lo que permite una estructura oracional más completa. Los sintagmas nominales y verbales se hacen más complejos, aunque aún el niño omite algunos particulares como: /cómetela/ en vez de /cómete la pera/. Además, el niño utiliza con frecuencia oraciones simples, declarativas, interrogativas, imperativas, exclamativas, tanto transitivas como intransitivas.

En el estadio 5 se observa un aprendizaje de oraciones compuestas y afianzamiento de las características anteriores. Dentro del estadio 6, el menor es capaz producir oraciones de longitud indefinida. Mediante expresiones inteligibles, ricas en sustituciones e imprecisiones gramaticales, el niño puede dar cuenta de experiencias y eventos recientes. Esta etapa es fructífera en el uso de un sistema pronominal, verbos auxiliares “ser”, “haber”, verbos irregulares y estructuras pasivas. A esto, Rondal (1982) destaca la utilización de adverbios de tiempo (en Bermeosolo, 2001).

El estadio 7, que se desarrolla entre los 4 ½ a 6 años, destaca por el múltiple uso de oraciones subordinadas. En este sentido, Crystal (1979), señala que el desarrollo sintáctico del niño después de los 4 años supone una consolidación de lo ya alcanzado e importantes logros adicionales, dejando en claro que:

“Existe una gran porción de gramática del habla que el niño no ha aprendido aún antes de ingresar a la escuela y el proceso de (...) completado dicho conocimiento de su lengua se mantendrá hasta casi el umbral de la pubertad”. (cit. en Bermeosolo, 2001: 266)

El tercer nivel lingüístico corresponde al período escolar, el cual en Chile abarca ocho años de enseñanza general básica y cuatro años de enseñanza media. Bermeosolo (2001) hace una diferenciación con respecto a la edad de los escolares, de tal manera que los menores entre 5 y 12 años comprenden lo que el autor denomina “segunda infancia”. Finalmente, los dos o tres últimos años de la enseñanza básica y los años de enseñanza media quedan delegados a la “etapa de la adolescencia” (Bermeosolo, 2001).

Hacia los 5 años, en el repertorio de oraciones adquiridas por el niño predominan los sintagmas simples y oraciones funcionalmente completas, sin embargo, su estructura se encuentra aún incompleta. Esta característica comienza a disminuir alrededor de los 6 años y desaparece de forma gradual a medida que el niño avanza en edad. Esto último, será beneficiado con el aumento de la frecuencia de aparición de oraciones compuestas (Bermeosolo, 2001). Para ampliar el desarrollo morfosintáctico del niño durante la etapa escolar, se hará una distinción entre morfología y sintaxis, puesto que esta última, a diferencia de la primera, presenta cambios más significativos. Dichos cambios se ven reflejados principalmente en lo que respecta a la subordinación y coordinación, entre otros.

3.2.3.1 Desarrollo Morfológico

Durante el período escolar, el desarrollo morfológico se centra en la adquisición de los principales sufijos de derivación; estos constituyen un grupo amplio y son utilizados, principalmente, para transformar una palabra básica. Por ejemplo, el adjetivo blanco se puede transformar en el sustantivo blancura, agregando el sufijo /-ura/ a la base, de esta forma, a partir de la sufijación se pueden obtener palabras nuevas (J. Hualde, A. Olarrea, A. Escobar, 2001). Si bien, estos elementos son escasamente utilizados, su conocimiento es fundamental para interpretar palabras nuevas (Owens, 2003).

3.2.3.2 Desarrollo Sintáctico

Beniers (1985) sostiene que, entre los 6 y 8 años, los procedimientos sintácticos ya dominados por el menor se reorganizan en un sistema jerárquico, puesto que en este período aún se presentan sin relación alguna. De esta forma, alrededor de los 8 años, el niño ya es capaz de operar de manera abstracta con los elementos lingüísticos, marcando un hito en lo que respecta a la conciencia metalingüística. Estos logros consiguen afianzarse entre los 8 y 11 o 12 años, edad en la cual el desarrollo general del niño incide directamente en el lenguaje y se hace dependiente de él (en Bermeosolo, 2001).

En relación a lo anterior, Nir y Berman (2009), afirman que en el niño se produce una madurez sintáctica, la cual es considerada como la capacidad de un individuo para producir oraciones cada vez más complejas en su estructura, entendiendo por compleja aquella oración que incluye proposiciones coordinadas y subordinadas (en Jaqueline Elías, 2010). De esta forma, la complejidad de dichas oraciones está determinada por el número de palabras y la cantidad de cláusulas subordinadas que se emplean. Así, aparecen oraciones sustantivas, luego las de tipo relativo y, finalmente, las de tipo adverbial, debido a su mayor complejidad. Por lo tanto, el aumento de la longitud de las oraciones es el mejor indicador del desarrollo sintáctico en los niños durante la etapa escolar (J. Elías, 2010).

Según lo establecen Serra y cols. (2000), el desarrollo sintáctico se puede dividir en dos períodos: el primero entre los 6 y 10 años y el segundo posterior a los 10 años. Durante el primer período, los niños producen oraciones coordinadas con subordinaciones adjetivas, sustantivas y adverbiales de tipo causal y final. En cambio, durante el segundo período, los niños ya son capaces de incorporar cláusulas adverbiales de tipo modal, condicional y temporal. Para Nippold (1998), este desarrollo es incrementado durante la edad escolar, ya que el niño presenta una interacción directa con el lenguaje académico y con la lectura. De esta forma se genera una relación entre la producción de oraciones complejas y el desempeño discursivo, cuya sintaxis ofrece mayor complejidad que el lenguaje cotidiano (Elías, 2010).

En cuanto al desarrollo sintáctico, autores como: Owens (2003), Nippold (1998), Gutiérrez-Clellen y Hofstetter (1994), entre otros, han propuesto diversas visiones, todas ellas enfocadas hacia el discurso elaborado. Según lo planteado por Filmore (1981), esto se debe a que en la conversación “cara a cara”, el lenguaje utilizado es básico y primario (Maldonado, 2009). Debido a esto, se debe considerar la capacidad para elaborar un discurso como parte del desarrollo morfosintáctico, por lo que a continuación se abordarán las características de las narraciones en esta etapa.

Alarcón (2004), se basa en los estudios de Bamberg (1997) para afirmar que en las muestras de discurso narrativo se evidencia el desarrollo gramatical, lexical y pragmático.

Elías (2010) se apoya en los estudios de Tolchinsky (2002) para quien dentro de este desarrollo se puede destacar, entre los 5 a 7 años, que las narraciones de los niños se caracterizan por la presencia de marcas temporales y fases descriptivas, numerosa pronominalización, uso constante de adverbios temporales y un aumento considerable de las conjunciones. Elías (2010) sostiene que la evolución de las estructuras sintácticas dentro del discurso no presenta un desarrollo progresivo, puesto que existen periodos de avance, retroceso y reanudación del proceso.

Un estudio realizado por Gutiérrez-Clellen y Hofstetter (1994) en niños en etapa preescolar y escolar (1° y 3° básico), revela la diferencia de aparición de elementos sintácticos a lo largo de la narrativa de los niños. La investigación se llevó a cabo mediante el recontado de una película la cual carecía de sonido, para no inducir oraciones estructuradas en los menores. Para efectuar el análisis, se transcribió el recontado de los niños y, a partir del corpus obtenido, se analizó la presencia y la frecuencia de aparición de estructuras sintácticas, tales como cláusulas de relativo, cláusulas nominales, frases adverbiales y frases proposicionales, a su vez fueron analizadas el número de palabras por enunciado.

Las cláusulas nominales son consideradas como un subtipo de cláusula, las cuales van insertas en la cláusula principal con la función de un sintagma nominal. En relación a lo anterior, Gutiérrez-Clellen y col. (1994) concluyen, por un lado, que no existen diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de aparición en los diferentes grupos etarios; sin embargo, los niños más pequeños siguen usándolas de forma más restringida que los niveles superiores. Por otro lado, los resultados arrojan que el uso de verbos en este tipo de cláusulas por los preescolares son principalmente de tipo perceptivos; por el contrario, los niños de primer y tercer grado, amplían su repertorio verbal, incorporando verbos de tipo cognitivos, perceptivos e intuitivos.

En cuanto a las cláusulas relativas, Gutiérrez-Clellen y col. (1994), tampoco obtienen diferencias significativas en cuanto al uso y frecuencia de aparición con el aumento de edad en los niños. Este tipo de cláusula va inserto en una cláusula principal con

función de modificar el sintagma nominal; al respecto, los niños participantes del estudio utilizaron dicho tipo, mayoritariamente, con un verbo finito. Sin embargo, si bien los niños más pequeños usan dichas cláusulas, su discurso resulta mucho más ambiguo que el de los niños de cursos superiores, quienes logran un discurso más coherente.

En lo que respecta a aquellas cláusulas que entregan información temporal o de lugar, más conocidas como cláusulas de tipo adverbial, estas tampoco presentan diferencias significativas en su frecuencia de aparición en los diferentes rangos de edad. Sin embargo, se observa que los niños más pequeños tienen una tendencia mayor a no utilizar dichas estructuras, aunque al hacerlo, al igual que los niños más grandes, optan por utilizar dichas estructuras principalmente para indicar tiempo, razón, forma y lugar. En síntesis, los resultados revelan, que a pesar de no existir grandes diferencias en los diferentes niveles, los niños de tercer grado son quienes más utilizaron las cláusulas adverbiales en su narración.

Finalmente, de los resultados obtenidos por Gutiérrez-Clellen y col. (1994) se puede concluir que el desarrollo de la morfosintaxis en el niño es fácilmente observado en las narraciones. De esta manera se puede apreciar que el desarrollo continúa a lo largo de la etapa escolar y es influenciado positivamente por el ambiente en el que está inserto el niño al entrar al colegio. Por otro lado, de este estudio se concluye, al igual como expone Elías (2010), que el aumento de la longitud de los enunciados, mediante la subordinación, con una adecuada coherencia en su estructura, es el mejor predictor del desarrollo de la morfosintaxis en el niño.

Tal como se anticipó en el apartado Áreas del lenguaje, el proceso de comprensión no se desarrolla de igual manera que el de expresión. Este postulado se fundamenta en un estudio anterior del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales, realizado en la Universidad de Valparaíso por K. Andrews, K. Duque, D. Jiménez y D. Vargas (2008), donde se concluye que ante la adquisición de cierta estructura gramatical a una edad específica, no se debe asumir su comprensión completa e inmediata. En relación a esto,

Nippold (1998) argumenta que el desarrollo lingüístico se inicia en edades tempranas, pero continúa su perfeccionamiento durante etapas escolares, adolescencia y adultez.

3.3 Variable Sociolingüística

Según Moreno (1998), se entiende por variable sociolingüística a la alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento. Esta variación está condicionada por factores lingüísticos y sociales, los cuales no producen cambios semánticos, solo de tipo fonético- fonológico y morfológicos. Es importante señalar que las diferencias lingüísticas, se relacionan con la identidad de grupo, ya que muchas veces, suelen usarse ciertas formas lingüísticas para dejar en manifiesto la clase social a la cual un individuo pertenece y se identifica.

Para Moreno (1998), los factores sociales que muestran una mayor influencia sobre la variación de una lengua son el sexo, la edad, el nivel de instrucción, el nivel sociocultural y la etnia. Dichos factores, no actúan de forma regular en todas las lenguas, por ejemplo, puede que en cierta comunidad lingüística, la edad tenga mayor determinación sobre la lengua que el nivel cultural. Según esto, una mayor complejidad social puede dar origen a una mayor variación lingüística y a un uso social de la lengua más heterogéneo.

Silva Corvalán (1989), señala que la diversidad dentro de una comunidad de hablantes, ha traído grandes consecuencias para la educación sistemática en las escuelas. La reduplicación de los clíticos del hablante, por ejemplo, usando la forma “se lo voy a llevárselo” en lugar de “se lo voy a llevar”, es un rasgo característico del nivel sociocultural bajo en Chile, lo que ha afectado el desarrollo de la lectoescritura en niños.

3.4 Descripción del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG)

De acuerdo con lo desarrollado anteriormente, la etapa escolar toma un rol relevante frente al desarrollo de las estructuras gramaticales, ya que es a partir de este momento donde se produce su mayor desarrollo, tras lo cual se torna importante conocer el nivel con el que llegan los niños a esta etapa de su desarrollo. Sin embargo, en Chile aún no se cuenta con las herramientas suficientes para evaluar la comprensión de la morfosintaxis en niños mayores de 7 años. A raíz de esto, se hace indispensable la búsqueda de nuevos instrumentos que permitan realizar una evaluación más acabada del rendimiento de los menores en etapa escolar.

El Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (de aquí en adelante llamado CEG) es un instrumento, como su nombre lo dice, diseñado para evaluar la comprensión de estructuras gramaticales, de dificultad aleatoria, en niños de 4 a 11 años. Es aplicable a niños con normalidad en el desarrollo del lenguaje y a niños y adultos con patologías lingüísticas, tales como Trastorno Específico del Lenguaje, Afasia, Trastornos de Aprendizaje, Retraso Mental, Deficiencias Auditivas, y en general a todas aquellas alteraciones que afecten la comprensión normal de la morfosintaxis. Fue creado por Elvira Mendoza, Gloria Carvallo, Juana Muñoz y María Dolores Fresneda en España en el año 2005. Fue adaptado léxico-semánticamente en Chile en el año 2006 en el seminario de tesis para optar al título de Fonoaudiólogo en la Universidad de Valparaíso por los alumnos Bernardita Alvear, Mariella Arenas, Constanza Lagos y Eduardo León, guiados por la Fonoaudióloga Paula Pulgar.

En el año 2008 se inició el proceso de normalización en la ciudad de Valparaíso, en el seminario de tesis para optar al título de Fonoaudiólogo en la Universidad de Valparaíso por las Alumnas Katherine Andrews, Kelly Duque, Daniela Jiménez y Denisse Vargas, guiadas por las Fonoaudiólogas Lirayén Delgado y Alejandra Figueroa; en dicha tesis el rango de edad abarcado en los niños fue de los 7 a los 11.11 años pertenecientes a escuelas municipales. En el año 2010 se continua con la normalización del Test CEG Adaptado en la

ciudad anteriormente mencionada, proceso llevado a cabo en el seminario de tesis para optar al título de Fonoaudiólogo en la Universidad de Valparaíso por las alumnas Claudia Castillo, Marlene Pérez, Miguelina Soto y Scarlette Tordecilla, guiadas por las Fonoaudiólogas Lirayén Delgado y Alejandra Figueroa. En este caso las edades abarcadas para la estandarización fueron de los 4 a los 6.11 años en niños pertenecientes a escuelas municipales y jardines infantiles JUNJI.

El CEG es de aplicación individual con un tiempo aproximado de 15 a 20 minutos y con formato de selección múltiple, donde el individuo debe elegir una imagen entre cuatro presentadas dependiendo de la consigna entregada por el evaluador. Cada estructura gramatical se evalúa en cuatro estímulos diferentes, estos se pueden establecer en diferentes bloques, formando un total de 20, de los cuales, cada uno de ellos presenta cuatro estímulos otorgando un total de 80 elementos que se entregan en imágenes a color. Finalmente, el test no presenta criterio de corte, ya que su dificultad es aleatoria, así, una vez aplicada la prueba de forma completa, se realiza la puntuación y corrección la cual se debe dividir en elementos y bloques correctos (Mendoza & cols., 2005).

Las estructuras que conforman los 20 bloques quedan asignadas de la siguiente forma:

1. Bloque A: Oraciones predicativas SVO no reversibles.
2. Bloque B: Oraciones atributivas.
3. Bloque C: Oraciones predicativas negativas.
4. Bloque D: Oraciones predicativas pronominalizadas (reflexivas y no reflexivas).
5. Bloque E: Oraciones predicativas SVO reversibles.
6. Bloque F: Oraciones predicativas SVO con sujeto plural (reversibles y no reversibles).
7. Bloque G: Oraciones coordinadas disyuntivas (con sujeto u objeto coordinado).
8. Bloque H: Oraciones predicativas sujeto-verbo-complemento circunstancial (SVCC) de lugar (encima, debajo, delante y detrás).
9. Bloque I: Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado).
10. Bloque J: Oraciones relativas del tipo sujeto-objeto (SO).

11. Bloque K: Oraciones SVO con sujeto escindido.
12. Bloque L: Oraciones comparativas absolutas.
13. Bloque M: Oraciones objeto-verbo-sujeto (OVS) con objeto focalizado.
14. Bloque N: Oraciones con objeto pronominalizado (contrastes de género).
15. Bloque O: Oraciones relativas del tipo sujeto-sujeto (SS).
16. Bloque P: Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado).
17. Bloque Q: Oraciones con objeto pronominalizado (contrastes de género y número)
18. Bloque R: Oraciones pasivas OVS reversibles.
19. Bloque S: Oraciones OVS con objeto escindido.
20. Bloque T: Oraciones relativas del tipo objeto-sujeto.

4. MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se abordará el proceso metodológico llevado a cabo para la tesis de seguimiento “Aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales en niños y niñas normales entre 7.0 y 11.11 años de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar”. Mediante este instrumento, se ha evaluado el rendimiento de los menores en dicho nivel del lenguaje. A fin de sistematizar el trabajo realizado, se describirá el objetivo general, objetivos específicos, se expondrán las variables, muestra, técnica de extracción y análisis de datos utilizados y por último, el protocolo y procedimientos éticos usados en nuestra investigación.

Con respecto al diseño de investigación, éste es de tipo observacional, con alcance descriptivo de corte transversal. El diseño observacional permite que no se manipulen las variables utilizadas, por esta razón, se registraron de manera rigurosa y sistemática las características del rendimiento de niños de diversas edades mediante la aplicación de una prueba de evaluación del nivel morfosintáctico en su dimensión comprensiva. En tanto, es descriptivo, ya que se buscó caracterizar el rendimiento de niños pertenecientes a establecimientos educacionales particulares subvencionados. Por último, esta investigación es de corte transversal, pues el estudio abarca 5 rangos etarios (7, 8, 9, 10 y 11 años) en un período determinado. Cabe destacar, que el foco es de tipo cuantitativo, ya que los resultados fueron analizados a través de una fórmula establecida en el estudio “Rendimiento de niños de escuelas municipales de la comuna de Valparaíso en el año 2008 según Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales Adaptado”.

4.1 Pregunta de investigación.

¿Cuáles son los valores normales de niños y niñas de 7 a 11 años de establecimientos educacionales particulares subvencionados de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar en el año 2011 al aplicarles el CEG Adaptado?

4.2 Objetivos

Los objetivos, general y específicos, serán presentados a continuación. El Objetivo General, en primer lugar, permite responder a la pregunta de investigación y, en segundo lugar, los objetivos específicos desglosan, en profundidad, el objetivo general; el establecimiento de estos objetivos específicos permitió dar cumplimiento a la meta final del presente estudio.

4.2.1 Objetivo general

Describir el rendimiento gramatical de niños y niñas de 7.0 a 11.11 años de edad que cumplan con los criterios de normalidad lingüística y que asistan a colegios particulares subvencionados de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar durante el año 2011, tras la aplicación del Test CEG Adaptado.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL
¿Cuáles son los valores normales de niños y niñas de 7 a 11 años de establecimientos educacionales particulares subvencionados de la comuna de Viña del Mar y Valparaíso en el año 2011 al aplicarles el CEG Adaptado?	<ul style="list-style-type: none">• Describir el rendimiento de niños y niñas de 7.0 a 11.11 años, tras la aplicación del Test CEG Adaptado.• Cumplir criterios de normalidad lingüística.• Asistir a colegios particulares subvencionados.• Comunas de Valparaíso y Viña del Mar, año 2011.

4.2.2 Objetivos específicos

1. Establecer el número de bloques correctos en niños y niñas de 7 años.
2. Identificar el bloque con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 7 años.
3. Establecer el número de bloques correctos en niños y niñas de 8 años.
4. Identificar el bloque con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 8 años.
5. Establecer el número de bloques correctos en niños y niñas de 9 años.
6. Identificar el bloque con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 9 años.
7. Establecer el número de bloques correctos en niños y niñas de 10 años.
8. Identificar el bloque con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 10 años.
9. Establecer el número de bloques correctos en niños y niñas de 11 años.
10. Identificar el bloque con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 11 años.
11. Establecer el número de elementos correctos en niños y niñas de 7 años.
12. Identificar el elemento con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 7 años.
13. Establecer el número de elementos correctos en niños y niñas de 8 años.
14. Identificar el elemento con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 8 años.
15. Establecer el número de elementos correctos en niños y niñas de 9 años.
16. Identificar el elemento con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 9 años.
17. Establecer el número de elementos correctos en niños y niñas de 10 años.
18. Identificar el elemento con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 10 años.
19. Establecer el número de elementos correctos en niños y niñas de 11 años.
20. Identificar el elemento con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 11 años.
21. Describir el rendimiento de niños y niñas entre 7 y 11 años, según los promedios de los totales de elementos tras la aplicación del Test CEG Adaptado.
22. Describir el rendimiento de niños y niñas entre 7 y 11 años, según los promedios de los totales de bloque tras la aplicación del Test CEG Adaptado.
23. Describir las respuestas incorrectas más frecuentes, según los resultados obtenidos tras aplicación del CEG Adaptado.
24. Identificar el tipo de distractor en función de los errores más frecuentes obtenidos tras la aplicación del Test CEG Adaptado.

4.3 Variables

A continuación, se presentará un cuadro con las variables involucradas en nuestro estudio las cuales fueron definidas de forma extensa en el Capítulo 1.

Variable Dependiente	Definición Conceptual	Definición Operacional
Rendimiento del nivel morfosintáctico	La morfosintaxis se encarga del estudio de la morfología y de la sintaxis. Por un lado, la morfología analiza la manera de formar palabras, considerando las posibles combinaciones de morfemas (Serra & cols., 2000). Por otro lado, la sintaxis estudia los enunciados, los tipos de enunciados y el enlace de las palabras que los constituyen (Bermeosolo, 2001).	El análisis de esta investigación se basa en la obtención de puntajes por bloque que comprende entre 0 y 20 y puntajes por elementos que comprende entre 0 a 80.
Variable Independiente	Definición Conceptual	Definición Operacional
Edad dividida en tramos etarios	Cada uno de los periodos en que se considera dividida la vida humana (R.A.E, 2011).	El estudio comprende la edad entre 7.0 y 11.11 años, es decir, niños de Segundo a Sexto Año Básico.

4.4 Muestra

El número muestral para esta investigación fue determinado en base a un pilotaje realizado el año 2008 por las alumnas Andrews, Duque, Jiménez y Vargas, en la tesis “Rendimiento de niños de escuelas municipales de la comuna de Valparaíso en el año 2008

según Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales Adaptado” y del estudio realizado por las alumnas Castillo, Pérez, Soto y Tordecillas en el año 2010, titulado “Rendimiento del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) Adaptado en Niños de 4 a 6 Años”. La muestra fue obtenida de los establecimientos educacionales de Valparaíso: Colegio “Juana Ross” y Colegio “Adventista” y de establecimientos educacionales de Viña del Mar: Colegio “Casteliano” y Colegio “San Ignacio”. Los rangos etarios considerados se encuentran entre los 7 y 11.11 años de edad. Para efectos de este estudio se utilizó un total de 151 individuos, estos fueron divididos en grupos de 30 niños por cada rango etario con la salvedad de que el último grupo se conformó por 31 sujetos.

4.4.1 Procedimiento de Selección de la Muestra

Para seleccionar a los colegios utilizados en la investigación, se realizó un muestreo al azar simple con establecimientos de Valparaíso y Viña del Mar que cumplieran con los siguientes criterios: Ser un colegio particular subvencionado de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso, tener un buen desempeño a nivel de prueba SIMCE y tener una mensualidad mínima entre 20.000 y 40.000 pesos.

4.4.2 Criterios de Inclusión

Los criterios que se mencionarán a continuación son los mismos señalados en el estudio español realizado en el año 2005. Sin embargo, los referidos a nacionalidad, lengua materna y tipo de establecimiento educacional, fueron adaptados a la realidad nacional sin que este cambio afectara la fiabilidad del estudio.

Los criterios de inclusión utilizados fueron:

- Niños entre 7 y 11 años de edad.
- Pertener a establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Viña del mar y Valparaíso.
- Normalidad lingüística.
- Sin terapia fonoaudiológica previa y/o actual.

- Sin terapia psicológica previa y/o actual.
- Sin terapia neurológica y/o actual.
- Normalidad en el aprendizaje.
- Sin antecedentes de repitencia.
- Sin antecedentes de problemas auditivos.
- No haber formado parte de un proyecto de integración escolar.
- Nacionalidad chilena.
- Padres de nacionalidad chilena.
- Habla materna, español de Chile.
- Contar con el consentimiento informado de los padres.

Los considerados criterios de exclusión tienen directa relación con el incumplimiento de los criterios nombrados anteriormente.

4.5 Técnicas de extracción y análisis de los datos.

Para obtener los datos, se trabajó con cada niño en forma individual. Se evaluó en una primera instancia con los test SAF, Token Test y Tevi-R en un período de 25 minutos para objetivar la normalidad del lenguaje en ellos. En una segunda etapa, fue aplicado en forma individual el Test CEG Adaptado. Para la realización de la evaluación correspondiente, se requirió contar con una mesa, dos sillas, iluminación y ambiente adecuado; este proceso fue llevado a cabo durante la jornada escolar.

El análisis de los datos para Tevi-R se realizó con los puntajes estipulados en el manual del Test. De esta manera, los niños obtenían un puntaje, el cual debía ser comparado con los ya estipulados como norma para dicha edad, es así como se obtuvo el puntaje total, cuyo valor debía ser de 45 hacia arriba para indicar normalidad en la comprensión de imágenes.

Para el SAF sólo se determinó la presencia o ausencia de dislalias, con el fin de descartar dificultades articulatorias. Lo anterior se debe a que, en el caso de evaluar el desarrollo del lenguaje y buscar normalidad, se deben valorar todos los aspectos que

ayuden a encontrar dificultades y ser un posible indicio de dificultades en su desarrollo normal.

En el caso del análisis de los resultados obtenidos del Token Test se utilizó la adaptación que entregan Ardila y Roselli (1992). Su uso en este estudio, tuvo el fin de pesquisar dificultades en la comprensión y percepción del lenguaje oral a través de órdenes verbales de complejidad creciente. Los menores debían tener, en el cuadro A, todas sus respuestas correctas, en los cuadros B, C, y D podían responder de forma errónea 1 sola consigna y, finalmente, en el cuadro F tenían la posibilidad de responder de forma incorrecta un máximo de 4 órdenes.

Para analizar los resultados del Test CEG Adaptado, se estableció una tabla de Límite Superior (LS) y Límite Inferior (LI) creando así la normalidad, se instauró además la tabla de percentiles 10, 25, 50, 75 y 90 para clasificarlos entre mejores y peores resultados. De esta forma se generan los puntajes entre menores de un rango etario en particular con cierto desarrollo de la morfosintaxis.

4.5.1 Instrumentos utilizados

Screening Articulatorio Fonológico (SAF): Creado por Selma Alfaro Young en el año 2001, evalúa la expresión de los menores con el fin de discriminar entre trastornos de la articulación y los procesos fonológicos de simplificación (Anexo 6). En el presente estudio, sólo se utilizó la subprueba articulatória, para descartar trastornos fonéticos.

Test de fichas (Token Test): Esta herramienta permite evaluar la comprensión y percepción del lenguaje oral a través de órdenes verbales de complejidad creciente, fue creado en 1962 por Ennio De Renzi y Luigi Vignolo (Anexo 8). El test consta de cinco grupos de órdenes verbales de progresiva dificultad. Se compone de 20 fichas, las cuales pueden ser redondas o cuadradas; grandes o pequeñas; y de colores: rojo, amarillo, azul, verde y blanco. El único requisito que establece el test es que el paciente entienda los nombres de las fichas y los verbos y proposiciones de las instrucciones.

Test de Vocabulario en Imágenes Revisado (TEVI- R): Creado en 1982, por Max S. Echeverría, M. O. Herrera & J. T Segure y revisado en el año 2002, con el propósito de evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee un sujeto entre 2 años y medio y 17 años, hablante de español (Anexo 7). Permite conocer la posición de un sujeto en relación con sus pares respecto a la comprensión de vocabulario, detectándose gracias a ello posibles retrasos en este nivel lingüístico, lo que facilita una adecuada y oportuna intervención.

4.6 Protocolo y procedimientos éticos

El procedimiento llevado a cabo tras la selección de los colegios que cumplían los criterios antes mencionados, consistió en enviar una carta dirigida al rector de cada establecimiento y jefe de UTP correspondiente (Anexo 1), con la finalidad de explicar en qué consistía el estudio. Se solicitó a cada colegio entregar una respuesta con un plazo máximo de dos semanas. Una vez transcurrido este período se seleccionaron los cuatro primeros establecimientos cuya respuesta fue positiva.

Se solicitó reunión con cada uno de los jefes de UTP para entregarles dos tipos de encuestas, una para profesores (Anexo 3) y otra para apoderados (Anexo 4), a quienes se les pidió, además, una autorización (Anexo 2), para la participación de su pupilo en la investigación. De la misma forma anterior, se solicitó un plazo de dos semanas para devolver las encuestas, las cuales, una vez recibidas, se analizaron para verificar el cumplimiento de los criterios. Finalmente, se solicitó al jefe de UTP una propuesta horaria para realizar la evaluación de los menores con el fin de no intervenir en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas.

Una vez terminadas las evaluaciones se hizo entrega a cada establecimiento de una hoja de registro de resultados de cada uno de los menores que participaron en el estudio (Anexo 5). Además, se envió una carta de agradecimiento a los apoderados, al rector y jefe de UTP.

4.6.1 Limitaciones

Los mayores inconvenientes producidos durante la investigación, se relacionaron, principalmente, con la fase de selección de la muestra. Inicialmente, fue complejo obtener la cantidad de escuelas necesarias para completar la muestra. Algunos directores se mostraron reacios a participar en este estudio, porque sus experiencias anteriores con tesis no los dejaron conformes. Ya obtenida la licencia, se presenta una segunda dificultad, que se refiere a la elección de la muestra. En algunos colegios no se recibió asesoría alguna, por lo que se debió elegir alumnos al azar, situación que hizo perder bastante tiempo y recursos, ya que muchos menores no cumplían con los requisitos, debiéndose mandar las encuestas nuevamente. En otros colegios los directores ofrecían mayor asesoría, pero la disposición de los docentes para elegir a los alumnos más indicados, responder las encuestas, y enviar el cuestionario para padres, no fue la ideal. En más de una ocasión los docentes estaban con licencia médica, por lo que los profesores reemplazantes no eran los más idóneos para elegir a los menores debido a que no conocían lo suficiente a los alumnos. Sumado a esto, los padres no cumplían con los tiempos estipulados, en la devolución de las encuestas. Por último, una vez reunida la información, menores que cumplían con los criterios de inclusión quedaron fuera, puesto que los padres se negaban a que sus hijos perdieran clases importantes, o que los menores salieran del establecimiento, situación que las investigadoras asumen como un error, debido a ser poco claras en la entrega de la información a los padres.

5. RESULTADOS

En el presente capítulo se expondrán los resultados arrojados tras la evaluación de la muestra mediante la aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) Adaptado. El análisis del test se aplicará mediante la puntuación de bloques y elementos, los cuales obtienen un puntaje total de 20 y 80 puntos respectivamente. A partir de estos puntajes se expondrá una descripción cuantitativa y cualitativa de los resultados, abordando, en algunos casos, un análisis conjunto entre bloques y elementos. Estos resultados se realizarán de acuerdo al cumplimiento de los objetivos específicos, sin la necesidad de seguir el orden anteriormente expuesto para cada uno.

Con el fin de determinar el rendimiento de los menores se calcularon los promedios de elementos y bloques correctos con sus respectivos límites superior e inferior y la desviación estándar. Además se calcularon los percentiles 10, 25, 50, 75 y 90 para elementos y bloques según edad y, finalmente, se calculó un promedio de elementos correctos para los 20 bloques.

A continuación, serán presentados los objetivos con sus respectivos resultados:

5.1 Objetivo:

Describir el rendimiento de niños y niñas entre 7 y 11 años, según los promedios de los totales de elementos tras la aplicación del Test CEG Adaptado.

Mediante el programa SPSS se obtuvieron los promedios de los resultados de las respuestas para elementos. A su vez, se calcularon los límites superior e inferior con su respectiva desviación estándar (DS), de manera de determinar el rendimiento de los menores tras la aplicación del test.

La fórmula utilizada para calcular los límites fue la misma que en los estudios realizados en los años 2008 y 2010:

$$LI = \bar{X} - \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \cdot 1,96$$

$$LS = \bar{X} + \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \cdot 1,96$$

LI : límite inferior

LS : límite superior

\bar{X} : promedio

σ : desviación estándar

n : número muestral

1,96 : intervalo de confianza

Tabla 1: En la siguiente Tabla se presentan los puntajes obtenidos mediante el programa SPSS para el promedio de elementos correctos, el límite inferior, el límite superior y la desviación estándar para cada rango etario conformado por un total de 151 niños.

Tabla 1: Valores promedio y de normalidad para cada edad según elementos

ELEMENTOS				
EDAD	X	LI	LS	DS
7 años	68,97	67,32	70,61	4,60
8 años	71,77	70,38	73,15	3,88
9 años	71,67	70,32	73,01	3,74
10 años	74,67	73,55	75,78	3,11
11 años	73,94	72,61	75,26	3,75

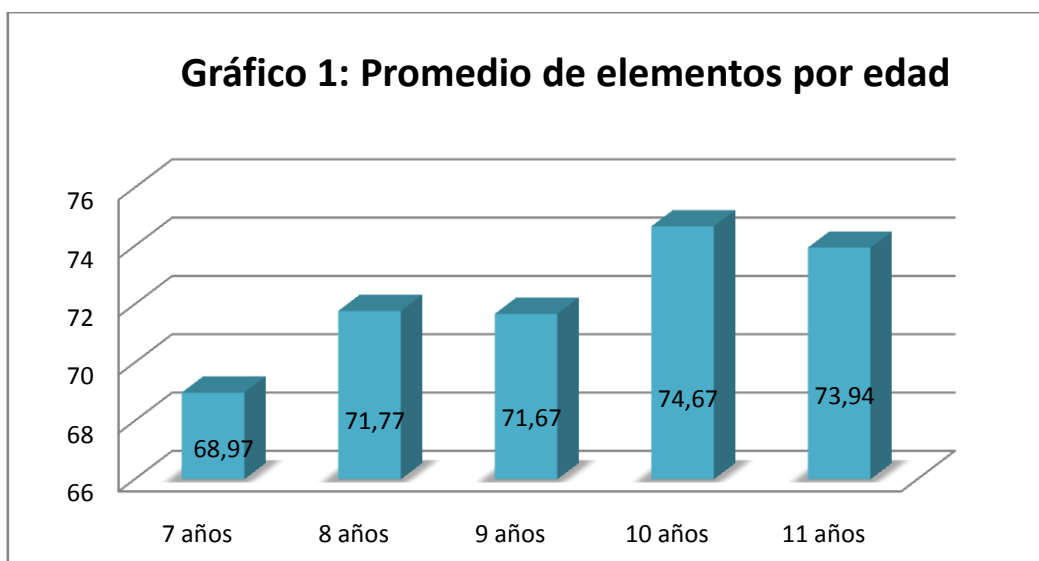
X: promedio de elementos correctos

LI: límite inferior

LS: límite superior

DS: desviación estándar

Tras la aplicación del Test CEG Adaptado, se calculó el puntaje de los niños entre 7 y 11 años para el total de elementos, cuyo puntaje máximo es de 80 puntos. En el siguiente gráfico (gráfico 1), se exponen los promedios de los puntajes de los elementos para cada rango etario.



En el gráfico 1 se observa que los niños evaluados logran su máximo desempeño para elementos a los 10 años y, de forma general los promedios para los totales de elementos aumentan en función de la edad. Además, se observa que el aumento del promedio entre los 7 y 8 años es de aproximadamente 3 puntos, lo mismo sucede entre los 9 y 10 años.

5.1.1 Percentiles (P) del número de elementos correctos según edad.

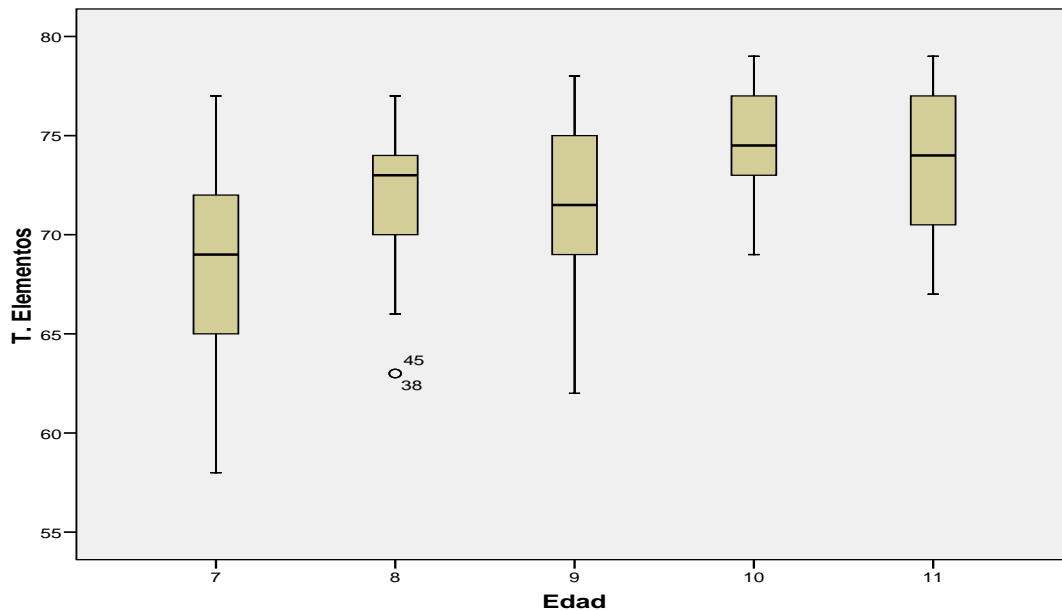
Los percentiles obtenidos tras la evaluación de los niños, permite situarlos en rangos de normalidad acorde con su edad, con la finalidad de interpretar los valores obtenidos. En la tabla 2 se presentan los valores de los percentiles 10, 25, 50, 75 y 90 correspondientes al puntaje total de elementos según edad.

Tabla 2: Percentiles (P) del número de elementos correctos por edad.

ELEMENTOS					
EDAD	10	25	50	75	90
7 años	63	65	69	72	75
8 años	66	70	73	74	77
9 años	67	69	72	75	77
10 años	70	73	75	77	79
11 años	68	70	74	77	79

A continuación se presenta un diagrama de caja con el fin de comparar el rendimiento de los menores a partir de los percentiles de los elementos señalados en la tabla 2, separados según edad.

Gráfico 2: Diagrama de caja según percentiles de elementos correctos.



En el gráfico 2 se aprecian los puntajes mínimos y máximos según grupo etario, además se aprecian los percentiles (P) 25, 50 y 75 según la cantidad de elementos correctos.

A los 7 años se puede observar que el puntaje mínimo es de 58; y el máximo es de 77 elementos correctos. A su vez, el P25 corresponde a 65, el P50 a 69 y el P75 a 72 elementos. Con respecto a los demás rangos etarios, se observa que la distribución de los datos se encuentra dispersa entre el puntaje mínimo y máximo. Además, se puede apreciar en el gráfico 2 que la distribución de los valores es simétrica, puesto que la mayoría se concentra en torno a la mediana o P50.

Según lo que se puede observar en el gráfico, los niños de 8 años presentan un puntaje mínimo de 66 elementos, mientras que el máximo corresponde a 77 elementos correctos. Se puede apreciar también que el P25, P50 y P75 corresponden a 70, 73 y 74 elementos correctos respectivamente. Algo que llama la atención del gráfico 2 es que dos niños se escapan al comportamiento de los demás menores de la muestra y quedan por debajo del puntaje mínimo para los 8 años. También se puede observar que la distribución de los datos es menos dispersa entre mínimo y máximo que para los 7 años. Esto último debido a que la desviación estándar para los 8 años es menor. Finalmente, se aprecia que la distribución es asimétrica, ya que la mayoría de los datos se concentran bajo el P50.

A los 9 años, según lo observado en el gráfico, se puede decir que los niños presentan un puntaje mínimo y máximo de 62 y 78 elementos correctos respectivamente. Además, del gráfico se extrae que los valores de los percentiles 25, 50 y 75 corresponden a 69, 72 y 75 elementos correctos respectivamente. También se puede apreciar que existe una gran dispersión de los datos entre mínimo y máximo respecto de los 8 años y, finalmente, se observa que el diagrama es asimétrico, puesto que la mayoría de los datos se concentran sobre la media.

Con respecto a los 10 años, se puede decir que los puntajes mínimo y máximo, corresponden a 69 y 79 elementos correctos respectivamente. A su vez, se observa que el

P25, P50 y P75 equivalen a 73, 75 y 77 elementos correctos. A diferencia de los demás rangos etarios, se puede apreciar que los datos están concentrados con respecto al puntaje mínimo y máximo, esto debido a la presencia de una desviación estándar más pequeña. Finalmente, se puede observar que la distribución de los datos es asimétrica, ya que la mayoría de los valores se encuentran desplazados hacia puntajes más altos.

A los 11 años se observa que los puntajes mínimo y máximo corresponden a 69 y 77 elementos correctos respectivamente. A su vez, se aprecia que los valores para P25, P50 y P75 corresponden, en orden, a 70, 74 y 77 elementos correctos. A diferencia de lo que sucede a los 10 años, a los 11, los datos son presentados con mayor dispersión con respecto a los puntajes mínimo y máximo, esto debido a que la desviación estándar es mayor. Sin embargo, su distribución es simétrica, dado que los valores se centran en torno al P50.

Finalmente, del gráfico 2 se puede concluir que los valores máximos obtenidos por los niños aumenta conforme aumenta la edad. El rendimiento general de los menores visto en valores mínimos y máximos y además percentiles 25, 50 y 75 se comporta de acuerdo a lo esperado, puesto que se puede observar que a medida que aumenta la edad el rendimiento alcanza mejores resultados.

5.2 Objetivo:

Describir el rendimiento de niños y niñas entre 7 y 11 años, según los promedios de los totales de bloques tras la aplicación del Test CEG Adaptado.

A través del programa SPSS se obtuvieron los resultados para el promedio de bloques correctos con sus respectivos límites y la DS, de la misma forma como se obtuvieron los resultados para elementos.

Tabla 3: La siguiente tabla muestra los datos entregados por el programa según cada rango etario conformado por un total de 151 niños distribuidos de forma homogénea para cada edad según bloques.

Tabla 3: Valores promedio y de normalidad para cada edad según bloques

BLOQUES				
EDAD	X	LI	LS	DS
7 años	13,47	12,37	14,56	3,06
8 años	14,57	13,79	15,34	2,17
9 años	14,77	13,94	15,59	2,31
10 años	16,43	15,84	17,01	1,63
11 años	16,1	15,33	16,86	2,16

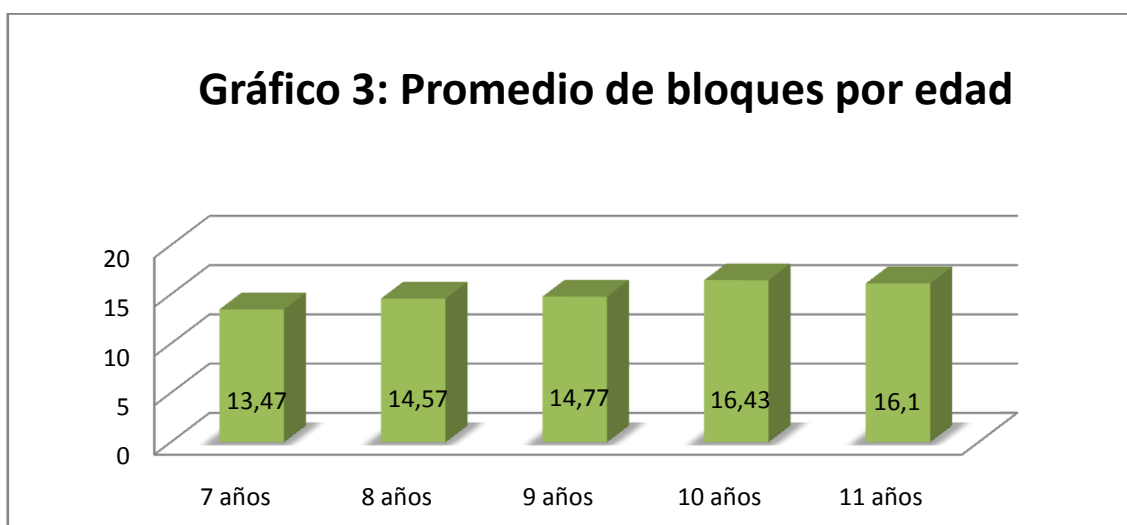
X: promedio de elementos correctos

LI: límite inferior

LS: límite superior

DS: desviación estándar

Luego de la aplicación del test CEG Adaptado se calculó el total de bloques correctos, para la muestra de niños entre 7 y 11 años, cuyo puntaje máximo es de 20 puntos. El gráfico 3 muestra el promedio de bloques correctos para cada rango etario.



En el gráfico 3 se observa que el máximo desempeño para los bloques es obtenido por los niños de 10 años, mismo fenómeno observado en el gráfico 1 para elementos. De

este modo, el promedio del puntaje para bloques aumenta conforme a la edad de los menores.

5.2.1 Percentiles (P) del número de bloques correctos según edad.

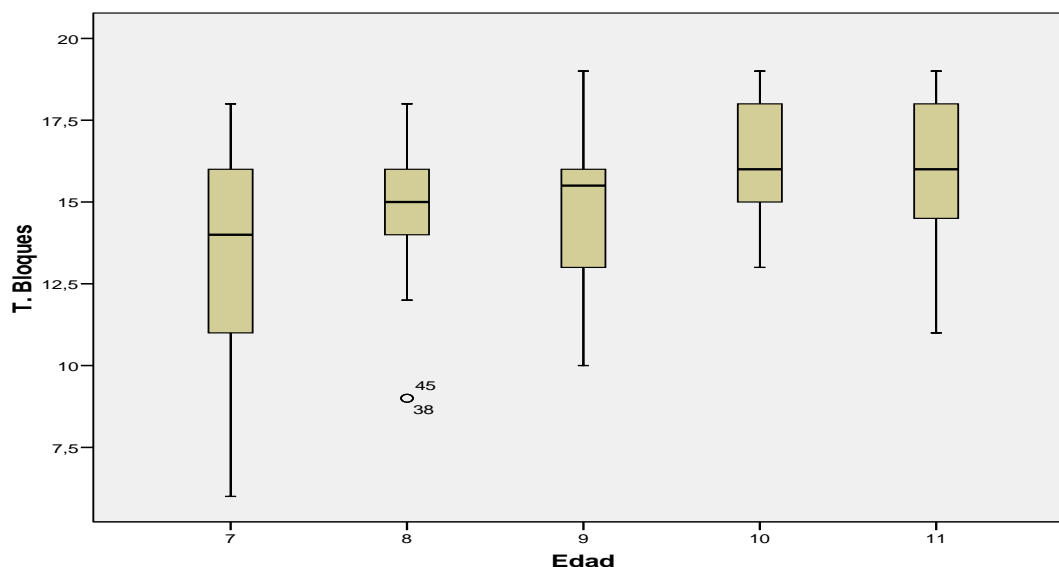
Los percentiles obtenidos tras la evaluación de los niños, permite situarlos en rangos de normalidad acorde con su edad, con la finalidad de interpretar los valores obtenidos. En la tabla 4 se presentan los valores de los percentiles 10, 25, 50, 75 y 90 correspondientes al puntaje total de bloques según edad.

Tabla 4: Determinar los percentiles (P) del número de bloques correctos por edad.

BLOQUES					
EDAD	10	25	50	75	90
7 años	10	11	14	16	18
8 años	12	14	15	16	17
9 años	12	13	16	16	18
10 años	14	15	16	18	19
11 años	13	14	16	18	19

A continuación, se presenta un diagrama de caja con el fin de comparar el rendimiento de los menores a partir de los percentiles de los bloques señalados en la tabla 4, separados según edad.

Gráfico 4: Diagrama de caja según percentiles de bloques correctos.



El gráfico 4 muestra los puntajes mínimos y máximos obtenidos en los diferentes rangos etarios. A su vez, entrega los valores para percentiles 25, 50 y 75 de acuerdo a los bloques correctos alcanzados por los niños.

Del gráfico 4 se observa que a los 7 años, el puntaje mínimo para los niños fue de 6, mientras que el máximo correspondió a 18 bloques correctos. También, es posible extraer del gráfico 4 que los valores para P25, P50 y P75 corresponden a 11, 14 y 16 bloques correctos respectivamente. Finalmente, se puede inferir que la distribución de los datos se presenta con amplia dispersión entre los valores mínimo y máximo, además, dicha distribución es asimétrica, puesto que la mayoría de los datos se encuentran bajo el P50.

Con respecto a los 8 años, se puede extraer del gráfico que el puntaje mínimo corresponde a 9 bloques correctos, mientras que el puntaje máximo alcanza los 18 bloques. También se puede observar que los valores para P25, P50 y P75 corresponden a 14, 15 y 16 bloques correctos respectivamente. Finalmente, se puede apreciar que la distribución de los

datos es simétrica y homogénea, esto debido a que su desviación estándar es más pequeña, por tal razón, los datos se presentan de forma más concentrada (los individuos 45 y 38 quedan fuera del comportamiento general de la muestra para los 8 años).

A los 9 años, se constata que el puntaje mínimo corresponde a 10 bloques, mientras que el máximo es de 19 bloques correctos. Además, se puede apreciar que los valores para P25, P50 y P75 corresponden a 13, 16 y 16 respectivamente. Finalmente se puede apreciar que la distribución de los datos es asimétrica, puesto que la mayoría de los datos están concentrados hacia valores bajo la media, la cual, a su vez coincide con el P75.

Es posible observar, en el gráfico 4, que a los 10 años el puntaje mínimo es de 13 bloques correctos, mientras que el máximo corresponde a 19 bloques. Además, es posible extraer que los valores para P25, P50 y P75 equivalen a 15, 16 y 18 bloques respectivamente. También se puede extraer del gráfico, que los datos son distribuidos de forma asimétrica, puesto que la mayoría de los valores se encuentran desplazados sobre el P50. Finalmente, se puede inferir que debido a una desviación estándar más pequeña, la distribución de los datos es menos dispersa que para los 7, 9 y 11 años.

A los 11 años se observa que el puntaje mínimo alcanzado para bloques es de 11, mientras que el puntaje máximo es de 19 bloques correctos. A su vez, se aprecia que los valores 14, 16 y 18 corresponden a los P25, P50 y P75 respectivamente. Finalmente, se puede apreciar que la distribución de los datos es asimétrica, ya que la mayoría de los datos se encuentran entre el P50 y P75.

5.2.2 Promedio de puntajes para cada bloque según rango etario

En la presente tabla, se detallan los promedios de cada bloque por edad. Se destaca con color azul los 5 puntajes más altos y con rojo los 5 puntajes más bajos según rango etario. El máximo puntaje a obtener es 4, ya que cada bloque se encuentra compuesto por dicho número de elementos.

Tabla 5: Promedio de elementos correctos para cada bloque

Bloque	Estructura	Edad				
		7años	8 años	9 años	10años	11años
A	O. predicativas SVO no reversibles	3,93	4	3.96	4	4
B	O. atributivas	3.96	3.86	3.96	4	4
C	O. predicativas negativas	3.8	3.93	3.93	4	3.93
D	O. predicativas pronominalizadas	3.83	3.93	4	3.93	4
E	O. predicativas SVO reversibles	3.86	3.76	3.83	4	3.96
F	O. predicativas SVO con sujeto plural	3.66	3.86	3,7	3.83	3.67
G	O. coordinadas disyuntivas	3.33	3.73	3.7	3.8	3.90
H	O. predicativas SVCC de lugar	3.6	3.76	3.76	3.8	3.77
I	O. coordinadas adversativas	3.33	3.76	3.8	3.9	3.87
J	O. relativas del tipo SO	3.4	3.46	3.43	3.8	3.70
K	O. SVO con sujeto escindido	4	4	3.93	4	3.96
L	O. comparativas absolutas	3.93	3.96	3.83	3.96	3.93
M	O. OVS con objeto focalizado	3.5	3.76	3.83	3.86	3.70
N	O. con objeto pronominalizado	3.76	3.93	3.76	3.8	3.80
O	O. relativas del tipo SS	3.16	3	3.6	3.53	3.54
P	O. coordinadas adversativas	3.73	3.76	3.83	3.86	3.87
Q	O. con objeto pronominalizado	3.7	3.6	3.43	3.7	3.74
R	O. pasivas OVS reversibles	3.6	3.86	3.8	3.86	3.87

S	O. OVS con objeto escindido	2	2.2	2.26	2.8	2.96
T	O. relativas del tipo OS	0.9	1.53	1.26	2.06	1.64

SVO: sujeto – verbo – objeto.

SVCC: sujeto – verbo – complemento circunstancial.

SO: sujeto – objeto.

SS: sujeto – sujeto.

OVS: objeto – verbo – sujeto.

OS: objeto – sujeto.

En la tabla 5 se observa que el mayor puntaje obtenido a los 7 años corresponde al bloque K; a la edad de 8 años corresponde al bloque A; a los 9 años el valor más alto se encuentra en el bloque D; los valores más altos a la edad de 10 años están en los bloques A, B, C, E y K; por último, a los 11 años el máximo puntaje se ubica en los bloques A, B y D. Por otro lado, el puntaje más bajo obtenido a los 7, 8, 9 10 y 11 años se ubica en el bloque T.

Al analizar los 5 mejores puntajes en orden decreciente por rango etario se puede indicar que a los 7 años se sitúa en los bloques K, B, A, F y E. El bloque K corresponde a oraciones de tipo SVO con sujeto escindido; el bloque B, a oraciones atributivas; finalmente los bloques A, F y E corresponden a oraciones predicativas. En tanto los 5 puntajes más descendidos en orden creciente se encuentran en los bloques T, S, O, I y J. los bloques T, O y J corresponden a oraciones relativas; el bloque S pertenece a oraciones OVS con objeto escindido; el bloque I, a oraciones coordinadas adversativas.

A los 8 años se observa que los 5 mejores puntajes están en los bloques A (oraciones predicativas SVO no reversibles), L (oraciones comparativas absolutas), D (oraciones predicativas pronominalizadas), F (oraciones predicativas SVO con sujeto en plural) y bloque E (oraciones predicativas SVO reversibles). Por el contrario, los 5 puntajes más bajos pertenecen a los bloques T (oraciones relativas del tipo OS), S (oraciones OVS con objeto escindido), O (oraciones relativas del tipo SS), J (oraciones relativas del tipo SO) y finalmente Q (oraciones con objeto pronominalizado).

A la edad de 9 años, se aprecia que los 5 mejores puntajes corresponden a los bloques D (oraciones predicativas pronominalizadas), A (oraciones predicativas SVO no reversible), K (oraciones SVO con sujeto escindido), E (oraciones predicativas SVO reversibles) y R (oraciones pasivas OVS reversibles). Por otro lado, los 5 puntajes más descendidos se observan en los bloques T (oraciones relativas del tipo OS), S (oraciones OVS con objeto escindido), J (oraciones relativas del tipo SO), O (oraciones relativas del tipo SS) y F (oraciones predicativas SVO con sujeto en plural).

Al analizar los 10 años, se extrae que los 5 puntajes más altos son de los bloques A (oraciones predicativas SVO no reversibles), L (oraciones comparativas absolutas), D (oraciones predicativas pronominalizadas), I (oraciones coordinadas adversativas) y P (oraciones coordinadas adversativas). Por otra parte, los 5 puntajes con menor puntuación son los bloques T (oraciones relativas del tipo OS), S (oraciones OVS con objeto escindido), O (oraciones relativas del tipo SS), Q (oraciones con objeto pronominalizado) y por último el bloque M (oraciones OVS con objeto focalizado).

A los 11 años, el análisis de los 5 mejores puntajes arroja que pertenecen a los bloques A (oraciones predicativas SVO no reversibles), E (oraciones predicativas SVO reversibles), C (oraciones predicativas negativas), G (oraciones coordinadas disyuntivas) y finalmente bloque I (oraciones coordinadas adversativas). A su vez, los 5 puntajes con menor valor se encuentran en los bloques T (oraciones relativas del tipo OS), S (oraciones OVS con objeto escindido), O (oraciones relativas del tipo SS), F (oraciones predicativas SVO con sujeto en plural) y M (oraciones OVS con objeto focalizado).

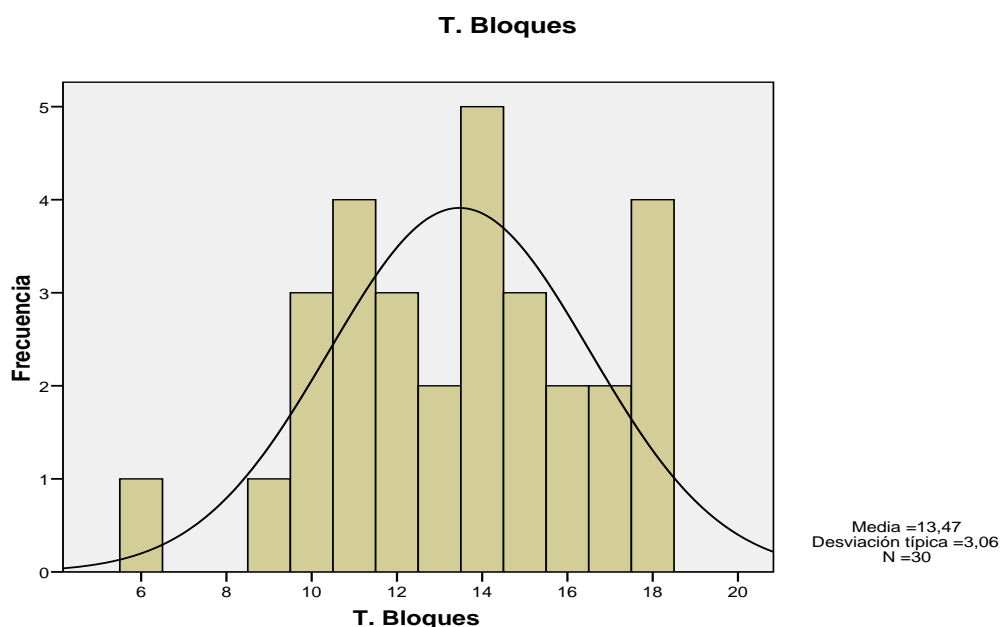
A modo de barrido de la información recientemente expuesta, los bloques con mejores puntajes presentados en todos los rangos etarios fueron los A, D, y E; mientras que los menores puntajes corresponden a los bloques S, T y O para todas las edades.

5.3 Frecuencias de respuestas correctas y curvas de normalidad

En el siguiente apartado, serán analizadas las respuestas de los 151 niños evaluados en función de su edad, a través de una representación de la distribución de los puntajes de elementos y bloques, cada uno en gráficos diferentes, utilizando un histograma de frecuencias. El eje vertical, determinado por la frecuencia, corresponde al número de individuos que obtuvieron un determinado puntaje, el eje horizontal queda representado por el número de elementos o bloques que fueron contestados de forma correcta. Una línea de color negro representará la curva normal.

5.3.1 Objetivo: Establecer la frecuencia de bloques correctos en niños y niñas de 7 años.

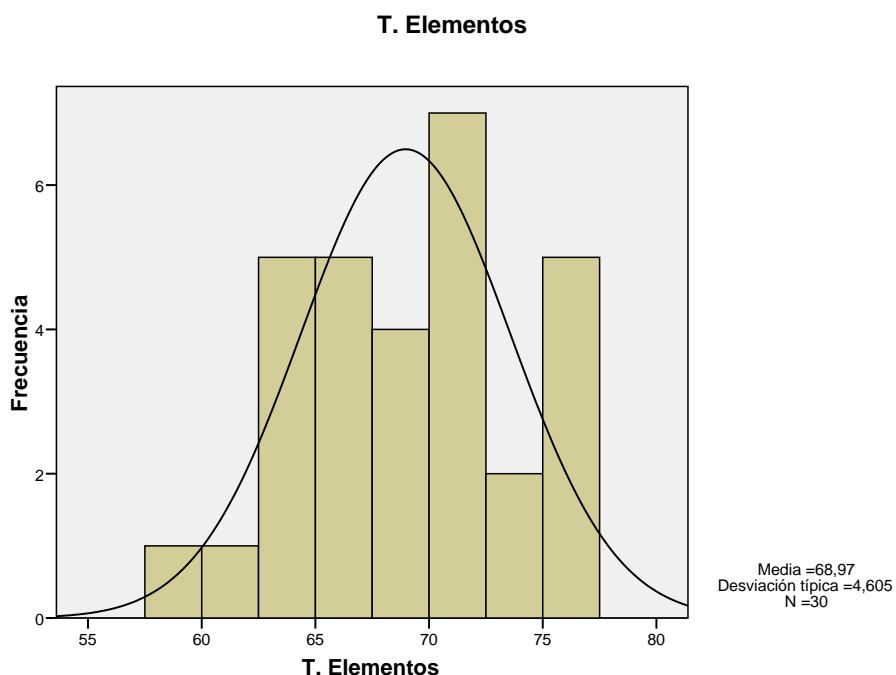
Gráfico 5: Histograma de frecuencias y curva normal según bloques para niños y niñas de 7 años.



El gráfico 5 señala que el puntaje mínimo obtenido por los niños de 7 años correspondió a 6 bloques correctos para 1 niño, mientras que el máximo de bloques correctos fue logrado por 4 niños quienes alcanzaron 18 bloques correctos de un total de 20. Además, se puede observar en el histograma que 13 niños obtuvieron un puntaje acorde al rango de normalidad, entre LI (12 bloques) y el LS (15 bloques). El número de bloques correctos con mayor frecuencia coincide con el rango ubicado entre LI y LS, correspondiendo a un total de 14 bloques logrado por 5 niños, mientras que 9 niños no alcanzaron el límite inferior y 8 niños obtuvieron puntajes que superan el LS.

5.3.2 Objetivo: Establecer la frecuencia de elementos correctos en niños y niñas de 7 años.

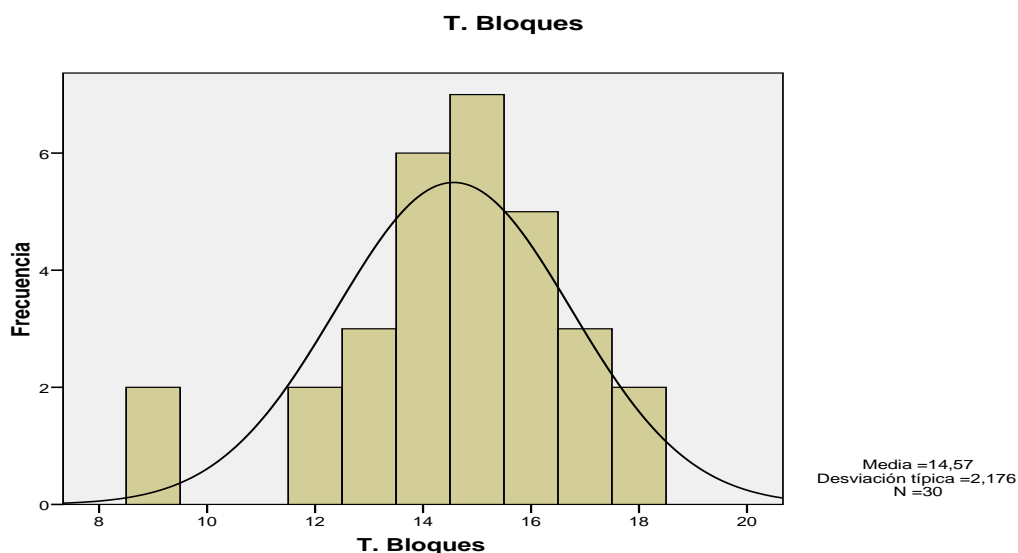
Gráfico 6: Histograma de frecuencias y curva normal según elementos para niños y niñas de 7 años.



En el gráfico 6 se observa que el puntaje mínimo obtenido para el total de 80 elementos fue de 58 elementos con una frecuencia de 1 menor, mientras que el máximo puntaje obtenido fue de 77 elementos y fue logrado por 5 niños. Además, en el histograma se puede observar que alrededor de 15 niños se encuentran dentro de los límites superior (71 elementos) e inferior (67 elementos), lo que indica que la mitad de la muestra a los 7 años para elementos logra un desempeño acorde a los rangos de normalidad.

5.3.3 Objetivo: Establecer la frecuencia de bloques correctos en niños y niñas de 8 años.

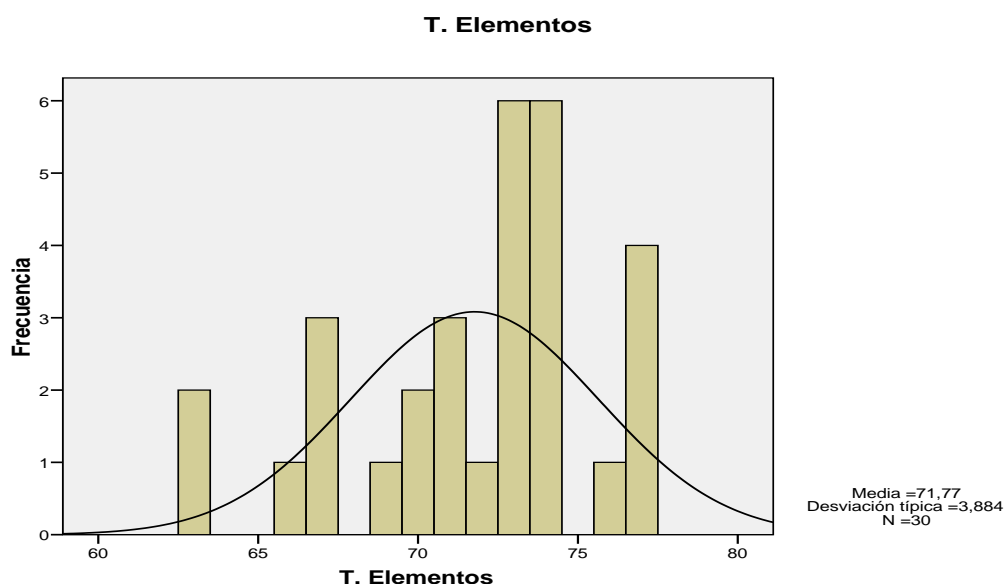
Gráfico 7: Histograma de frecuencias y curva normal según bloques para niños y niñas de 8 años.



El gráfico 7 muestra una distribución homogénea de los datos a lo largo de la curva de normalidad. En el histograma, se observa que 2 niños lograron 9 bloques correctos, representando el menor puntaje obtenido, mientras que 2 niños obtuvieron 18 bloques correctos de un total de 20 bloques. Además se observa que 14 niños obtuvieron un puntaje acorde a los rangos de normalidad LI (14 bloques) y LS (15 bloques), coincidiendo con el puntaje que presentó mayor frecuencia, es decir, 15 bloques para 7 niños. Finalmente, se puede observar que 7 niños se encuentran bajo LI mientras que 5 niños superan el LS.

5.3.4 Objetivo: Establecer la frecuencia de elementos correctos en niños y niñas de 8 años.

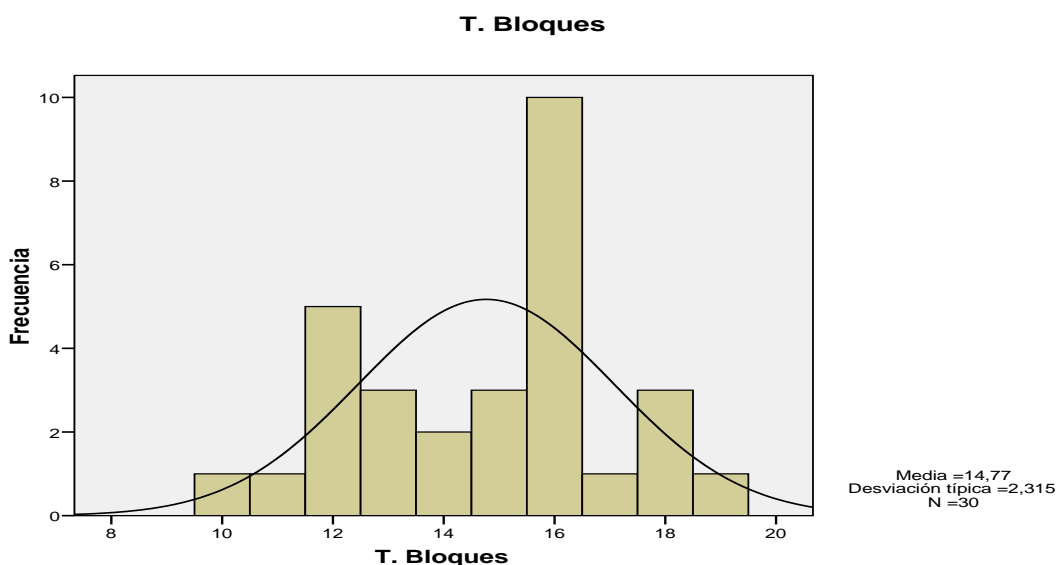
Gráfico 8: Histograma de frecuencias y curva normal según elementos para niños y niñas de 8 años.



En el gráfico 8 se aprecia una distribución de los puntajes variable a lo largo de la curva de normalidad. Además, se observa que 2 niños obtuvieron el mínimo de 63 elementos, mientras que 4 niños lograron un máximo de 77 elementos de un total de 80 para el test completo. Además, se observa que 12 niños se sitúan en los rangos normales para LI (70 elementos) y LS (73 elementos), coincidiendo con el puntaje de mayor frecuencia; 73 y 74 elementos correctos. Este último también situado sobre el puntaje de LS. Finalmente, se puede observar que 7 niños no alcanzaron los valores para LS y 11 niños obtuvieron puntajes mayores al LS.

5.3.5 Objetivo: Establecer la frecuencia de bloques correctos en niños y niñas de 9 años.

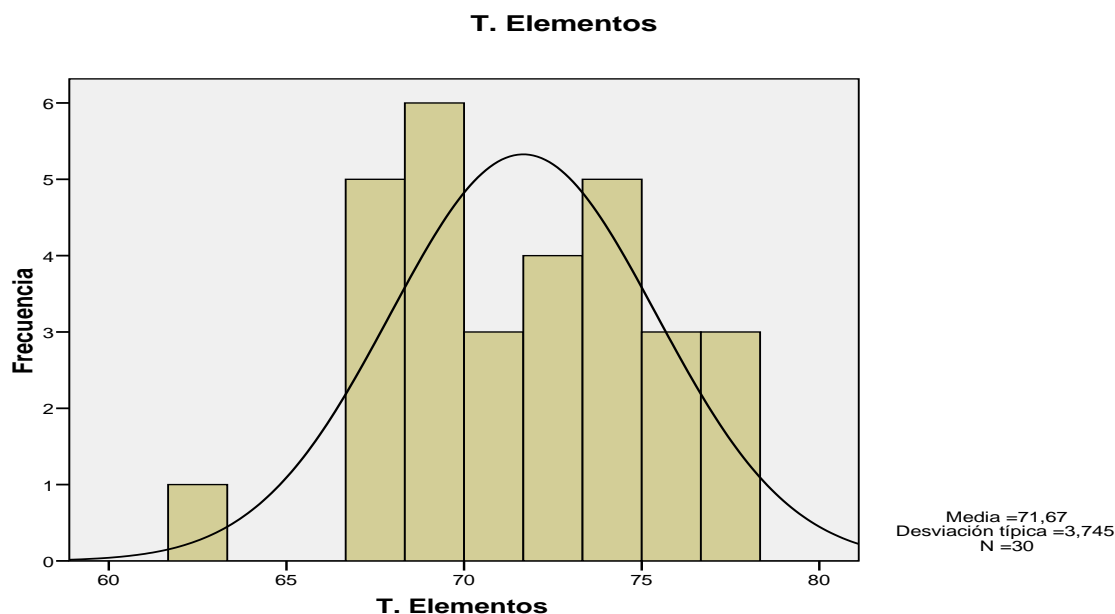
Gráfico 9: Histograma de frecuencias y curva normal según bloques para niños y niñas de 9 años.



En el gráfico 9 se observa que el mínimo de bloques logrado fue de 10 y su frecuencia es de 1 niño, mientras que el máximo logrado por 1 niño es de 19 bloques correctos de un total de 20. Además, se constata que 15 niños tienen un total de bloques correctos coincidente con el rango de normalidad situado entre LI (14 bloques) y LS (16 bloques), cuyo puntaje de mayor frecuencia, es decir, cuyo puntaje con mayor frecuencia corresponde a 16 elementos, lo que coincide con el valor para LS. Finalmente, se puede observar que 10 niños no alcanzaron el LI y 5 niños superaron el LS.

5.3.6 Objetivo: Establecer la frecuencia de elementos correctos en niños y niñas de 9 años.

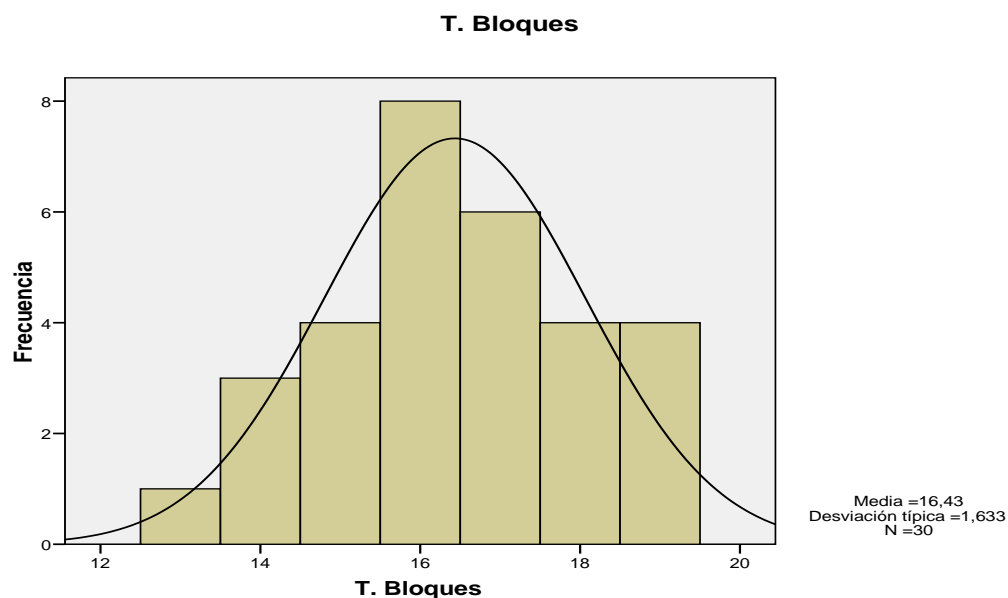
Gráfico 10: Histograma de frecuencias y curva normal según elementos para niños y niñas de 9 años.



En el gráfico 10, se observa una gran variabilidad de los datos respecto a la curva de normalidad. Por un lado, se observa que 1 niño obtiene el menor desempeño, obteniendo un total de 62 puntos, mientras que 3 menores lograron alrededor de 77 a 78 elementos correctos, siendo estos quienes resultaron con mejor puntaje a los 9 años. Por otro lado, se aprecia que el puntaje con mayor frecuencia corresponde a 69 puntos y fue alcanzado por un total de 6 niños. Finalmente, se extrae del gráfico que aproximadamente 9 niños consiguieron un puntaje entre los LS (73 elementos) y LI (70 elementos), lo cual los sitúa dentro de los rangos de normalidad.

5.3.7 Objetivo: Establecer la frecuencia de bloques correctos en niños y niñas de 10 años.

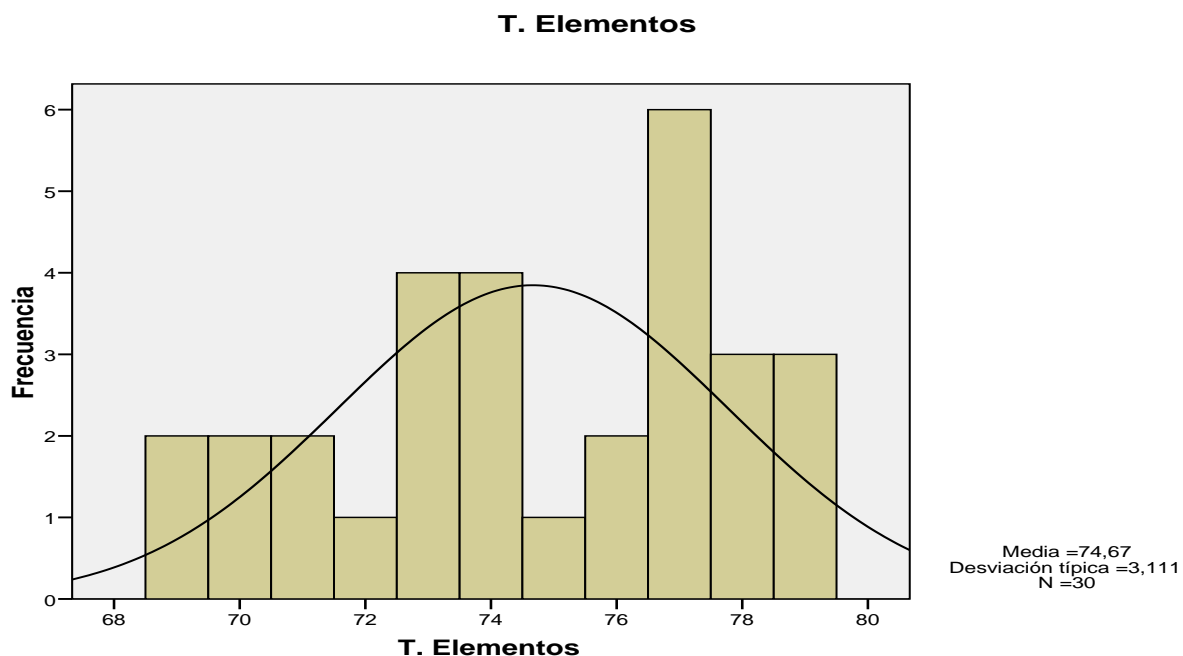
Gráfico 11: Histograma de frecuencias y curva normal según bloques para niños y niñas de 10 años.



En el gráfico 11 se observa una curva variable en relación a la cantidad de bloques correctos. Por un lado se aprecia que 1 niño obtuvo el mínimo de bloques correctos para los 10 años con un total de 13 bloques, por otro lado el máximo de bloques correctos, correspondiente a 19, fue logrado por un total de 4 niños. Además, se puede observar que 14 niños lograron un puntaje acorde a los rangos de normalidad situados entre LI (17 bloques) y LS (17 bloques), coincidiendo el LI con el puntaje de mayor frecuencia, es decir, 8 niños lograron 16 bloques correctos de un total de 20. Finalmente, se aprecia que 7 niños no consiguieron el puntaje mínimo para LI y 8 niños superaron el puntaje máximo determinado por LS.

5.3.8 Objetivo: Establecer la frecuencia de elementos correctos en niños y niñas de 10 años.

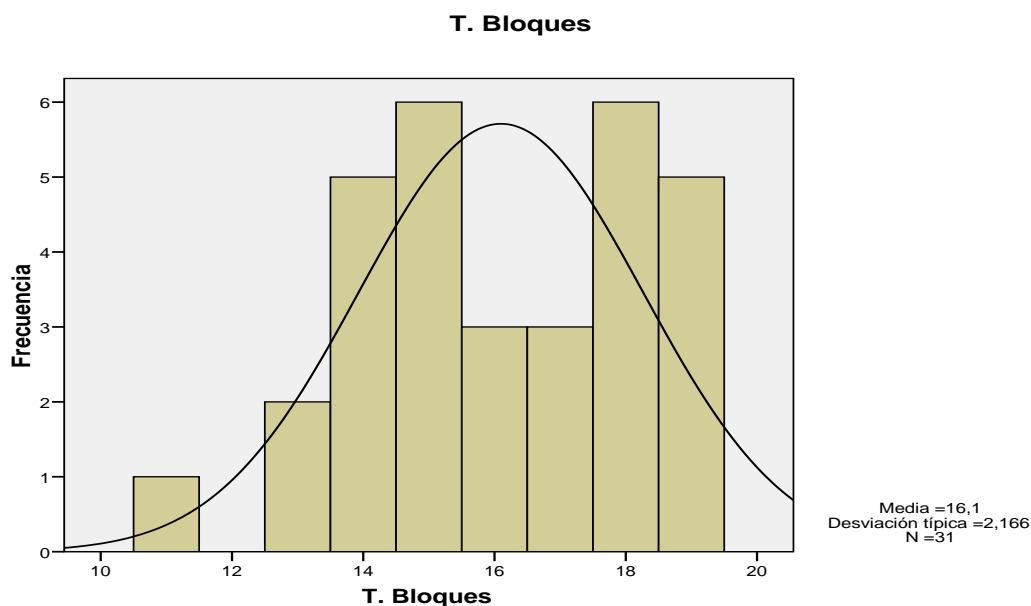
Gráfico 12: Histograma de frecuencias y curva normal según elementos para niños y niñas de 10 años.



En el gráfico 12 se aprecia que el mínimo del puntaje obtenido correspondió a 69 puntos y fue logrado por 2 niños, mientras que el máximo de 79 puntos, fue alcanzado por 3 niños. A su vez se puede observar que 7 niños lograron un puntaje acorde a los rangos de normalidad determinados entre LI (74 elementos) y LS (76 elementos). Se puede notar que el puntaje con mayor frecuencia supera el LS, alcanzando los 77 elementos con una frecuencia de 6 niños.

5.3.9 Objetivo: Establecer la frecuencia de bloques correctos en niños y niñas de 11 años.

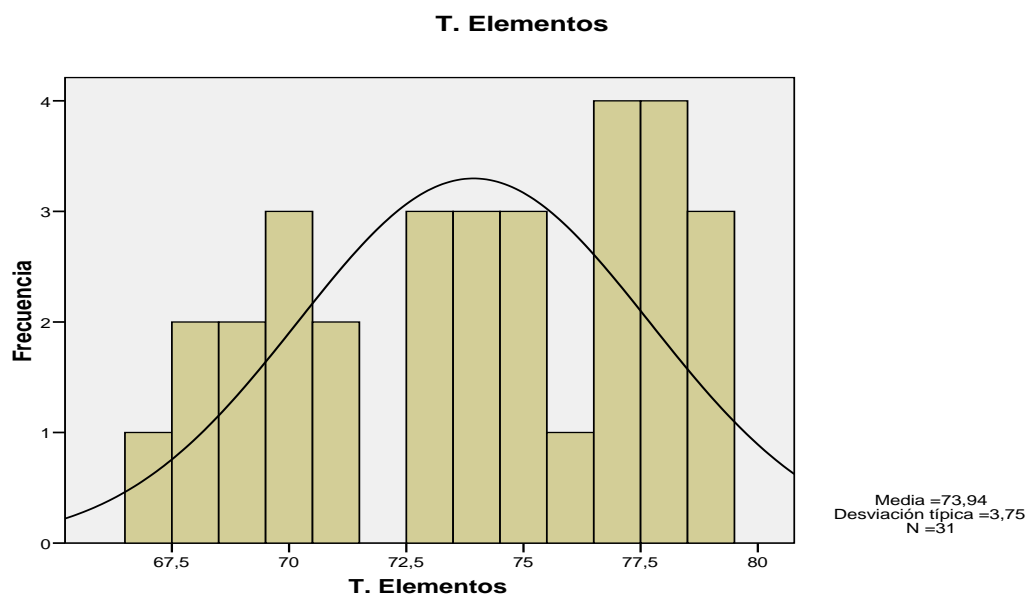
Gráfico 13: Histograma de frecuencias y curva normal según bloques para niños y niñas de 11 años.



En el gráfico 13 se observó que el mínimo de bloques correctos fue alcanzado por 1 niño con un total de 11 puntos, mientras que el máximo de 19 bloques correctos fue alcanzado por 5 niños. Se puede apreciar en el gráfico que 12 niños alcanzaron puntajes acorde al rango de normalidad situado entre LI (15 bloques) y LS (17 bloques). Además, se observó que los puntajes con mayor frecuencia son 15 y 18, donde el primero coincide con el LI, mientras que el segundo supera al LS.

5.3.10 Objetivo: Establecer la frecuencia de elementos correctos en niños y niñas de 11 años.

Gráfico 14: Histograma de frecuencias y curva normal según elementos para niños y niñas de 11 años.



En el gráfico 14 se observa gran variabilidad de los elementos con respecto a la curva de normalidad. Por un lado, se puede apreciar que 1 niño obtuvo el menor puntaje correspondiente a 67 elementos, mientras que el mayor puntaje fue alcanzado por 3 niños, quienes obtuvieron 79 puntos. Por otro lado, se aprecia que 8 niños obtuvieron el puntaje con mayor frecuencia, correspondiente a 77 y 78 puntos. Finalmente se puede apreciar que alrededor 9 niños presentaron un puntaje acorde a los rangos de normalidad determinados por los LS (75 elementos) y LI (73 elementos).

5.4 Objetivo: Describir las respuestas incorrectas más frecuentes, según los resultados obtenidos tras aplicación del CEG Adaptado.

Tras el análisis de las respuestas entregadas por los niños se pudo observar que las respuestas incorrectas tendían a repetirse. Por tal razón, en la tabla 6 se dan a conocer las respuestas erróneas (R) de la totalidad de los elementos, separados según rango etario y el número de respuesta (N) entregado por el niño. Además, en la tabla se presenta el número de palabras (NP) que tiene cada elemento entregado a los menores.

Es importante destacar que en algunas ocasiones aparece más de un número en el casillero R, esto se debe a que los menores contestaron de manera diferente a esa misma oración. Finalmente, se debe mencionar que los casilleros en blanco corresponden a elementos cuyas respuestas fueron todas correctas.

Tabla 6: Frecuencia de respuestas incorrectas según edad.

Respuesta incorrecta más frecuente y número de niños que contestaron según edad												
E	Oración	NP	7 años		8 años		9 años		10 años		11 años	
			R	N	R	N	R	N	R	N	R	N
A 1	<i>El gato come un plátano</i>	5										
A 2	<i>El niño juega a la pelota</i>	6										
A 3	<i>La niña ve televisión</i>	4	1	1								
A 4	<i>El papá pone la mesa</i>	5										
B 5	<i>El perro es negro</i>	4										
B 6	<i>La niña es rubia</i>	4	3	1	3	1						
B 7	<i>El lápiz mina es largo</i>	5	4	1			2	1				
B 8	<i>El niño es gordo</i>	4			3	1						
C 9	<i>El niño no come</i>	4	4	2								
C 10	<i>El gato no corre</i>	4	4	1			4	2				
C 11	<i>La mamá no lee</i>	4	3	3	3	1						
C	<i>La niña no ríe</i>	4	1	1							2	2

12												
D 13	<i>La niña se lava las manos</i>	6	2	1								
D 14	<i>La mamá le pone los zapatos</i>	6	1	1								
D 15	<i>El papá se corta el pelo</i>	6	4	1					2	1		
D 16	<i>La niña le pinta la cara</i>	6	3	1								
E 17	<i>El ratón persigue al gato</i>	5	3	1	4	4	3	3				
E 18	<i>El papá besa a la mamá</i>	6			1	1	1	1				
E 19	<i>La niña empuja al niño</i>	5	4	3	1	2	4	1				
E 20	<i>La bicicleta persigue al auto</i>	5			1	2					1	2
F 21	<i>Los niños ven televisión</i>	4										
F 22	<i>Los perros persiguen a la niña</i>	6	1	7	3	3	3	4	1	1	3	4
F 23	<i>Los niños comen carne</i>	4	1	7	1	1	1	9	4	6	4	7
F 24	<i>Las niñas miran a los niños</i>	6										
G 25	<i>Ni el gato ni el perro son negros</i>	8							2	1		
G 26	<i>La niña no es ni rubia ni delgada</i>	8	1	11	1	8	1	7	1	6	1	4
G 27	<i>Ni el niño ni la niña tienen lentes</i>	8	3	1			3	2				
G 28	<i>La pelota no es ni roja ni pequeña</i>	8	1	5			1	4				
H 29	<i>El perro está delante del gato</i>	6	3	9	3	3	2	3			3	2
H 30	<i>El círculo está encima del cuadrado</i>	6	4	4	4	1	4	6	2-4	2	4	2
H 31	<i>El niño está detrás de la niña</i>	7	2	3	2	2	2	2	2	3		
H 32	<i>El lápiz está debajo del libro</i>	6	2	1							1	1
I 33	<i>La niña no sólo es rubia, sino también delgada</i>	9	4	7	1	5	1-2	3	1-2	2	1	3
I 34	<i>No sólo el niño está jugando, sino también la niña</i>	10	4	2			3	3			3	1
I3 5	<i>La niña no sólo está cantando, sino también bailando</i>	9	4	3	4	3						
I3 6	<i>No sólo la pelota es roja, sino también el libro</i>	10	1	5	3	1					3	1
I3 7	<i>El perro persigue al gato que es pequeño</i>	8	3	3	3	2	3-2	6	2	1	2	2

J 38	<i>El lápiz está encima del libro que es rojo</i>	9					1	1	2	2		
J 39	<i>La mamá abraza a la niña que es rubia</i>	9	2-4	8	4	14	4	3	4	4	4	2
J 40	<i>El cuadrado está dentro del círculo que es azul</i>	9	3	10	4	2	4	8	3	3	4	7
K 41	<i>Es el gato el que muerde al perro</i>	8									2	1
K 42	<i>Es el auto el que choca al camión</i>	8										
K 43	<i>Es el papá el que besa a la mamá</i>	9					1	2				
K 44	<i>Es la niña la que pinta al niño</i>	8										
L 45	<i>El cuadrado es más grande que el círculo</i>	8										
L 46	<i>El perro es más pequeño que el gato</i>	8					4	4				
L 47	<i>La niña es más alta que el niño</i>	8			3	1	3	2	3	1	3	1
L 48	<i>El lápiz mina es más corto que el lápiz pasta</i>	10	3	2							3	1
M 49	<i>A la mamá la peina el papá</i>	7	2	2					2	1		
M 50	<i>Al auto lo persigue la bicicleta</i>	6	1	5	1	3	1	2			1	7
M 51	<i>A la niña la pinta el niño</i>	7	4	2	4	3					4	1
M 52	<i>Al papá lo besa la mamá</i>	6	3	5	3	2	3	2	3	2	3	3
N 53	<i>Las niñas lo miran</i>	4	1	6	1	1	1	4			1	3
N 54	<i>La mamá lo sube</i>	4	4	1	4	1	4	3	4	2	4	2
N 55	<i>Los perros la persiguen</i>	4					2	2			2	3
N 56	<i>El papá la lleva</i>	4										
O 57	<i>El niño que mira a la niña está comiendo</i>	9	2	11	2	14	2	1	3	5	2	7
O 58	<i>El cuadrado que está dentro del círculo es azul</i>	9	4	13	4	12	4	4	4	4	2	2
O 59	<i>El perro que persigue al gato es pequeño</i>	8	2	5	2	3	2	4	4	1	2	2
O 60	<i>El lápiz que está encima del libro es rojo</i>	9	3	7	3	11	3	4	1	3	3	3
P 61	<i>La niña es de pelo negro, pero el niño no</i>	10	1	3	1	5	1	5	1	1	1	3
P 62	<i>El perro es pequeño, pero el gato no</i>	8	4	1					2	1		
P 63	<i>La niña es delgada, pero no es rubia</i>	8	1-3	4	1	2						
P 64	<i>El cuadrado es grande, pero no es azul</i>	8	4	1			1	1	1	1	4	2

Q 65	<i>La mamá los lleva</i>	4	2	7	2	3	2	11	2	11	2	4
Q 66	<i>El niño lo mira</i>	4	4	4	2	6	3	10	4	3	2	4
Q 67	<i>El perro las persigue</i>	4										
Q 68	<i>La mamá la baña.</i>	4										
R 69	<i>La niña es empujada por el niño.</i>	7	2	4			2	2	2	1	2	1
R 70	<i>El gato es perseguido por el ratón.</i>	7	3	6	3	2	3	2			3	1
R 71	<i>El niño es abrazado por la mamá.</i>	7	2	3	3	1	3-4	2	3	1	3	2
R 72	<i>La bicicleta es perseguida por el auto.</i>	7	1	1	1	2	1	2				
S 73	<i>Es a la niña a quien besa el niño.</i>	9	2	20	2	14	2	17	2	12	2	14
S 74	<i>Es al ratón al que persigue el gato.</i>	8	1	14	1	11	1	10	1	7	1	7
S 75	<i>Es al auto al que persigue la bicicleta.</i>	8	2	11	2	21	2	18	2	10	2	7
S 76	<i>Es al gato al que muerde el perro.</i>	8	1	19	1	17	1	18	1	13	1	11
T 77	<i>El círculo dentro del que hay un cuadrado es azul.</i>	10	2	21	2	29	2	29	1	21	2	10
T 78	<i>El libro encima del que hay un lápiz es rojo.</i>	10	3	20	4	12	1	21	4	5	4	12
T 79	<i>El gato al que el perro persigue es pequeño.</i>	9	3	25	3	20	3	22	3	14	1	16
T 80	<i>La niña a la que abraza la mamá es rubia.</i>	10	4	28	4	18	4	17	4	13	4	25

E: elementos

NP: número de palabras

R: respuesta

N: número de niños

En la tabla 6 se observan elementos marcados con color rojo, indicando que hubo 10 o más niños que coincidieron en la misma respuesta de forma errónea en el rango etario correspondiente. Así, a los 7 años, se observa el O58 y O57 (oraciones relativas del tipo SS), el G26 (oraciones coordinadas disyuntivas), y J40 (oraciones relativas del tipo SO). A

los 8 años sucede con J39, O57, O58 y O60. A los 9, con Q65 y Q66 (oraciones con objeto pronominalizado). A los 10 años ocurre en Q65.

Por otra parte, se destaca que a partir del elemento S73 (oraciones OVS con objeto escindido) al T80 (oraciones relativas del tipo OS), hay un gran número de menores que se equivocaron en contestar, lo que sucedió en todos los rangos etarios estudiados. Se desprende además, que a los 11 años los menores sólo cometieron errores en dichos elementos. Se suma a lo anterior que la cantidad de palabras por oración van de 8 a 10, el máximo presentado en el test.

En la siguiente lista se presentarán los elementos con más de 10 errores, el número de palabras que contienen y las edades en que se presentaron:

G26: oración contiene 8 palabras, errores a los 7 años.

J39: oración contiene 9 palabras, errores a los 8 años.

J40: oración contiene 9 palabras, errores a los 7 años.

O57: oración contiene 9 palabras, errores a los 7 y 8 años.

O58: oración contiene 9 palabras, errores a los 7 y 8 años.

O60: oración contiene 9 palabras, errores a los 8 años.

Q65: oración contiene 4 palabras, errores a los 9 y 10 años.

Q66: oración contiene 4 palabras, errores a los 9 años.

S73: oración contiene 9 palabras, errores a los 7, 8, 9, 10 y 11 años.

S74: oración contiene 8 palabras, errores a los 7, 8 y 9 años.

S75: oración contiene 8 palabras, errores a los 7, 8, 9 y 10 años.

S76: oración contiene 8 palabras, errores a los 7, 8, 9, 10 y 11 años.

T77: oración contiene 10 palabras, errores a los 7, 8, 9, 10 y 11 años.

T78: oración contiene 10 palabras, errores a los 7, 8, 9 y 11 años.

T79: oración contiene 9 palabras, errores a los 7, 8, 9, 10 y 11 años.

T80: oración contiene 10 palabras, errores a los 7, 8, 9, 10 y 11 años.

De esta tabla se puede extraer además, errores que son cometidos en mayor o menor frecuencia pero que se reiteran en todas las edades. Esto sucede en los bloques F, G, H, I, J,

M, N, O, P, Q, R, S y T. De forma específica en los elementos F22 y F23 que miden oraciones de tipo predicativas SVO con sujeto plural; G26 con oraciones del tipo coordinadas disyuntivas; H30 que evalúa estructuras predicativas SVCC de lugar; I33 con estructuras de tipo coordinadas adversativas; J37, J39 y J40 midiendo estructuras relativas del tipo SO; M52 mide oraciones OVS con objeto focalizado; N54 que evalúa oraciones con objeto pronominalizado; O57, O58, O59 y O60 con oraciones relativas del tipo SS; P61 que mide oraciones coordinadas adversativas; Q65 y Q66 evaluando oraciones con objeto pronominalizado; R71 valorando oraciones pasivas OVS reversibles; S73, S74, S75 y S76 evaluando oraciones de tipo OVS con objeto escindido; y finalmente el bloque T con sus elementos afectados, T77, T78, T79 y T80 valorando oraciones relativas del tipo OS.

5.5 Objetivo: Identificar el tipo de distractor en función de los errores más frecuentes obtenidos tras la aplicación del Test CEG Adaptado.

A continuación, se analizará el tipo de distractor al que corresponden las respuestas erróneas más frecuentes, esto es, si el error es de tipo léxico (L) o gramatical (G). En la presente tabla, se expone el error más frecuente (R) para cada rango etario y el tipo de distractor al que pertenece (D).

Tabla 7: Análisis de distractores de los elementos, según error mas frecuente para cada edad											
E	Oración	7 años		8 años		9 años		10 años		11 años	
		R	D	R	D	R	D	R	D	R	D
A1	<i>El gato come un plátano</i>										
A2	<i>El niño juega a la pelota</i>										
A3	<i>La niña ve televisión</i>	1	L								
A4	<i>El papá pone la mesa</i>					1	L				
B5	<i>El perro es negro</i>										
B6	<i>La niña es rubia</i>	3	L	3	L						
B7	<i>El lápiz mina es largo</i>	4	L			2	L				
B8	<i>El niño es gordo</i>			3	L						

C9	<i>El niño no come</i>	4	G								
C10	<i>El gato no corre</i>	4	L			4	L				
C11	<i>La mamá no lee</i>	3	G	3	G						
C12	<i>La niña no ríe</i>	1	L							2	G
D13	<i>La niña se lava las manos</i>	2	G								
D14	<i>La mamá le pone los zapatos</i>	1	G								
D15	<i>El papá se corta el pelo</i>	4	G					2	G		
D16	<i>La niña le pinta la cara</i>	3	G								
E17	<i>El ratón persigue al gato</i>	3	G	4	L	4-3	L-G				
E18	<i>El papá besa a la mamá</i>			1	G	1	G				
E19	<i>La niña empuja al niño</i>	4	G	1	L	4	G				
E20	<i>La bicicleta persigue al auto</i>			1	G					1	G
F21	<i>Los niños ven televisión</i>										
F22	<i>Los perros persiguen a la niña</i>	1-3	G-L	3	L	3-1	L-G	1	G	1-3	G-L
F23	<i>Los niños comen carne</i>	1-4	L-L	1	L	1-2-4	L-G-L	1-4	L-L	1-2-4	L-G-L
F24	<i>Las niñas miran a los niños</i>										
G25	<i>Ni el gato ni el perro son negros</i>							2	G		
G26	<i>La niña no es ni rubia ni delgada</i>	1-2-3	G-G-G	1-2	G-G	1	G	1	G	1-3	G-G
G27	<i>Ni el niño ni la niña tienen lentes</i>	3	G			3	G				
G28	<i>La pelota no es ni roja ni pequeña</i>	1	G			1	G				
H29	<i>El perro está delante del gato</i>	3	G	3	G	2-4	G-G			3-4	G-G
H30	<i>El círculo está encima del cuadrado</i>	4	G	4	G	4	G	2-4	G-G	4	G
H31	<i>El niño está detrás de la niña</i>	2	G	2	G	2	G	2	G		
H32	<i>El lápiz está debajo del libro</i>	2	G							1	G
I33	<i>La niña no sólo es rubia, sino también delgada</i>	1-	G-	1	G	1-2	G-	1-2	G-G	1	G

		2-4	G- G				G				
I34	<i>No sólo el niño está jugando, sino también la niña</i>	4	G			3	G			3	G
I35	<i>La niña no sólo está cantando, sino también bailando</i>	3-4	G- G	3-4	G- G						
I36	<i>No sólo la pelota es roja, sino también el libro</i>	1-3	G- G	3	G					3	G
J37	<i>El perro persigue al gato que es pequeño</i>	3	G	3	G	3-2	G- G	2	G	2	G
J38	<i>El lápiz está encima del libro que es rojo</i>					1	G	2	G		
J39	<i>La mamá abraza a la niña que es rubia</i>	2- 3-4	G- G- G	3-4	G- G	4	G	4	G	4	G
J40	<i>El cuadrado está dentro del círculo que es azul</i>	1- 4-3	G- G- G	4	G	1- 3-4	G- G- G	3	G	1-4- 3	G- G- G
K41	<i>Es el gato el que muerde al perro</i>									2	G
K42	<i>Es el auto el que choca al camión</i>										
K43	<i>Es el papá el que besa a la mamá</i>					1	L				
K44	<i>Es la niña la que pinta al niño</i>										
L45	<i>El cuadrado es más grande que el círculo</i>										
L46	<i>El perro es más pequeño que el gato</i>					2-4	G- G				
L47	<i>La niña es más alta que el niño</i>			3	G	3	G	3	G	3	G
L48	<i>El lápiz mina es más corto que el lápiz pasta</i>	3	G							3	G
M49	<i>A la mamá la peina el papá</i>	2	G					2	G		
M50	<i>Al auto lo persigue la bicicleta</i>	1	G	1	G	1	G			1	G
M51	<i>A la niña la pinta el niño</i>	4	G	4	G	4	G	4	G	4	G
M52	<i>Al papá lo besa la mamá</i>	3	G	3	G	3	G	3	G	3	G
N53	<i>Las niñas lo miran</i>	1-2	G- G	1	G	1-2	G- G			1	G
N54	<i>La mamá lo sube</i>	4	G	4	G	4	G	4	G	4	G
N55	<i>Los perros la persiguen</i>					2	G			2-4	G-G
N56	<i>El papá la lleva</i>										
O57	<i>El niño que mira a la niña</i>	2-3	G-	3-2	G-	2	G	2-3	G-G	2-3	G-G

	<i>está comiendo</i>		G		G						
O58	<i>El cuadrado que está dentro del círculo es azul</i>	2-4	G-G	3-4	G-G	3-4	G-G	2-4	G-G	2-4	G-G
O59	<i>El perro que persigue al gato es pequeño</i>	2-4	G-G	2-4	G-G	1-2	G-G	4	G	2	G
O60	<i>El lápiz que está encima del libro es rojo</i>	3	G	3	G	3	G	1-3	G-G	3	G
P61	<i>La niña es de pelo negro, pero el niño no</i>	1	G	1	G	1	G	1	G	1	G
P62	<i>El perro es pequeño, pero el gato no</i>	4	G					2	G		
P63	<i>La niña es delgada, pero no es rubia</i>	1-3	G-G	1	G						
P64	<i>El cuadrado es grande, pero no es azul.</i>	4	G			1	G	1	G	4	G
Q65	<i>La mamá los lleva</i>	2	G	2	G	2	G	2-4	G-G	2	G
Q66	<i>El niño lo mira</i>	4	G	2-4	G-G	2-3-4	G-G	4	G	2	G
Q67	<i>El perro las persigue</i>										
Q68	<i>La mamá la baña</i>										
R69	<i>La niña es empujada por el niño</i>	2	G			2	G	2	G	2	G
R70	<i>El gato es perseguido por el ratón</i>	3-4	G-L	3	G	3	G			3	G
R71	<i>El niño es abrazado por la mamá</i>			3	G	3-4	G-L	3	G	3	G
R72	<i>La bicicleta es perseguida por el auto</i>	1	G	1	G	1	G				
S73	<i>Es a la niña a quien besa el niño</i>	1-2-3	L-G-L	1-2	L-G	2	G	2	G	2	G
S74	<i>Es al ratón al que persigue el gato</i>	1-2	G-L	1-2-4	G-L-L	1	G	1	G	1	G
S75	<i>Es el auto al que persigue la bicicleta</i>	2	G	1-2	L-G	2	G	2	G	2	G
S76	<i>Es al gato al que muerde el perro</i>	1	G	1	G	1	G	1	G	1	G
T77	<i>El círculo dentro del que hay un cuadrado es azul</i>	1-2-4	G-G-G	1-2-4	G-G-G	1-2-4	G-G-G	1-2-4	G-G	1-2-4	G-G
T78	<i>El libro encima del que hay un lápiz es rojo</i>	3	G	4	G	1	G	4	G	4	G
T79	<i>El gato al que el perro persigue es pequeño</i>	3	G	3	G	3	G	3	G	1	G

T80	<i>La niña a la que abraza la mamá es rubia</i>	4	G	4	G	4	G	4	G	4	G
-----	---	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

E: elementos

R: respuesta

D: distractor

L: léxico

G: gramatical

En la tabla 7 se aprecia en las respuestas de los menores, la presencia de distractores tanto léxicos como gramaticales. En el momento de especificar los errores de tipo léxico, a los 7 años se observan en los elementos: A3, B6, B7, C10, C12, F22, F23, R70, S73 y S7; a los 8 años se encuentran en los elementos: B7, B8, E17, E19, F22, F23, S73, S74 y S75; a la edad de 9 años se aprecian en los elementos: A4, B7, C10, E17, F22, F23, K43 y R71; a los 10 años se visualiza solo en el elemento: F23; por último, a los 11 años, corresponden a los elementos; F22 y F23. Según esto, aquellos bloques que presentaron distractores de tipo léxico fueron: A (oración predicativa SVO no reversible), B (oración atributiva), C (oración predicativa negativa), E (oración predicativa SVO reversible), F (oración predicativa SVO con sujeto plural), K (oración SVO con sujeto escindido), R (oración pasiva OVS reversible) y S (oración OVS con objeto escindido). A pesar de la existencia de errores de tipo léxico, la mayoría de los evaluados que respondió de forma incorrecta, eligió distractores de tipo gramatical en todas las edades estudiadas.

6. DISCUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

En el presente capítulo se comentarán los resultados obtenidos tras la aplicación del Test CEG Adaptado (2006). Se discutirán los objetivos planteados agrupando las edades según corresponda a bloques o elementos. Posteriormente, se compararán los hallazgos obtenidos en los niños y niñas de 7 a 11.11 años de colegios particulares subvencionados con los resultados arrojados en el estudio de Andrews y cols. (2008) y España (Mendoza & cols., 2005). Finalmente, serán planteadas algunas ideas surgidas acerca de las ventajas y desventajas de la aplicación del Test.

Los primeros objetivos consistieron en establecer el número de bloques correctos en niños y niñas de 7, 8, 9 10 y 11 años tras la aplicación del Test CEG Adaptado (2006). Para ello, se utilizaron los histogramas de frecuencia, los cuales permitieron establecer el mínimo y máximo de bloques correctos para cada edad. De esto se puede desprender que el puntaje mínimo por edad correspondió a 6, 9, 10, 13 y 11 bloques correctos para 7, 8, 9, 10 y 11 años respectivamente. A su vez, el puntaje máximo por edad fue de 18, 18, 19, 19 y 19 bloques correctos. Dichos valores indican que, de modo general, el rendimiento en la comprensión de las estructuras gramaticales presentadas en cada bloque, aumenta conforme aumenta la edad, puesto que, tal como expone Nippold (1998) el desarrollo lingüístico se perfecciona con el aumento de la edad y puede alcanzar incluso la adolescencia y la adultez. Sin embargo, llama la atención que el puntaje mínimo obtenido para los 11 años es inferior que el de los 10, siendo esto poco relevante para el rendimiento general, ya que, tal como dice el autor antes mencionado, tienen un desarrollo gramatical de forma gradual y con tiempos relativos entre uno y otro.

Los objetivos a continuación, consistieron en establecer el bloque con mayor frecuencia de errores en niños y niñas de 7 a 11. 11 años. Para esto, se analizó cada bloque por separado y se obtuvo un promedio de elementos correctos para cada uno de ellos. A partir de esto se obtuvieron los 5 mejores puntajes y los 5 más bajos (Tabla 5), de ello se puede desprender que los bloques con mayor frecuencia de errores correspondían a los

bloques S y T para todas las edades. Finalmente, los bloques con mejor desempeño son el A y K.

En cuanto a los bloques S y T, estos miden oraciones objeto-verbo-sujeto (OVS) con objeto escindido y oraciones relativas del tipo objeto-sujeto. Si bien obtienen el peor desempeño en todas las edades estudiadas, estos mejoran conforme aumenta la edad. Esto puede deberse a que, tal como lo afirman Nir y Berman (2009), los niños van adquiriendo una madurez sintáctica, la cual les permite formular y comprender oraciones más complejas, de esta forma, a medida que aumenta la edad, los niños perfeccionarán la comprensión de este tipo de estructuras (en Elías, 2010). Finalmente, se puede decir que un factor influyente en el bajo desempeño para estas estructuras puede deberse a que en Chile son de uso poco frecuente, por lo tanto, los niños no están acostumbrados a escuchar y a utilizar este tipo de estructuras, lo que podría repercutir en la comprensión auditiva de las mismas.

Con respecto al bloque A y K, se puede decir que son oraciones de tipo predicativas SVO no reversibles y oraciones de tipo SVO con sujeto escindido respectivamente. El puntaje de dichos bloques fue completo en las edades 8, 10 y 11 para el bloque A y 7, 8 y 10 para el bloque K, las demás edades, en ambos bloques obtuvieron un promedio de elementos correctos de alrededor de 3.9. En relación al tipo de estructura gramatical de los elementos de dichos bloques, se puede decir que es una estructura simple, la cual, tal como expone Miller y Paul, en el año 1995 (cit. en Mendoza & cols., 2005), los niños comprenden desde muy temprana edad. Es así, como las estructuras simples de tipo SVO deberían ser comprendidas desde los 7 años.

Los objetivos 11, 13, 15, 17 y 19 consistían en establecer el número de elementos correctos en niños y niñas de 7 a 11.11 años tras la aplicación del Test CEG Adaptado. Al igual que para los bloques, se utilizaron los histogramas de frecuencia, de los cuales se extrae que el puntaje máximo corresponde a 77, 77, 78, 79 y 79 elementos correctos para las edades 7, 8, 9, 10 y 11 años respectivamente; el puntaje mínimo para las mismas edades, en orden equivale a 58, 63, 62, 69 y 67 puntos. De modo general, a partir de estos valores, se

puede decir que, tal como sucede con los bloques, el rendimiento de los menores para puntajes altos aumenta conforme aumenta la edad, sin embargo, en los puntajes mínimos no sucede lo mismo, puesto que a los 8 años el puntaje es mayor que a los 9. Lo mismo sucede con los 10 y 11 años, ya que a los 10 años el puntaje máximo es mayor que a los 11. A pesar de que se debiese esperar un desplazamiento positivo de los valores mínimos y máximo, esta variabilidad no influye en la idea de que el desempeño de los menores mejora conforme aumenta la edad.

Los objetivos expuestos a continuación consistieron en describir el rendimiento de niños y niñas entre 7 a 11.11 años según los promedios totales de bloques y elementos tras la aplicación del test CEG Adaptado, con el fin de tener información en cuanto al desempeño de los niños evaluados en dicho test. De esta manera, se obtuvieron los promedios de respuestas correctas para bloques y elementos según el rango etario, además se determinaron los límites superior e inferior tanto para bloques como elementos, valores que permiten situar a los niños dentro de determinados rangos de normalidad según su edad.

Respecto a los elementos, se puede decir, por un lado, que estos evalúan el desempeño general de los menores en la comprensión de diferentes estructuras gramaticales con variada metría. Por otro lado, los promedios obtenidos permitieron comparar el desempeño de niños de su misma edad o, de lo contrario, verificar el nivel alcanzado por los niños en diferentes edades. Los bloques, en cambio, permitieron identificar dificultades específicas, es decir, estructuras que los niños aún no manejan o se encuentran en proceso de adquisición (Mendoza & cols., 2005). De la misma manera que los elementos, el promedio obtenido para bloques, permitió comparar el desempeño entre niños de la misma edad y verificar el nivel de respuesta según rango etario

El objetivo 21 planteado en la metodología consistió en describir el rendimiento de niños y niñas entre 7 y 11 años, según los promedios de los totales de elementos tras la aplicación del Test CEG Adaptado. Tras hacer un análisis de los promedios de elementos de los menores por cada rango etario se observó que a los 7 años el promedio fue de 68,97

puntos, siendo el más bajo en todas las edades. Esto se condice con la etapa del desarrollo del lenguaje en la que se encuentran los niños; a los 8 años el promedio fue 71,77 y a los 9 el puntaje fue de 71,67, lo cual indicaría que el desempeño de los menores en estas dos etapas es similar; a los 10 años el puntaje obtenido fue 74,67 y a la edad de 11 años es de 73,94. Llama la atención que el rendimiento de estos últimos es menor que el de los niños de 10 años, sin embargo, de acuerdo a estos resultados y tras el análisis de los objetivos anteriores, las variaciones de los valores permiten confirmar que tal como lo afirman Nir y Berman (2009) (en Elías, 2010) y Nippold (1998), el desarrollo morfosintáctico se perfecciona a lo largo de los años y es gracias a la madurez sintáctica que logran un mejor desempeño a medida que avanzan en los años.

El objetivo 22 consistió describir el rendimiento de niños y niñas entre 7 y 11 años, según los promedios de los totales de bloques tras la aplicación del Test CEG Adaptado. Tras analizar los promedios por bloque se observa que a los 7, 8, 9 10 y 11 años, los promedios equivalen a 13.47, 14.57, 16.43 y 16.1 bloques correctos respectivamente. Esto indica que el desempeño de los menores se ve favorecido conforme aumenta la edad. Al respecto, Nir y Berman en el año 2009, (en Elías, 2010) sostienen que el desarrollo de la morfosintaxis se ve influenciado de forma positiva por el ambiente del menor, de tal forma que a medida que avanza la edad, las experiencias vividas por los menores insertos en un ambiente escolar favorecen el desempeño de la comprensión y elaboración de estructuras sintácticas más complejas, además que van desarrollando una mayor madurez sintáctica. Es por esta razón que los niños de 10 y 11 años obtienen mayores puntajes promedio para bloques, ya que tienen mayor facilidad para comprender estructuras de mayor complejidad.

El objetivo 23 y 24 consistieron en describir las respuestas incorrectas más frecuentes e identificar el tipo de distractor en función de los errores más frecuentes obtenidos tras la aplicación del Test CEG Adaptado, respectivamente. Estos objetivos serán comentados de manera conjunta a partir de la tabla 6 y 7. Al unir ambos objetivos se puede señalar que el error más frecuente coincidió principalmente, con uno de tipo gramatical. Esto indicaría que el test efectivamente evalúa comprensión de estructuras gramaticales, ya que, en algunas imágenes que presentaban 2 distractores léxicos y uno gramatical, los

errores radicaban principalmente en el segundo. Por el contrario, si los menores hubiesen respondido mayoritariamente al distractor lexical, indicaría que las dificultades radican en el repertorio semántico y no en la comprensión de estructuras gramaticales. Finalmente, de las tablas antes mencionadas se puede apreciar que los elementos con más frecuencia de errores según edad, son los siguientes: T80 con 28 errores para los 7 años; T77 a los 8 ,9 y 10 años con 29 errores para las primeras 2 y 21 para 10 años, finalmente, a los 11 años el elemento con mayor frecuencia de errores correspondió al T80 con 29 respuestas.

Tras analizar los errores, se puede decir que los factores que pueden determinar el tipo de error que cometen los menores, podría deberse a la longitud de los enunciados y a la complejidad de su estructura gramatical. Mendoza & cols. (2005), sostienen que una oración de alta metría necesita mayor capacidad de memoria que una con menor número de palabras. Sin embargo, una estructura de menor metría, pero con mayor complejidad sintáctica puede requerir de mayor procesamiento que otras más largas pero con mayor simplicidad en su estructura gramatical. Un ejemplo de oración de alta longitud que presentó alta frecuencia de errores se visualiza en el elemento T77, cuyo enunciado es /el círculo dentro del que hay un cuadrado es azul/; mientras que un enunciado de corta metría con alta complejidad gramatical correspondería al elemento Q65 /la mamá los lleva/, cuyas respuestas erróneas se repiten en todas las edades para el dibujo 2, correspondiente a un distractor de tipo gramatical.

Tras analizar los datos y los resultados obtenidos se pudo realizar una comparación con los resultados obtenidos en colegios municipalizados (2008) y en España (2005) (Anexo 10). Con respecto al estudio realizado a colegios municipales de la comuna de Valparaíso y Viña del Mar el año 2008 por Andrews y cols. se puede decir que el rendimiento de colegios municipalizados es inferior a los resultados alcanzados por los colegios particulares-subvencionados, sin embargo ambos resultados indican normalidad. La posible explicación para que ambos, a pesar de tener diferencia de resultados, obtengan resultados normales, viene dada por la teoría innatista de Chomsky (1985). Este autor plantea la existencia de un componente innato de la mente humana que permite acceder a una lengua mediante la experiencia (en C. de Kohan, 2005). Esto último podría influir en la

diferencia entre ambos tipos de establecimientos, probablemente el acceso a experiencias positivas aportan en un mejor desempeño para los niños de colegios particulares-subvencionados. Sin embargo, sería interesante realizar un estudio que pudiera establecer la relación existente entre la influencia del medio ambiente y las experiencias vividas en el desarrollo lingüístico de los menores.

Además, gracias a los promedios de bloques y elementos obtenidos para cada rango etario, se pudo establecer una comparación global entre el desempeño morfosintáctico comprensivo de los niños chilenos y españoles. Donde se observó que, el rendimiento general de los menores chilenos entre 7 y 11.11 años de colegios particulares subvencionados fue mejor al desempeño de los niños españoles para dicha edad (Anexo 11). A pesar de lo anterior, esta diferencia no es comparable, debido a diversos factores, los cuales se explicarán a continuación.

Los parámetros utilizados para la recolección de la muestra en España son diferentes a los utilizados en Chile, en cuanto al ambiente en el cual se encuentra inserto el menor. Para el estudio español, se emplearon escuelas públicas de zonas rurales, periurbanas y urbanas. En cambio en Chile, hasta la fecha, se ha contado con la participación de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar. Como en el actual estudio sólo se analizaron los resultados entregados por las escuelas particulares subvencionadas, la posibilidad de comparar ambos resultados es aún más remota.

Otro aspecto importante que fundamenta la imposibilidad de comparación entre ambos estudios, se relaciona con el tamaño de la muestra. Para el rango etario estudiado, en Chile se contó con solo el 17,27% de la muestra utilizada en España. Tal diferencia puede influir en la distribución de los datos, lo que puede favorecer los resultados encontrados en Chile.

Por último, cabe mencionar que si bien, durante la aplicación del Test CEG Adaptado, los menores chilenos se enfrentaron a estructuras oracionales que no dominaban

perfectamente, pero de uso común en España, respondieron de forma adecuada e incluso mejor que los españoles. Este hallazgo se fundamenta en la teoría planteada por Chomsky (1985), quien alude a un “instrumento de adquisición del lenguaje”, como un componente innato de la mente humana, el cual permite acceder a una lengua mediante la experiencia (en C.de Kohan, 2005).

Respecto al Test CEG, se pueden nombrar ventajas y desventajas. Uno de los aspectos favorables es que su evaluación contempla niños de 4 a 11 años, esto se considera positivo, puesto que en Chile existen escasas pruebas que evalúen niños mayores de 7 años. Se considera ventajoso, que el test evalúa cuatro veces una misma estructura, lo que permite identificar de manera minuciosa el nivel de manejo del menor en dicha estructura y reducir las posibilidades de respuesta al azar. Esto, desde un punto de vista clínico, es muy favorable, puesto que entrega información precisa respecto a las dificultades del sujeto. Otra ventaja es el diseño de sus dibujos, estos son llamativos y atrayentes para el menor, tanto en imágenes como en colores. Sin embargo, a pesar de que esto se considera positivo, también puede convertirse en una desventaja a la hora de evaluar pacientes con algún nivel de déficit atencional, quienes pueden desconcentrarse y olvidar el enunciado entregado. Otra desventaja del Test CEG es que sus imágenes estímulo se repiten en diferentes bloques y algunas se muestran poco nítidas lo que podría haber influido en las respuestas incorrectas de los menores. Además, el test no presenta un orden creciente con respecto a su complejidad gramatical, lo que impide establecer un criterio de corte. Por último, es importante mencionar, que algunas de las estructuras evaluadas por el CEG son de escasa o nula utilización en Chile, lo que también pudo haber incidido en las respuestas de los menores.

7. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Tras la discusión de los resultados obtenidos, luego de la aplicación del Test CEG Adaptado, se puede concluir que el instrumento podría ser una buena herramienta diagnóstica, debido a que evalúa, efectivamente, la comprensión de estructuras gramaticales. Además, en Chile las herramientas para evaluar la morfosintaxis son escasas y solo son posibles de aplicar hasta los 7 años. Por tal motivo, el CEG Adaptado ayudaría a confirmar dificultades a nivel comprensivo de niños mayores de 7 años, cuyo diagnóstico, al día de hoy, se obtiene principalmente, a través de la observación clínica y de un análisis cualitativo del menor.

Es importante mencionar que el aporte de este estudio radica en la entrega de valores de normalidad para colegios particulares-subvencionados. Esto, sumado a los estudios realizados en el año 2008 y 2010 en colegios municipalizados y los estudio realizados en paralelo a este, en niños de colegios particulares (7-11.11 años) y particulares-subvencionados (4-6.11 años), constituyen un avance para obtener la validez del Test CEG Adaptado en Chile. De este modo, se podría utilizar como una herramienta fiable para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de estructuras morfosintácticas.

Con respecto a la variable sociolingüística, hay que mencionar que ésta no tiene mayor implicancia en la comprensión de estructuras gramaticales, puesto que está orientada principalmente a las diferencias expresivas, que aluden a cambios fonético-fonológicos, semánticos y morfológicos, no así a la comprensión de las estructuras gramaticales, las cuales podrían verse afectadas por un repertorio semántico reducido, sin embargo esto tampoco influirá. Un claro ejemplo fueron los resultados obtenidos en colegios municipalizados (2008), que si bien pertenecen a una clase social más baja, logran resultados similares a España y colegios particulares-subvencionados chilenos. En síntesis, los resultados del test son poco sensibles a las diferencias sociolingüísticas.

Dado a que el estudio se ha realizado en colegios municipales y particulares-subvencionados para todas las edades, se hace necesario continuar el estudio en colegios

particulares, ya que, hasta el momento el rango etario entre los 4 a 6.11 años no ha sido estudiado. Una vez que se completen todos los rangos etarios en los diferentes tipos de establecimientos se podría evaluar la posibilidad de aplicar el estudio a nivel nacional con el fin de estandarizar el test y contar definitivamente con una herramienta que apoye el diagnóstico en las dificultades comprensivas a nivel gramatical.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta.V; Moreno.A, Ramos.V; Quintana. A; Espina.A; (2002). *La evolución del lenguaje.Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. España. Aljibe.
- Alarcón, L (2004). El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atributivas. *Revista La Investigación y Desarrollo Tecnológico en Querétano*.
- Alvear, B., Arenas, M., Lagos, C. y León, E. (2006). *Tesis Adaptación léxico-semántica y confiabilidad de un test de comprensión de estructuras gramaticales en niños de 4 a 11 años de escuelas municipalizadas de la comuna de Valparaíso*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- Andrews, K., Duque, K., Jiménez, D., Vargas, D. (2008). *Tesis Rendimiento de niños de escuelas minicipalizadas de la Comuna de Valparaiso en el año 2008 según test de comprensión de estructuras gramaticales adaptado*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- Ardila, Roselli (1992). *Puntuación de Corte del Test de Fichas*.
<http://www.biopsicologia.net/nivel-5-discapacidad/2.2.11.5.-evaluacion.html> [En línea]
- Berk,L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. España. Cuarta edición. Prentice All.
- Bermeosolo, J. (2001). *Psicología del Lenguaje. Fundamentos para Educadores y Estudiantes de Pedagogía*. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile
- Castillo, C; Pérez, M, Soto, M; Tordecilla, S. (2010). *Rendimiento del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales Adaptado (CEG) en niños de 4 a 6 años*.

Tesis para optar al título de fonoaudiólogo y al grado académico de Licenciado en Fonoaudiología. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina.

- Castro de Paz, J (1993). *Tesis Intervención en el retraso del lenguaje. Incidencia de los programas interactivos, la edad y la zona.* [En línea]
- Contada de Kohan (2005). *Posibilidad de Integración del Teorías Cognitivas y la psicometría moderna.* Revista interdisciplinaria, 29-53
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272005000100002, visitado el 14 de abril de 2011.
- Echeverría, M., Herrera, M. O. & Segure, J. T. (2002). *Test de Vocabulario en Imágenes.* Tercera Edición Revisada. Editorial Universidad de Concepción. Talcahuano. Chile.
- Elias, J. (2010). *Tesis Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad y Complejidad Sintáctica.* Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Galeote, M.(2002). *Adquisición del Lenguaje, problemas, investigación y perspectivas.* Madrid. Ediciones Pirámide.
- Gutiérrez – Clellen, M.; Hofstetter, R. (1994). Syntactic Complexity in Spanish Narratives: A Developmental Study. *Journal of Speech and Hearing Research.* Volúmen 37, 645- 654.
- Hualde, J; Olarrea, A; Escobar, A. (2001). *Introducción a la lingüística hispánica.* USA: Cambridge.
- Maldonado, R. (2009). *Material de uso didáctico para estudiantes de la Universidad Técnica Particular de Loja.* Revista de la Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador.
- Martínez, E. (1998). *Lingüística: Teoría y aplicaciones.* España. Elsevier.

- Mendoza, E; Carvallo, G; Muñoz, J; Fresneda, M. (2005) *Test de Comprensión de estructuras gramaticales CEG*. Ediciones TEA. España.
- Moreno, F. (1998). *Principio de sociolingüística y sociología del Lenguaje*. Barcelona, Ed. Ariel.
- Nippold, M (1998). *Later Language Development. The School-Age And Adolescent Years*. USA. Editorial Pro-ed, 2da. Edición.
- Owens R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. México. Editorial Pearson, 5ª Edición.
- Peña-Casanova, J. (2001). *Manual de Logopedia*. España: Masson, 3ra Edición.
- Quintana A. (2003-04). *Un estudio de las dificultades del Lenguaje en la educación infantil*. Tesis versión on-line.
ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs174.pdf, visitada el 10 de abril 2010.
- RAE. (2011).
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=EDAD [En línea]
- Alfaro, S. (2001). *Screening Articulatorio Fonológico (SAF)*. Sin editar.
- Serón, J; Aguilar M (1992). *Psicopedagogía de la Comunicación y el Lenguaje*. España: EOS
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. (1º Ed). Barcelona: Ariel, S.A.
- Silva, C. (1989). *Sociolingüística: Teoría y Análisis*. Madrid: Alhambra
- Tolchinsky, L. (2002). Desarrollo de la Literacidad Lingüística: Un Modelo Integral. *Revista F. Chile Lang*, 29, 417-447.

9. ANEXOS

9.1 ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos	Páginas
Anexo 1 : Carta de solicitud de autorización a Colegios de Viña del mar y Valparaíso	85
Anexo 2: Consentimiento informado para apoderados	87
Anexo3: Pauta de cotejo para profesores	88
Anexo 4: Pauta de cotejo para apoderados	89
Anexo 5: Pauta de Resultados de Evaluación	90
Anexo 6: Protocolo SAF	91
Anexo 7: Protocolo TEVI-R	92
Anexo 8: Protocolo Token Test	93
Anexo 9: Protocolo CEG Adaptado	95
Anexo 10: Gráficos comparativos entre Colegios Particulares subvencionados, Municipales y España en percentiles para bloques o elementos	97

Valparaíso, ___ de _____ 2011

Estimada director/a,

La presente tiene como objetivo solicitar a Ud., la autorización para que las alumnas de quinto año de la Carrera de Fonoaudiología, señoritas Nicole Ferreira T., Rut: 16.782.982-1, Natalia Godoy V., Rut: 15.106.237-7, Vanessa Martínez A., Rut: 16.239.696-K y Consuelo Neumann G., Rut: 15.796.050-4, quienes están desarrollando la tesis de pre-grado titulada: "Aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales en niños y niñas normales entre 7 y 11,11 años de la comuna de Valparaíso y Viña del Mar" para optar al grado de Licenciado en Fonoaudiología y al título de Fonoaudiólogo, puedan acceder a su recinto escolar, con el fin de evaluar a menores entre 7 a 11 años 11 meses y que cumplan con criterios de normalidad del desarrollo, a fin de trabajar de forma directa con ellos.

En primera instancia, para delimitar la muestra, se solicitará la colaboración a la encargada de cada nivel, quien deberá señalar qué menores, según su criterio, cumplen con los parámetros de normalidad. El siguiente paso, consistiría en evaluar a los niños mediante las pruebas Token Test, SAF y TEVI-R para comprobar objetivamente el desarrollo normal del lenguaje. Se anexará además, un cuestionario a padres y profesores, para corroborar el desarrollo normal a nivel motor y cognitivo. Luego, se aplicaría el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales, CEG Adaptado, siendo este el objetivo de la presente investigación.

La muestra solicitada será delimitada de acuerdo a los criterios de normalidad. El modo de evaluación sería individualmente, con un solo evaluador presente, coordinando con cada establecimiento de acuerdo a sus horarios y programaciones académicas.

El trabajo en terreno comenzaría alrededor de la primera semana del mes de mayo y la fecha estimada de término es el mes de julio del año 2011.

Las alumnas tesistas se comprometen a respetar todas las disposiciones propuestas por el Establecimiento Educacional, y a trabajar de manera tal de no interferir en el normal desempeño de las actividades pedagógicas.

Agradeciéndole de antemano su comprensión y colaboración, quedan a su disposición:

Fonoaudióloga Lirayén Delgado L.
Profesora guía de tesis
Universidad de Valparaíso

Flgo. Patricio Valdebenito V.
Director Carrera Fonoaudiología
Universidad Valparaíso

Fonoaudióloga Alejandra Figueroa L.
Profesora ayudante de tesis
Universidad Valparaíso

Anexo 2: Consentimiento informado para apoderados.



FACULTAD DE MEDICINA

CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA

AUTORIZACIÓN Y COMPROMISO

Yo _____ Rut: _____

Apoderado del alumno(a) _____ de _____ años y que cursa _____, autorizo a mi pupilo(a) a formar parte del estudio, que lleva a cabo la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, aplicándosele una prueba de lenguaje. Me comprometo, además, a cumplir con la asistencia de mi pupilo(a), en las fechas que se solicitarán, con anterioridad, por las evaluadoras.

Firma del Apoderado

Anexo 3: Pauta de cotejo para profesores.



FACULTAD DE MEDICINA

CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA

Valparaíso, ____ de _____ 2011

Nombre del alumno: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Curso: _____

Conteste a las siguientes preguntas, encerrando en un círculo SI, NO o N/S (no sabe), según lo que usted conoce y lo que ha observado en el alumno.

- 1- ¿El alumno ha presentado o presenta dificultades, significativas, en el aprendizaje SI NO N/S
de los contenidos curriculares?
- 2- ¿El alumno se muestra generalmente inquieto y/o distráctil mientras realiza una actividad comparado con el resto de sus compañeros? SI NO N/S
- 3- ¿Cree usted que el alumno presenta algún problema de audición? SI NO N/S
- 4- ¿El alumno presenta dificultad para comprender órdenes? SI NO N/S
- 5- ¿El alumno tiene dificultades para expresarse verbalmente? SI NO N/S
- 6- Por lo que usted sabe del alumno, ¿Ha tenido tratamiento fonoaudiológico? SI NO N/S
- 7- Por lo que usted sabe del alumno, ¿Ha tenido tratamiento neurológico? SI NO N/S
- 8- Por lo que usted sabe del alumno, ¿Ha tenido tratamiento psicológico? SI NO N/S
- 9- El rendimiento del alumno, en el ramo de “ lenguaje y Comunicación, ha sido B R I
- 10- El rendimiento del alumno, en general, ha sido B R I

(B: Bueno, R: Regular, I: Insuficiente)

¡Gracias por su colaboración!

Tesistas de la Carrera de
Fonoaudiología
Universidad de Valparaíso

Fonoaudióloga Lirayén Delgado L.
Fonoaudióloga Alejandra Figueroa L.
Profesoras Guía de Tesis.

Anexo 4: Pauta de cotejo para apoderados.



FACULTAD DE MEDICINA

CARRERA DE FONOAUDIOLÓGÍA

Señor Apoderado,

Le comunicamos a usted que el curso de su hijo ha sido escogido para participar en un estudio de carácter investigativo (Tesis), que lleva cabo la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.

Este estudio consiste en la aplicación una prueba de comprensión de oraciones, creado originalmente en España y que está en proceso de aplicarse masivamente en Chile. Por esto, su hijo sería muy importante en este proceso. La aplicación de la prueba consiste en que su hijo, deberá elegir entre cuatro imágenes la solicitada. Los resultados que se obtengan serán de absoluta reserva.

¿Está usted de acuerdo en que su hijo participe de este estudio? Responder con una X.

Sí, estoy de acuerdo que mi hijo participe en el estudio _____

No estoy de acuerdo con que mi hijo participe en el estudio _____

¿Por qué? _____

Si su respuesta es “Sí”, necesitamos que conteste las siguientes preguntas, encerrando en un círculo su respuesta, SI o NO, según corresponda. En las respuestas afirmativas contestar la pregunta adjunta.

1.- ¿Su hijo(a) asiste o ha asistido alguna vez a terapia fonoaudiológica? SI NO

¿Por qué razón? _____

2.- ¿Su hijo (a) está o ha estado con tratamiento neurológico? SI NO

¿Por qué razón? _____

3.- ¿Su hijo (a) está o ha estado con tratamiento psicológico? SI NO

¿Por qué razón? _____

4.- ¿Su hijo(a) ha repetido de curso? SI NO

¿En qué curso? _____

5.- ¿Alguno de los padres del niño(a), es extranjero? SI NO

6.- ¿Su hijo(a) nació en Chile? SI NO

7.- ¿Su hijo(a) tiene problemas para escuchar? SI NO

¿En qué se evidencia? _____

Le recordamos que la participación de su hijo será muy importante para el estudio y para el futuro uso de esta prueba en Chile. Contamos con su apoyo. De antemano muchas gracias.

Tesistas de la Carrera de
Fonoaudiología
Universidad de Valparaíso

Fonoaudióloga Lirayén Delgado L.
Fonoaudióloga Alejandra Figueroa L.
Profesoras Guía de Tesis.

Anexo 5: Pauta de Resultados de Evaluación

RESULTADO DE EVALUACIÓN

NOMBRE _____
F.N _____ EDAD _____ CURSO _____
ESTABLECIMIENTO _____
EVALUADORA _____

TEST APLICADOS

- Screening Articulatorio Fonológico (SAF)
- Test de Vocabulario en Imágenes Revisado (TEVI-R)
- Test de fichas para evaluar comprensión verbal (TOKEN-TEST)
- Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG)

RESULTADOS

SAF (ítem articulatorio) Dislalia si__ no__
Tipo _____
Observaciones _____

TEVI-R Puntaje final__ Puntaje esperado__
Observaciones _____

TOKEN-TEST Pje. Total _____ Resultado _____
Observaciones _____

CEG Resultado _____
Observaciones _____

Recomendaciones _____

**Tesistas de la Carrera de
Fonoaudiología
Universidad de Valparaíso**

**Fonoaudióloga Lirayén Delgado
L.
Fonoaudióloga Alejandra
Figuroa L.
Profesoras Guía de Tesis.**

Anexo 6: Protocolo SAF

COLEGIO:

SAF Ítem Articulatorio

Nombre:

Curso:

FONEMA	INICIAL	FINAL	TRANSCRIP. 1	TRANSCRIP. 2	PUNTAJE
b	bote	uva			
p	pato	sapo			
m	mesa	cama			
f	foca	café			
d	dado	nido			
t	taza	moto			
s	silla	casa			
n	nube	mono			
l	luna	pala			
ɾ		pera – loro			
rr	ratón	perro			
y	llave	pollo			
ñ		niño			
c	chino	hacha			
k	queso	vaca			
g	gato	jugo			
x	jarro	ojo			

Anexo 7: Protocolo Tevi-R

TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES: TEVI- R

NOMBRE:

NOMBRE DEL EXAMINADOR:

FECHA DE APLICACIÓN:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

FORMA: A

Techo:

- Errores:

Pje. Obtenido:

1	D	
2	A	
3	D	
4	B	
5	A	
6	A	
7	C	
8	B	
9	D	
10	B	
11	C	
12	B	
13	D	
14	A	
15	C	
16	B	
17	D	
18	A	
19	C	
20	C	
21	D	
22	A	
23	C	
24	B	
25	D	
26	A	
27	D	
28	B	
29	A	
30	B	
31	C	
32	B	
33	D	
34	A	

35	C	
36	B	
37	D	
38	B	
39	C	
40	C	
41	D	
42	A	
43	C	
44	B	
45	D	
46	A	
47	C	
48	B	
49	A	
50	A	
51	D	
52	B	
53	D	
54	B	
55	C	
56	B	
57	D	
58	A	
59	C	
60	C	
61	D	
62	B	
63	C	
64	B	
65	D	
66	A	
67	C	
68	C	

69	D	
70	A	
71	C	
72	B	
73	A	
74	A	
75	D	
76	B	
77	D	
78	A	
79	C	
80	B	
81	D	
82	A	
83	C	
84	C	
85	D	
86	A	
87	C	
88	B	
89	A	
90	A	
91	C	
92	B	
93	D	
94	B	
95	D	
96	B	
97	D	
98	A	
99	C	
100	B	
101	D	
102	A	

103	D	
104	B	
105	D	
106	A	
107	C	
108	B	
109	D	
110	A	
111	C	
112	C	
113	D	
114	A	
115	C	
116	B	

Anexo 8: Protocolo Token Test

COLEGIO:

TOKEN TEST

Nombre: _____ Fecha: _____

Edad: _____

Presentar las fichas de la manera indicada previamente. La instrucción se puede repetir una vez.	
1. Toque un círculo	
2. Toque un cuadrado	
3. Toque una figura amarilla	
4. Toque una figura roja	
5. Toque una figura azul	
6. Toque una figura verde	
7. Toque una figura blanca	
TOTAL	A (7)

Presentar solamente las fichas grandes. La instrucción se puede repetir una vez.	
8. Toque el <u>cuadrado amarillo</u>	
9. Toque el <u>círculo azul</u>	
10. Toque el <u>círculo verde</u>	
11. Toque el <u>cuadrado blanco</u>	
TOTAL	B (8)

Presentar las fichas de la manera indicada previamente. No repetir la instrucción.	
12. Toque el <u>círculo blanco chico</u>	
13. Toque el <u>cuadrado amarillo grande</u>	
14. Toque el <u>cuadrado verde grande</u>	
15. Toque el <u>cuadrado azul chico</u>	
TOTAL	C (12)

Presentar solamente las ficha grandes. No repetir la instrucción.	
16. Toque el <u>círculo rojo</u> y el <u>cuadrado verde</u>	
17. Toque el <u>cuadrado amarillo</u> y el <u>cuadrado azul</u>	
18. Toque el <u>cuadrado blanco</u> y el <u>círculo verde</u>	
19. Toque el <u>círculo blanco</u> y el <u>círculo rojo</u>	
TOTAL	D (16)

Presentar las fichas de la manera indicada previamente. No repetir la instrucción.	
20. Toque el <u>círculo blanco grande</u> y el <u>cuadrado verde chico</u>	
21. Toque el <u>círculo azul chico</u> y el <u>cuadrado amarillo grande</u>	
22. Toque el <u>cuadrado verde grande</u> y el <u>cuadrado rojo grande</u>	
23. Toque el <u>cuadrado blanco grande</u> y el <u>círculo verde chico</u>	
TOTAL	E (24)

F. Presentar solamente las fichas grandes. No repetir la instrucción.	
24. <u>Ponga el círculo rojo sobre del cuadrado verde</u>	
25. <u>Ponga el cuadrado blanco detrás del círculo amarillo</u>	
26. <u>Toque el círculo azul con el cuadrado rojo</u>	
27. <u>Toque el círculo azul y el cuadrado rojo</u>	
28. <u>Levante el círculo azul o el cuadrado rojo</u>	
29. <u>Ponga el cuadrado verde lejos del cuadrado amarillo</u>	
30. <u>Ponga el círculo blanco en frente del cuadrado azul</u>	
31. <u>Si hay un círculo negro, levante el cuadrado rojo</u>	
32. <u>Levante todos los cuadrados, excepto el amarillo</u>	
33. <u>Ponga el cuadrado verde al lado del círculo rojo</u>	
34. <u>Toque los cuadrados lentamente y los círculos rápido</u>	
35. <u>Ponga el círculo rojo entre el cuadrado amarillo y el cuadrado verde</u>	
36. <u>Toque todos los círculos, excepto el verde</u>	
37. <u>Levante el círculo rojo, no el cuadrado blanco</u>	
38. <u>En lugar del cuadrado blanco, levante el círculo amarillo</u>	
39. <u>Junto al círculo amarillo, levante el círculo azul</u>	
TOTAL	F (96)
TOTAL	A-F (163)

Anexo 9: Protocolo CEG Adaptado

Hoja de anotación Adaptada Test CEG

Nombre: _____ Edad: _____ Colegio: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Ensayo 1		Ensayo 2		Ensayo 3		Ensayo 4		Ensayo 5		Ensayo 6		Ensayo 7	
___ Cama		___ Círculo		___ Papá		___ Beber		___ Besar		___ Niño gordo		___ Lápiz mina corto	
___ Bicicleta		___ Gato		___ Niño		___ Leer		___ Empujar		___ Niña pelo negro		___ Perro blanco	
___ Mesa		___ Ratón		___ Mamá		___ Planchar		___ Mirar		___ Niño delgado		___ Perro negro	
___ Camión		___ Cuadrado		___ Niña		___ Reír		___ Perseguir		___ Niña Rubia		___ Lápiz mina largo	
		Oraciones					RC	Elementos				TE	TB
A	1	El gato come un plátano					2	1	2	3	4		
	2	El niño juega a la pelota					3	1	2	3	4		
	3	La niña ve televisión					2	1	2	3	4		
	4	El papá pone la mesa					4	1	2	3	4		
B	5	El perro es negro					1	1	2	3	4		
	6	La niña es rubia					4	1	2	3	4		
	7	El lápiz mina es largo					3	1	2	3	4		
	8	El niño es gordo					2	1	2	3	4		
C	9	El niño no come					1	1	2	3	4		
	10	El gato no corre					2	1	2	3	4		
	11	La mamá no lee					1	1	2	3	4		
	12	La niña no ríe					3	1	2	3	4		
D	13	La niña se lava las manos					1	1	2	3	4		
	14	La mamá le pone los zapatos					3	1	2	3	4		
	15	El papá se corta el pelo					3	1	2	3	4		
	16	La niña le pinta la cara					2	1	2	3	4		
E	17	El ratón persigue al gato					1	1	2	3	4		
	18	El papá besa a la mamá					4	1	2	3	4		
	19	La niña empuja al niño					3	1	2	3	4		
	20	La bicicleta empuja al auto					2	1	2	3	4		
F	21	Los niños ven televisión					2	1	2	3	4		
	22	Los perros persiguen a la niña					4	1	2	3	4		
	23	Los niños comen carne					3	1	2	3	4		
	24	Las niñas miran a los niños					2	1	2	3	4		
G	25	Ni el gato ni el perro son negros					1	1	2	3	4		
	26	La niña no es ni rubia ni delgada					4	1	2	3	4		
	27	Ni el niño ni la niña tiene lentes					1	1	2	3	4		
	28	La pelota no es ni roja ni pequeña					3	1	2	3	4		
H	29	El perro está delante del gato					1	1	2	3	4		
	30	El círculo está encima del cuadrado					3	1	2	3	4		
	31	El niño está detrás de la niña					3	1	2	3	4		
	32	El lápiz está debajo del libro					4	1	2	3	4		
I	33	La niña no sólo es rubia, sino también delgada					3	1	2	3	4		
	34	No sólo el niño está jugando, sino también la niña					2	1	2	3	4		
	35	La niña no sólo está cantando, sino también bailando					1	1	2	3	4		
	36	No sólo la pelota es roja, sino también el libro					2	1	2	3	4		
J	37	El perro persigue al gato que es pequeño					4	1	2	3	4		
	38	El lápiz está encima del libro que es rojo					3	1	2	3	4		
	39	La mamá abraza a la niña que es rubia					1	1	2	3	4		
	40	El cuadrado está dentro del círculo que es azul					2	1	2	3	4		
K	41	Es el gato el que muerde al perro					1	1	2	3	4		
	42	Es el auto el que choca al camión					1	1	2	3	4		
	43	Es el papá el que besa a la mamá					2	1	2	3	4		
	44	Es la niña la que pinta al niño					4	1	2	3	4		
L	45	El cuadrado es más grande que el círculo					3	1	2	3	4		
	46	El perro es más pequeño que el gato					3	1	2	3	4		
	47	La niña es más alta que el niño					4	1	2	3	4		
	48	El lápiz mina es más corto que el lápiz pasta					1	1	2	3	4		
M	49	A la mamá la peina el papá					1	1	2	3	4		
	50	Al auto lo persigue la bicicleta					4	1	2	3	4		
	51	A la niña la pinta el niño					1	1	2	3	4		
	52	Al papá lo besa la mamá					2	1	2	3	4		

N	53	Las niñas lo miran	3	1	2	3	4		
	54	La mamá lo sube	1	1	2	3	4		
	55	Los perros la persiguen	1	1	2	3	4		
	56	El papá la lleva	2	1	2	3	4		
O	57	El niño que mira a la niña esta comiendo	1	1	2	3	4		
	58	El cuadrado que está dentro del círculo es azul	1	1	2	3	4		
	59	El perro que persigue al gato es pequeño	3	1	2	3	4		
	60	El lápiz que está encima del libro es rojo	4	1	2	3	4		
P	61	La niña es de pelo negro, pero el niño no	4	1	2	3	4		
	62	El perro es pequeño, pero el gato no	3	1	2	3	4		
	63	La niña es delgada, pero no es rubia	4	1	2	3	4		
	64	El cuadrado es grande, pero no es azul	3	1	2	3	4		
Q	65	La mamá los lleva	3	1	2	3	4		
	66	El niño lo mira	1	1	2	3	4		
	67	El perro las persigue	4	1	2	3	4		
	68	La mamá la baña	2	1	2	3	4		
R	69	La niña es empujada por el niño	4	1	2	3	4		
	70	El gato es perseguido por el ratón	1	1	2	3	4		
	71	El niño es abrazado por la mamá	2	1	2	3	4		
	72	La bicicleta es perseguida por el auto	2	1	2	3	4		
S	73	Es a la niña a quien besa el niño	4	1	2	3	4		
	74	Es al ratón al que persigue el gato	3	1	2	3	4		
	75	Es al auto al que persigue la bicicleta	3	1	2	3	4		
	76	Es al gato al que muerde el perro	2	1	2	3	4		
T	77	El círculo dentro del que hay un cuadrado es azul	3	1	2	3	4		
	78	El libro encima del que hay un lápiz es rojo	2	1	2	3	4		
	79	El gato al que el perro persigue es pequeño	4	1	2	3	4		
	80	La niña a la que abraza la mamá es rubia	3	1	2	3	4		
Total Elementos									
Total Bloques									

Anexo 10: Gráficos comparativos entre Colegios Particulares subvencionados, Municipales y España en percentiles para bloques o elementos.

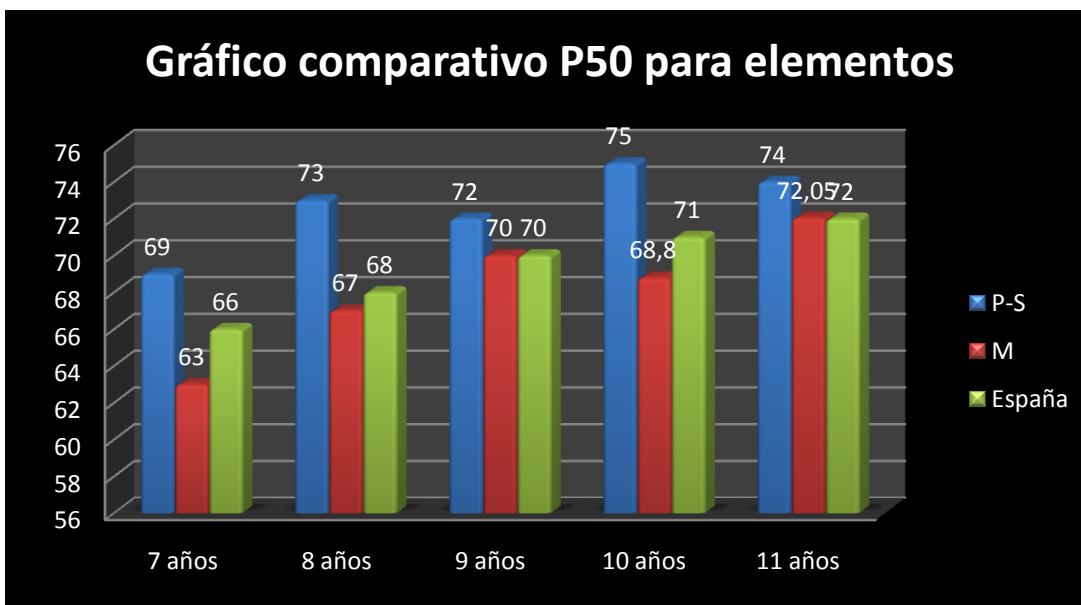
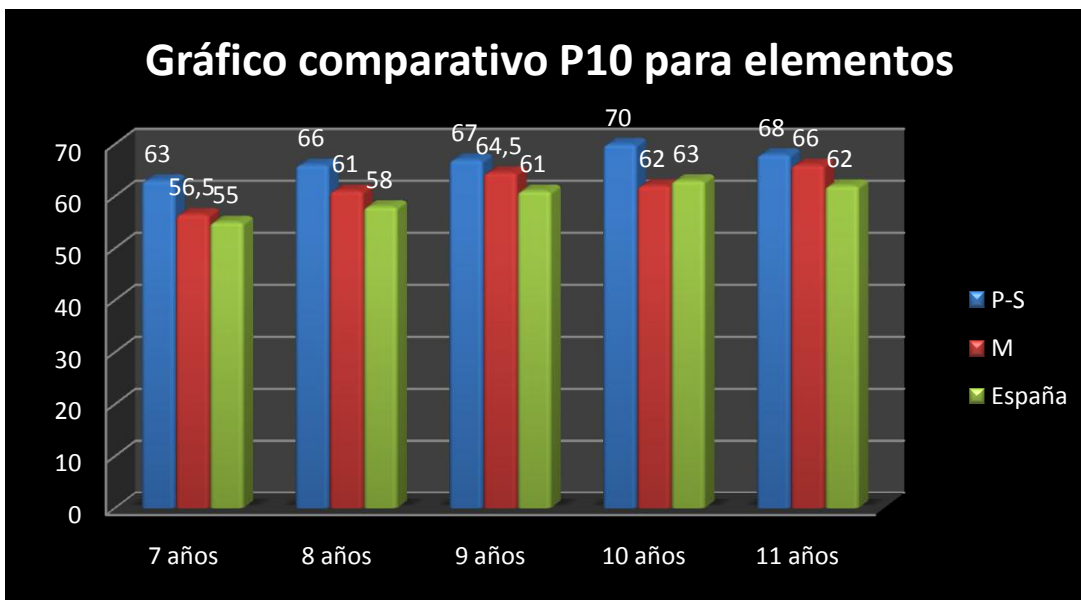


Gráfico comparativo P90 para elementos

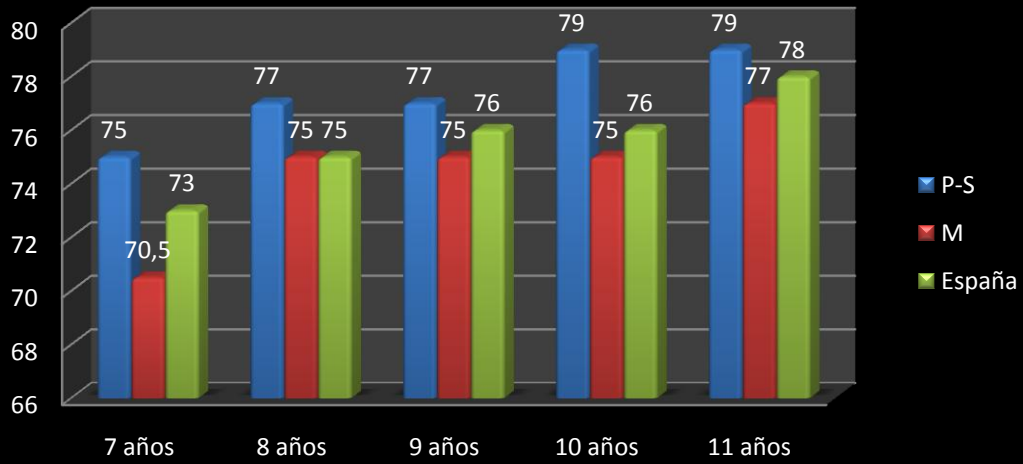


Gráfico comparativo P10 para bloques

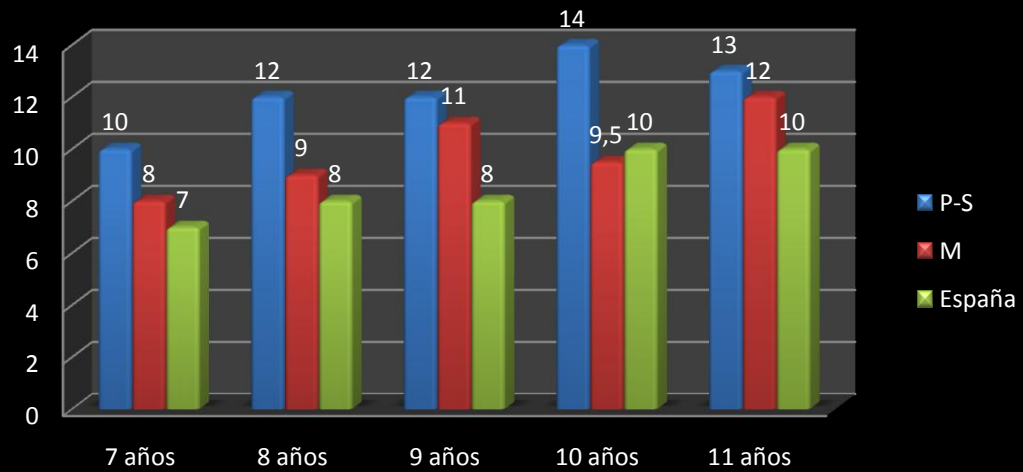


Gráfico comparativo P50 para bloques

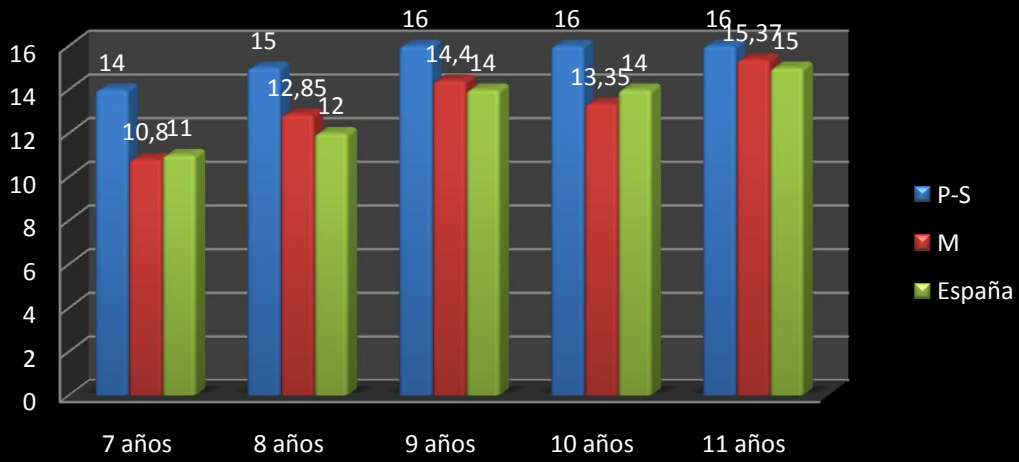


Gráfico comparativo P90 para bloques

