



Universidad de Valparaíso
Facultad de Medicina
Carrera de Fonoaudiología

**RENDIMIENTO DE NIÑOS DE ESCUELAS MUNICIPALES DE LA
COMUNA DE VALPARAÍSO EN EL AÑO 2008 SEGÚN TEST DE
COMPRESIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES ADAPTADO**

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

Alumnas Tesistas:

Katherine Andrews Pereira
Kelly Duque Sepúlveda
Daniela Jiménez Aspée
Denisse Vargas Cabezas

Profesoras Guías:

Flga. Lirayén Delgado
Flga. Alejandra Figueroa

Valparaíso, Chile

2008

Queremos agradecer a todas aquellas personas que de alguna u otra manera, nos ayudaron en el transcurso de esta investigación, especialmente a nuestras profesoras guías Lirayén y Alejandra por todo el apoyo brindado; a los distintos profesores por su ayuda desinteresada y a los establecimientos educacionales que abrieron sus puertas para realizar este estudio. Por último, deseamos agradecer en forma especial al profesor Dunny Casanova por su actitud generosa y colaboración constante hacia nosotras, así como también a la autora del test, Elvira Mendoza, quien siempre se mostró dispuesta y entusiasta hacia nuestro trabajo.

Un millón de gracias!

Luego de años de esfuerzo constante, llega el momento de dejar atrás este maravilloso periodo para dar comienzo a una nueva etapa en mi vida. En este largo camino tuve la compañía y apoyo de muchas personas a las que hoy quiero agradecer. A ti, mamá, por haberme formado como persona, por haberme inculcado los valores que hoy poseo y por enseñarme que debo luchar para lograr mis metas. A ti, papá, por darme tranquilidad en los momentos de tristeza y por entregarme la seguridad para seguir adelante. A ustedes, hermanos y cuñados, por entregarme siempre su apoyo y ayuda en lo que fuera necesario. A mi sobrino Mathias por ser una de las alegrías más lindas de mi vida y a mis amigos, Dany, Astrid, Denisse, Dani, Kelly, Víctor, Rorro, Bárbara, Pame y Pauli por ser un apoyo constante y por entregarme fuerzas cada vez que lo necesité. A todos ustedes... muchas gracias!

Katy

Dios... gracias por todo lo que me has entregado. A mi familia por ayudarme, su comprensión, amor e incondicional disposición me permitieron lograr este nuevo ciclo. En especial a mi mami, mi angelito en esta tierra, a mis hermanos (Mario, Manuel, Jeymi y Aldo), mis grandes apoyos. A mi Catita, su alegría y amor me vuelve una niña día a día. Al resto de mi familia, tíos, tías, abuela. A mis amigos y amigas que me entregaron alegría, conocimiento, amor, compañerismo y ánimo. A Susana, Clarita, Luis, Marta, Erika. A mis amigas...su entrega, apoyo, amistad y amor nos permitió llegar a esta meta. ¡Gracias, gracias, muchas gracias!

Ha sido un largo y difícil camino, pero es sólo el comienzo...

Kelly

Quisiera agradecer en primera instancia a Dios por permitir que dos diferentes grupos de amigas se juntaran para realizar el trabajo más importante de su carrera universitaria, pero más que todo eso, para conocerse, apoyarse, quererse y hacerse buenas amigas. Doy gracias también a cada una de las familias de las niñas, por acogernos, soportarnos y entregarnos todo su apoyo. Cómo no hacer mención especial a mi familia, porque a pesar de ser diferentes siempre he sentido su apoyo y cariño. Mis amigos, obvio no pueden quedar fuera de los agradecimientos, fueron ustedes un pilar en mi vida durante toda mi carrera y especialmente el año 2008, gracias a cada uno, por estar ahí y por creer en mí. Finalmente, decir que todos tienen un pedazo de mi corazón y demasiadas gracias a cada uno.

Los quiero pero es que muchísimo.

Dany

A mis papás Jaime y Francisca, a mis hermanos Camilo, Pamela y su familia, a mi tía Blanca, a Álvaro, a mis familiares y amigos, les doy las gracias por el inmenso apoyo, amor y confianza que en mí depositaron, por todos sus consejos, por estar siempre conmigo, por acompañarme en todo este proceso de crecimiento personal y profesional, porque cada uno de ustedes forma parte de mi vida y han hecho de mí una mejor persona, porque son parte importante en mis logros y porque me han ayudado a cumplir una de los anhelos más importantes de mi vida. A Katy, Kelly y Dany, mis queridas amigas y compañeras de tesis, gracias por todos los momentos vividos; fue un año difícil, de arduo trabajo y de apoyo mutuo, un año que sin duda jamás olvidaremos y del cual estoy segura que obtendremos muy buenos frutos. A cada uno de ustedes simplemente les puedo decir con todo mi corazón....

...Muchas Gracias.

Denisse

ÍNDICE

| | <u>Pág.</u> |
|--|-------------|
| Resumen | 8 |
| Introducción | 9 |
| 1. Marco Teórico | 10 |
| 1.1.Lenguaje | 10 |
| 1.1.1. Dimensiones del Lenguaje | 11 |
| 1.1.2. Áreas del Lenguaje | 12 |
| 1.1.3. Niveles del Lenguaje | 13 |
| 1.2.Desarrollo Morfosintáctico | 15 |
| 1.2.1. Desarrollo del Lenguaje Temprano | 16 |
| 1.2.2. Desarrollo del Lenguaje Tardío | 17 |
| 1.2.2.1. Desarrollo Morfológico | 18 |
| 1.2.2.2. Desarrollo Sintáctico | 19 |
| a) Sintagma Verbal | 19 |
| b) Oración Pasiva | 21 |
| c) Oraciones Coordinadas | 23 |
| d) Oraciones Subordinadas | 24 |
| 1.3.Fundamentación Teórica | 26 |
| 1.3.1. Concepto de Rendimiento en Pruebas de Evaluación | 26 |
| 1.3.2. Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) | 26 |
| 1.3.3. Adaptación del Protocolo del Test CEG en Chile | 29 |

| | Pág. |
|---|------|
| 2. Metodología | 31 |
| 2.1. Planteamiento del Problema | 31 |
| 2.2. Pregunta de Investigación | 31 |
| 2.3. Objetivos | 32 |
| 2.3.1. Objetivo General | 32 |
| 2.3.2. Objetivos Específicos | 32 |
| 2.4. Diseño de Estudio | 33 |
| 2.5. Metodología | 33 |
| 2.5.1 Definición de Universo | 33 |
| 2.5.2 Definición de la Muestra | 33 |
| 2.5.2.1 Criterios de Inclusión | 33 |
| 2.5.2.2 Materiales | 34 |
| 2.5.2.3 Procedimiento de Selección de la Muestra | 34 |
| 2.5.2.4 Determinación Número Muestral | 35 |
| 2.6. Limitaciones | 37 |
| 3. Resultados | 38 |
| 3.1 Objetivo 1: Obtener promedios y valores de normalidad de los puntajes de elementos y bloques | 38 |
| a) 7 años | 40 |
| b) 8 años | 42 |
| c) 9 años | 44 |
| d) 10 años | 46 |
| e) 11 años | 48 |
| 3.2 Objetivo 2: Describir promedios de elementos y bloques | 50 |
| a) Describir los promedios de puntaje total de elementos | 50 |

| | <u>Pág.</u> |
|---|-------------|
| b) Describir los promedios de bloques | 51 |
| b.1) Promedio de puntaje total de bloques | 51 |
| b.2) Promedio del puntaje de cada bloque | 52 |
| 3.3 Objetivo 3: Describir respuestas incorrectas más frecuentes | 54 |
| 3.4 Objetivo 4: Describir tipo de distractores en función de los errores más frecuentes | 60 |
| 4. Discusiones y Comentarios Finales | 64 |
| 5. Referencias Bibliográficas | 71 |
| Anexos | 74 |
| Índice de Anexos | 75 |

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue conocer el rendimiento de niños y niñas normales, entre 7 y 11 años, tras la aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales. Se aplicó dicho test a 40 niños por rango etario que cursaban desde segundo a sexto básico, lo que se llevó a cabo en cinco establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Valparaíso durante el año 2008.

Los resultados obtenidos señalaron que, de un total de 80 elementos y 20 bloques, los niños de 7 años presentaron un promedio de 63.25 elementos y 10.82 bloques correctos; a los 8 años, 67.9 elementos y 12.85 bloques correctos; a los 9 años, 70.42 elementos y 14.4 bloques correctos; a los 10 años, 68.8 elementos y 13.35 bloques correctos y a los 11 años, 72.05 elementos y 15.37 bloques correctos.

Estos resultados reflejaron un progreso en el rendimiento de la prueba, a medida que aumenta la edad, por lo que se concluyó que los menores evaluados presentan un desarrollo morfosintáctico acorde a lo esperado para su edad, excepto a los 10 años, donde se observó un bajo rendimiento en comparación con sus pares de menor edad. A través de esta investigación, fue posible una primera aproximación para la utilización de este test en Chile.

INTRODUCCIÓN

Una vez concluido el período preescolar, los niños continúan adquiriendo aspectos importantes del lenguaje, los cuales se perfeccionan a medida que van creciendo. Uno de los principales niveles lingüísticos que sigue desarrollándose es el morfosintáctico; por lo tanto, es importante evaluar la comprensión gramatical de niños en edad escolar, puesto que las estructuras más complejas se adquieren incluso, en la adolescencia. Una de las herramientas que mide dicho nivel es el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) que evalúa desde los 4 a los 11 años. Este instrumento fue creado en España por Elvira Mendoza, Gloria Carvallo, María Dolores Fresneda y Juana Muñoz en el año 2005 y fue adaptado léxicamente en Chile en el año 2006.

Luego de la adaptación chilena, fue necesario determinar, los criterios de normalidad para el CEG adaptado debido a que no cuenta con datos estadísticos que permitan interpretar el nivel general del sujeto respecto de su desarrollo morfosintáctico. Por ende, el objetivo de esta investigación es describir el rendimiento de niños de establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Valparaíso, en función de los promedios de respuestas correctas. Tras el ejercicio, es posible analizar cómo se encuentra el nivel morfosintáctico de los niños y qué tipo de estructuras de mayor complejidad se presenta con frecuencia. Con esto, será posible determinar si el desarrollo de los evaluados es acorde con lo expuesto en la literatura. Además, se aportaría a la clínica fonoaudiológica chilena al entregar una herramienta eficaz en la detección de alteraciones comprensivas del nivel morfosintáctico en edad escolar ya que hay una escasez de test que midan dichas características lingüísticas.

En los siguientes capítulos se expondrá, en primer lugar, la fundamentación teórica en que se basa la presente investigación. Se presentarán los aspectos principales del desarrollo morfosintáctico, como el lenguaje tardío, junto con la descripción del instrumento de evaluación a utilizar. En el segundo apartado, se explicará la metodología utilizada para llevar a cabo este estudio, indicando sus objetivos, el universo, la muestra seleccionada y sus limitaciones. En el tercero, se mostrará el análisis de los resultados obtenidos, finalizando con la discusión y los comentarios finales.

1. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se abordará el constructo teórico que respalda la investigación. Se comenzará por la definición del lenguaje y se enfatizará en el desarrollo morfosintáctico, específicamente, en edades escolares. Posteriormente, se expondrá el concepto de rendimiento finalizando con la explicación del instrumento de evaluación en el cual se basa este estudio.

1.1 Lenguaje

Según Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000: 31), “El lenguaje es un sistema que permite expresar intenciones y contenidos relacionando significados y sonidos”. Es tan característico del hombre que se puede señalar que, en el lenguaje, él desarrolla todo su ser, llega a conocer el mundo y las cosas, se comunica, convive y se relaciona con su entorno. “El lenguaje es, en fin, un tipo de conducta que a su vez es capaz de provocar conductas” (Quilis y Hernández, 1990: 13).

Tal como lo señala López Quintás (1988), el lenguaje es el medio que permite relacionar diversas esferas de la realidad que el ser humano establece en su vida. Es un fenómeno complejo que presenta un poder expresivo importante y que presenta ciertas características. Manifiesta los estadios que se van creando a lo largo de la vida y les proporciona solidez, a la vez que define sucesos y vivencias de lo que no se tiene control y conocimiento. Además, sirve para comunicar ideas o estados psíquicos actuando como vía de encuentro entre los seres humanos.

En términos bibliográficos, Lecours (1979), precisa que “El lenguaje es el resultado de una actividad nerviosa compleja que permite la comunicación interindividual (...) a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan estados de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística” (cit. por Peña-Casanova, 2005: 1). En este sentido, Peña-Casanova (2005) señala que la comunicación interindividual constituye el fundamento entre la codificación (expresión) y la decodificación (comprensión). La

convención corresponde a lo aprendido en común acuerdo dentro de una comunidad lingüística y comprende los sistemas fonético, fonológico, lexical y morfosintáctico.

Para Chomsky (1957), el lenguaje es una facultad innata que requiere de un dispositivo cognitivo para su adquisición (cit. por Papalia, 2001). Éste se desarrolla a través de una interacción entre el medio donde se desenvuelve el niño y sus capacidades pre-programadas, tal como hace referencia Bruner (1986) en su teoría interaccionista sobre la adquisición del lenguaje. Así, Launay-Borelg (1989) señala que “El lenguaje es función y aprendizaje. Es función porque constituye un instrumento necesario para el hombre, y es aprendizaje porque el sistema simbólico-lingüístico que el niño debe analizar, se va adquiriendo progresivamente a través de toda la infancia” (cit. por Ortega, Ponce y Valenzuela, 2004: 12).

En definitiva, el lenguaje es una facultad esencialmente humana que permite la comunicación a través de un sistema de signos verbales. Al mismo tiempo, es un fenómeno social, histórico y cultural, herramienta de la transmisión de ideas y vivencias, así como sustento del pensamiento. A continuación, se definirán las dimensiones, las áreas y los niveles del lenguaje.

1.1.1 Dimensiones del Lenguaje

Bloom (1978) considera al lenguaje como una intersección de tres elementos; los denominados componentes del lenguaje que son: forma, contenido y uso (cit. por Serra y cols., 2000). De esta manera, se visualiza al lenguaje de una forma mucho más organizada, especialmente, en ambientes educativos y en la clínica infantil. Para que el lenguaje se desarrolle adecuadamente, deben interactuar estas tres vertientes de manera equilibrada.

Según Triadó (1989) y Serón (1992), la forma se refiere a la utilización correcta de los signos, es decir, a la manera en que se codifica el mensaje y cómo va expresado. Asimismo, a su correcta estructuración en unidades superiores y a cómo debe ser comprendido. Se trata entonces, de la fonología, la morfología y la sintaxis. Por su parte, el contenido del lenguaje describe aquellos procesos mediante los cuales las palabras van

adquiriendo significados o representaciones en los mensajes producidos; es decir, corresponde a la semántica. Por último, el uso se refiere a la utilización del lenguaje con el propósito de conseguir adaptarse e interactuar progresivamente con su medio. Se consideran también, las relaciones comunicativas que se establecen entre emisor y receptor en un contexto extralingüístico dado y los criterios por los cuales se elige una forma del mensaje según las funciones aprendidas y según la situación y los participantes. En otras palabras, comprende los aspectos concernientes al habla espontánea, es decir, la pragmática.

1.1.2 Áreas del Lenguaje

Un aspecto importante que merece atención es la distinción y descripción del lenguaje expresivo y comprensivo. El primero permite a las personas expresarse por medio de gestos, señas o palabras. Desde el enfoque clínico, se puede afirmar que es la capacidad de recordar las palabras pertinentes ordenándolas en oraciones, dando lógica a la lengua para exponer con claridad un concepto o pensamiento. De acuerdo a Triadó (1989), el lenguaje expresivo oral está determinado por un vocabulario adecuado y preciso, por una construcción gramatical de oraciones que presenta un ordenamiento lógico y secuencial del mensaje, evitando la repetición innecesaria de fonemas, palabras y/o ideas.

El lenguaje comprensivo se refiere a la capacidad de interpretar los estímulos auditivos y/o visuales, extraer y adquirir los significados, de modo que se comprenda el mensaje. Según Triadó (1989), la comprensión del lenguaje oral, está determinada por la percepción y discriminación auditiva de fonemas y palabras, la memoria auditiva, la ejecución de órdenes, el seguimiento de instrucciones y el entendimiento del significado de lo que se escucha.

1.1.3 Niveles del Lenguaje

Esta clasificación, elaborada estrictamente con objetivos de estudio, permite comprender cómo opera internamente el lenguaje. De esta forma, el lenguaje se organiza en cuatro diferentes niveles: fonético-fonológico, léxico-semántico, pragmático y morfosintáctico.

El nivel fonético-fonológico está compuesto por dos áreas: la fonética y la fonología. Quilis y col. (1990) explica, a la fonética como la encargada de estudiar los sonidos del lenguaje desde la producción (fonética articuladora), transmisión (fonética acústica) y percepción (fonética auditiva). Asimismo, dicho autor precisa que la fonología profundiza en los sonidos del lenguaje desde el punto de vista de su función en el sistema comunicativo. Para Serra y cols. (2000), este nivel es el componente sonoro de la lengua, ya que incorpora un soporte físico que no tiene significado por sí mismo, pero que lo expresa a través de sonidos y melodía. Por último, la fonología se entiende como la ciencia que analiza los contrastes que se seleccionan entre una variedad de sonidos emitidos durante el habla.

El nivel léxico-semántico está conformado, como su nombre lo indica, por el léxico y la semántica. El primero corresponde a unidades elementales denominadas palabras, que poseen sentido en una lengua determinada, sin considerar las flexiones y las derivaciones de éstas. La segunda se refiere a cómo se realiza la significación mediante el lenguaje. Para Serra y cols. (2000), la semántica trata sobre el modo en que se pueden relacionar los contenidos con las formas lingüísticas o, en otras palabras, el modo como se organizan los significados de acuerdo con los diferentes componentes de la lengua.

En relación al nivel pragmático, Serra y cols. (2000) lo especifican como el conjunto de conocimientos y habilidades de tipo cognitivo y lingüístico, que facilitan el uso (función) de la lengua (estructura) en un contexto específico para la comunicación de significados. Se refiere a las características de uso del lenguaje en la interacción, tanto en la

intención de comunicar, en la motivación del hablante, en la reacción del interlocutor, como también en la adaptación del mensaje en función del contexto, entre otros aspectos.

El nivel morfosintáctico se ocupa de la morfología y la sintaxis. Morfosintaxis “es el término acuñado para los estudios de las unidades lingüísticas que atienden a la forma y a la función conjuntamente. Se ocupa básicamente de las clases de palabras y su funcionamiento en el sintagma, en el nexus y oración” (Quilis y col., 1990: 337). Para Bermeosolo (2007), este nivel se preocupa tanto de la estructura como de la función que cumplen los elementos cuando se integran en enunciados, ya sea en frases u oraciones.

La morfología, según Quilis y col. (1990) y Bermeosolo (2007), estudia los constituyentes formales de los signos lingüísticos, enfocándose en las unidades superiores al fonema y a su clasificación. Estudia los elementos estructurales portadores de significado, básicamente, palabras y morfemas y, con propósito de su análisis y clasificación, las examina fuera de contexto. Además, describe la estructura de la palabra desde los mecanismos de formación de ella.

La sintaxis se ocupa de las unidades lingüísticas y su funcionamiento, encargándose de las estructuras y las relaciones entre los componentes que la conforman. Se puede hablar de sintaxis en todos los niveles del lenguaje, sin embargo, usualmente se considera que ésta atiende las relaciones y formantes del sintagma, de la oración y de sus conexiones para crear mayores estructuras. Se encarga de la unión sintagmática que establecen los signos entre sí, es decir, la ordenación de las palabras en la oración para que ésta tenga un sentido recto, ordenado y complejo.

Según Quilis y col. (1990: 270), los diferentes objetivos de la morfosintaxis son:

- a) Formular las estructuras lingüísticas de cada nivel de lengua, comprobarlas y experimentarlas.
- b) Precisar las relaciones entre los componentes de cada estructura, fijar sus funciones, definir las, etc.

- c) Estudiar las relaciones entre las estructuras de los sucesivos niveles de la lengua.
- d) Señalar los procedimientos de relación entre los elementos de las estructuras y de éstas entre sí. Atender a los rasgos de subordinación, a los procesos de coordinación y yuxtaposición, a la misión de los transpositores, conectores, etc.
- e) Facilitar métodos o mecanismos que permitan comprobar las funciones y unidades de cada estructura.
- f) Estudiar los diversos funitivos capaces de cubrir las diferentes funciones y su forma de expresión.
- g) Comprobar los sistemas paradigmáticos en que se organizan los signos en clases de palabras.
- h) Señalar las relaciones entre las formas de expresión y las correspondientes formas de contenido.
- i) Explicar el poder creativo de las estructuras de la lengua mostrando cómo operan y cómo pueden producir mensajes.

1.2 Desarrollo Morfosintáctico

El lenguaje abarca un desarrollo que se extiende a lo largo de la vida. Para objeto de estudio, algunos autores como Nippold (1998), lo han dividido en lenguaje temprano y tardío. El primero ocurre desde el nacimiento hasta alrededor de los 6 ó 7 años de edad. El segundo se produce en el período escolar (desde los 7 u 8 años) hasta la adolescencia e incluso en la adultez.

A continuación, se tratarán las etapas anteriormente mencionadas, aludiendo sólo al desarrollo morfosintáctico normal, pues el presente estudio se basa en la evaluación de la comprensión de dicho nivel. Debido a que en la investigación los rangos de edad estudiados corresponden al lenguaje tardío, se enfatizará en ese período.

1.2.1 Desarrollo del Lenguaje Temprano

El lenguaje temprano es aquel que se desarrolla en las primeras edades del niño, es decir, desde el nacimiento hasta alrededor de los 6 años. Comienza con la etapa prelingüística que transcurre durante los primeros 12 meses. En esta etapa, según Nieto (1978), la comprensión es aún muy vaga o imprecisa y la expresión se basa en llantos, risas y balbuceos. Al final de este período, con la emisión de las primeras palabras, se da inicio a la etapa lingüística.

La etapa lingüística es el período más extenso y valioso en relación a la adquisición del lenguaje. Durante los primeros años de ésta, se produce un crecimiento acelerado en el lenguaje, tanto a nivel comprensivo como expresivo. Según Owens (2003), es en esta etapa cuando los niños formulan hipótesis a partir de patrones lingüísticos regulares, extraídos de su entorno, las cuales se van comprobando a medida que utilizan el lenguaje. Por su parte, Nieto (1978) plantea que es en este estadio cuando el niño alcanza el dominio de esta función cognitiva, la cual utilizará en el terreno del aprendizaje escolar, del razonamiento intelectual y de la comunicación social. Se trata de una época durante la cual hace su aparición la mayor parte de la morfología, sintaxis y fonología adulta.

Clemente (2000) y Owens (2003) plantean que hacia los 5 años de edad, los niños utilizan casi todos los tipos de oraciones. Éstas son las negativas, imperativas, interrogativas, compuestas, coordinadas y subordinadas. Además, incorporan a su repertorio unidades lingüísticas como pronombres, adverbios, preposiciones y conjunciones. El orden en que se adquieren estas formas reflejan los patrones cognitivos y sociales, así como las estrategias de aprendizaje. Durante el período escolar se incrementa el conocimiento del lenguaje y, al mismo tiempo, éste se va perfeccionando a medida que se usa, lo cual comienza a influir decisivamente sobre su forma.

A lo largo del tiempo, los niños van modificando las normas lingüísticas, debido a la mayor sofisticación en la producción y utilización del lenguaje. “Pasarán muchos meses, incluso años, antes de que ellos controlen por completo un determinado elemento

lingüístico en todos los contextos” (Owens, 2003: 291). En este mismo sentido, Karmiloff-Smith (1988) plantea que los niños de 6 años han adquirido la columna vertebral del lenguaje, sin embargo, a lo largo de los años escolares tendrán que atravesar aún variadas etapas para alcanzar su dominio (cit. por Barriga, 2004). Aunque las diferentes formas lingüísticas ya han aparecido, es en la etapa escolar cuando logran dominarlas correctamente. En este período comienza lo que Nippold (1998) denomina lenguaje tardío.

1.2.2 Desarrollo del Lenguaje Tardío

Lenneberg (1967) declara que los niños están preparados para adquirir el lenguaje entre los 2 y los 12 años gracias al natural proceso de maduración (cit. por Nippold, 1998). Pioneros en el campo, como Berry (1969) reconocen que continúa la adquisición más allá de los años preescolares (cit. por Nippold, 1998). Según Karmiloff-Smith (1986) a partir de la edad escolar se lleva a cabo la refinación de la mayor parte de la forma del lenguaje (cit. por Owens, 2003). Un enriquecimiento lingüístico significativo ocurre, entonces, aproximadamente desde los 6 hasta los 18 años, e incluso hasta la adultez. De hecho, es difícil identificar algún punto en la vida en el cual este proceso esté completo.

En el período escolar, se relacionan distintas capacidades que involucran el perfeccionamiento lingüístico. Se conjugan factores individuales, experiencias escolares y extraescolares, tal como lo indica Bermeosolo (2007), produciéndose un desarrollo complejo y prolongado. Según Reed (1986), alrededor de los 8 años se evidencia la madurez adquirida por los niños al comenzar a usar habilidades de lectura para aprender vocabulario avanzado, el sentido figurado y la morfosintaxis compleja (cit. por Nippold, 1998). Es así como el pensamiento abstracto y las destrezas metalingüísticas juegan un rol importante en el desarrollo del lenguaje tardío.

Berk (1999) y Owens (2003) plantean que en la etapa preescolar se adquieren muchas reglas y que durante los años posteriores se descubre gran cantidad de excepciones a las mismas. En la edad escolar, los menores continúan basándose en sus propias organizaciones sobre cómo funciona el lenguaje, que son correctas sólo en algunas

situaciones. Es así como las teorías que ellos construyen se van ampliando y haciendo más flexibles a medida que adquieren nuevas capacidades lingüísticas. Cuando los niños ya cuentan con un sistema más dinámico, aprenden a ser más económicos en su utilización y a evitar la redundancia. Existe una escasa cantidad de estudios sobre el desarrollo del lenguaje tardío, por lo que la revisión hará referencia a los aspectos más relevantes de la morfosintaxis en esta etapa.

1.2.2.1 Desarrollo Morfológico

El progreso en el área morfológica no se remite solamente al período preescolar. En esa época los niños comienzan a formular hipótesis que explican el aprendizaje de las reglas morfológicas. Bybee y Slobin (1982) explican que dichas hipótesis plantean que la primera utilización de un marcador morfológico está supeditada a un proceso de memorización mecánica. Cuando los niños alcanzan la edad escolar, el señalizador se generaliza y con esto se concluye el establecimiento de la regla (cit. por Owens, 2003). Cabe destacar que el mayor incremento en este nivel sucede en el período de lenguaje temprano, quedando en evidencia que son escasos los elementos que continúan adquiriéndose en esta etapa. En este sentido, los sufijos constituyen una unidad de mayor significancia para su desarrollo en la edad escolar.

Nagy, Diakidoy y Anderson (1991) señalan que, si bien durante la etapa escolar se van perfeccionando algunos sufijos, el principal desarrollo de esta área trata sobre la adquisición de los sufijos de derivación (cit. por Owens, 2003). Éstos son los que cambian la clasificación de la palabra y, por lo general, se emplean para alterar su forma básica. Suelen tener escaso uso, sin embargo, su conocimiento es importante para interpretar palabras nuevas y están sujetos a diversas irregularidades. Por ejemplo, en el caso del verbo /estacionar/, el sufijo /miento/ convierte al verbo en el sustantivo /estacionamiento/.

Según Carlisle (1987), los sufijos de derivación suelen aprenderse de manera oral, lo que se fortalece con la lectura (cit. por Owens, 2003). Por ejemplo, el señalizador

/joso/, que se utiliza para construir adjetivos como /andrajoso/ o /pegajoso/, se adquiere hacia los 11 años, en cambio el señalizador /mente/, con el que se construyen adverbios como /velozmente/ o /simplemente/, comienza su desarrollo en la adolescencia. Por lo tanto, los mayores progresos en el área morfológica se producen a nivel de sufijos, lo que se traduce en el conocimiento y adquisición de un vocabulario más sofisticado. Ello ocurre debido a la combinación entre distintas actividades académicas y el proceso evolutivo normal en el que están inmersos los niños.

1.2.2.2 Desarrollo Sintáctico

Para Beniers (1985), el lapso de 6 a 8 años es un período durante el cual los menores han reorganizado en su sistema jerárquico los procedimientos sintácticos que ya dominaban, pero que se daban yuxtapuestos y sin relación (cit. por Bermeosolo, 2007). Barriga (2004) en el mismo sentido, plantea que adquirir una estructura sintáctica no supone manejarla en todas sus dimensiones. Ésta puede adquirirse y aparecer en un momento determinado de la formación del sistema sintáctico del niño, sin embargo, no quiere decir que dicha estructura no sufra cambios en su uso a lo largo del desarrollo lingüístico. En otras palabras, los niños amplían y depuran las estructuras que ya poseen, lo que posibilita la expresión de relaciones cada vez más complejas. Además, esto permite la utilización de un lenguaje más creativo que en edades tempranas, logrando así, estructurar correctamente las frases. A continuación, se hará referencia a los aspectos más significativos del desarrollo sintáctico en esta etapa, como sintagma verbal, oraciones pasivas, coordinadas y subordinadas.

a) Sintagma Verbal

Quilis y col. (1990) explican que la oración está formada por unidades básicas denominadas nexus, que es la combinación de sintagmas de diferentes clases (nominal y verbal). Estos sintagmas presentan una forma de expresión más compleja que las palabras, una forma de contenido y una función componente dentro de la oración.

El sintagma verbal es aquella estructura que contiene una serie de elementos (palabras) complementarios en torno al eje verbal, al que delimitan y precisan. Parte fundamental de este elemento son los diferentes tiempos verbales. Fernández (1994) y Serrat (1997) plantean que en el inicio de la edad escolar, comienza a ser relativamente frecuente la utilización de los tiempos compuestos (cit. por Owens, 2003). Así ocurre con el pretérito perfecto que sólo tiende a utilizarse en la 3ª persona del singular, por ejemplo /él comió/.

Fernández (1994) y Serrat (1997) plantean, además, que los menores incorporan a su discurso tiempos verbales, como el pretérito imperfecto, el futuro y el condicional, junto con el modo subjuntivo (cit. por Owens, 2003). Según Serra y cols. (2000), durante la etapa escolar los niños presentan en sus construcciones tanto tiempos verbales simples como compuestos, donde se combina el auxiliar /haber/ con un verbo principal, como en la oración /el perro ha comido/. También son frecuentes las perífrasis verbales del tipo ir + a + infinitivo, como en /Tomás va a jugar/.

Owens (2003) indica que se produce un afianzamiento progresivo en las diversas formas verbales, como el pretérito perfecto /comí/, que hace referencia al pasado próximo y el futuro simple /comeré/, junto con las perífrasis /voy a comer/, que lo hacen en relación al futuro inmediato. La aparición de las formas personales en plural es tardía y escasa, especialmente, en lo que se refiere a la 2ª persona. En relación a los modos verbales, se destaca de manera absoluta el modo indicativo, mientras que se aprende el imperativo sólo en 2ª persona del singular, y el subjuntivo, sólo en imperativas negativas.

Owens (2003) también plantea que durante el período escolar mejora considerablemente la comprensión de las relaciones lingüísticas que se expresan en las oraciones. Entre los 6 y los 8 años de edad, resulta más fácil dilucidar las relaciones comparativas del tipo /mayor que/, /tan chico como/ o /más grande que/. Si bien las capacidades cognitivas que subyacen a estas relaciones comparativas ya están

presentes durante la etapa preescolar, es preciso que los niños dispongan de los mecanismos lingüísticos necesarios para su expresión.

b) Oración Pasiva

La voz pasiva puede ser considerada como una frase verbal que modifica el concepto de la acción. Para Olerón (1981), las oraciones pasivas son aquellas estructuras en que el sujeto recibe la acción del verbo, por lo tanto, es un sujeto paciente; y el complemento es el agente cuya acción recae en el sujeto. Por ejemplo, en una oración activa /Ana come un chocolate/, /Ana/ es el sujeto que realiza la acción y /un chocolate/, el complemento. Al transformar esta oración en voz pasiva, /Ana/ se convierte en complemento con rol de agente, mientras que /chocolate/, en sujeto paciente, quedando el enunciado como /el chocolate es comido por Ana/.

Bermeosolo (2007) señala que la relación lógica entre sujeto y complemento no se modifica porque la oración con que se exprese sea activa o pasiva. Entre /el carpintero construye la mesa en una semana/ y /la mesa es construida en una semana por el carpintero/, no hay diferencias en cuanto a la relación que guardan entre sí el carpintero y la mesa. Psicológicamente, destacan lo que en las activas es complemento directo.

Las estructuras pasivas pueden caracterizarse por su reversibilidad o por su irreversibilidad. Una oración pasiva reversible es /Camila es besada por su padre/, donde /Camila/ cumple la función de sujeto paciente, y /padre/, la de complemento agente. Owens (2003) plantea que si se altera el orden y, por ende, la función de los elementos, la oración continúa teniendo un sentido lógico, como en /el padre es besado por Camila/. Esto demuestra que la acción se puede realizar por ambos sujetos resultando, por tanto, reversible.

Existen también las frases pasivas irreversibles, las cuales son comprendidas por los niños desde los 4 ó 5 años de edad. Una oración pasiva irreversible se

ejemplifica en /la bebida es tomada por Luis/, donde /Luis/ cumple la función de complemento con rol de agente, y /la bebida/, la de sujeto paciente. Este enunciado perdería su sentido y lógica si se invirtiera la función de sus elementos porque es imposible que la bebida tome a Luis, pues sólo /Luis/ puede realizar dicha acción. Esto evidencia la mayor facilidad por parte de los niños en la comprensión de oraciones pasivas irreversibles en comparación con las reversibles.

Bridges (1980), Shorr y Dale (1981) plantean que cuando los niños atraviesan por el período preescolar, presentan dificultades para comprender en su totalidad las oraciones pasivas (cit. por Owens, 2003). Es común que piensen que una oración es pasiva cuando localizan la preposición /por/, al mismo tiempo que se apoyen en los verbos, como por ejemplo en /Pilar es llamada por su madre/. Esto demuestra que deben basarse en el contexto, tanto lingüístico como extralingüístico, para extraer su significado.

Es sabido por diversos autores como Karmiloff-Smith, Owens, Barriga, entre otros, que a partir de la etapa escolar, los niños adquieren mayor madurez. Esto se manifiesta cuando comienzan a entender el sentido de este tipo de oración y han desarrollado la capacidad que permite considerar un hecho desde la perspectiva de la otra persona. Al mismo tiempo, se dan cuenta a través de su conocimiento de la realidad, de ciertas diferencias en el significado entre una oración pasiva reversible y una irreversible.

Según Rondal (1982), antes de los 7 años, los menores apenas formulan frases pasivas reversibles y tienden a interpretarlas como si se tratase de las activas correspondientes (cit. por Owens, 2003). Aquello se ejemplifica en la oración /Pilar es llamada por la mamá/, donde los menores la procesan como /Pilar llama a la mamá/. Pasada esta edad, para Beilin (1975), dichos enunciados son claros, no obstante, son comprendidos alrededor de los 10 años (cit. por Rondal y Serón, 1988). Cabe destacar que la producción de este tipo de frase es escasa, incluso, en el lenguaje de los adultos.

Ahora bien, “la utilización de la voz pasiva está muy relacionada con las actividades escolares, así aproximadamente el 80% de los niños de 8 años son capaces de producir oraciones pasivas, aunque algunas formas no aparecen hasta los 11 años” (Owens, 2003: 352). Esto revela que el procesamiento de la oración pasiva está relacionado con el proceso evolutivo del menor.

c) **Oración Coordinada**

“Coordinación es el procedimiento por el que, a través de un conector, se unen dos unidades lingüísticas (palabras, sintagmas, nexus u oraciones) equifuncionales, guardando entre sí ciertas relaciones de contenido” (Quilis y col., 1990: 309). Para Gili Gaya (2000), las oraciones y los elementos coordinados pueden sucederse unos a otros por simple adición, lo que se denomina coordinación copulativa, donde las unidades copuladas deben ser todas afirmativas o todas negativas. Si esta homogeneidad lógica se altera, se llega a expresar oposición parcial o total entre ellas a través de la coordinación adversativa.

Cuando se presentan diferencias lógicas entre oraciones y se puede formular un juicio contradictorio, o cuando se indica elección, se haría referencia a la coordinación disyuntiva. Bermeosolo (2007) señala que cuando se indican acciones alternativas, pero no excluyentes, se presentaría la coordinación distributiva. Por último, al presentarse una oración que indica deducción o consecuencia de lo afirmado en la otra, se trata de la coordinación consecutiva.

Las oraciones coordinadas requieren distintos nexos (conjunciones) que permitan enlazar sus elementos entre sí, sin llegar a establecer una relación de dependencia. Algunas conjunciones copulativas son /y/, /ni/, /e/, como en /tenía hambre y me trajiste un chocolate/. En el caso de las oraciones adversativas, predominan las conjunciones /pero/, /sin embargo/, /mas/, /luego/, /sino/, etc., como en /me gusta mi nueva mascota, pero me asusta/. Entre las conjunciones disyuntivas

se encuentran /o/, /u/, /bien/, etc., que se puede expresar en /debes hacer bien tu trabajo o tu jefe te despedirá/. Algunos nexos pertenecientes a la coordinación distributiva son /ya...ya/, /ora...ora/, /bien...bien/, los cuales son escasamente utilizados en el habla común. Un ejemplo de esta clase de oración es /ya lo llevan, ya lo traen/. Por último, se encuentra la oración consecutiva que presenta los nexos /por lo tanto/, /luego/, /por consiguiente/, etc., lo que se muestra en la estructura /llegó tarde al colegio, por lo tanto, el profesor lo castigó/.

d) Oración Subordinada.

Según Quilis y col. (1990), la subordinación corresponde a la inserción de un elemento como parte no nuclear de una estructura, es decir, una oración está subordinada al depender de otra. Las subordinadas no son, salvo en raras excepciones, oraciones, sino nexus o cláusula. Serra y cols. (2000) plantean que la cláusula subordinada puede servir de constituyente de la oración principal, modificar un constituyente de ésta o bien, ser un adjunto de la oración principal.

Owens (2003) plantea que las estrategias sintácticas también son significativas para la interpretación y producción de oraciones subordinadas. Se presenta un aumento en la utilización de éstas cuando tienen carácter múltiple, lo que constituye una de las diferencias más importantes entre la estructura sintáctica de los niños de 6 y 10 años. Aunque durante la edad escolar este tipo de enunciados incluye la subordinación de los relativos en posición de sujeto, se produce muy escasamente antes de los 7 años.

Para Nippold (1998), la frecuencia de uso de este tipo de oraciones aumenta gradualmente a través de la niñez y la adolescencia en dos contextos, tanto en el lenguaje hablado, como en el escrito. Aunque todos los tipos de oraciones subordinadas son usadas, las cláusulas nominales (cumplen la función de sustantivo dentro de la oración) tienden a predominar en el lenguaje hablado, y las adverbiales, en el lenguaje escrito. Esto es consistente con el punto de vista de Scott y Stokes

(1995) quienes plantean que estructuras con cláusulas adverbiales (actúa como adverbio dentro de la oración, modificando directamente al verbo principal) pueden ser difíciles de procesar y típicamente se emplean en un contexto lingüístico más sofisticado y formal, como se observa en la escritura académica (cit. por Nippold, 1998). Ejemplo de lo anterior se refleja en la oración /el computador no funcionará a menos que lo actualices/.

Tal como lo plantea Owens (2003), los niños de 7 años suelen basarse, fundamentalmente, en el orden de las palabras para interpretar oraciones compuestas, de manera que las inversiones semánticas entre sujetos y objetos tienden a perturbarlos. Es cercano a los doce años cuando en las oraciones subordinadas predomina la utilización de las conjunciones /porque/, /cuando/, /si/ y /para/.

Abrahamsen y Rigrdsky (1984) plantean que, hacia los 12 ó 13 años, los niños presentan muy pocas dificultades para comprender y expresar este tipo de oraciones, ya que se apoyan principalmente en las claves gramaticales para hacerlo (cit. por Owens, 2003). Nippold (1998) señala que los menores en etapa escolar y los adolescentes emplean una sintaxis más compleja cuando se comunican con propósitos serios, como redactar una composición para los profesores, disertaciones, informes escritos o debates. En cambio, cuando se encuentran en actividades cotidianas, como hablar con sus compañeros o explicar un juego, su sintaxis se simplifica.

En definitiva, muchos factores influyen en la adquisición del lenguaje desde que las personas nacen, sin embargo, importantes hitos en el desarrollo de sus diferentes niveles, ocurren a lo largo de la infancia. Es el caso de la morfosintaxis, que se perfecciona a medida que los niños crecen y se enfrentan a situaciones comunicativas más complejas. Por lo tanto, la etapa escolar cumple un rol fundamental en el dominio morfosintáctico y por ende, en el lenguaje.

1.3 Fundamentación Teórica

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, es indudable que en la etapa escolar continúa el perfeccionamiento de las destrezas morfosintácticas que se adquieren mayoritariamente en el lenguaje temprano. Es de suma importancia, entonces, conocer el nivel de dominio lingüístico de los niños en dicho aspecto en la edad escolar. Sin embargo, esta necesidad aún no está cubierta, puesto que existe una escasez de instrumentos en Chile que evalúen de forma exclusiva la comprensión de la morfosintaxis sobre los 7 años. Por lo tanto, se hace esencial la búsqueda de instrumentos que puedan suplir dicha carencia. A continuación, se presentará el concepto de rendimiento tras una medición estructurada, la herramienta de evaluación que se utiliza en la presente investigación concluyendo con la adaptación léxico-semántica realizada a dicho instrumento.

1.3.1 Concepto de Rendimiento en Pruebas de Evaluación

La presente investigación describe las respuestas de niños tras la aplicación de un instrumento de medición del área morfosintáctica del lenguaje comprensivo. Es necesario entonces, manejar el concepto de rendimiento en pruebas estructuradas de evaluación. Cortez y Del Mar (1983) señalan que el rendimiento corresponde al grado de conocimiento medible a través de pruebas de evaluación. En el mismo sentido, Jiménez (2000) postula que el rendimiento corresponde a una capacidad demostrada en un área o materia específica representada a través de un puntaje el cual compara al sujeto con la norma de edad y por consiguiente, con un nivel de desarrollo lingüístico (cit. por Castro, Celis y Pérez, 2007)

1.3.2 Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG)

El CEG es un instrumento diseñado para evaluar objetivamente la comprensión de estructuras gramaticales en niños de 4 a 11 años. Fue creado por Elvira Mendoza, Gloria Carvallo, Juana Muñoz y María Dolores Fresneda en España en el año 2005. Se puede emplear con niños que presenten Trastorno Específico de Lenguaje, trastornos de aprendizaje, deficiencia auditiva y otros problemas que afecten a la comprensión de dicha

facultad, independientemente de su edad. Asimismo, se puede aplicar a adultos con afasia o con distintos tipos de traumatismo encéfalo-craneano. Según Mendoza y cols. (2005), las alteraciones lingüísticas en la etapa preescolar traen como consecuencia dificultades en el área del aprendizaje y, por ende, en el desempeño académico. Las autoras mencionan que una de las cualidades de este test es que es un instrumento válido para determinar el rendimiento escolar de los niños en el ámbito lingüístico.

Otra de las características que posee el instrumento es que su aplicación es individual y de elección múltiple, donde el sujeto elige una imagen entre cuatro dependiendo de la consigna emitida por el evaluador. No tiene criterio de corte, pues su dificultad presenta un orden aleatorio. Cabe destacar que los enunciados no se pueden repetir y, en el caso que el evaluado lo solicite, se considerará su respuesta errónea, pudiéndose analizar cualitativamente. El test está compuesto por 20 bloques y cada uno de ellos evalúa una determinada estructura gramatical. Cada bloque presenta 4 estímulos conformando un total de 80 elementos, visualizados en 80 láminas a color. La puntuación y corrección se divide en elementos y bloques correctos.

Las estructuras evaluadas en cada bloque son:

1. Bloque A: Oraciones predicativas sujeto-verbo-objeto (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 (OS).

El CEG permite un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados en función del análisis de los errores. El test se ha elaborado de manera que algunos de los dibujos funcionen como distractores, siendo unos de tipo léxico y otros de tipo gramatical. Existen dos bloques que sólo presentan distractores léxicos, ocho con sólo distractores gramaticales y por lo tanto, diez con la combinación de ambos. En éstos últimos, se muestran dos léxicos y uno gramatical, sin embargo predominan los bloques en que hay dos gramaticales y uno léxico (anexo 1). Es importante considerar que no siempre es posible la combinación de ambos tipos en todos los elementos. Además, en una misma imagen no se conjugan los dos errores antes mencionados. Los de tipo léxico se diferencian del dibujo correcto en que varía un nombre como niña en lugar de niño; un verbo como correr en lugar de caminar o un adjetivo como gordo en vez de flaco. Por su parte, los gramaticales se diferencian del dibujo correcto por el contraste gramatical que se pretende evaluar. Por ejemplo, al evaluar las oraciones negativas como en /el hombre no come/, un distractor de tipo gramatical sería /el hombre come/.

En teoría, “todos los errores cometidos deberían ser de tipo gramatical (...) y la elección de distractores léxicos podría indicar un desconocimiento del vocabulario, por tanto, un error no atribuible a la falta de comprensión de la construcción gramatical sometida a análisis” (Mendoza y cols, 2005: 37).

Luego de revisar las características del test, se puede señalar que el CEG presenta cualidades que lo convierten en una herramienta de evaluación preparada, exhaustiva y sensible para medir el desarrollo gramatical de los menores. Al evaluar el desempeño del sujeto en bloques y elementos por separado, lo transforma en un instrumento completo al dar una perspectiva clara, amplia y fidedigna respecto de la habilidad medida. Además, la existencia de un número amplio de ensayos permite que se disminuyan las posibilidades de error en la comprensión de la tarea que deben realizar los niños.

1.3.3 Adaptación del Protocolo del Test CEG en Chile

El estudio fue realizado por Bernardita Alvear, Mariella Arenas, Constanza Lagos y Eduardo León en el año 2006, guiados por la fonoaudióloga Paula Pulgar. Tuvo por finalidad realizar la adaptación léxico-semántica al protocolo de evaluación del test CEG debido a las diferencias léxicas existentes entre Chile y España. Además, se buscó mediante hipótesis establecer la eficacia y obtener la confiabilidad de dicho protocolo. Para lograr la comprobación de las hipótesis, la población de este estudio se conformó por niños y niñas de 4 a 11 años. Éstos debían asistir a escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Valparaíso y cumplir con ciertos criterios de inclusión.

La primera hipótesis consideraba que al realizar determinados cambios léxico-semánticos al test, el rendimiento del grupo experimental superaría al grupo control. En otras palabras, el grupo experimental al que se le aplicaría el protocolo adaptado, obtendría mejores resultados que el grupo control, el cual se evaluaría con la pauta original. Ambos grupos estuvieron conformados por 80 sujetos cada uno. Las respuestas fueron comparadas, comprobándose la eficacia de la adaptación.

La segunda hipótesis planteó que los resultados obtenidos al aplicar el test adaptado a una muestra serían confiables en el tiempo. Para esto se utilizó un grupo conformado por 84 sujetos a los que se les aplicó el protocolo adaptado del CEG en dos oportunidades. Entre cada evaluación, existió una diferencia de 15 a 21 días. Las respuestas fueron

comparadas entre sí y se demostró que ambas mediciones no obtuvieron resultados similares en algunas edades, por ende, el test no es confiable en su totalidad.

Alvear y cols. (2006) afirman que, según los diversos criterios utilizados, la adaptación del protocolo resulta ser eficaz y apropiada para la realidad chilena sin afectar estructuralmente los enunciados del test. Sin embargo, el CEG aún no se puede aplicar como herramienta diagnóstica en este país, por lo que al existir un instrumento tan valioso en la evaluación de la comprensión gramatical, impulsa a continuar con la investigación para obtener la validez y confiabilidad.

Para lograr lo anterior, es necesario contar con los criterios de normalidad, los cuales se obtienen estudiando el comportamiento de los niños frente al test en distintos tipos de establecimientos educacionales. Esto permitirá situar al niño según su rendimiento al compararlo con el desempeño normal de acuerdo a la realidad nacional.

Para términos prácticos de esta investigación y para hacer diferencia respecto del test CEG original, se hablará de ahora en adelante, de test CEG adaptado, considerando que la adaptación fue sólo del protocolo.

2. METODOLOGÍA

El presente capítulo dará a conocer los procedimientos llevados a cabo para realizar este estudio. Se planteará el problema de investigación para luego señalar el objetivo de la misma. Posteriormente, se presentarán la metodología y los criterios de selección de los sujetos para la conformación de la muestra, junto con los distintos materiales que se utilizaron a lo largo de este trabajo.

2.1 Planteamiento del Problema

En Chile, existen escasos instrumentos de evaluación que midan la comprensión del área morfosintáctica en niños en edad escolar. Es por esto que se ha decidido trabajar con una prueba creada por Elvira Mendoza y cols., en España el año 2005, llamada Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) que mide desde los 4 hasta los 11 años de edad. Sin embargo, este test no cuenta con los criterios necesarios para ser aplicado en Chile, por lo tanto, no puede utilizarse como herramienta diagnóstica. Para que lo anterior se lleve a cabo, es esencial proporcionar las bases que permitan obtener los criterios de normalidad. Así, la presente investigación se realizará en función del rendimiento de los niños pertenecientes a escuelas municipales.

2.2 Pregunta de Investigación

¿Cuál es el rendimiento de niños y niñas de 7 a 11 años de escuelas municipales de la comuna de Valparaíso en el año 2008 al aplicarles el CEG adaptado?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo General

Conocer el rendimiento de niños y niñas de 7 a 11 años de edad que cumplan con los criterios de normalidad y que asistan a escuelas municipales de la comuna de Valparaíso durante el año 2008, tras la aplicación del Test CEG adaptado.

2.3.2 Objetivos Específicos:

1. Establecer el rendimiento de niños y niñas entre 7 y 11 años que cursen de segundo a sexto básico en establecimientos municipalizados de la comuna de Valparaíso en el año 2008, tras la aplicación del CEG adaptado, en función de valores de normalidad.
2. Describir los promedios de los totales de elementos y bloques, tras la aplicación del CEG adaptado a niños y niñas entre 7 y 11 años que cursen de segundo a sexto básico en escuelas municipalizadas de la comuna de Valparaíso en el año 2008.
3. Describir las respuestas incorrectas más frecuentes, según los resultados obtenidos tras la aplicación del CEG adaptado a niños y niñas de 7 a 11 años que cursen de segundo a sexto básico en escuelas municipalizadas de la comuna de Valparaíso en el año 2008.
4. Describir el tipo de distractor en función de los errores más frecuentes obtenidos tras la aplicación del test CEG adaptado a niños y niñas entre 7 y 11 años que cursen de segundo a sexto básico en establecimientos municipalizados de la comuna de Valparaíso en el año 2008.

2.4 Diseño de Estudio

La presente investigación es de tipo observacional con un diseño descriptivo de corte transversal. Es observacional, pues no se utilizan grupos control ni de intervención, y principalmente, porque se registran 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 del lenguaje comprensivo. A su vez, es un estudio descriptivo, ya que se busca caracterizar el rendimiento de niños pertenecientes al sistema educacional municipalizado. De esta forma, se concluye en un análisis cualitativo y cuantitativo a la luz de los resultados obtenidos. Por último, la investigación es transversal, pues se estudian niños de cinco edades que corresponden a 7, 8, 9, 10 y 11 años en un tiempo determinado.

2.5 Metodología

2.5.1 Definición de Universo

El universo corresponde a niños y niñas entre 7 y 11 años de edad pertenecientes a establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Valparaíso en el año 2008 que presenten normalidad lingüística.

2.5.2 Definición de Muestra

2.5.2.1 Criterios de Inclusión

Los criterios mencionados a continuación son los establecidos por el estudio del CEG de España. Los referidos a nacionalidad, habla materna y tipo de escuela fueron modificados a la realidad chilena sin que afectara la fiabilidad del estudio.

- Niños entre 7 y 11 años.
- Pertenecer a establecimiento municipalizado de la comuna de Valparaíso.
- Normalidad lingüística.

- Normalidad auditiva.
- Sin terapia fonoaudiológica, previa y/o actual.
- Normalidad neurológica.
- Normalidad psicológica.
- Normalidad en el aprendizaje.
- Sin antecedentes de repitencia.
- Que no formen parte de un proyecto de integración escolar.
- Nacionalidad chilena.
- Padres de nacionalidad chilena.
- Habla materna española (niños y padres).

2.5.2.2 Materiales

- Listado de escuelas municipales de la comuna de Valparaíso.
- Cartas de autorización para establecimientos educacionales (anexo 2).
- Listado de alumnos por curso.
- Encuestas para profesores (anexo 3).
- Encuestas para padres y autorización (anexo 4 y 5).
- Salas con condiciones óptimas para la evaluación individual (una mesa, dos sillas, iluminación adecuada).
- Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales: manual de aplicación, cuaderno de láminas y protocolo adaptado (anexo 6).
- Lápices.

2.5.2.3 Procedimiento de Selección de la Muestra

La selección de las escuelas se hizo por medio de un diseño de muestreo al azar simple. Para esto, se recurrió a la Secretaría Ministerial de Educación con el propósito de obtener el listado de dichas escuelas y escoger con las que se trabajaría. A cada una se le entregó una carta (anexo 2), donde se solicitó la autorización para trabajar en ellas.

Algunas no aprobaron su participación en el estudio, pues los profesores no querían que sus alumnos continuaran formando parte de diversas investigaciones por el tiempo que éstas implican. Los establecimientos que accedieron a formar parte de la investigación fueron: Escuela Básica Alemania, Escuela Básica Gaspar Cabrales, Escuela Básica República de Bolivia, Escuela Básica República del Uruguay y Liceo Pedro Montt, ubicados tanto en el centro como en los cerros de Valparaíso.

Se seleccionó a los sujetos a través de un diseño de muestreo al azar simple. El procedimiento llevado a cabo para dicha selección consistió en distribuir dos tipos de encuestas, una para profesores (anexo 3) y otra para apoderados (anexo 4), a quienes se les solicitó, además, una autorización (anexo 5). Las encuestas fueron entregadas a ambos para comparar sus respuestas, con la finalidad de cumplir con los criterios de inclusión.

En cada curso se obtuvo distinta cantidad de niños y se trabajó con cada uno en forma individual. Se aplicó el test en una sala idónea para la evaluación, es decir, contaba con iluminación adecuada, con una mesa y dos sillas, sin ruidos ni distractores. La prueba demoró aproximadamente 20 minutos por cada menor.

2.5.2.4 Determinación Número Muestral

Para obtener el número muestral fue necesario realizar un pilotaje o muestra de referencia, la cual consistió en aplicar el CEG a 10 niños para cada edad desde los 7 a 11 años, conformando un grupo total de 50 niños. A continuación, en la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos por cada edad:

| Tabla 1: Puntaje total de elementos correctos y promedio de rango etario para obtención de n. | | | | | |
|--|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|
| N° | 7 años | 8 años | 9 años | 10 años | 11 años |
| 1 | 66 | 73 | 68 | 69 | 73 |
| 2 | 62 | 67 | 65 | 76 | 74 |
| 3 | 74 | 74 | 66 | 67 | 77 |
| 4 | 70 | 69 | 61 | 64 | 77 |
| 5 | 74 | 75 | 64 | 68 | 79 |
| 6 | 65 | 67 | 73 | 62 | 68 |
| 7 | 64 | 59 | 71 | 64 | 76 |
| 8 | 60 | 71 | 63 | 73 | 72 |
| 9 | 74 | 71 | 70 | 70 | 76 |
| 10 | 66 | 56 | 72 | 79 | 65 |
| Promedio | 67,5 | 68,2 | 67,3 | 69,2 | 73,7 |
| D. E. | 4,9 | 5,96 | 3,89 | 5,44 | 4,15 |
| n* | 13,98 | 20,25 | 8,86 | 16,39 | 8,41 |

D. E. : desviación estándar

n: número muestral mínimo*

Con los resultados obtenidos, se empleó la siguiente fórmula con el fin de establecer el número muestral:

$$n = \frac{Z^2 * \sigma^2}{(d * \bar{X})^2}$$

Donde:

n : Número muestral.

Z : 2,575 para el 99% de confianza.

σ : Desviación estándar de elementos correctos en la muestra de referencia.

d : 0,05 para una imprecisión máxima del 5%

\bar{X} : Promedio de elementos correctos en la muestra de referencia.

Se cumplió con el número mínimo requerido de muestra, sin embargo, se trabajó con 40 niños por edad, conformando una muestra total de 200, para obtener resultados más confiables y cercanos a la realidad.

2.6 Limitaciones

En el proceso de selección de muestra, se presentaron distintas dificultades que interfirieron con el estudio. En un comienzo, algunas escuelas se mostraron dubitativas para participar en el estudio de tesis; esto se debe a la experiencia que han tenido con la falta de compromiso de otros tesisistas para cumplir con los requisitos estipulados por las escuelas. Una vez obtenida la autorización de las demás instituciones, se presentaron inconvenientes con la disposición de algunos profesores para que sus cursos formaran parte del estudio. Esto se debió a que se interfería con los horarios de clases y significaba un trabajo extra el completar las encuestas, ya que no contaban con el tiempo necesario. Se suma a lo anterior, el hecho de que los padres no devolvieran las encuestas a tiempo, lo que significó un retraso importante en la investigación. Una vez recopilada la información, las investigadoras se percataron del bajo número de niños que cumplieron con los criterios de inclusión. Por último, una limitante fortuita para esta investigación, consistió en la movilización gremial de los profesores que participaron en la paralización de actividades como una medida de presión para que sus demandas fueran escuchadas y solucionadas por la autoridad.

3. RESULTADOS

En el presente capítulo se expondrán los datos obtenidos en el transcurso de la investigación, los cuales corresponden a las respuestas de los niños obtenidas tras la aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) adaptado. Dicho test presenta dos sistemas de puntuación que consisten en elementos y bloques, con un total de 80 y 20 puntos respectivamente. Se realizará un análisis de tipo cuantitativo que consiste en el estudio de los resultados del rendimiento de los niños de establecimientos municipales de la comuna de Valparaíso a través de valores de normalidad. Al mismo tiempo, se efectuará un análisis cualitativo que comprende tanto la descripción de las respuestas más frecuentes, las incorrectas más habituales, así como del tipo de distractor, en función del error más común.

3.1 Objetivo 1: Obtener promedios y valores de normalidad de los puntajes de elementos y bloques.

Junto con obtener los promedios de las repuestas de elementos y bloques, se calcularon los límites inferiores (LI) y límites superiores (LS), ya que estadísticamente son importantes. Es por esta razón que para efectos de análisis, se consideran normales aquellos puntajes que se sitúen entre estos límites, dejando solo estipulada la desviación estándar (DE). A continuación, se presentarán las fórmulas para obtener LI y LS, clarificando el procedimiento.

$$LI = \chi - \frac{\sigma}{\sqrt{n}} * 1,96$$

$$LS = \chi + \frac{\sigma}{\sqrt{n}} * 1,96$$

LI : Límite inferior

LS : Límite superior

χ : Promedio

σ : Desviación estándar

n : Número muestral

1, 96: correspondiente al intervalo de confianza del 95%

Para un análisis detallado, se exhibe en la tabla 2 el promedio de los puntajes obtenidos (X), el LI y LS y la DE, tanto de elementos como de bloques para cada edad; conformadas por 40 niños.

| Tabla 2: Valores promedio y de normalidad para cada edad. | | | | | | | | |
|--|------------------|-------|-------|------|----------------|-------|-------|------|
| Edad | Elementos | | | | Bloques | | | |
| | X | LI | LS | D.E. | X | LI | LS | D.E. |
| 7 años | 63,25 | 61,19 | 65,31 | 6,45 | 10,82 | 9,88 | 11,77 | 2,95 |
| 8 años | 67,90 | 66,10 | 69,70 | 5,61 | 12,85 | 11,87 | 13,83 | 3,07 |
| 9 años | 70,42 | 69,02 | 71,83 | 4,39 | 14,40 | 13,67 | 15,13 | 2,30 |
| 10 años | 68,80 | 67,20 | 70,40 | 5,01 | 13,35 | 12,40 | 14,30 | 2,96 |
| 11 años | 72,05 | 70,61 | 73,49 | 4,49 | 15,37 | 14,55 | 16,21 | 2,59 |

Los valores de normalidad en percentiles permitieron situar el rendimiento de los niños evaluados y, por ende, interpretar las puntuaciones. En la tabla 3, se presentan los valores de los percentiles correspondientes a las puntuaciones directas provenientes de la suma total de elementos y bloques acertados. A continuación, se muestran los percentiles 10, 25, 50, 75 y 90 para cada una de las edades evaluadas:

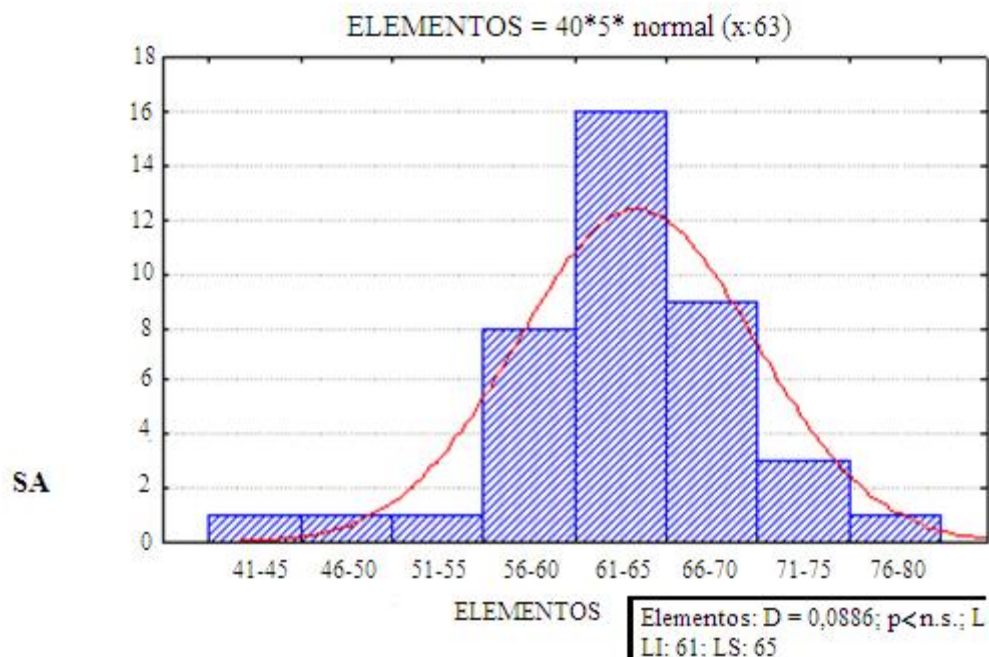
| Tabla 3: Percentiles del número de elementos y bloques correctos por edad. | | | | | | | | | | |
|---|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Edad | Elementos | | | | | Bloques | | | | |
| | 10 | 25 | 50 | 75 | 90 | 10 | 25 | 50 | 75 | 90 |
| 7 años | 56,5 | 59,5 | 63 | 68 | 70,5 | 8 | 9 | 10,8 | 12,5 | 14,5 |
| 8 años | 61 | 63,5 | 67 | 73 | 75 | 9 | 10 | 12,85 | 15 | 16,5 |
| 9 años | 64,5 | 67,5 | 70 | 74 | 75 | 11 | 13 | 14,4 | 16 | 17 |
| 10 años | 62 | 66,5 | 68,8 | 72 | 75 | 9,5 | 11,5 | 13,35 | 15,5 | 17 |
| 11 años | 66 | 70 | 72,05 | 75 | 77 | 12 | 14 | 15,37 | 17 | 18 |

A continuación, se analizarán las respuestas de los 40 niños evaluados en cada edad, por medio de una representación de la distribución de puntajes (en distintos gráficos) de bloques y elementos, utilizando un histograma de frecuencias. El eje vertical corresponde a la frecuencia, es decir, la cantidad de niños que obtuvo cierto puntaje y el eje horizontal corresponde al valor de dichos puntajes; a su vez, se exhibirá una línea roja que representa la curva normal. Para efectos de análisis, los valores que se presentaron en la tabla 2 fueron aproximados, dado que las puntuaciones arrojadas por el test presentan valores enteros.

a) 7 años

A continuación se muestra la frecuencia de respuestas correctas y la curva de la normalidad; el gráfico 1 en relación a los elementos y el gráfico 2, referente a los bloques.

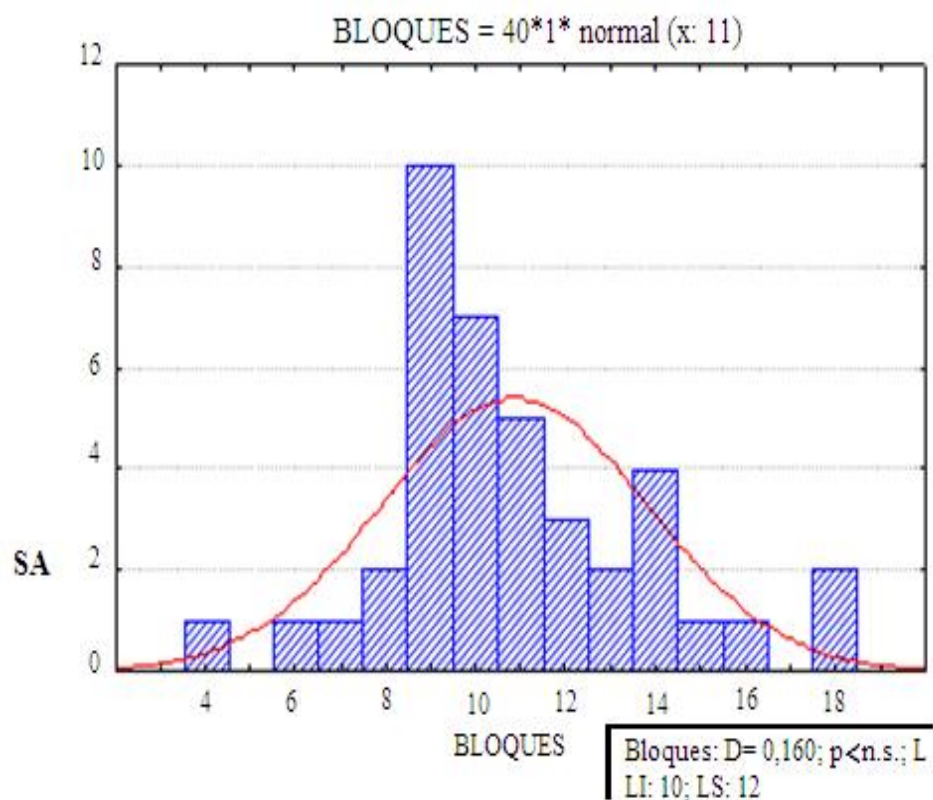
Gráfico 1: Histograma de frecuencias y curva normal según elementos para los 7 años.



El gráfico 1 exhibe una baja variabilidad representada por los puntajes de los elementos, al analizar la curva normal. En el histograma se aprecia que 16 niños tuvieron

puntajes acorde al rango de normalidad (entre LI y LS) coincidiendo con los puntajes que presentaron mayor frecuencia. Además, 11 niños se situaron bajo el LI y 13 niños sobre el LS.

Gráfico 2: Histograma de frecuencias y curva normal según bloques para los 7 años.

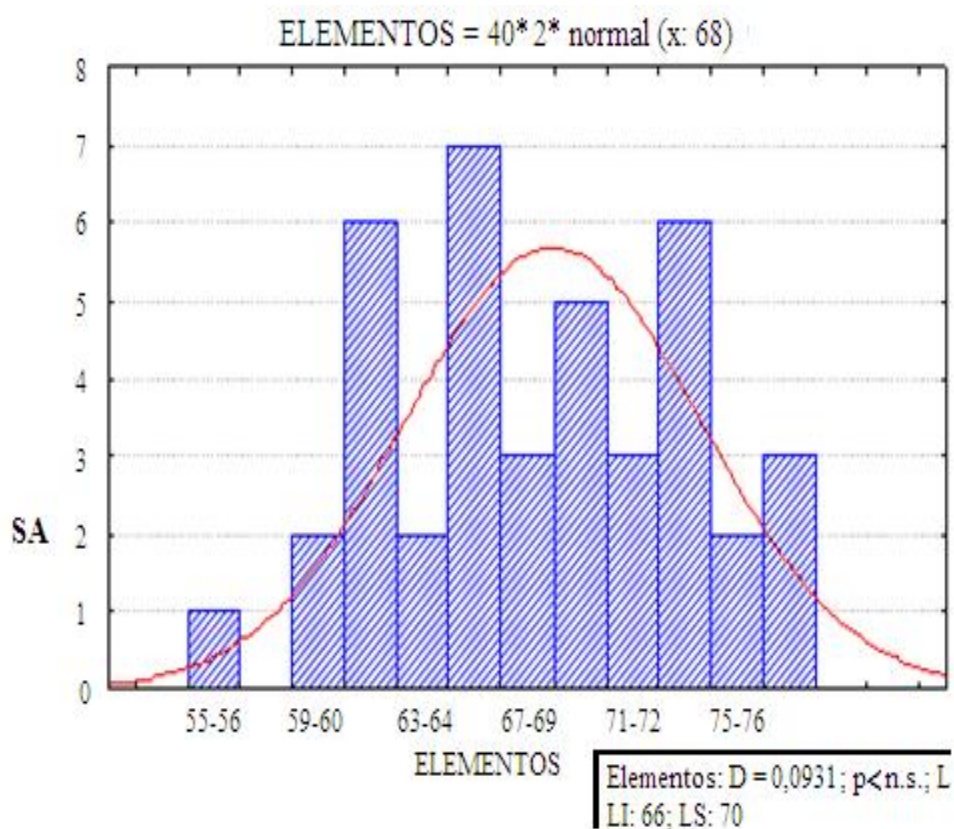


El gráfico 2, muestra una curva variable en relación a la cantidad de bloques correctos. En el histograma se observa que el puntaje mínimo obtenido correspondió a 4 para un niño, y el máximo, a 18 bloques correctos para dos niños. Además, se aprecia que 15 niños obtuvieron un puntaje acorde al rango de normalidad; la misma cantidad se situó bajo el LI, y 10 sobre el LS. Dentro del histograma, se evidencia que donde se encuentra la mayor frecuencia, fueron contestados 9 bloques correctamente.

b) 8 años

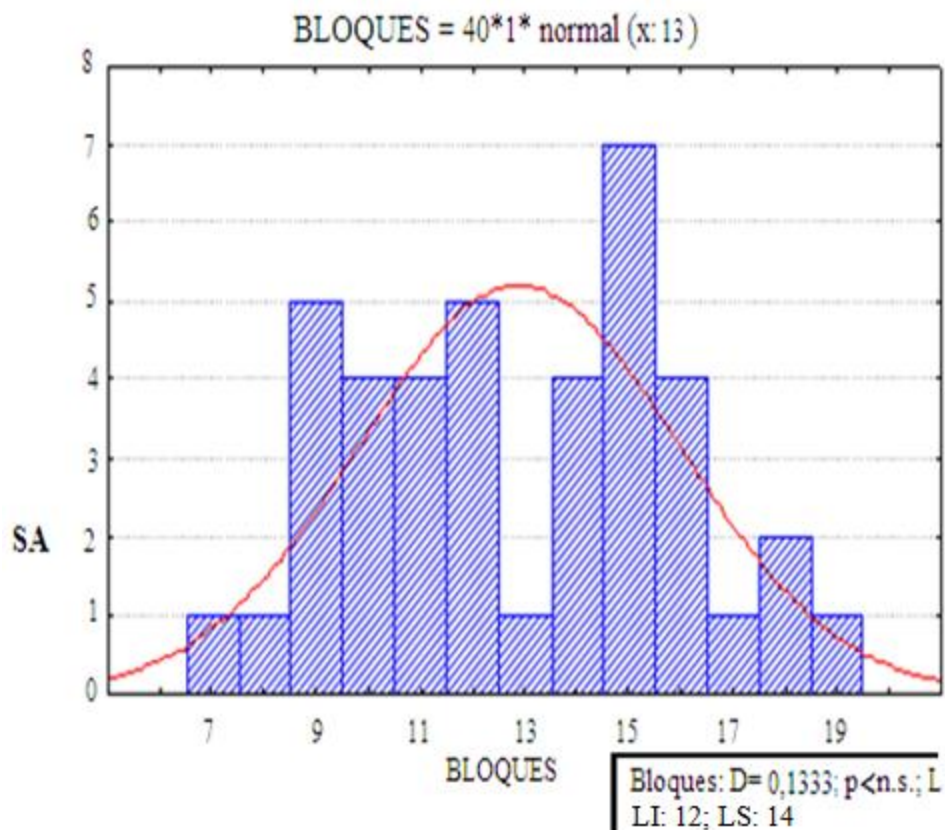
A continuación, se muestra la frecuencia de respuestas correctas y la curva de la normalidad; el gráfico 3 en relación a los elementos y el gráfico 4, referente a los bloques.

Gráfico 3: Histograma de frecuencias y curva normal según elementos para los 8 años.



En el gráfico 3 se visualiza una curva variable en relación a la cantidad de elementos correctos. En el histograma, se aprecia que la mayor cantidad de niños obtuvo entre 65 y 66 puntos. El puntaje mínimo se ubica entre 55 y 56 puntos y el máximo entre 77 y 78 elementos correctos.

Gráfico 4: Histograma de frecuencias y curva normal según bloques para los 8 años.

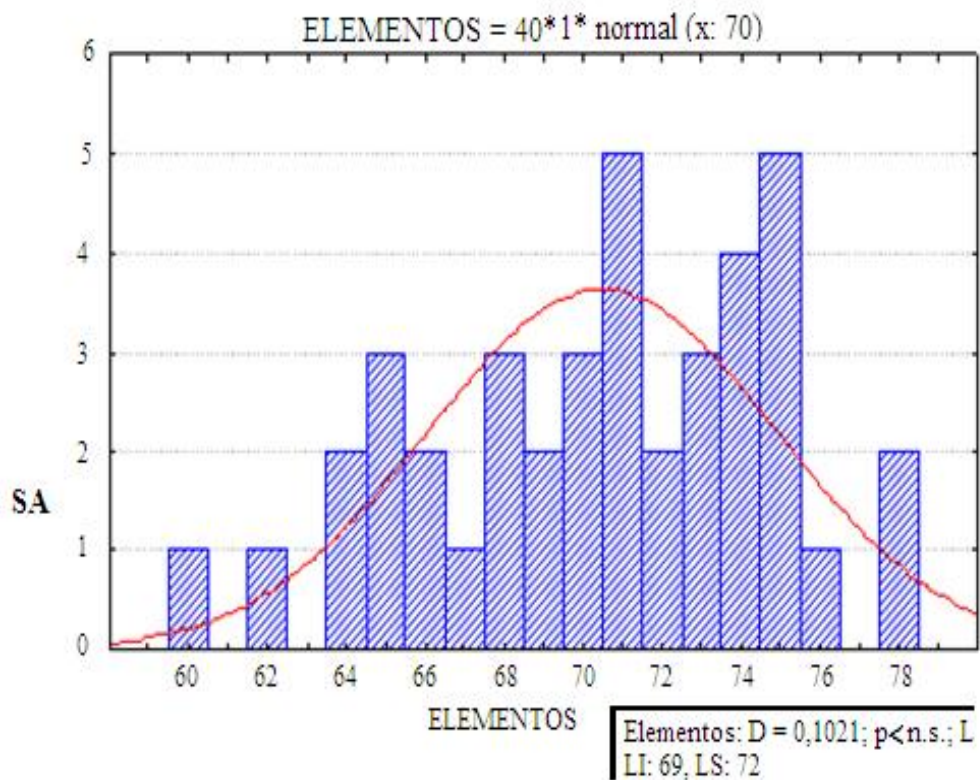


El gráfico 4 muestra una curva de normalidad variable en relación a los bloques correctos. En el histograma, se observa que el mínimo puntaje obtenido correspondió a 7 y el máximo, a 19 bloques correctos. Además, se aprecia que 10 niños obtuvieron un puntaje acorde al rango de normalidad, 15 sujetos se situaron bajo el LI, y la misma cantidad, sobre el LS. Se visualiza además, que 7 niños contestaron 15 bloques lo que corresponde a la cantidad de respuesta acertada más frecuente.

c) **9 años**

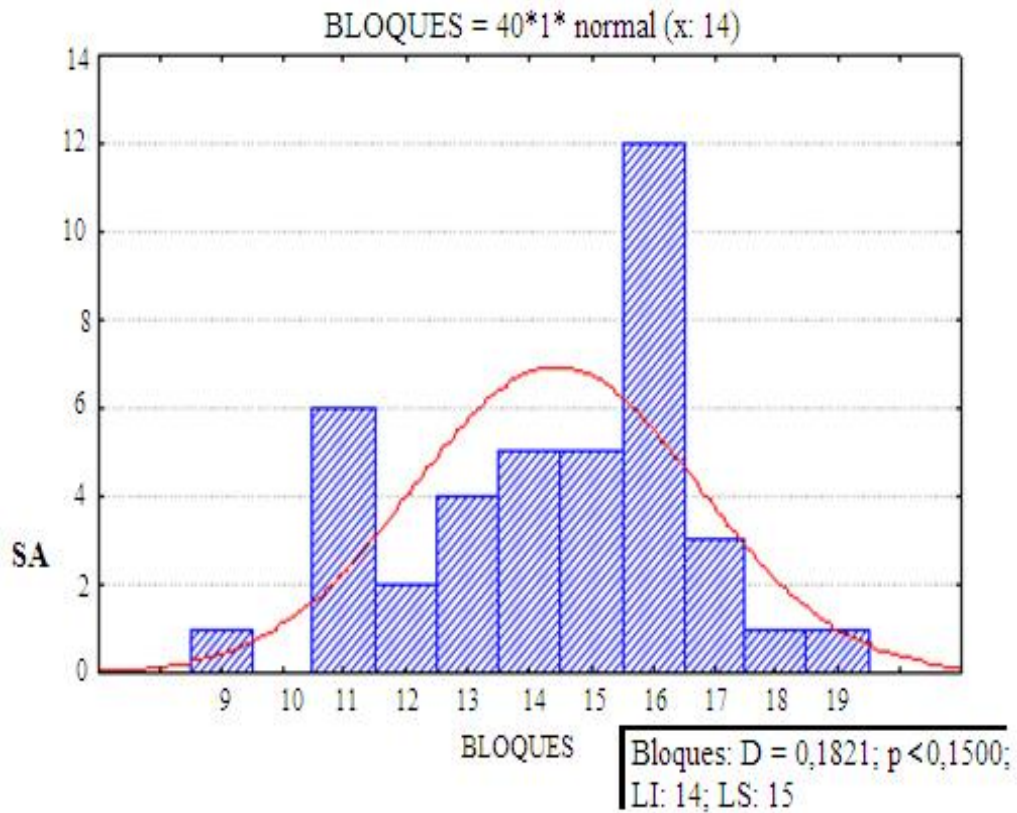
A continuación, se muestra la frecuencia de respuestas correctas y la curva de la normalidad; el gráfico 5 en relación a los elementos y el gráfico 6, referente a los bloques.

Gráfico 5: Histograma de frecuencias y curva normal según elementos para los 9 años.



El gráfico 5 visualiza una curva con gran variabilidad en relación a la cantidad de elementos correctos. El histograma exhibe que el puntaje mínimo obtenido correspondió a 60 y el máximo 78 elementos correctos. Además, se observa que 12 niños obtuvieron un puntaje acorde al rango de normalidad, 13 niños se situaron bajo el LI y 15 puntuaron sobre LS. Se evidencia que la mayor cantidad de niños obtuvo 71 y 75 elementos correctos.

Gráfico 6: Histograma de frecuencias y curva normal según bloques para los 9 años.

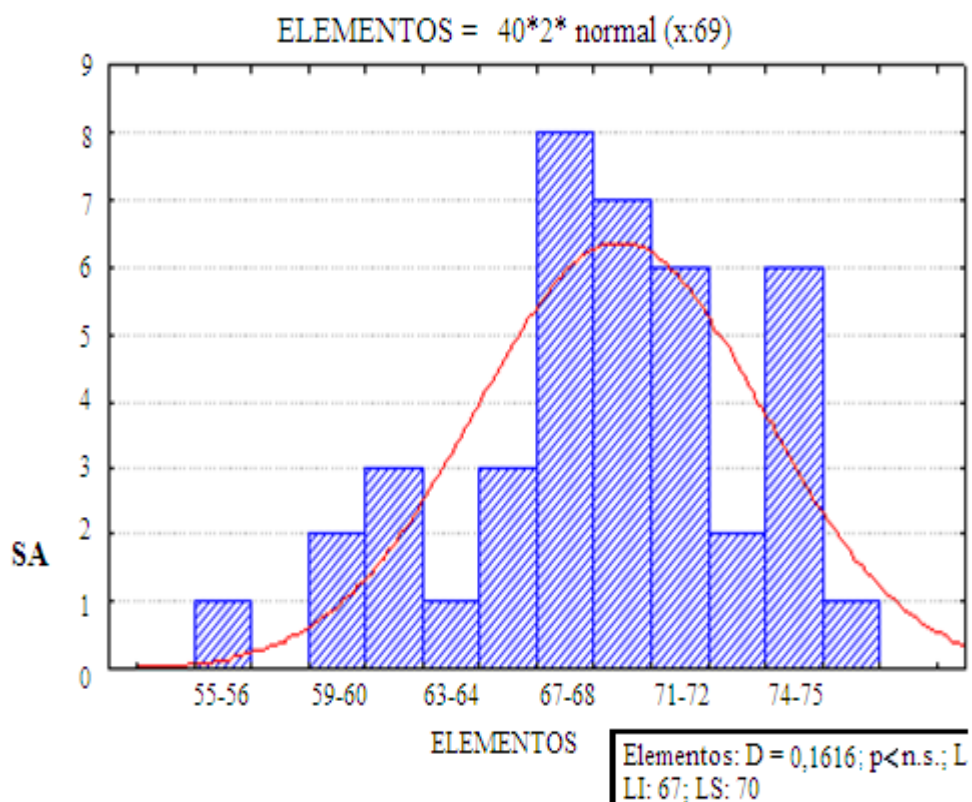


El gráfico 6 demuestra una curva variable en relación a la cantidad de bloques correctos. El histograma revela que el mínimo puntaje obtenido es 9 y el máximo, 19 bloques correctos. Además, se observa que 10 niños obtuvieron un puntaje acorde al rango de normalidad, 13 sujetos se situaron bajo el LI, y 17 sobre el LS. Se evidencia que donde se encuentra la mayor frecuencia (12 niños), se contestaron 16 bloques correctamente.

d) 10 años

A continuación, se muestra la frecuencia de respuestas correctas y la curva de la normalidad; el gráfico 7 en relación a los elementos y el gráfico 8, referente a los bloques.

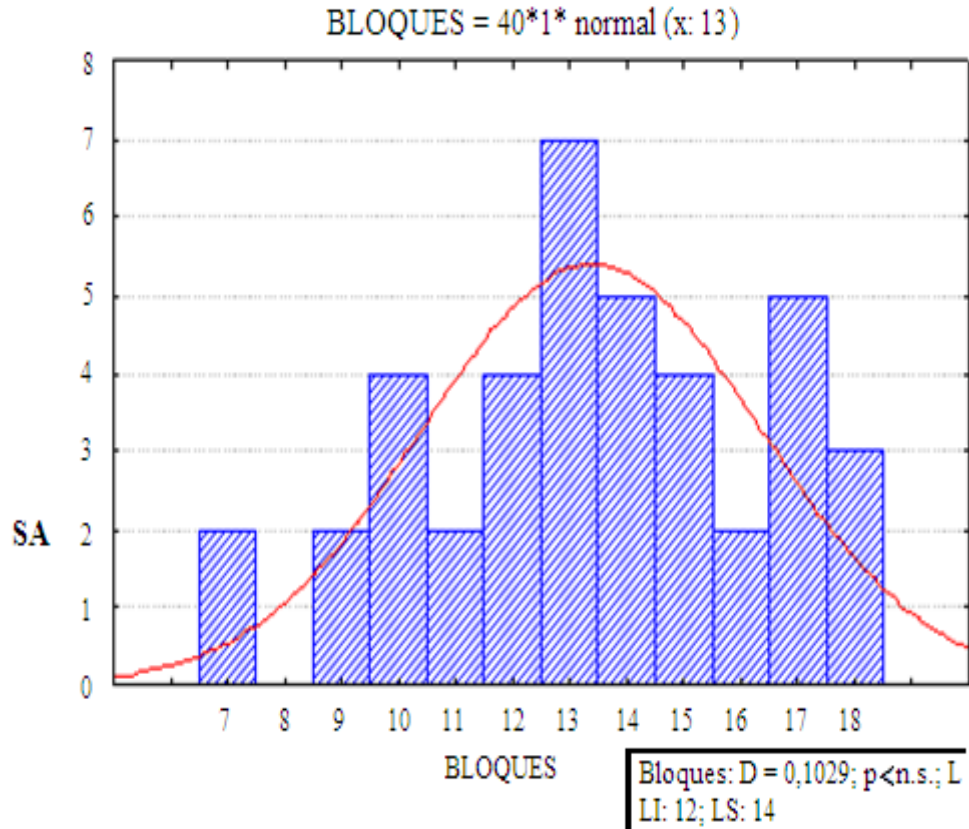
Gráfico 7: Histograma de frecuencias y curva normal según elementos para los 10 años.



z

El gráfico 7 presenta una curva con menor variabilidad en relación a la cantidad de elementos correctos. En el histograma se observa que 15 niños obtuvieron un puntaje acorde al rango de normalidad, 10 niños se situaron bajo el LI y 15 puntuaron sobre LS. Queda en evidencia que la mayor cantidad de niños obtuvo entre 67 y 68 elementos correctos.

Gráfico 8: Histograma de frecuencias y curva normal según bloques para los 10 años.

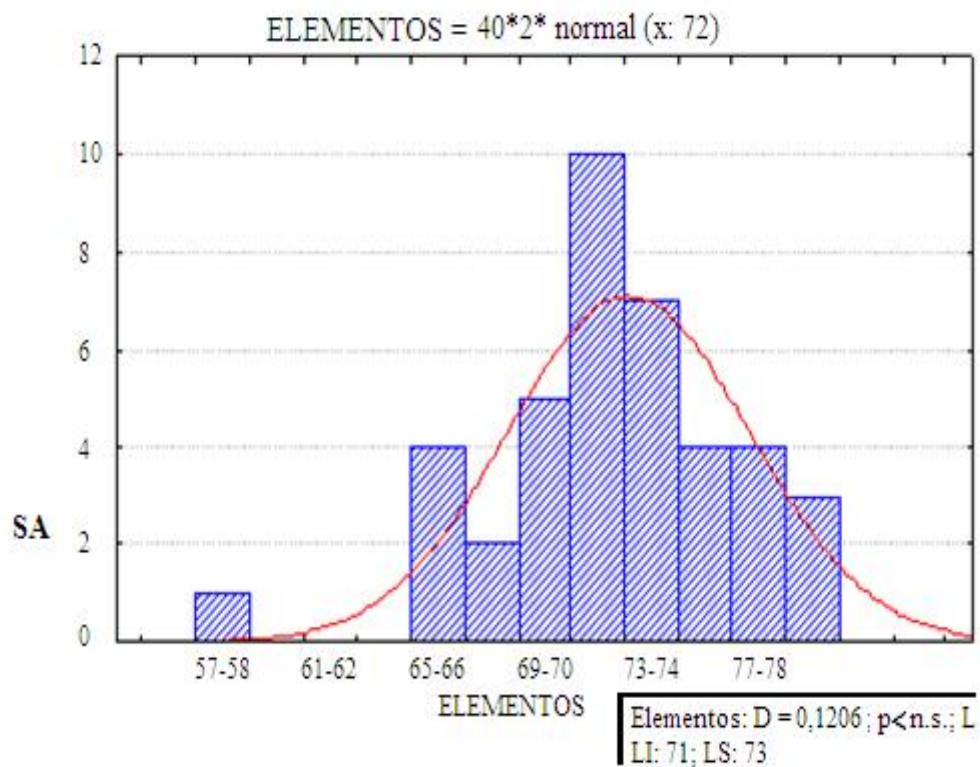


El gráfico 8 demuestra una curva con gran variabilidad en relación a la cantidad de bloques correctos. En el histograma se observa que el mínimo puntaje obtenido es 7 y el máximo, 18 bloques correctos. Se revela que la mayor cantidad de niños contestó 13 bloques en forma acertada. Además, se aprecia que 16 niños obtuvieron un puntaje acorde al rango de normalidad, 10 sujetos se situaron bajo el LI, y 14 sobre el LS.

e) **11 años**

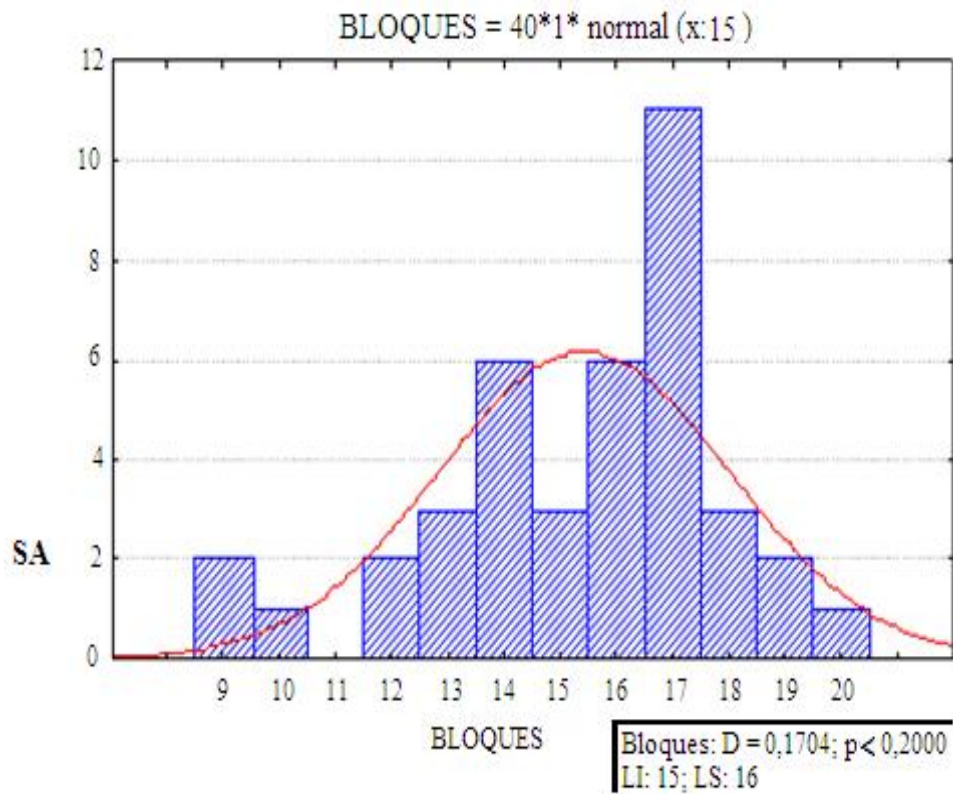
A continuación, se muestra la frecuencia de respuestas correctas y la curva de la normalidad; el gráfico 9 en relación a los elementos y el gráfico 10, referente a los bloques.

Gráfico 9: Histograma de frecuencias y curva normal según elementos para los 11 años.



El gráfico 9 exhibe una curva con baja variabilidad en relación a la cantidad de elementos correctos. Se observa que 12 niños se situaron bajo el LI y que, donde se encuentra la mayor frecuencia, se contestaron entre 71 y 72 elementos correctamente. La mayoría de los puntajes se concentraron entre los 65 y 80 puntos, sin embargo hubo un puntaje entre 57 y 58, cuya frecuencia está representada por un niño.

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

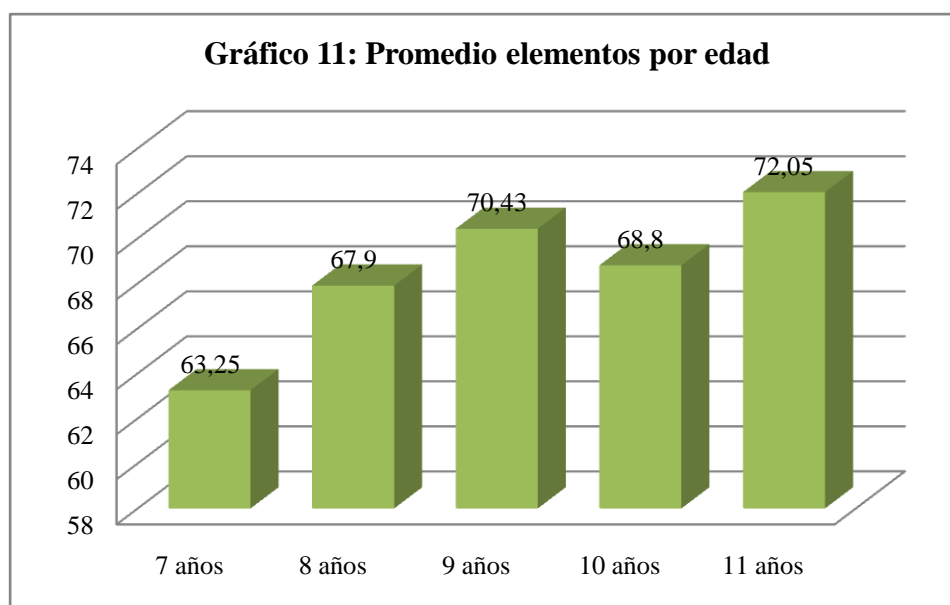


El gráfico 10 demuestra una curva variable en relación a la cantidad de bloques correctos. En el histograma se observa que el puntaje mínimo fue 9 y el máximo, 20 bloques correctos. Además se aprecia que 9 niños obtuvieron un puntaje acorde al rango de normalidad, 14 sujetos se situaron bajo el LI, y 17 sobre el LS. Donde se encuentra la mayor frecuencia (11 niños), se contestaron 17 bloques correctamente, lo que se encuentra sobre el rango de normalidad. Cabe destacar que sólo un sujeto obtuvo 20 puntos, contestando correctamente la totalidad del test.

3.2 Objetivo 2: Describir promedios de elementos y bloques.

a) Describir los promedios del puntaje total de elementos.

Luego de realizar la aplicación CEG adaptado a niños entre 7 y 11 años, se obtuvieron puntajes tanto de elementos como de bloques cuyos totales corresponden a 80 y 20 puntos respectivamente. El gráfico 11 exhibe los promedios de los puntajes de los elementos para cada edad evaluada.



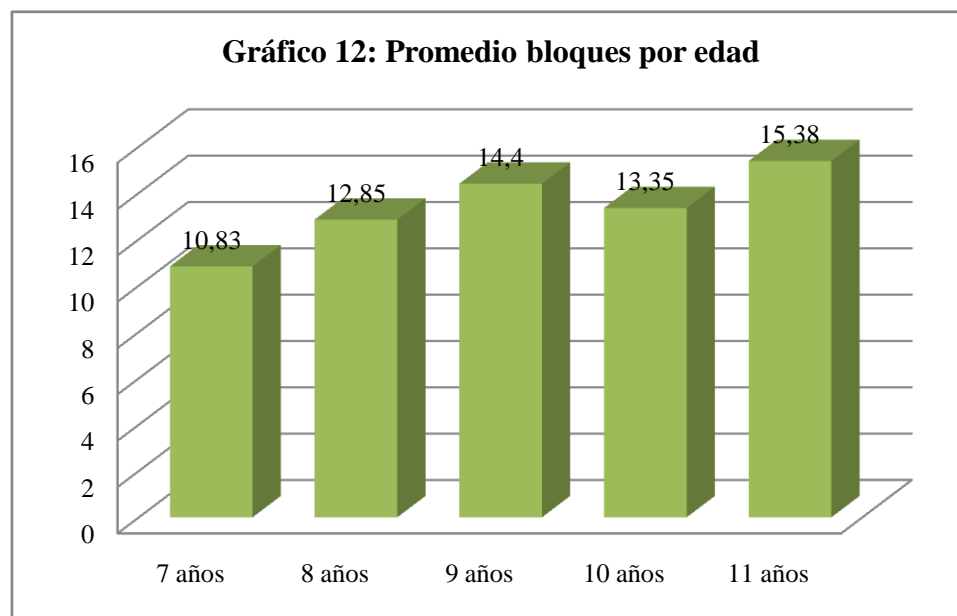
En el gráfico 11, se observa un aumento progresivo de los puntajes totales de elementos para las edades de 7, 8, 9 y 11 años. Cabe destacar que a la edad de 10 años, se produce un leve descenso que se asemeja al rendimiento de los niños de 8 años, pero aún así, su puntaje es mayor. Por otra parte, al analizar edades consecutivas, se observa que el mayor incremento de puntajes, se produce entre los 7 y 8 años.

b) Describir los promedios de bloques.

Luego de analizar los promedios de los puntajes de elementos, se realizó el mismo procedimiento con los bloques ya que el test presenta estos dos sistemas de puntuación. Se mostrará, tanto el análisis del total de promedios por bloques como también de cada bloque por separado.

b.1) Promedio del puntaje total de bloques

Se presentan en el gráfico 12, los promedios de los puntajes de los bloques para las edades evaluadas.



El gráfico 12 muestra que a medida que aumenta la edad, se produce un incremento en la cantidad total de bloques correctos, lo que se traduce en un menor número de errores hacia los 11 años. Se debe mencionar también, que a los 10 años hay un descenso, respecto a los 9 años, en el promedio del total de bloques.

b.2) Promedio del puntaje de cada bloque.

Así como se estudió el promedio del total de los bloques, es importante analizar también a cada bloque por separado. La tabla 4 exhibe los promedios de cada bloque en las distintas edades. Además, se resaltan con color azul los cinco puntajes más altos y con color rojo, los cinco puntajes más bajos para cada edad. El puntaje máximo que se puede obtener es 4, puesto que cada uno de ellos está conformado por esa cantidad de elementos.

| Bloque | Estructura | Edad | | | | |
|--------|--|--------|--------|--------|---------|---------|
| | | 7 años | 8 años | 9 años | 10 años | 11 años |
| A | O. predicativas SVO no reversibles | 4 | 4 | 3,95 | 3,95 | 4 |
| B | O. atributivas | 3,83 | 3,98 | 4 | 3,9 | 4 |
| C | O. predicativas negativas | 3,95 | 3,9 | 4 | 3,95 | 4 |
| D | O. predicativas pronominalizadas | 3,73 | 3,75 | 3,9 | 3,88 | 3,95 |
| E | O. predicativas SVO reversibles | 3,75 | 3,85 | 3,8 | 3,88 | 4 |
| F | O. predicativas SVO con sujeto en plural | 3,7 | 3,75 | 3,73 | 3,85 | 3,88 |
| G | O. coordinadas disyuntivas | 3,03 | 3,4 | 3,68 | 3,35 | 3,53 |
| H | O. predicativas SVCC de lugar | 3,45 | 3,63 | 3,63 | 3,68 | 3,68 |
| I | O. coordinadas adversativas | 2,9 | 2,98 | 3,6 | 3,45 | 3,5 |
| J | O. relativas del tipo SO | 3,13 | 3,4 | 3,38 | 3,4 | 3,4 |
| K | O. SVO con sujeto escindido | 3,9 | 3,95 | 3,95 | 3,98 | 4 |
| L | O. comparativas absolutas | 3,3 | 3,7 | 3,88 | 3,8 | 3,85 |
| M | O. OVS con objetos focalizado | 2,83 | 3,5 | 3,45 | 3,5 | 3,83 |
| N | O. con objeto pronominalizado | 3,25 | 3,45 | 3,78 | 3,55 | 3,78 |
| O | O. relativas del tipo SS | 2,28 | 2,78 | 3,2 | 2,85 | 3,35 |
| P | O. coordinadas adversativas | 3,68 | 3,8 | 3,88 | 3,83 | 3,93 |
| Q | O. con objeto pronominalizado | 3,08 | 3,33 | 3,6 | 3,48 | 3,75 |
| R | O. pasivas OVS reversibles | 3,45 | 3,7 | 3,88 | 3,75 | 3,85 |
| S | O. OVS con objeto escindido | 1,18 | 1,9 | 2,03 | 1,95 | 2,33 |
| T | O. relativas del tipo OS | 0,88 | 1,18 | 1,15 | 0,85 | 1,48 |

SVO: sujeto-verbo-objeto

SVCC: sujeto-verbo-complemento circunstancial

SO: sujeto-objeto

SS: sujeto-sujeto

OVS: objeto-verbo-sujeto

OS: objeto-sujeto

A partir de la tabla 4, se visualiza que a los 7 y 8 años, el bloque que obtuvo el mayor puntaje fue el A y el menor puntaje, el T. A los 9 años, el máximo puntaje logrado se observó en los bloques B y C, y el mínimo, en el bloque T. A la edad de 10 años, la mayor puntuación la alcanzó el bloque K, y la menor, el bloque T. A los 11 años, los mayores puntajes correspondieron a los bloques A, B, C, E y K, y la menor, al bloque T.

Al analizar la edad de 7 años, se puede apreciar que los 5 puntajes más altos correspondieron a los bloques A, C, E (correspondientes a oraciones predicativas), B (oración atributiva) y K (oración con sujeto escindido). Por otra parte, los 5 puntajes más bajos se encontraron en los bloques I (oración coordinada adversativa), M (oración con objeto focalizado), O (oración relativa del tipo sujeto-sujeto: SS), S (oración objeto-verbo-sujeto: OVS con objeto escindido) y T (oración relativa del tipo objeto-sujeto: OS).

A los 8 años, se observa que los 5 puntajes más altos correspondieron a los bloques A, C, E (correspondientes a oraciones predicativas), B (oración atributiva) y K (oración con sujeto escindido). A su vez, las puntuaciones más descendidas se encontraron en I (oración coordinada adversativa), O (oración relativa del tipo SS), Q (oración con objeto pronominalizado), S (OVS con objeto escindido) y T (relativa del tipo OS).

A la edad de 9 años, se visualiza que los máximos puntajes obtenidos correspondieron a los bloques A, C, D (correspondientes a oraciones predicativas) B (oración atributiva) y K (oración con sujeto escindido). Por su parte, los valores con menores puntuaciones se encontraron en los bloques J, O, T (oraciones relativas), M (OVS con objeto focalizado) y S (OVS con objeto escindido).

A los 10 años, se extrae que las puntuaciones más altas corresponden a los bloques A, C, D, E (correspondientes a oraciones predicativas), B (oración atributiva) y K

(oración con sujeto escindido). Por su parte, los valores con menores puntuaciones se encontraron en los bloques J, O, T (oraciones relativas), G (oración coordinada disyuntiva) y S (OVS con objeto escindido).

A la edad de 11 años, se observa que las mayores puntuaciones se hallaron en los bloques A, C, E (correspondientes a oraciones predicativas), B (oración atributiva) y K (oración con sujeto escindido). Por otra parte, los menores puntajes se perciben en los bloques I (oración coordinada adversativa), J (oración relativa del tipo sujeto-objeto: SO), O (oración relativa del tipo SS), S (OVS con objeto escindido) y T (oración relativa del tipo OS).

Tras analizar los datos de manera general, es posible apreciar que los niños de todas las edades presentan un mayor puntaje en los bloques A, B, C y K. A su vez, los bloques que presentaron menores valores, correspondieron a O, S y T.

3.3 Objetivo 3: Describir respuestas incorrectas más frecuentes.

En el transcurso del análisis, se observó que algunas respuestas coincidían, por lo que se calculó la moda, “puntaje que ocurre con mayor frecuencia” (Salkind, 1998: 169), de las respuestas de los niños con la finalidad de determinar la posible existencia de coincidencias entre ellas (anexo 7). De este análisis se observó que la mayoría de las respuestas incorrectas coincidían, por lo que para graficar los datos de una manera sencilla, se contabilizaron sólo las respuestas (R) erróneas de los 80 elementos en cada edad y se buscó cuál era la más frecuente, según el número (N) de niños que la presentó, como se indica en la tabla 5. Cuando se exhiben 2 números en un casillero, se muestra que ambas respuestas fueron la más frecuente, es decir, se presentaron la misma cantidad de veces. También se presentarán el número de palabras (NP) que le corresponde a cada oración. Es importante aclarar que los espacios en blanco corresponden a respuestas correctas, las cuales no se especifican por no ser objeto de análisis en esta tabla. Se enfatizaron con color rojo aquellas respuestas en donde el número de niños que cometía el error era igual o superior a 10.

| Tabla 5: 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 | El gato come un plátano | 5 | | | | | | | | | | |
| A 2 | El niño juega a la pelota | 6 | | | | | | | | | | |
| A 3 | La niña ve televisión | 4 | | | | | | | | | | |
| A 4 | El papá pone la mesa | 5 | | | | | 3 | 1 | 3 | 1 | | |
| B 5 | El perro es negro | 4 | | | | | | | | | | |
| B 6 | La niña es rubia | 4 | 2 | 1 | | | | | | | | |
| B 7 | El lápiz mina es largo | 5 | 4 | 4 | 4 | 1 | | | | | | |
| B 8 | El niño es gordo | 4 | | | | | | | 3 | 1 | | |
| C 9 | El niño no come | 4 | | | 4 | 2 | | | 4 | 1 | | |
| C 10 | El gato no corre | 4 | | | | | | | | | | |
| C 11 | La mamá no lee | 4 | | | | | | | | | | |
| C 12 | La niña no ríe | 4 | | | | | | | | | | |
| D 13 | La niña se lava las manos | 6 | | | 2-3 | 1 | 2 | 1 | | | 2 | 1 |
| D 14 | La mamá le pone los zapatos | 6 | 1 | 3 | 2 | 1 | | | | | | |
| D 15 | El papá se corta el pelo | 6 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1-4 | 1 | | |
| D 16 | La niña le pinta la cara | 6 | 3 | 3 | | | 3 | 1 | 3 | 1 | | |
| E 17 | El ratón persigue al gato | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | | |
| E 18 | El papá besa a la mamá | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | | |
| E 19 | La niña empuja al niño | 5 | 4 | 2 | | | 4 | 1 | | | | |
| E 20 | La bicicleta persigue al auto | 5 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| F 21 | Los niños ven televisión | 4 | | | | | | | | | | |
| F 22 | Los perros persiguen a la niña | 6 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | | |
| F 23 | Los niños comen carne | 4 | 1 | 4 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 |
| F 24 | Las niñas miran a los niños | 6 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | | | | |
| G 25 | Ni el gato ni el perro son negros | 8 | 2 | 5 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2-3 | 1 |
| G 26 | La niña no es ni rubia ni delgada | 8 | 1 | 14 | 1 | 10 | 1 | 5 | 1 | 13 | 1 | 7 |

| E | Oración | NP | 7 años | | 8 años | | 9 años | | 10 años | | 11 años | |
|------|--|----|--------|----|--------|----|--------|----|---------|----|---------|----|
| | | | R | N | R | N | R | N | R | N | R | N |
| G 27 | Ni el niño ni la niña tienen lentes | 8 | 3-2 | 1 | | | | | | | | |
| G 28 | La pelota no es ni roja ni pequeña | 8 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 |
| H 29 | El perro está delante del gato | 6 | 2-3-4 | 2 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| H 30 | El círculo está encima del cuadrado | 6 | 2-4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 |
| H 31 | El niño está detrás de la niña | 7 | 2 | 7 | 2 | 6 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 6 |
| H 32 | El lápiz está debajo del libro | 6 | 1 | 4 | | | | | 1-2 | 1 | 1 | 1 |
| I 33 | La niña no sólo es rubia, sino también delgada | 9 | 1 | 18 | 1 | 6 | 1 | 13 | 1 | 10 | 1 | 10 |
| I 34 | No sólo el niño está jugando, sino también la niña | 10 | 3 | 2 | 3 | 5 | | | 1 | 3 | 3 | 5 |
| I 35 | La niña no sólo está cantando, sino también bailando | 9 | 4 | 4 | 3 | 5 | | | 3 | 1 | 3 | 1 |
| I 36 | No sólo la pelota es roja, sino también el libro | 10 | 3 | 5 | 1 | 7 | 1-3-4 | 1 | 1 | 2 | 3-4 | 1 |
| J 37 | El perro persigue al gato que es pequeño | 8 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2-3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| J 38 | El lápiz está encima del libro que es rojo | 9 | 1-2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 |
| J 39 | La mamá abraza a la niña que es rubia | 9 | 4 | 9 | 4 | 6 | 4 | 10 | 4 | 7 | 4 | 12 |
| J 40 | El cuadrado está dentro del círculo que es azul | 9 | 3 | 5 | 1 | 5 | 4 | 5 | 3 | 6 | 4 | 3 |
| K 41 | Es el gato el que muerde al perro | 8 | | | | | | | | | | |
| K 42 | Es el auto el que choca al camión | 8 | 2 | 1 | | | 3 | 2 | | | | |
| K 43 | Es el papá el que besa a la mamá | 9 | 1-4 | 1 | 1-4 | 1 | | | | | | |
| K 44 | Es la niña la que pinta al niño | 8 | 3 | 1 | | | | | 3 | 1 | | |
| L 45 | El cuadrado es más grande que el círculo | 8 | 2 | 3 | 1-2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| L 46 | El perro es más pequeño que el gato | 8 | 2 | 3 | 2-4 | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 2 |
| L 47 | La niña es más alta que el niño | 8 | 3 | 9 | 1-3 | 1 | | | 3 | 3 | 3 | 1 |
| L 48 | El lápiz mina es más corto que el lápiz pasta | 10 | 3 | 6 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | | |
| M 49 | A la mamá la peina el papá | 7 | 2 | 5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | | |
| M 50 | Al auto lo persigue la bicicleta | 6 | 1 | 19 | 1 | 12 | 1 | 9 | 1 | 11 | 1 | 3 |
| M 51 | A la niña la pinta el niño | 7 | 4 | 8 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 |

| E | Oración | NP | 7 años | | 8 años | | 9 años | | 10 años | | 11 años | |
|------|---|----|--------|----|--------|----|--------|----|---------|----|---------|----|
| | | | R | N | R | N | R | N | R | N | R | N |
| M 52 | Al papá lo besa la mamá | 6 | 3 | 10 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 2 |
| N 53 | Las niñas lo miran | 4 | 1 | 11 | 1 | 10 | 1 | 5 | 1 | 7 | 1 | 4 |
| N 54 | La mamá lo sube | 4 | 4 | 6 | 4 | 6 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 |
| N 55 | Los perros la persiguen | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2-4 | 1 |
| N 56 | El papá la lleva | 4 | 1 | 2 | | | | | 1 | 2 | | |
| O 57 | El niño que mira a la niña está comiendo | 9 | 2 | 7 | 2 | 5 | 2 | 8 | 2 | 11 | 2 | 5 |
| O 58 | El cuadrado que está dentro del círculo es azul | 9 | 4 | 20 | 2-4 | 6 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2-3 | 3 |
| O 59 | El perro que persigue al gato es pequeño | 8 | 2 | 12 | 2 | 6 | 1-2 | 4 | 2 | 12 | 2 | 5 |
| O 60 | El lápiz que está encima del libro es rojo | 9 | 3 | 20 | 3 | 14 | 3 | 6 | 3 | 7 | 3 | 5 |
| P 61 | La niña es de pelo negro, pero el niño no | 10 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| P 62 | El perro es pequeño, pero el gato no | 8 | 2 | 2 | 4 | 2 | | | 2-4 | 1 | 4 | 1 |
| P 63 | La niña es delgada, pero no es rubia | 8 | 1 | 3 | 1 | 2 | | | 1 | 1 | 3 | 1 |
| P 64 | El cuadrado es grande, pero no es azul | 8 | 2-4 | 1 | | | | | 1 | 3 | | |
| Q 65 | La mamá los lleva | 4 | 2 | 14 | 2 | 10 | 2 | 7 | 2 | 6 | 2 | 7 |
| Q 66 | El niño lo mira | 4 | 4 | 9 | 4 | 11 | 4 | 6 | 4 | 9 | 3-4 | 1 |
| Q 67 | El perro las persigue | 4 | 1-2 | 1 | | | | | | | | |
| Q 68 | La mamá la baña | 4 | 4 | 3 | | | | | | | | |
| R 69 | La niña es empujada por el niño | 7 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | | | | |
| R 70 | El gato es perseguido por el ratón | 7 | 3 | 6 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| R 71 | El niño es abrazado por la mamá | 7 | 3 | 6 | 3 | 5 | | | 3 | 2 | 3 | 1 |
| R 72 | La bicicleta es perseguida por el auto | 7 | 1 | 5 | 1 | 2 | | | 1 | 3 | 1 | 2 |
| S 73 | Es a la niña a quien besa el niño | 9 | 2 | 30 | 2 | 19 | 2 | 20 | 2 | 18 | 2 | 15 |
| S 74 | Es al ratón al que persigue el gato | 8 | 1 | 23 | 1 | 13 | 1 | 18 | 1 | 17 | 1 | 11 |
| S 75 | Es al auto al que persigue la bicicleta | 8 | 2 | 27 | 2 | 21 | 2 | 18 | 2 | 19 | 2 | 16 |
| S 76 | Es al gato al que muerde el perro | 8 | 1 | 28 | 1 | 30 | 1 | 23 | 1 | 26 | 1 | 25 |

| E | Oración | NP | 7 años | | 8 años | | 9 años | | 10 años | | 11 años | |
|---------|---|----|--------|----|--------|----|--------|----|---------|----|---------|----|
| | | | R | N | R | N | R | N | R | N | R | N |
| T 77 | El círculo dentro del que hay un cuadrado es azul | 10 | 1 | 16 | 2 | 23 | 2 | 24 | 2 | 17 | 2 | 30 |
| T 78 | El libro encima del que hay un lápiz es rojo | 10 | 1 | 13 | 1 | 15 | 1 | 12 | 1 | 16 | 1 | 13 |
| T 79 | El gato al que el perro persigue es pequeño | 9 | 3 | 10 | 1 | 12 | 1 | 15 | 1 | 15 | 3 | 15 |
| T 80 | La niña a la que abraza la mamá es rubia | 10 | 4 | 34 | 4 | 22 | 4 | 21 | 4 | 27 | 4 | 19 |

E: Elementos

NP: Número de palabras

R: Respuesta

N: Número de niños

La tabla 5 muestra que a la edad de 7 años, aquellas respuestas que coincidieron en 10 o más niños y que, por lo tanto, se destacaron con color rojo, son: G26 (oración coordinada disyuntiva), I33 (oración coordinada adversativa), M50, M52 (oración del tipo OVS), N53 (oración con objeto pronominalizado), O58, O59, O60 (oración relativa del tipo SS) y Q65 (oración con objeto pronominalizado). A los 8 años sucede en G26, M50, N53, O60, Q65 y Q66; a los 9 años en I33 y J39 (oración relativa del tipo SO); a los 10 años en G26, I33, M50, O57, O59; y a los 11 años sólo en I33 y J39.

Desde el elemento S73 al T80, que corresponden a los bloques S (oración OVS con objeto escindido) y T (oración relativa del tipo OS), un gran número de niños cometió errores, lo que coincidió en las 5 edades estudiadas. En dichos elementos, el número de palabras varía de 8 a 10, lo que corresponde al máximo de palabras en las oraciones evaluadas en el test. A continuación, se mostrará un listado donde se detallan los elementos que presentan más de 10 errores, el número de palabras que contienen y las edades en las que se presentó:

- G26: oración de 8 palabras, con errores en las edades de 7, 8 y 10 años.
- I33: oración de 9 palabras, con errores en las edades de 7, 9, 10 y 11 años.
- J39: oración de 9 palabras, con errores en las edades de 9 y 11 años.
- M50: oración de 6 palabras, con errores en las edades de 7, 8 y 10 años.
- M52: oración de 6 palabras, con errores en la edad de 7 años.
- N53: oración de 4 palabras, con errores en las edades de 7 y 8 años.

- 057: oración de 9 palabras, con errores en la edad de 10 años.
- 058: oración de 9 palabras, con errores en la edad de 7 años.
- 059: oración de 8 palabras, con errores en las edades de 7 y 10 años.
- O60: oración de 9 palabras, con errores en las edades de 7 y 8 años.
- Q65: oración de 4 palabras, con errores en las edades de 7 y 8 años.
- Q66: oración de 4 palabras, con errores en la edad de 8 años.
- S73: oración de 9 palabras, con errores en todas las edades.
- S74: oración de 8 palabras, con errores en todas las edades.
- S75: oración de 8 palabras, con errores en todas las edades.
- S76: oración de 8 palabras, con errores en todas las edades.
- T77: oración de 10 palabras, con errores en todas las edades.
- T78: oración de 10 palabras, con errores en todas las edades.
- T79: oración de 9 palabras, con errores en todas las edades.
- T80: oración de 10 palabras, con errores en todas las edades.

Se evidencia una variación considerable en cuanto a la cantidad de palabras de los elementos recién mencionados, ya que se presentan estructuras de baja metría (4 palabras) y de alta metría (10 palabras).

De la tabla 5 se desprende también que, en ciertos elementos, el error más frecuente coincide en todas las edades analizadas. Aquello ocurre en los bloques G, I y P que evalúan oraciones coordinadas visualizándose en los elementos G25, G26, G28, I33 y P61. También, el bloque H que mide oraciones predicativas cuyos elementos afectados son H29, H30 y H31. Además, los bloques J, O y T que miden las oraciones relativas, donde se observan los elementos J37, J38, J39, 057, 059, 060, T77, T78 y T80. El bloque M que evalúa estructuras del tipo OVS con objeto focalizado cuyos elementos son M50, M51 y M52. Los bloques N y Q que evalúan oraciones con objeto pronominalizado, presentándose en los elementos N53, N54, N55, Q65 y Q66. Por último, el bloque R que mide estructuras pasivas, donde se observa el elemento R70 y el bloque S que evalúa oraciones OVS con objeto escindido, cuyos elementos afectados son S73, S74, S75, S76.

3.4 Objetivo 4: Describir tipo de distractor en función de los errores más frecuentes.

Luego de examinar las respuestas erróneas más frecuentes, se analizó el tipo de distractor al cual corresponden, es decir, si el error es de tipo léxico (L) o de tipo gramatical (G). A continuación, en la tabla 6, se expone el error más frecuente (R) en cada una de las edades y el tipo de distractor al que pertenece (D):

| Tabla 6: Análisis de distractores de los elementos, según error más 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 |
| A 1 | El gato come un plátano | | | | | | | | | | |
| A 2 | El niño juega a la pelota | | | | | | | | | | |
| A 3 | La niña ve televisión | | | | | | | | | | |
| A 4 | El papá pone la mesa | | | | | 3 | L | 3 | L | | |
| B 5 | El perro es negro | | | | | | | | | | |
| B 6 | La niña es rubia | 2 | L | | | | | | | | |
| B 7 | El lápiz mina es largo | 4 | L | 4 | L | | | | | | |
| B 8 | El niño es gordo | | | | | | | 3 | L | | |
| C 9 | El niño no come | | | 4 | G | | | 4 | G | | |
| C 10 | El gato no corre | | | | | | | | | | |
| C 11 | La mamá no lee | | | | | | | | | | |
| C 12 | La niña no ríe | | | | | | | | | | |
| D 13 | La niña se lava las manos | | | 2-3 | G-G | 2 | G | | | 2 | G |
| D 14 | La mamá le pone los zapatos | 1 | G | 2 | G | | | | | | |
| D 15 | El papá se corta el pelo | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 1-4 | L-G | | |
| D 16 | La niña le pinta la cara | 3 | G | | G | 3 | G | 3 | G | | |
| E 17 | El ratón persigue al gato | 3 | G | 3 | G | 3 | G | 4 | L | | |
| E 18 | El papá besa a la mamá | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | | |
| E 19 | La niña empuja al niño | 4 | G | | | 4 | G | | | | |
| E 20 | La bicicleta persigue al auto | 1 | G | | | | | | | | |
| F 21 | Los niños ven televisión | | | | | | | | | | |

| E | Oración | 7 años | | 8 años | | 9 años | | 10 años | | 11 años | |
|------|--|--------|-------|--------|-----|--------|-------|---------|-----|---------|---|
| | | R | D | R | D | R | D | R | D | R | D |
| F 22 | Los perros persiguen a la niña | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 3 | L | | |
| F 23 | Los niños comen carne | 1 | L | 1 | L | 4 | L | 4 | L | 4 | L |
| F 24 | Las niñas miran a los niños | 3 | G | 3 | G | 3 | G | | | | |
| G 25 | Ni el gato ni el perro son negros | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2-3 | G |
| G 26 | La niña no es ni rubia ni delgada | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G |
| G 27 | Ni el niño ni la niña tienen lentes | 3-2 | G-G | | | | | | | | |
| G 28 | La pelota no es ni roja ni pequeña | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G |
| H 29 | El perro está delante del gato | 2-3-4 | G-G-G | 3 | G | 3 | G | 3 | G | 3 | G |
| H 30 | El círculo está encima del cuadrado | 2-4 | G-G | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 4 | G |
| H 31 | El niño está detrás de la niña | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G |
| H 32 | El lápiz está debajo del libro | 1 | G | | | | | 1-2 | G-G | 1 | G |
| I 33 | La niña no sólo es rubia, sino también delgada | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G |
| I 34 | No sólo el niño está jugando, sino también la niña | 3 | G | 3 | G | | | 1 | G | 3 | G |
| I 35 | La niña no sólo está cantando, sino también bailando | 4 | G | 3 | G | | | 3 | G | 3 | G |
| I 36 | No sólo la pelota es roja, sino también el libro | 3 | G | 1 | G | 1-3-4 | G-G-G | 1 | G | 3-4 | G |
| J 37 | El perro persigue al gato que es pequeño | 3 | G | 3 | G | 2-3 | G-G | 3 | G | 3 | G |
| J 38 | El lápiz está encima del libro que es rojo | 1-2 | G-G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G |
| J 39 | La mamá abraza a la niña que es rubia | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 4 | G |
| J 40 | El cuadrado está dentro del círculo que es azul | 3 | G | 1 | G | 4 | G | 3 | G | 4 | G |
| K 41 | Es el gato el que muerde al perro | | | | | | | | | | |
| K 42 | Es el auto el que choca al camión | 2 | L | | | 3 | G | | | | |
| K 43 | Es el papá el que besa a la mamá | 1-4 | L-G | 1-4 | L-G | | | | | | |
| K 44 | Es la niña la que pinta al niño | 3 | G | | | | | 3 | G | | |
| L 45 | El cuadrado es más grande que el círculo | 2 | G | 1-2 | L-G | 1 | L | 1 | L | 1 | L |
| L 46 | El perro es más pequeño que el gato | 2 | G | 2-4 | G-G | 4 | G | 4 | G | 4 | G |
| L 47 | La niña es más alta que el niño | 3 | G | 1-3 | G-G | | | 3 | G | 3 | G |

| E | Oración | 7 años | | 8 años | | 9 años | | 10 años | | 11 años | |
|---------|---|--------|-----|--------|-----|--------|-----|---------|-----|---------|-----|
| | | R | D | R | D | R | D | R | D | R | D |
| L 48 | El lápiz mina es más corto que el lápiz pasta | 3 | G | 3 | G | 3 | G | 3 | G | | |
| M 49 | A la mamá la peina el papá | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G | | |
| M 50 | Al auto lo persigue la bicicleta | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G |
| M 51 | A la niña la pinta el niño | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 4 | G |
| M 52 | Al papá lo besa la mamá | 3 | G | 3 | G | 3 | G | 3 | G | 3 | G |
| N 53 | Las niñas lo miran | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G |
| N 54 | La mamá lo sube | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 4 | G |
| N 55 | Los perros la persiguen | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2-4 | G-G |
| N 56 | El papá la lleva | 1 | G | | | | | 1 | G | | |
| O 57 | El niño que mira a la niña está comiendo | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G |
| O 58 | El cuadrado que está dentro del círculo es azul | 4 | G | 2-4 | G-G | 4 | G | 4 | G | 2-3 | G-G |
| O 59 | El perro que persigue al gato es pequeño | 2 | G | 2 | G | 1-2 | G-G | 2 | G | 2 | G |
| O 60 | El lápiz que está encima del libro es rojo | 3 | G | 3 | G | 3 | G | 3 | G | 3 | G |
| P 61 | La niña es de pelo negro, pero el niño no | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G |
| P 62 | El perro es pequeño, pero el gato no | 2 | G | 4 | G | | | 2-4 | G-G | 4 | G |
| P 63 | La niña es delgada, pero no es rubia | 1 | G | 1 | G | | | 1 | G | 3 | G |
| P 64 | El cuadrado es grande, pero no es azul | 2-4 | G-G | | | | | 1 | G | | |
| Q 65 | La mamá los lleva | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G |
| Q 66 | El niño lo mira | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 3-4 | G-G |
| Q 67 | El perro las persigue | 1-2 | G-G | | | | | | | | |
| Q 68 | La mamá la baña | 4 | G | | | | | | | | |
| R 69 | La niña es empujada por el niño | 2 | G | 2 | G | 2 | G | | | | |
| R 70 | El gato es perseguido por el ratón | 3 | G | 3 | G | 3 | G | 3 | G | 3 | G |
| R 71 | El niño es abrazado por la mamá | 3 | G | 3 | G | | | 3 | G | 3 | G |
| R 72 | La bicicleta es perseguida por el auto | 1 | G | 1 | G | | | 1 | G | 1 | G |
| S 73 | Es a la niña a quien besa el niño | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G |

| E | Oración | 7 años | | 8 años | | 9 años | | 10 años | | 11 años | |
|---------|---|--------|---|--------|---|--------|---|---------|---|---------|---|
| | | R | D | R | D | R | D | R | D | R | D |
| S 74 | Es al ratón al que persigue el gato | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G |
| S 75 | Es al auto al que persigue la bicicleta | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G |
| S 76 | Es al gato al que muerde el perro | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G |
| T 77 | El círculo dentro del que hay un cuadrado es azul | 1 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G | 2 | G |
| T 78 | El libro encima del que hay un lápiz es rojo | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G |
| T 79 | El gato al que el perro persigue es pequeño | 3 | G | 1 | G | 1 | G | 1 | G | 3 | G |
| T 80 | La niña a la que abraza la mamá es rubia | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 4 | G | 4 | G |

E: Elementos

R: Respuesta

D:Distractor

L: Léxico

G: Gramatical

Se observa que se produjeron ambos tipos de distractores: léxicos y gramaticales, especificándose, a continuación, los errores de tipo léxico para cada edad. A los 7 años se aprecian los elementos B6, B7, F23, K42 y K43; a los 8 años se encuentran los elementos B7, F23, K43 y L45; a la edad de 9 años se visualizan los elementos A4, F23 y L45; a los 10 años se observan distractores léxicos en A4, B8, D15, E17, F22, F23 y L45; por último, a los 11 años, corresponden a los elementos F23 y L45. Según lo anterior, aquellos bloques que presentaron distractores léxicos fueron: bloque A (oración predicativa); B (oración atributiva); D (oración predicativa pronominalizada); E (oración predicativa); F (oración predicativa); K (oración SVO con sujeto escindido) y L (oración comparativa). Si bien, existieron errores de tipo léxico, la mayoría de los niños evaluados que respondió en forma incorrecta, eligió distractores de tipo gramatical en todas las edades estudiadas.

4. DISCUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

En este capítulo se explican e interpretan los resultados obtenidos en el presente estudio. Por consiguiente, se presentarán la discusión y las conclusiones en función de los objetivos planteados. Además, se expondrán aquellos aspectos que resultaron significativos para las tesis, así como las dificultades encontradas en esta investigación y las proyecciones.

El primer objetivo consistió en establecer el rendimiento de los niños tras la aplicación del Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) adaptado, en función de valores de normalidad. Lo anterior tuvo la finalidad de verificar, en una primera instancia, si es óptima la utilización del CEG adaptado en Chile. El segundo objetivo consistía en describir los promedios de los totales de elementos y bloques. Respecto a los elementos, se obtuvo información en cuanto al rendimiento de los menores evaluados de una manera global, permitiendo observar el nivel alcanzado por ellos y compararlo con otros de su misma edad. Además, se buscaron los promedios de los bloques acertados, dando una puntuación específica que presenta un carácter más clínico, destinada a determinar áreas concretas de dificultad, así como interpretar ciertos fallos repetidos en un sujeto determinado.

De los objetivos anteriormente expuestos, se extrae que el rendimiento de los niños se incrementa conforme aumenta la edad. Esto corresponde a lo esperado, tal como lo indica Nippold (1998) quien plantea que el desarrollo lingüístico de los menores continúa su perfeccionamiento a través de los años escolares e incluso en la adolescencia y la adultez. Sin embargo, a los 10 años ocurre un hecho que llama la atención, pues se observó que el desempeño de aquellos sujetos es aún más bajo que el de los niños de 9 años.

En relación a los bloques, se analizó cada uno por separado, obteniéndose mejores promedios de respuestas correctas en los bloques A, B, C y K, donde el bloque A mide oraciones predicativas sujeto-verbo-objeto (SVO) no reversible, el bloque B evalúa oraciones atributivas, el C mide oraciones predicativas negativas y el K evalúa oraciones SVO con objeto escindido. Al respecto, Miller y Paul (1995) plantean que los niños comprenden la

relación canónica SVO desde muy temprana edad (cit. por Mendoza y cols., 2005). Además, Gili Gaya (2000) señala que tanto las oraciones atributivas como predicativas son estructuras simples que se adquieren también a edades muy tempranas. Por consiguiente, era esperable que todos los sujetos evaluados contestaran en forma correcta los bloques ya mencionados.

A su vez, aquellos bloques que presentaron los promedios de respuestas correctas más descendidos fueron: el bloque O, que mide oraciones relativas del tipo sujeto-sujeto; bloque S que evalúa oraciones objeto-verbo-sujeto (OVS) con objeto escindido; y el bloque T, que mide oraciones relativas del tipo objeto-sujeto. En esos 3 bloques, el motivo por el cual se obtuvo un bajo desempeño se debería a que, hasta los 12 años, los niños suelen basarse en el orden de las palabras para interpretar las oraciones, es decir, las variaciones que puedan haber entre sujetos y objetos los confunden, tal como lo planteó Owens (2003). Ejemplo de lo anterior se visualiza, principalmente, en el bloque S, donde en el elemento S73, (/es a la niña a quien besa el niño/), los menores respondieron mayoritariamente la imagen en la cual se visualiza a la niña besando al niño (anexo 8).

Miller y Paul (1995) señalan que la estructura gramatical de tipo OVS se adquiere entre los 6 y 7 años (cit. por Mendoza y cols., 2005), por lo que, era esperable que los niños evaluados obtuvieran el máximo puntaje en el bloque S. Sin embargo, aquello no se reflejó en los resultados de este estudio; de hecho, es posible que exista un perfeccionamiento del lenguaje en edades posteriores, aunque la adquisición ocurra con anterioridad, tal como lo indica Nippold (1998). Por lo tanto, la adquisición de determinada estructura a cierta edad no necesariamente implica su comprensión completa e inmediata.

En relación al bloque T, éste es el que resultó más descendido en todas las edades evaluadas, lo que puede asociarse a que es el bloque más complejo en cuanto a estructura gramatical se refiere. Ello se debería a que los niños chilenos no están acostumbrados ni a usar ni a escuchar ese tipo de estructuras, por lo que se les hace difícil comprenderlas. En general, el habla habitual de adultos y niños es sencilla, más aún cuando el adulto interactúa con el niño, pues formula oraciones mayoritariamente simples y de poca metría, del tipo SVO, por lo que las estructuras más complejas no siempre llegan a perfeccionarse. Ahora bien, surge la

inquietud sobre si es necesario evaluar aquellas estructuras que no se utilizan, pues es importante que las mediciones sean funcionales, valorando aspectos sustanciales en el desarrollo morfosintáctico de los menores.

El tercer objetivo consistió en describir la elección incorrecta más frecuente estableciendo un patrón de respuesta coincidente en las cinco edades. El cuarto objetivo fue determinar el tipo de distractor más común, ya sea lexical o gramatical. Al asociar ambos objetivos, se puede señalar que el error más frecuente coincidió en su mayoría, con uno de tipo gramatical. Los errores presentados en las respuestas de los niños podrían deberse a problemas en la estructura del test o en el dominio morfosintáctico del menor.

En relación a la conformación del test, se puede señalar que la dificultad en la comprensión de la estructura sintáctica, radicaría en variados factores. Algunos de ellos son la longitud y la complejidad gramatical de las oraciones estímulo. Según las autoras del test, una oración de alta metría necesita mayor capacidad de memoria que otro enunciado con menos palabras. Sin embargo, es probable también que una estructura más corta con más elementos de complejidad gramatical requiera un mayor procesamiento que otra más larga y gramaticalmente más simple. Ejemplos de oraciones de alta longitud y que presentaron alta dificultad se visualizan en el elemento J37, cuyo enunciado es /el perro persigue al gato que es pequeño/; y en T78, cuyo estímulo es /el libro encima del que hay un lápiz es rojo/.

Otro factor que puede ser causa de dificultad en la comprensión gramatical corresponde al orden en que se presentan los distintos elementos de la estructura sintáctica. Un ejemplo de esto se observa en el elemento S76, cuyo enunciado es /es al gato al que muerde el perro/. En este caso, los menores señalaron mayoritariamente la imagen donde se visualiza al gato mordiendo al perro (anexo 9).

Puede influir también en los resultados la calidad gráfica y el diseño de las imágenes del test. Algunas de ellas se presentan poco nítidas y con ambigüedad lo que pudo generar confusión en los niños a la hora de responder. Algunos ejemplos de imágenes ambiguas se visualizan en el elemento P61, donde los sujetos confundían a un niño con una niña (anexo

10). A su vez, como ya se mencionó, algunas imágenes se presentan poco claras, es el caso de la imagen del elemento Q66, cuyo estímulo es /el niño lo mira/ u O57, cuyo enunciado es /el niño que mira a la niña está comiendo/ (anexos 11 y 12). Debido a las dificultades encontradas en algunas imágenes, sería apropiado revisar el set de láminas.

En relación al desarrollo morfosintáctico, la dificultad en la comprensión gramatical se encontraría en el proceso de adquisición y su posterior perfeccionamiento. En teoría, gran parte de las estructuras medidas deben estar adquiridas, al menos, por los niños mayores que el test permite evaluar (Mendoza y cols., 2005). Sin embargo, esto no se reflejó completamente en la evaluación realizada, puesto que existieron bloques (principalmente S y T) en donde la respuesta más frecuente (moda) fue un error (anexo 7).

Es necesario recordar que el test presenta distractores de tipo léxico y gramatical (anexo 1); al analizar los resultados, se observó que la mayoría de los errores cometidos por los niños fueron de tipo gramatical. Esto implica, de alguna forma, que el test efectivamente cumple con lo que pretende evaluar, es decir, la comprensión gramatical. Si se hubieran presentado más errores léxicos, se podría deducir que hay escaso vocabulario más que problemas en la comprensión de estructura sintáctica. En aquellos bloques en que hay dos distractores léxicos y uno gramatical, las respuestas correspondieron a estos últimos, lo que demuestra que el error provino de la falta de comprensión sintáctica más que de vocabulario. De esta manera, al existir mayor cantidad de bloques con sólo distractores gramaticales, era lógico esperar que se produjeran más errores de ese tipo.

Cabe destacar también, que a los 7 años se esperaban más errores de tipo léxico (tal como lo indica el constructo teórico del test) debido a que, por causas de desarrollo, a esa edad existe un vocabulario más pobre en relación a sus pares de mayor edad. Esto, según los resultados obtenidos, no ocurrió, ya que la edad que presentó más errores léxicos correspondió a los 10 años.

Luego de analizar todos los objetivos, se observa que algo peculiar ocurre a la edad de 10 años, ya que los puntajes en todas las edades crecen progresivamente, sin embargo, a dicha

edad se obtuvieron puntajes menores que los de los niños de 9 años. Entre las causas probables, se puede señalar que a los 10 años, los menores cursan quinto básico, lo que coincide con un cambio de ciclo en la enseñanza, donde las exigencias son mayores, así como también con el aumento en el número de profesores, entre otros. Sería necesario, entonces, investigar si esto mismo ocurre en todo tipo de establecimiento educacional y además conocer por qué se produce. Es por esto que se sugiere realizar un estudio exhaustivo para saber cuáles son las dificultades que están relacionadas con el bajo rendimiento obtenido en este estudio.

Corresponde referirse, también, a las dificultades para realizar la presente investigación. La mayor de ellas radicó en encontrar niños considerados normales, es decir, que cumplieran con los criterios de inclusión propuestos en este estudio. Lo anterior se debió a que en el tipo de establecimiento educacional, donde se trabajó (municipales), se observaron altos índices de repitencia, alteraciones neurológicas y principalmente psicológicas, provocadas en su mayoría, por violencia intrafamiliar y drogadicción. Llama la atención la cantidad de niñas que asistían al psicólogo por intentos de suicidio y/o violencia, lo que afecta directamente en el rendimiento de los niños. Dicha situación se mantuvo en las cinco escuelas que participaron del estudio, presentándose en ocasiones cursos que constaban de 40 alumnos, de los cuales sólo 5 de ellos cumplían con los criterios de inclusión.

Otra dificultad radicó en que algunas instituciones no quisieron participar del estudio, pues no creían que sus requerimientos fueran cumplidos a cabalidad. Su experiencia les indicaba que probablemente las investigadoras no respondieran a lo convenido (entrega de informes de evaluación, entre otros). Por esta razón, se piensa que es importante que todos los grupos de tesis cumplan con lo que se comprometen en los lugares que formarán parte de su estudio, lo que permitirá mantener una imagen prestigiosa hacia la carrera y, por ende, a la universidad a la que se representa.

Respecto al Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG), y luego de conocerlo a cabalidad, se pueden mencionar tanto aspectos positivos como negativos. Una de las desventajas consiste en que se evalúa sólo el tiempo verbal presente, obviando los tiempos pasado y futuro que también deben ser valorados. Sin embargo, se cree que la razón de esto

radicaría en que el tiempo presente es el primero en adquirirse y por lo tanto, se extrapola que si un menor presenta problemas en ese tiempo, es muy probable que los tenga en los otros. Además, al evaluar oraciones coordinadas, se utiliza el mismonexo, donde quizás sería pertinente utilizar otros conectores y no sólo uno en los cuatro enunciados. El test evalúa estructuras que en Chile parecieran tener una baja frecuencia de utilización en el lenguaje coloquial.

En tanto, el CEG también presenta ventajas, pues evalúa a niños entre 4 y 11 años, lo cual es muy favorable, puesto que en Chile son escasas las herramientas de medición de la comprensión morfosintáctica sobre los 7 años. Además, al presentar 4 oraciones por cada tipo de estructura medida, permite una evaluación detallada, fidedigna y completa. A su vez, el CEG presenta láminas a color, lo que atrae la atención de los niños, logrando una aplicación más eficaz. Al presentar 4 imágenes (1 objetivo y 3 distractores) por cada elemento evaluado, se reduce la posibilidad de respuesta al azar. Igualmente, si se responde por descarte, de todas formas se produce un procesamiento de la información, lo que refleja algún grado de conocimiento en relación a la comprensión de la morfosintaxis. Por último, el CEG es una herramienta que permite identificar las estructuras puntuales que presentan dificultad, lo que constituye un aporte para la clínica fonoaudiológica.

En definitiva y de acuerdo a los hallazgos de este estudio, es posible señalar que el rendimiento de los niños de escuelas municipales de la comuna de Valparaíso mejora conforme aumenta la edad lo que está relacionado con la etapa de adquisición y perfeccionamiento lingüístico en la que se encuentran, así como a su desarrollo evolutivo, tal como lo expone la literatura. Es decir, los resultados demuestran que el desarrollo morfosintáctico comprensivo de los niños entre 7 y 11 años coincidió con lo esperado, a pesar de que algunas estructuras sintácticas resultaron más complejas. Además, aquel rendimiento es similar al obtenido por los niños evaluados en España (anexo 13). No obstante, y tal como se mencionó anteriormente, se sugiere realizar un estudio acabado sobre lo que ocurre con los niños de 10 años; así como también, sería conveniente revisar el set de láminas del test.

Actualmente en España, se está evaluando la posibilidad de que el CEG sea sensible para el diagnóstico del Trastorno Específico de Lenguaje. Si esto se comprueba y los estudios en Chile así lo demuestran, el CEG adaptado sería una prueba valiosa que intervendría en aquellos niños que presenten dichas alteraciones. Por esto último, se hace necesario conocer el rendimiento de niños de otros tipos de establecimientos educacionales (particulares y subvencionados), y de todas las edades que aborda el test, es decir, desde los 4 a los 11 años y por lo tanto continuar con la investigación.

Finalmente, el aporte de este estudio consistió en entregar valores de normalidad específicamente de escuelas municipalizadas. Esto constituye una primera etapa en el establecimiento de los rangos de normalidad para Chile, para obtener luego la validez y confiabilidad del Test CEG adaptado. Así, se podría utilizar como una herramienta valiosa para el diagnóstico de alteraciones en la comprensión morfosintáctica, contribuyendo a la clínica fonoaudiológica chilena.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. 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.
2. Barriga, R. (2004). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. México: Colegio de México.
3. Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. España: Pearsons Prentice Hall, cuarta edición.
4. Bermeosolo, J. (2007). *Psicología del Lenguaje. Fundamentos para educadores y estudiantes de pedagogía*. Chile: Universidad Católica de Chile, tercera edición.
5. Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
6. Castro, M., Celis, N. y Pérez, P. (2007). *Tesis Rendimiento escolar en alumnos de primero, segundo y tercer año básico de escuelas municipales y particulares subvencionadas de la comuna de Valparaíso con trastorno específico de lenguaje superado*. Chile: Universidad de Valparaíso.
7. Cortez y Del Mar. (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. [En línea] Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/rendimiento%20escolar>
8. Clemente, R. (2000). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. España: Octaedro, tercera edición.
9. Gili Gaya, S. (2000). *Curso superior de sintaxis española*. España: Vox.

10. López Quintás, A. (1988). *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*. España: Narcea, cuarta edición.
11. Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M^o D. (2005). *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG)*. España: Trillas.
12. Nieto, M. (1978). *Evolución del lenguaje en el niño*. México: Porrúa.
13. Nippold, M. (1998). *Later Language Development the school-Age and Adolescent Years*. Estados Unidos: Pro-ed. An international publisher, segunda edición.
14. Olerón, P. (1981). *El niño y la adquisición del lenguaje*. España: Morata.
15. Ortega, C., Ponce, K. y Valenzuela, R. (2004). Tesis *Descripción del rendimiento en la prueba de discriminación auditiva para niños con trastorno específico de lenguaje expresivo*. Chile: Universidad de Valparaíso.
16. Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. España: Pearsons Prentice Hall, quinta edición.
17. Papalia, D. (2001). *Desarrollo humano*. Colombia: McGraw Hill, octava edición.
18. Peña-Casanova, J. (2005). *Manual de Logopedia*. España: Masson, tercera edición.
19. Quilis, A. y Hernández, C. (1990). *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*. España: Gredos.
20. Rondal, J. y Serón, X. (1988). *Trastornos de lenguaje I. Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística*. España: Paidós.
21. Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, tercera edición.
22. Serón, J. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. España: Eos.

23. Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. España: Ariel.
24. Triadó, C y Forns, M. (1992). *La evaluación del lenguaje*. Hombre Antrophos.

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

| | <u>Pág.</u> |
|---|-------------|
| 1. Análisis de distractores de los elementos del CEG. | 76 |
| 2. Carta de autorización para establecimientos educacionales. | 77 |
| 3. Encuesta para profesores. | 78 |
| 4. Encuesta para apoderados. | 79 |
| 5. Autorización para participar en el estudio. | 80 |
| 6. Hoja de anotación. | 81 |
| 7. Moda de respuestas. | 83 |
| 8. Imagen del elemento S73. | 85 |
| 9. Imagen del elemento S76. | 86 |
| 10. Imagen del elemento P61. | 87 |
| 11. Imagen del elemento Q66. | 88 |
| 12. Imagen del elemento O57. | 89 |
| 13. Tabla de Baremos en percentil del número total de respuestas correctas por edad de elementos y bloques de España. | 90 |

Anexo 1: Análisis de distractores de los elementos del CEG.

| ÍTEM | Posición del dibujo | | | |
|------|---------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| A1 | L | O | L | L |
| A2 | L | L | O | L |
| A3 | L | O | L | L |
| A4 | L | L | L | O |
| B5 | O | L | L | L |
| B6 | L | L | L | O |
| B7 | L | L | O | L |
| B8 | L | O | L | L |
| C9 | O | L | L | G |
| C10 | L | O | G | L |
| C11 | O | L | G | L |
| C12 | L | G | O | L |
| D13 | O | G | G | L |
| D14 | G | G | O | L |
| D15 | L | G | O | G |
| D16 | G | O | G | L |
| E17 | O | L | G | L |
| E18 | G | L | L | O |
| E19 | L | L | O | G |
| E20 | G | O | L | L |
| F21 | G | O | G | L |
| F22 | G | L | L | O |
| F23 | L | G | O | L |
| F24 | L | O | G | L |
| G25 | O | G | G | G |
| G26 | G | G | G | O |
| G27 | O | G | G | G |
| G28 | G | G | O | G |
| H29 | O | G | G | G |
| H30 | G | G | O | G |
| H31 | G | G | O | G |
| H32 | G | G | G | O |
| I33 | G | G | O | G |
| I34 | G | O | G | G |
| I35 | O | G | G | G |
| I36 | G | O | G | G |
| J37 | G | G | G | O |
| J38 | G | G | O | G |
| J39 | O | G | G | G |
| J40 | G | O | G | G |

L: Distractor léxico

G: Distractor gramatical

| ÍTEM | Posición del dibujo | | | |
|------|---------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| K41 | O | G | L | L |
| K42 | O | L | G | L |
| K43 | L | O | L | G |
| K44 | L | L | G | O |
| L45 | L | G | O | G |
| L46 | L | G | O | G |
| L47 | G | L | G | O |
| L48 | O | G | G | L |
| M49 | O | G | L | L |
| M50 | G | L | L | O |
| M51 | O | L | L | G |
| M52 | L | O | G | L |
| N53 | G | G | O | L |
| N54 | O | G | L | G |
| N55 | O | G | L | G |
| N56 | G | O | L | G |
| O57 | O | G | G | G |
| O58 | O | G | G | G |
| O59 | G | G | O | G |
| O60 | G | G | G | O |
| P61 | G | G | G | O |
| P62 | G | G | O | G |
| P63 | G | G | G | O |
| P64 | G | G | O | G |
| Q65 | G | G | O | G |
| Q66 | O | G | G | G |
| Q67 | G | G | G | O |
| Q68 | G | O | G | G |
| R69 | L | G | L | O |
| R70 | O | L | G | L |
| R71 | L | O | G | L |
| R72 | G | O | L | L |
| S73 | L | G | L | O |
| S74 | G | L | O | L |
| S75 | L | G | O | L |
| S76 | G | O | L | L |
| T77 | G | G | O | G |
| T78 | G | O | G | G |
| T79 | G | G | G | O |
| T80 | G | G | O | G |

Anexo 2: Carta de autorización para establecimientos educacionales.



FACULTAD DE MEDICINA
CARRERA DE FONOAUDIOLOGIA

Valparaíso, ____ de _____ de 2008.-

Señor:

Director

VALPARAISO

Estimado Señor Director:

La presente tiene como objeto solicitar a usted, la autorización, para que las estudiantes de quinto año de la Carrera de Fonoaudiología, señoritas: Katherine Andrews P., Rut: 16.301.451-3, Kelly Duque S., Rut: 15.069.296-2, Daniela Jiménez A., Rut: 16.200.071-3 y Denisse Vargas C., Rut: 15.069.644-5, quienes están desarrollando la tesis de pre-grado titulada: “Estudio de la Validez y Confiabilidad de la adaptación léxico-semántica de un test de Comprensión de Estructuras Gramaticales” para optar al grado de licenciado en fonoaudiología y al título de fonoaudiólogo, puedan acceder a su recinto escolar y trabajar en forma directa con algunos alumnos.

Las alumnas tesisistas, se comprometen a respetar todas las disposiciones propuestas por el Establecimiento Educacional, y a trabajar de manera tal de no interferir 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
Carrera de Fonoaudiología

Prof. Flgo. Patricio Valdebenito V.
Director Carrera de Fonoaudiología
Universidad de Valparaíso

Anexo 3: Encuesta para profesores



FACULTAD DE MEDICINA
CARRERA DE FONOAUDIOLOGIA

Valparaíso, ____ de _____ de 2008.-

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Nombre del Alumno: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____

Curso: _____ Repitente: Si _____ No _____

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

1. ¿El alumno ha presentado o presenta dificultades, significativas, en el aprendizaje de los contenidos curriculares? SI NO
2. ¿El alumno se muestra generalmente inquieto y/o distráctil mientras realiza una actividad comparado con el resto de sus compañeros? SI NO
3. ¿Cree usted que el alumno presenta algún problema de audición?
¿En qué se evidencia? _____ SI NO
4. ¿El alumno presenta dificultad para comprender órdenes?
¿En qué se evidencia? _____ SI NO
5. ¿El alumno tiene dificultades para expresarse verbalmente?
¿De qué tipo?: _____ SI NO
6. Por lo que usted sabe del alumno, ¿Ha tenido tratamiento fonoaudiológico? SI NO N/S
¿Por qué razón? _____
7. Por lo que usted sabe del alumno, ¿Ha tenido tratamiento neurológico? SI NO N/S
¿Por qué razón? _____
8. Por lo que usted sabe del alumno, ¿Ha tenido tratamiento psicológico? SI NO N/S
¿Por qué razón? _____
9. El rendimiento del alumno, en el ramo “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 5: Autorización para participar en el estudio

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 de Apoderado

Anexo 6: Hoja de Anotación

HOJA DE ANOTACIÓN ADAPTADA CEG

Nombre: _____ Sexo M F

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____ Fecha de aplicación: _____

Colegio: _____ Curso: _____

Nombre evaluador: _____

ENSAYOS (Para menores de 6 años y a los que se sospeche con desconocimiento del léxico. Marque X los dibujos señalados por el niño).

| | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|---|---|
| Ensayo 1 | Ensayo 2 | Ensayo 3 | Ensayo 4 | Ensayo 5 | Ensayo 6 | Ensayo 7 |
| <input type="checkbox"/> Cama | <input type="checkbox"/> Círculo | <input type="checkbox"/> Papá | <input type="checkbox"/> Beber | <input type="checkbox"/> Besar | <input type="checkbox"/> Niño gordo | <input type="checkbox"/> Lápiz mina corto |
| <input type="checkbox"/> Bicicleta | <input type="checkbox"/> Gato | <input type="checkbox"/> Niño | <input type="checkbox"/> Leer | <input type="checkbox"/> Empujar | <input type="checkbox"/> Niña de pelo negro | <input type="checkbox"/> Perro blanco |
| <input type="checkbox"/> Mesa | <input type="checkbox"/> Ratón | <input type="checkbox"/> Mamá | <input type="checkbox"/> Planchar | <input type="checkbox"/> Mirar | <input type="checkbox"/> Niño Delgado | <input type="checkbox"/> Perro negro |
| <input type="checkbox"/> Camión | <input type="checkbox"/> Cuadrado | <input type="checkbox"/> Niña | <input type="checkbox"/> Reír | <input type="checkbox"/> Perseguir | <input type="checkbox"/> Niña Rubia | <input type="checkbox"/> Lápiz mina largo |

| | | Oraciones | R C | Elementos | | | | T E | T B |
|----------|-----|--|-----|-----------|---|---|---|-----|-----|
| 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 | | |
| | 1. | 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 persigue 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 tienen 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 | | |

Anexo 7: Moda de respuestas

| Tabla: Moda de respuestas por elemento en cada edad | | | | | | | | |
|---|--|----|----|--------|--------|--------|---------|---------|
| E | Oración | NP | RC | 7 años | 8 años | 9 años | 10 años | 11 años |
| A1 | El gato come un plátano | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| A2 | El niño juega a la pelota | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| A3 | La niña ve televisión | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| A4 | El papá pone la mesa | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| B5 | El perro es negro | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| B6 | La niña es rubia | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| B7 | El lápiz mina es largo | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| B8 | El niño es gordo | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| C9 | El niño no come | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| C10 | El gato no corre | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| C11 | La mamá no lee | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| C12 | La niña no ríe | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| D13 | La niña se lava las manos | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| D14 | La mamá le pone los zapatos | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| D15 | El papá se corta el pelo | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| D16 | La niña le pinta la cara | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| E17 | El ratón persigue al gato | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| E18 | El papá besa a la mamá | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| E19 | La niña empuja al niño | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| E20 | La bicicleta persigue al auto | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| F21 | Los niños ven televisión | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| F22 | Los perros persiguen a la niña | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| F23 | Los niños comen carne | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| F24 | Las niñas miran a los niños | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| G25 | Ni el gato ni el perro son negros | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| G26 | La niña no es ni rubia ni delgada | 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| G27 | Ni el niño ni la niña tienen lentes | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| G28 | La pelota no es ni roja ni pequeña | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| H29 | El perro está delante del gato | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| H30 | El círculo está encima del cuadrado | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| H31 | El niño está detrás de la niña | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| H32 | El lápiz está debajo del libro | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| I33 | La niña no sólo es rubia, sino también delgada | 9 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| I34 | No sólo el niño está jugando, sino también la niña | 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| I35 | La niña no sólo está cantando, sino también bailando | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| I36 | No sólo la pelota es roja, sino también el libro | 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| J37 | El perro persigue al gato que es pequeño | 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| J38 | El lápiz está encima del libro que es rojo | 9 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| J39 | La mamá abraza a la niña que es rubia | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| J40 | El cuadrado está dentro del círculo que es azul | 9 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

| E | Oración | NP | RC | 7 años | 8 años | 9 años | 10 años | 11 años |
|-----|---|----|----|--------|--------|--------|---------|---------|
| K41 | Es el gato el que muerde al perro | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| K42 | Es el auto el que choca al camión | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| K43 | Es el papá el que besa a la mamá | 9 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| K44 | Es la niña la que pinta al niño | 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| L45 | El cuadrado es más grande que el círculo | 8 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| L46 | El perro es más pequeño que el gato | 8 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| L47 | La niña es más alta que el niño | 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| L48 | El lápiz mina es más corto que el lápiz pasta | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| M49 | A la mamá la peina el papá | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| M50 | Al auto lo persigue la bicicleta | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| M51 | A la niña la pinta el niño | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| M52 | Al papá lo besa la mamá | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| N53 | Las niñas lo miran | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| N54 | La mamá lo sube | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| N55 | Los perros la persiguen | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| N56 | El papá la lleva | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| O57 | El niño que mira a la niña está comiendo | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| O58 | El cuadrado que está dentro del círculo es azul | 9 | 1 | 1 - 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| O59 | El perro que persigue al gato es pequeño | 8 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| O60 | El lápiz que está encima del libro es rojo | 9 | 4 | 3 - 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| P61 | La niña es de pelo negro, pero el niño no | 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| P62 | El perro es pequeño, pero el gato no | 8 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| P63 | La niña es delgada, pero no es rubia | 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| P64 | El cuadrado es grande, pero no es azul | 8 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Q65 | La mamá los lleva | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Q66 | El niño lo mira | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Q67 | El perro las persigue | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Q68 | La mamá la baña | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| R69 | La niña es empujada por el niño | 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| R70 | El gato es perseguido por el ratón | 7 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| R71 | El niño es abrazado por la mamá | 7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| R72 | La bicicleta es perseguida por el auto | 7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| S73 | Es a la niña a quien besa el niño | 9 | 4 | 2 | 4 | 2 - 4 | 4 | 4 |
| S74 | Es al ratón al que persigue el gato | 8 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| S75 | Es al auto al que persigue la bicicleta | 8 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| S76 | Es al gato al que muerde el perro | 8 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| T77 | El círculo dentro del que hay un cuadrado es azul | 10 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| T78 | El libro encima del que hay un lápiz es rojo | 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| T79 | El gato al que el perro persigue es pequeño | 9 | 4 | 2 - 3 | 4 | 1 | 1 | 4 |
| T80 | La niña a la que abraza la mamá es rubia | 10 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

E: Elementos

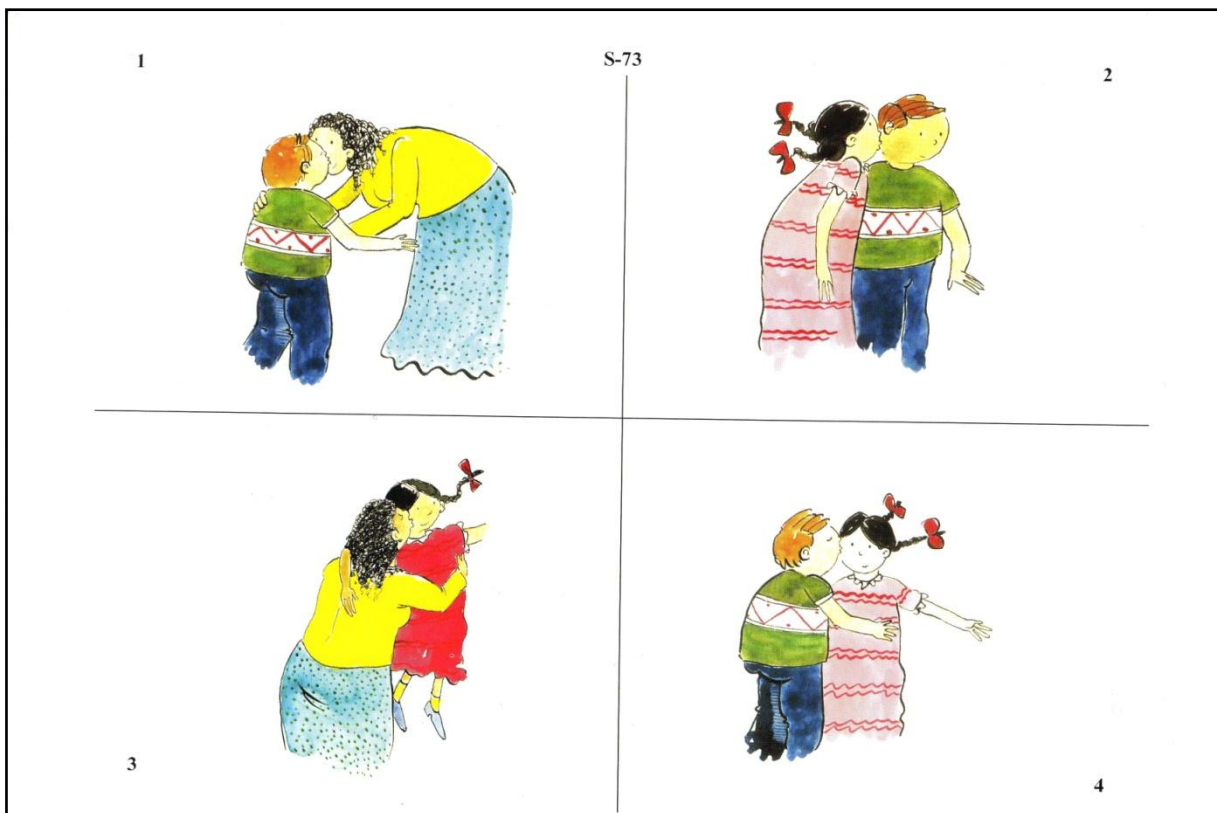
NP: Número de palabras

RC: Respuesta Correcta

En la tabla se observa en color rojo la moda coincidente con error

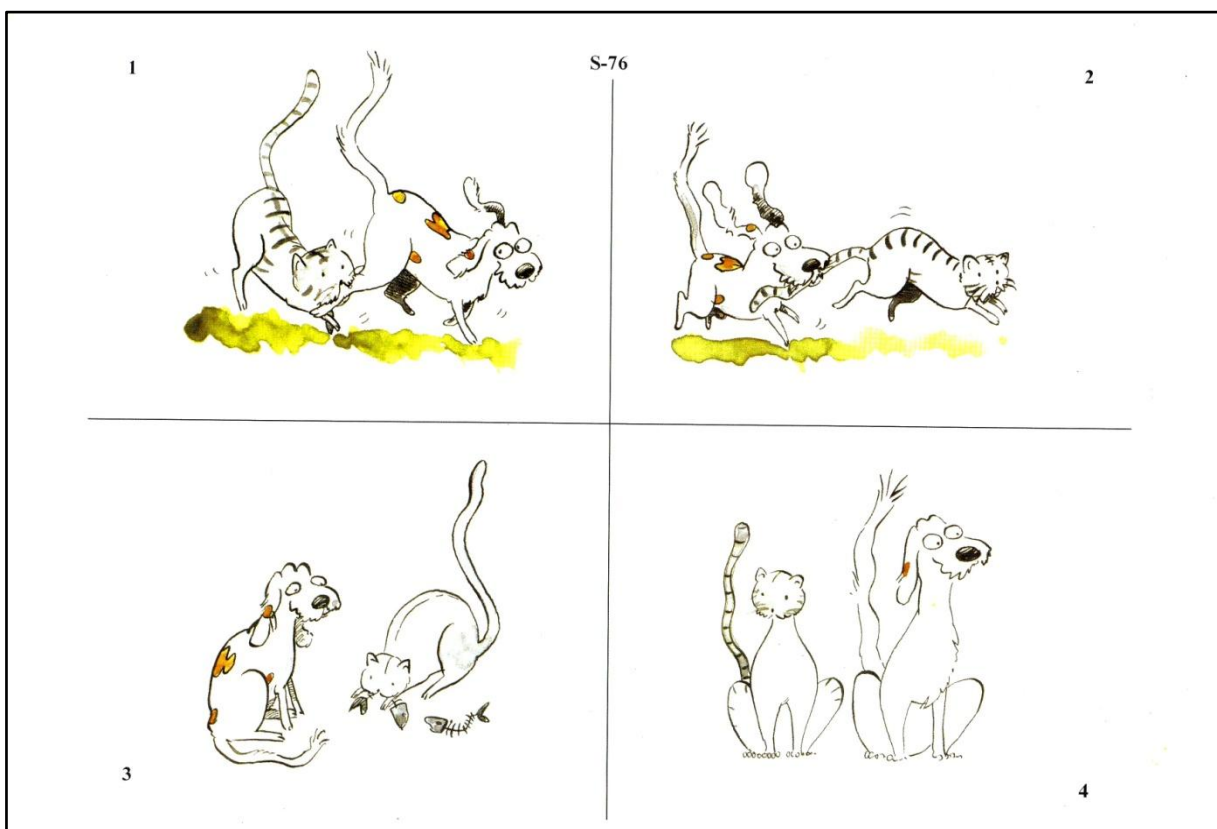
Anexo 8: Imagen del elemento S73

Es a la niña a quien besa el niño



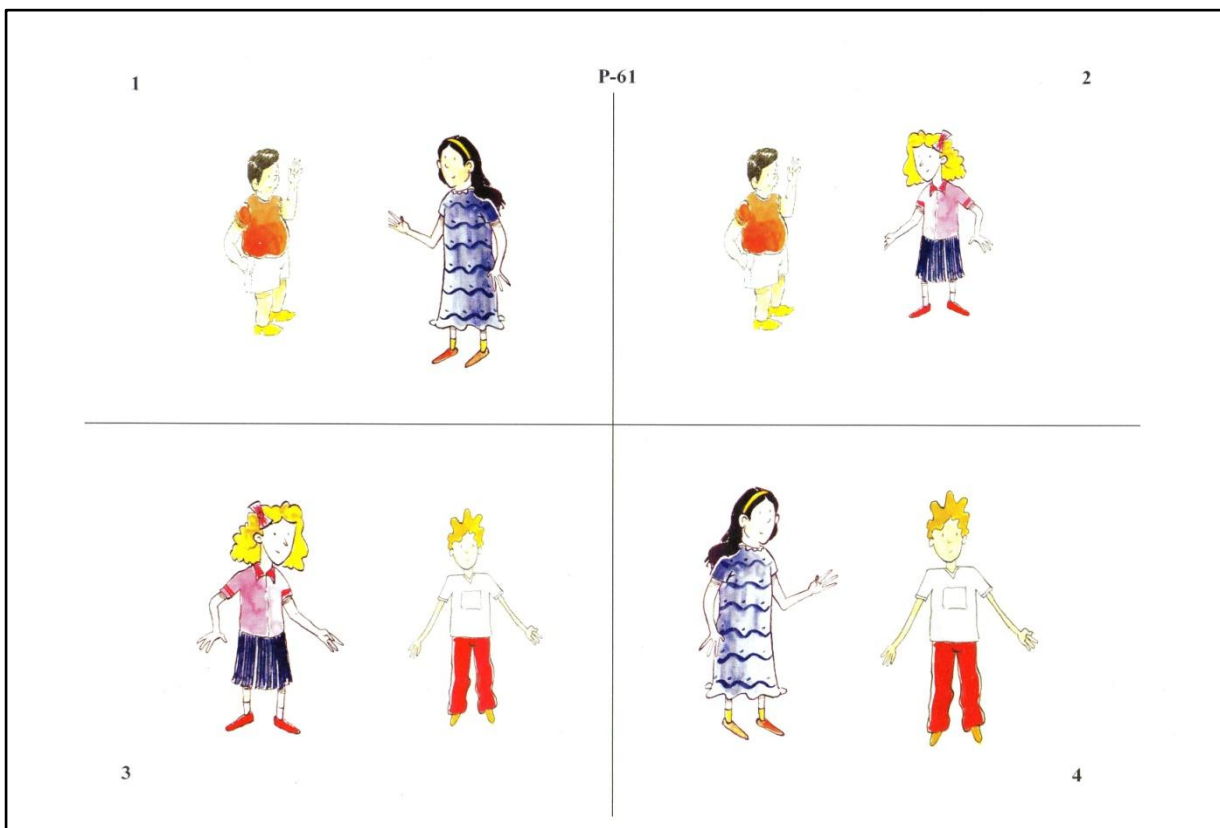
Anexo 9: Imagen del elemento S76

Es al gato al que muerde el perro



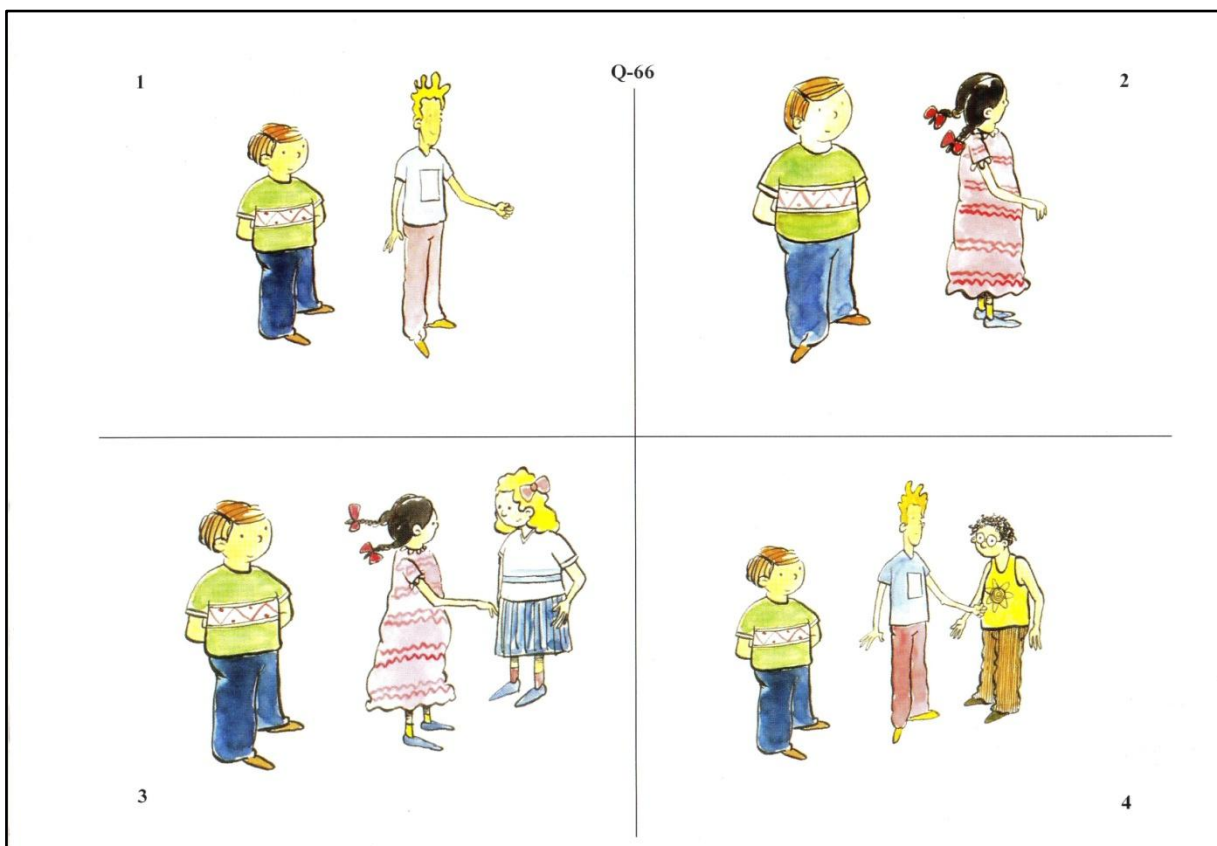
Anexo 10: Imagen del elemento P61

La niña es de pelo negro pero el niño no



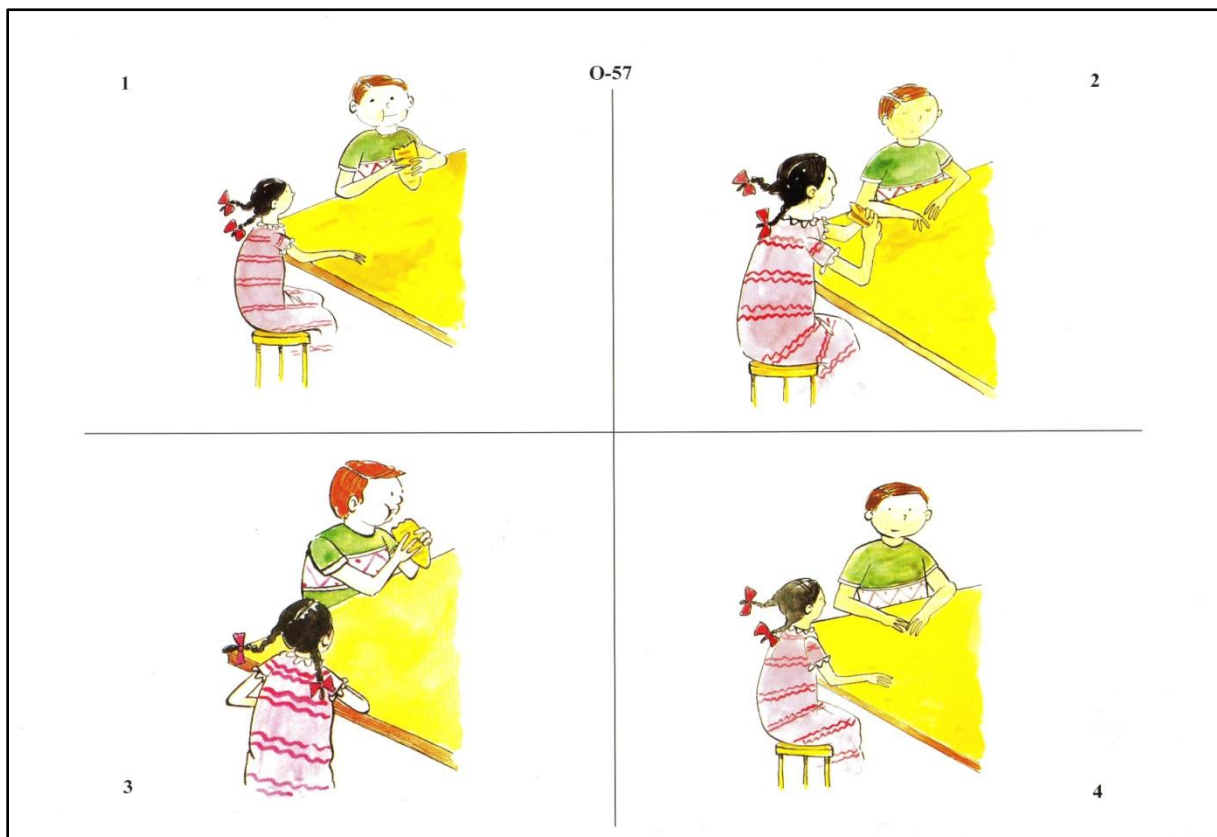
Anexo 11: Imagen del elemento Q66

El niño lo mira



Anexo 12: Imagen del elemento O57

El niño que mira a la niña está comiendo



Anexo 13: Tabla de Baremos en percentil del número total de respuestas correctas por edad de elementos y bloques de España y Chile.

| Percentiles del número de elementos y bloques correctos por edad de España. | | | | | | | | | | |
|--|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Edad | Elementos | | | | | Bloques | | | | |
| | 10 | 25 | 50 | 75 | 90 | 10 | 25 | 50 | 75 | 90 |
| 7 años | 53-55 | 60 | 66 | | 72-74 | 0-7 | | 11 | | 15-20 |
| 8 años | 55-58 | 62-63 | 68 | 72 | 75 | 0-8 | | 12 | | 16-20 |
| 9 años | 59-61 | 65 | 70 | 74 | 76 | 0-8 | | 14 | | 17-20 |
| 10 años | 60-63 | 66-67 | 71 | | 76 | 0-10 | | 14 | | 17-20 |
| 11 años | 60-62 | 68 | 72 | | 78 | 0-10 | | 15 | | 18-20 |

| Percentiles del número de elementos y bloques correctos por edad de Chile. | | | | | | | | | | |
|---|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Edad | Elementos | | | | | Bloques | | | | |
| | 10 | 25 | 50 | 75 | 90 | 10 | 25 | 50 | 75 | 90 |
| 7 años | 56,5 | 59,5 | 63 | 68 | 70,5 | 8 | 9 | 10,8 | 12,5 | 14,5 |
| 8 años | 61 | 63,5 | 67 | 73 | 75 | 9 | 10 | 12,85 | 15 | 16,5 |
| 9 años | 64,5 | 67,5 | 70 | 74 | 75 | 11 | 13 | 14,4 | 16 | 17 |
| 10 años | 62 | 66,5 | 68,8 | 72 | 75 | 9,5 | 11,5 | 13,35 | 15,5 | 17 |
| 11 años | 66 | 70 | 72,05 | 75 | 77 | 12 | 14 | 15,37 | 17 | 18 |

Al comparar ambas tablas, se observa que los resultados, tanto de elementos como de bloques, son similares, lo que implica que los niños chilenos de la muestra estudiada presentan un rendimiento equivalente al de los niños de España en su respectivo estudio.