

## ÍNDICE.

1. INTRODUCCIÓN	7
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	10
2.1. Desarrollo del lenguaje	10
2.1.1. Naturaleza del desarrollo del lenguaje	10
2.1.2. Factores involucrados en el desarrollo del lenguaje	11
2.1.3. Teorías del desarrollo del lenguaje	14
2.1.4. Etapas generales en el desarrollo del lenguaje	19
2.1.5. Desarrollo de los niveles léxico, morfológico y sintáctico del lenguaje	23
2.1.5.1. Desarrollo léxico en el preescolar	24
2.1.5.1.1. Factores involucrados en el desarrollo del lenguaje	24
2.1.5.1.2. Teorías y/o hipótesis sobre el desarrollo léxico	25
2.1.5.1.3. Etapas y características del desarrollo léxico	28
2.1.5.2. Desarrollo morfosintáctico	36
2.1.5.2.1. Desarrollo morfológico en el preescolar	39
2.1.5.2.1.1. Teorías y/ hipótesis sobre el desarrollo morfológico	39
2.1.5.2.1.2. Etapas y características del desarrollo morfológico	44
2.1.5.2.2. Desarrollo sintáctico en el preescolar	47
2.1.5.2.2.1. Factores involucrados en el desarrollo sintáctico	48
2.1.5.2.2.2. Teorías y/o hipótesis sobre el desarrollo sintáctico	49
2.1.5.2.2.3. Etapas y características del desarrollo sintáctico	67
2.2. El proceso de construcción de instrumentos	73
2.2.1. Planeación de un test	74
2.2.2. Preparación de los reactivos del test	76
2.2.3. Edición del test	79
2.2.4. Administración, aplicación y clasificación de los test	82

2.2.4.1. Aplicación de los test	82
2.3. Propiedades psicométricas de los test	89
2.3.1. Validez	89
2.3.1.1. Validez de contenido	91
2.3.1.2. Validez de constructo	92
2.3.2. Confiabilidad	94
2.3.2.1. Estimación de la consistencia interna	95
2.3.3. Análisis de ítems	100
2.3.4. Sensibilidad y especificidad	102
2.4. Instrumentos para la evaluación del lenguaje en Chile	106
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	117
4. OBJETIVOS	119
4.1. Objetivo general	119
4.2. Objetivos específicos	119
5. METODOLOGÍA	120
5.1. Tipo de estudio y diseño	120
5.2. Sujetos	121
5.3. Instrumento para la selección de los sujetos	122
5.4. Tipo de muestreo	122
5.5. Presentación del Screening Léxico Morfo-Sintáctico para preescolares	123
5.6. Procedimientos	124
5.6.1 Selección de los sujetos	124
5.6.2. Elaboración del Screening Léxico Morfo-Sintáctico para preescolares	125
5.6.2.1. Creación de la versión inicial del instrumento	127
5.6.2.1.1. Generación de los ítems	127
5.6.2.1.2. Validez de contenido	138
5.6.2.1.3 Aplicación del test inicial	138
5.6.2.1.4 Obtención de los datos: aplicación piloto	141

5.6.2.2. Análisis de la versión inicial del instrumento	142
5.6.2.3. Elaboración de la versión final del instrumento.	142
5.6.2.4. Análisis de la versión final del Screening	143
6. RESULTADOS.	145
6.1. Versión inicial del instrumento.	144
6.1.1. Validez de contenido	144
6.1.1.1. Confiabilidad	145
6.1.1.2. Media	145
6.1.1.3. Grado de discriminación de los ítems	151
6.1.1.4. Consistencia interna	157
6.1.1.5. Validez de constructo	158
6.2. Versión final del instrumento	161
6.2.1. Confiabilidad	161
6.2.2. Media	162
6.2.3. Grado de discriminación de los ítems	164
6.2.4. Consistencia interna	168
7. DISCUSIÓN	173
BIBLIOGRAFÍA	175
ANEXOS	179

## **1. INTRODUCCION.**

Esta prueba tipo screening está orientada a obtener un perfil más detallado y específico, en un corto período de tiempo, de las habilidades léxicas y morfosintácticas que presentan los niños y niñas de nuestra región, específicamente en las comunas del Bosque y Pudahuel, Región Metropolitana, Chile.

El propósito de este proyecto es crear una herramienta de evaluación tipo screening, con el fin de evaluar los niveles léxico, morfológico y sintáctico del lenguaje, a fin de contar con una prueba mayormente confiable para la población preescolar de 3 a 5,11 años, de la Región Metropolitana de nuestro país. Además, la aplicación de este instrumento, permitirá obtener información de los niveles del lenguaje anteriormente mencionados, de manera rápida y efectiva.

Ahora bien, desde el punto de vista fonoaudiológico, este instrumento de evaluación es de gran aporte, tanto en el área clínica como educativa, ya que dará cuenta del perfil lingüístico léxico morfosintáctico en edades pre escolares, lo que nos orientará posteriormente en el trabajo terapéutico de los sujetos en este rango etáreo. Asimismo, los profesionales que se encuentren insertos en el sistema educativo como son: educadoras de párvulos, educadoras diferenciales y psicopedagogas, y que realizan un trabajo en equipo con el fonoaudiólogo, también podrán aplicar esta herramienta de evaluación, ya que, como fue

mencionado anteriormente, es de fácil y rápida aplicación, por consiguiente podrán obtener información lingüística más precisa y detallada de los niveles en estudio.

Es importante mencionar que actualmente en Chile existen instrumentos de evaluación que miden el perfil lingüístico de los sujetos en la etapa pre escolar. Sin embargo, éstos presentan datos de muestras pequeñas y resultados psicométricos incompletos, los cuales fueron obtenidos hace bastante tiempo atrás. Asimismo, en nuestro país no se cuenta con herramientas de evaluación tipo screening que sean confiables, por lo que se hace necesario continuar investigando a modo de comparar dichos resultados.

A continuación se dará a conocer cómo se produce el desarrollo del lenguaje, cuál es su naturaleza (los factores implicados y teorías mayormente conocidas que explican tal desarrollo), para luego describir de forma general y específica la evolución de los niveles léxico, morfológico y sintáctico de lenguaje. Posteriormente se informará sobre la realidad chilena en cuanto a los test de evaluación más utilizados en Chile, describiendo y analizando psicométricamente sus características. Luego se describirán los fundamentos psicométricos y propiedades que rigen la elaboración de los test de evaluación, donde se revisarán temas como: validez, confiabilidad, sensibilidad y especificidad. Finalmente, se dará cuenta de la situación actual respecto a la evaluación del lenguaje en nuestro país, caracterizando cada uno de los test más utilizados en la actualidad.

Es necesario, antes de referirse a la prueba en sí que se propone en este estudio, revisar evidencia sobre el desarrollo de lenguaje en niños preescolares,

conocer cuáles son las propiedades que poseen los test, dando cuenta a su vez, de la realidad chilena en este sentido.

## **2. REVISION DE LA LITERATURA.**

### **2.1. Desarrollo del lenguaje.**

#### **2.1.1. Naturaleza del desarrollo del lenguaje.**

El lenguaje se configura como aquella forma que tienen los seres humanos para comunicarse. Comienza a desarrollarse y a cimentarse a partir de la gestación, y se configura según la relación del individuo con el mundo que lo rodea. Quattrocchi (2001) expone la importancia de la vida prenatal y muestra cómo las experiencias vividas durante este período pueden influir en toda la vida del niño.

En general, podemos decir que los humanos tienen mecanismos para adquirir el lenguaje que se establecen en la mente mucho antes de que aprendan a hablar y que le permitirán posteriormente aprender a emitir, a escuchar y comprender ciertos sonidos y no otros, planificando aquello que se pretende comunicar de una manera absolutamente particular. El desarrollo humano se produce siguiendo una serie de etapas en donde se adquirirán distintas habilidades comunicativas, las cuales participarán en la creatividad del lenguaje y de la singularidad de su comunicación personal. (Quattrocchi, 2001).

### **2.1.2. Factores involucrados en el desarrollo del lenguaje.**

El lenguaje es un conocimiento particular, un conjunto de representaciones mentales que, de acuerdo con las reglas (principios o parámetros) de cada lengua, permiten producir y comprender las diferentes unidades lingüísticas. Sin embargo, diversos factores pueden afectar su adquisición o desarrollo. A continuación se describirán brevemente.

- **Biológicos (neurobiológicos, genéticos):** según Pinker (1994), el cerebro humano parece estar diseñado para ajustarse y facilitar el desarrollo del lenguaje, y la mayoría de los lingüistas coinciden en que existe una base biológica que lo sustenta. Sin embargo, la biología por sí misma resulta insuficiente para explicar el proceso de desarrollo del lenguaje. Las evidencias derivadas de la maduración cerebral destacan la importancia de los cambios fisiológicos que sustentan el desarrollo del lenguaje. Gracias a las nuevas técnicas, como la tomografía de positrones (TEP) o la resonancia magnética funcional (RMf), entre otras, los investigadores han sido capaces de observar la actividad del cerebro mientras ésta tiene lugar, así como rastrear el desarrollo de los niños a medida que la maduración “conecta” o hace más activas diferentes áreas del cerebro. De hecho, existe una correlación entre la activación de determinadas áreas neurológicas y la puesta en marcha de funciones cognitivas que residen en esas áreas. (Owens, 2003).

- Cognitivos: según la propia naturaleza de la hipótesis cognitiva, el desarrollo del lenguaje está arraigado en el desarrollo cognitivo inicial, anterior a la aparición de la primera palabra. Se establece la necesidad de que se haya alcanzado cierto nivel de desarrollo cognitivo para poder utilizar el lenguaje. (Owens, 2003).
  
- Sociales (interactivos, sociocognitivos, socioafectivos): el lenguaje es un código compartido que permite a sus usuarios transmitir ideas y deseos. Los usuarios lo comparten porque desean comunicar. Nadie aprendería un sistema tan complicado sin tener un objetivo importante. En definitiva, el lenguaje sólo tiene un propósito: servir como código de transmisión entre las personas. Como tal, el lenguaje resulta influido por el entorno y, a su vez, influye sobre éste. (Owens, 2003).
  
- Culturales: en general, el lenguaje representa el pensamiento colectivo y la cultura e influye sobre ese pensamiento. En Europa, ciertas palabras como “democracia” reflejan significados y emociones que influyen sobre nuestra concepción de otras formas de gobierno. Por ejemplo, probablemente, la noción de democracia de los antiguos griegos fuera algo diferente de la nuestra e influyera de forma diferente sobre la forma de pensar. De esta manera, el lenguaje que se usa está influido por lo que le precede, e influye por lo que le sigue. Por tanto, considerar al lenguaje en ausencia de comunicación supondría asumir que el lenguaje puede tener lugar en el vacío. Significaría, en realidad, eliminar la razón de ser del lenguaje. (Owens, 2003).

Según la ASHA (1983), el aprendizaje del lenguaje y su uso son determinados por la interacción de aspectos biológicos, cognitivos, psicosociales y del entorno. El uso efectivo del lenguaje para la comunicación requiere la comprensión de la interacción humana, incluyendo factores asociados: no verbales, motivacionales y de roles socio-culturales.

Desde el punto de vista social y del entorno, el lenguaje es un código socialmente arbitrario que sirve para representar ideas sobre el mundo que son significativas para otros que conocen el mismo código. Esto se establece en el momento en que un grupo de gente conoce el mismo código y usa las mismas convenciones y reglas para generar y entender símbolos del lenguaje. Es por ello que éste nos proporciona, además, una vía de representación de ideas acerca del mundo (Quattrocchi, 2001).

Bandura (1977) expone en su teoría del aprendizaje social que gran cantidad de niños aprenden, incluyendo el lenguaje, debido a la observación e imitación de modelos, es decir, ellos pueden aprender conceptos lingüísticos a través del modelado. Asimismo, las ideas, no las cosas, son codificadas en palabras, y éstas representan conceptos de los emisores y receptores acerca del significado de las palabras debido a que tanto oyentes como hablantes tienen experiencias cotidianas similares del mundo. (Quattrocchi, 2001).

Ahora bien, desde el punto de vista piagetano, el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado, debido a que la inteligencia empieza a desarrollarse desde el nacimiento, en etapas previas a que el niño se comunique. Esto significa que el desarrollo cognitivo facilita el desarrollo del lenguaje. La interacción entre

cognición y lenguaje permite generar, asimilar, retener, recordar, organizar, controlar, responder y aprender de nuestro entorno (Puyuelo y Rondal, 2003).

### **2.1.3. Teorías del desarrollo del lenguaje.**

Para dar cuenta de estos factores surgen las teorías que intentan explicar cómo surge y se desarrolla el lenguaje en general.

#### **Teoría conductista.**

Skinner argumentó que los niños y niñas adquieren el lenguaje por medio de un proceso de adaptación a estímulos externos de corrección y repetición del adulto, en diferentes situaciones de comunicación. Lo anterior significa que hay un proceso de imitación por parte del niño donde posteriormente asocia ciertas palabras a situaciones, objetos o acciones. Así el niño se apropia de hábitos o de respuestas aprendidas, interiorizando lo que el adulto le proporciona para satisfacer una necesidad a un estímulo en particular, como, por ejemplo, hambre, dolor u otro. Este modelo parte de la premisa que los niños imitan el lenguaje de los adultos y estas imitaciones son un componente crítico del aprendizaje del lenguaje. Los adultos corrigen los errores de los niños(as) por lo que estos últimos aprenden a través de estos errores. Parte del empleo del lenguaje de los niños responde a la imitación de formas empleadas por los adultos. Es importante destacar que esta teoría se centra en el campo extralingüístico y toma como elemento fundamental la influencia del ambiente como mediador del aprendizaje,

así como la idea de que el uso del lenguaje responde a la satisfacción de determinadas necesidades por parte de los niños y las niñas. (Bermeosolo, 2001).

### **Teoría innatista.**

Desarrollada por Chomsky en 1957, quien señala que el niño nace con una predisposición para el desarrollo de competencias de descubrimiento y análisis, que permiten comprender y producir el lenguaje. En otras palabras, plantea que muchos aspectos del desarrollo lingüístico se hayan pre-programados en el individuo y que un niño no tiene necesidad de una enseñanza explícita o de la experiencia para adquirir un lenguaje. (Acosta, Moreno, Quintana, Ramos y Espino, 1996).

### **Teoría cognitiva.**

Propuesta por Piaget en 1954, postula que la adquisición del lenguaje depende del desarrollo de la inteligencia, es decir, se necesita de inteligencia para poder adquirir lenguaje. Piaget sostiene que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado, ya que la inteligencia empieza a desarrollarse desde el nacimiento, antes de que el niño hable, por lo que va aprendiendo a hablar según su desarrollo cognitivo. Para él, es el pensamiento el que hace posible adquirir un lenguaje, lo que implica que cuando el ser humano nace no posee un lenguaje innato, como afirmaba Chomsky, sino que lo va adquiriendo poco a poco como

parte del desarrollo cognitivo. Una vez adquirido el lenguaje, este a su vez ayudará también al desarrollo cognitivo. (Acosta y cols, 1996).

Una crítica que realiza Chomsky a Piaget es que los mecanismos generales del desarrollo cognitivo no pueden explicar estructuras abstractas, complejas y específicas del lenguaje. Por su parte, Piaget explica que las complejas estructuras del lenguaje podrían ser no aprendidas o innatas, sino que emergerían como resultado de la interacción continua entre el funcionamiento cognitivo del niño en cada momento y su entorno lingüístico y no lingüístico. (Berko y Bernstein-Raitner, 2010).

Según Bowerman (1974), existen ciertos factores o prerrequisitos cognitivos que debe poseer un niño para poder adquirir el lenguaje:

- Capacidad para representar objetos y sucesos que no están perceptivamente presentes.
  
- El desarrollo de las estructuras cognitivas básicas y las operaciones relacionadas con el espacio y el tiempo, la clasificación de los tipos de acción, la integración mutua de los esquemas de acción, el establecimiento de la permanencia y la constancia del objeto, las relaciones entre objetos y acciones, y la construcción de un modelo del propio espacio perceptivo.

- La capacidad para extraer estrategias de procesamiento lingüístico a través de las estructuras y procesos cognitivos generales.
- La capacidad para formular conceptos y estrategias que sirvan como componentes estructurales de las reglas lingüísticas. (Owens, 2003)

Todo lo anterior se desarrolla durante el primer año de vida. El recién nacido es fundamentalmente un detector sensorial. A medida que madura empieza a actuar sobre el mundo, a explorarlo y a manipularlo. Las primeras interacciones sensoriomotrices de los niños dan lugar a un proceso que les ayuda a organizar los estímulos que provienen del mundo que les rodea. (Owens, 2003).

### **Teorías interaccionistas o sociopragmáticas.**

Una de las primeras propuestas en esta línea es la del psicólogo J. Bruner quien concilia la postura piagetana con las hipótesis de Vigotsky sobre el desarrollo del lenguaje.

Vigotsky se fundamenta en que la actividad mental está íntimamente relacionada con el concepto social. En su concepción, Vigotsky señala que el habla tiene dos funciones: la comunicación externa con los demás y la manipulación interna de los pensamientos internos de la persona consigo misma y aunque ambos usan el mismo código lingüístico parten de actividades distintas,

desarrollándose independientemente, aunque a veces puedan coincidir. (Bruner, 2007).

Bruner presupone que la actividad mental está interrelacionada con el contexto social, dándose una íntima interrelación entre los procesos mentales y la influencia del contexto sociocultural en que estos procesos se desarrollan. Según Bruner, el niño(a) está en constante transformación. Su desarrollo está determinado por diferentes estímulos y agentes culturales como sus padres, amigos y demás personas que son parte de su comunidad y del mundo que lo rodea, es decir, el niño está en contacto con una serie de experiencias que le permiten poseer conocimientos previos. Desde esta manera, el niño (a) conoce el mundo a través de las acciones que realiza, requiriendo a su vez ayuda para interactuar con los adultos y así adquirir el lenguaje. (Bruner, 2007)

Otra de las propuestas interaccionistas es la *teoría del aprendizaje social* de Albert Bandura (1977). Esta teoría explica que la mayor parte de lo que los niños aprenden, incluyendo el lenguaje, es gracias a la observación y a la imitación de modelos, lo que ocurre en muchos casos sin refuerzo alguno. Es así que los niños no podrían adquirir ni el vocabulario ni la estructura gramatical o fonológica si no es viendo, escuchando e interactuando con quienes ya los poseen. Por lo tanto, sería el *modelado* una forma distinta de aprender. (Bermeosolo, 2001).

Por su parte, el enfoque interactivo social del lenguaje pone también de relieve el papel de la madre a la hora de proporcionar al niño la experiencia lingüística adecuada. La peculiar forma de expresión de la madre (habla dirigida al

niño o motherese) se considera tan importante como las discriminaciones lingüísticas innatas del niño. Las interacciones sociales consideran que la capacidad de los niños para controlar su aparato vocal, se ve apoyada por la observación de sus madres cuando ellas producen sonidos exagerados característicos del habla dirigida al niño. Además se considera que los patrones de interacción social entre el niño y su madre son la base de posteriores conductas de conversación, como la toma de turnos por ejemplo. Dentro de este enfoque se pone de relieve también la importancia del uso de gestos, los que permiten al niño poder comunicarse en un primer momento. Una conducta que permite predecir la aparición de las primeras palabras infantiles es la capacidad de señalar. Cuando las personas que utilizan el habla dirigida al niño gesticulan, sus gestos se producen de forma sincronizada con la palabra hablada, lo que ayuda a los bebés a deducir cuál es el código verbal que se corresponde con el referente. (Berko y Bernstein-Raitner, 2010).

En conclusión, el enfoque interaccionista, ve el desarrollo del lenguaje como un proceso interactivo ordenado y complejo, donde la interacción social ayuda a la adquisición del lenguaje y viceversa. (Berko y Berstein-Raitner, 2010).

#### **2.1.4. Etapas generales en el desarrollo del lenguaje.**

Aunque hay diferencias de opinión en cuanto al origen e importancia del desarrollo del lenguaje, los investigadores están de acuerdo en que existen dos etapas principales en este proceso:

1) Período pre-lingüístico: este periodo se desarrolla desde el nacimiento hasta los 10 o 12 meses aproximadamente. Al nacer los bebés empiezan con simples llantos y pasan por varias fases hasta que pueden producir un balbuceo complejo con sílabas identificables y patrones de entonación parecidos a los adultos. Se pueden dividir las vocalizaciones reflejas (llantos, toser y gruñidos involuntarios que parecen respuestas automáticas que reflejan el estado físico del bebé) y vocalizaciones no reflejas (arrullos, gruñidos voluntarios o balbuceos indiferenciados).

Independientemente de la comunidad lingüística en que crezcan, todos los bebés parecen atravesar las mismas fases del desarrollo vocal. Los tipos de vocalización se suele solapar entre una fase y la siguiente. Una nueva fase está marcada por la aparición de conductas vocales que no se observan en el periodo anterior, pero es posible que las conductas antiguas no desaparezcan hasta que transcurra semanas o incluso meses después de que hayan empezado las nuevas.

Las primeras vocalizaciones parecen desarrollarse en una secuencia de cinco fases, las cuales son las siguientes (Berko y Berstein-Raitner, 2010):

- Fase 1. Vocalizaciones reflejas (desde el nacimiento hasta los dos meses). Predominio de las vocalizaciones reflejas, como llorar y alborotarse, y sonidos vegetativos, como toser, eructar y estornudar. Además se pueden producir algunos sonidos parecidos a las vocales.

- Fase 2. Arrullos y risas (de dos a cuatro meses). Durante esta fase los bebés empiezan hacer algunas vocalizaciones de placer, que se suelen denominar arrullos. Normalmente es menos frecuente el llanto y, para deleite de los padres, aparecen las sonrisas y una risa sostenida.
- Fase 3. Juegos vocales (de cuatro a seis meses). En este periodo parece que los bebés están poniendo a prueba su aparato vocal para determinar el rango de cualidades vocales que pueden producir. Este periodo se caracteriza por la aparición de sonidos muy fuertes y muy suaves (gritos y susurro), y sonidos muy agudos y muy graves (chillidos y gruñidos). Algunos bebés producen largas series de gorgojos (trinos bilabiales) y vocales sostenidas, y, ocasionalmente, algunas sílabas rudimentarias de consonantes y vocales.
- Fase 4. Balbuceo canónico (de seis meses en adelante). La principal característica de este periodo es la aparición de secuencias de sílabas consonante–vocal con tiempos parecidos a los de los adultos. Por primera vez, los bebés intentan producir emisiones parecidas a palabras. Se suelen escuchar producciones como “mamá” y “papá”. Sin embargo, en la mayoría de los casos no hay ninguna prueba de que las producciones estén ligadas semánticamente a un referente identificable, por lo que no se considera que estas producciones identifiquen palabras. Las expresiones con múltiples sílabas de este periodo se suelen clasificar como balbuceos reduplicados (serie de sílabas idénticas, como “babababa”) o balbuceos variados (series de sílabas con consonantes y sílabas alternadas, como bagidabu). Ambos

tipos de expresiones se producen en la fase canónica, pero predominan inicialmente los balbuceos reduplicados y en torno a los doce o trece meses surgen los variados como tipo más frecuente. Durante este periodo adquiere gran importancia que el bebé oiga sus propias vocalizaciones y las de quienes las rodean.

- Fase 5. Fase de la jerga (de los diez meses en adelante). La última fase del balbuceo se suele solapar con el primer periodo del habla con significado, y se caracteriza por series de sonidos y sílabas expresadas con una rica variedad de patrones de entonación y acentuación. (Berko y Berstein-Raitner, 2010).

Los niños que se encuentran en las últimas fases del periodo prelingüístico suelen mostrar efectos generales del idioma que se habla en su entorno. Van dejando de utilizar de manera paulatina los sonidos que no oyen decir a su alrededor, y sus sílabas empiezan a adquirir los tiempos y el contorno tonal de la lengua de su entorno. (Berko y Berstein-Raitner, 2010).

2) Período lingüístico: este periodo va desde los 12 meses a los 36 meses.

- *Doce a veinte meses*: los niños utilizan la misma palabra para referirse a muchas situaciones diferentes o distintas palabras para la misma situación. El número de palabras y consonantes usadas aumenta constantemente. Ahora las frases consisten en dos palabras, como “mamá aquí”, que es la

llamada “frase nuclear”, donde la primera palabra es el sujeto y la segunda describe toda la situación hacia la cual los niños desean atraer nuestra atención. El próximo paso es la “frase nuclear extendida”, que consiste en tres palabras. Es un paso muy importante cuando los niños empiezan a hablar de situaciones o personas que no están en el ambiente inmediato, y cuando comienzan a responder con palabras a lo que se les pide. En esta etapa se puede formar un verdadero diálogo y su vocabulario se enriquece a diario con nuevas palabras. El niño pregunta los nombres de las cosas y los practica. El conocer las palabras apropiadas a una situación que haya vivido y que quieren comunicar le da mucha seguridad interna y permite el correcto control del ambiente. Este es el momento llamado “explosión del lenguaje”. Al final del segundo año los niños usan cerca de 200 palabras pronunciadas más o menos claramente. (Quatrocchi, 2001).

- *Veinte a treinta y seis meses*: las frases se alargan más y se vuelven más complejas. Los niños demuestran, a través de su uso y comprensión del lenguaje, un impresionante nivel de conocimiento del mundo externo y de sí mismos. Son capaces de describir lo que sucede a su alrededor y sus emociones personales, y juzgar correctamente distintas situaciones u oponerse a ellas diciendo “no”. Cuando la palabra “yo” aparece en su vocabulario, a los 32-36 meses, el niño ha llegado a una etapa muy importante en el desarrollo de la identidad personal. Este es un momento de enorme crecimiento del ser humano. Este individuo ahora comprende claramente su lugar y rol en el ambiente, y al usar la palabra “yo”, afirma su propia identidad. (Quatrocchi, 2001).

### **2.1.5. Desarrollo de los niveles léxico, morfológico y sintáctico del lenguaje.**

El presente trabajo se centra en los componentes léxico, morfológico y sintáctico del lenguaje. Por ello, se describirán a continuación las principales teorías sobre su desarrollo. Posteriormente, se describirán los aspectos esenciales sobre la adquisición de estos componentes en el niño preescolar.

#### **2.1.5.1. Desarrollo léxico en el preescolar.**

##### **2.1.5.1.1. Factores involucrados en el desarrollo léxico.**

Si bien los estudios indican que la mayoría de los niños atraviesan en general por las mismas etapas, los ritmos de desarrollo varían de forma importante, sobre todo en cuanto al aprendizaje de las palabras. Se observan diferencias individuales no sólo entre un niño y otro, sino también diferencias según sexo. Se ha demostrado que las niñas tienden a producir lenguaje antes que los niños, obedeciendo a una influencia biológica. Se ha visto que los padres les hablan a niños y niñas de la misma forma, por lo tanto, tal diferencia se debería a factores fisiológicos que ayudarían a una maduración cerebral, un tanto más rápida en niñas que en niños. En consecuencia, las niñas serían capaces de controlar su aparato articulador un poco antes que los niños. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Otra influencia biológica importante deriva de la inteligencia verbal (CI verbal) de la madre. Los hijos de madres con un CI verbal elevado tienden a mostrar competencias lingüísticas más avanzadas que los de madres con un CI verbal más bajo. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Existen también influencias generales, no lingüísticas, que son más bien indirectas, como lo es el estrato socio-económico materno (ESM). En sociedades occidentales, se ha observado que las madres con ESM más elevado se dirigen a sus hijos con mayor frecuencia y con mayor diversidad de palabras en expresiones más largas que las de ESM más bajo. Otras características de los padres, como la educación, la competencia social, los conocimientos sobre el desarrollo del niño y las actitudes con respecto al ejercicio parental, también pueden contribuir en los contextos y formas en que se adquieren las palabras. Por lo tanto, la variedad de vocablos utilizados, la forma de presentarlos y la frecuencia con la que se hable al niño y se le incluya en interacciones habladas, pueden influir en las diferencias individuales de velocidad de aprendizaje de palabras. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

#### **2.1.5.1.2. Teorías y/o hipótesis sobre el desarrollo léxico.**

Si bien existen ciertas influencias a la hora de determinar el desarrollo del vocabulario en niños y niñas, es importante conocer que es lo que ayuda a los niños a dar con el significado preciso de las palabras. Para esto se han desarrollado diferentes enfoques teóricos que intentan dar cuenta de aquello. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

### *Hipótesis de las restricciones léxicas.*

Este enfoque intenta explicar la influencia de ciertos factores cognitivos en la forma de relacionar las palabras con los objetos que se refieren. Existen cuatro restricciones cognitivas:

- *Correspondencia rápida*, presente en niños de 2 a 3 años, en donde se explica que las palabras nuevas corresponden a objetos para los cuales el niño aún no tiene un nombre determinado.
  
- *Exclusividad mutua*, que se refiere a que un objeto no puede tener más de un nombre, es decir, en una primera etapa el niño no esperará encontrar sinónimos.
  
- *Objeto completo*, estipula que una palabra nueva escuchada en presencia de un objeto nuevo se refiere al objeto completo y no a una de sus partes o características. Ahora bien, si el objeto ya es conocido el niño establecerá la correspondencia de aquella palabra con una parte o característica del objeto en cuestión. Tanto la exclusividad mutua como la restricción de objeto completo se dan en niños de 3 años.
  
- *Restricción taxonómica*, que establece que cuando se le enseña el nombre de un objeto nuevo a un niño él restringe su interpretación a una categoría taxonómica específica. Por ejemplo, si se le enseña la palabra “autobús” y

se le pide que busque otro autobús, el niño escogerá un objeto de la categoría “vehículo”.

Si bien se establecen determinadas edades para cada tipo de restricción, se afirma que todas están al alcance de los niños al mismo tiempo, pero es el contexto el que determina una u otra restricción. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

#### *Restricciones sociales.*

El contexto y el ambiente social en el que está inmerso el niño también ayudan a la incorporación y significado de nuevas palabras. El establecimiento de una adecuada atención conjunta y la alternancia en la mirada constituyen claves para comunicar significado a las interacciones. Se ha comprobado que si los padres nombran un objeto nuevo mientras el niño centra su atención en otro, éste levanta la vista y sigue el objeto nuevo que le ha sido nombrado, realizando la correspondencia entre la nueva palabra nombrada y el objeto observado por sus padres. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

#### *Restricciones lingüísticas.*

Si bien las dos restricciones anteriores son importantísimas, la estructura de la lengua también desempeña un rol fundamental. Los niños no sólo centran su

atención en las palabras de contenido: nombres, verbos, adjetivos y adverbios, sino que también atienden a las palabras de función: artículos, pronombres, preposiciones. Es gracias a estas palabras funcionales que los niños logran discriminar cuando una determinada palabra de contenido es un nombre común o un nombre propio, por ejemplo. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Otra forma de restricción lingüística es el principio de contraste, que explica que tanto oyentes como hablantes utilizan cada diferencia de forma para señalar una diferencia de significado, por ejemplo en inglés: run/runs. Por lo tanto utilizar expresiones opuestas en una misma oración ayudaría a los niños a aclarar ciertos significados y, a su vez, los ayudaría a guardar información para la posterior adquisición de sinónimos y antónimos. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

#### **2.1.5.1.3. Etapas y características del desarrollo léxico.**

Desde un punto de vista evolutivo, el análisis o estudio de esta dimensión se debe abordar desde los dos procesos básicos del lenguaje: la comprensión y la producción.

En el plano de la comprensión, la semántica léxica está relacionada con “el reconocimiento de palabras, frases y la evocación de los objetos, actos y relaciones que representan” o lo que es lo mismo con “el conocimiento de los objetos, la relación entre objetos y la relación entre acontecimientos”. La evolución de los aspectos comprensivos no se ha podido explicar del todo, de forma que no

se sabe cómo pasa el niño a formular conceptos cada vez más significativos a nivel lingüístico ni cómo descubre los recursos formales para expresar estos significados. (Acosta y cols, 1996).

En el plano de la producción, el contenido del lenguaje se expresa mediante elementos formales: selección de palabras adecuadas para referirse a personas, animales, objetos y acciones, entonación pertinente y organización adecuada de los elementos en la frase para expresar ideas, conceptos, sentimientos, sensaciones, etc. En estos casos no se atiende al número total de componentes de la oración sino a la ampliación de rasgos de significado más complejos en una palabra. Una palabra es más compleja que otra si contiene los mismos componentes más algún otro adicional. “Perro” es más concreto y definido que el uso de términos como “poodle” o “pastor alemán”, que poseen rasgos semánticos más específicos y diferenciadores que la palabra “perro”. Este factor determina el orden en que los niños adquieren los significados de las palabras dentro de un conjunto de palabras relacionadas semánticamente. (Acosta y cols, 1996).

Como se señaló anteriormente, es difícil establecer un marco evolutivo de los niños en este nivel, ya que su evolución depende de tal número de variables que no permiten establecer el desarrollo tipo para cada edad. No obstante, se expondrán a continuación algunas características cronológicas que han destacado diversos autores. (Acosta y cols, 1996).

En cuanto al nivel comprensivo, se suele decir que un niño de 12 meses entiende más o menos 3 palabras diferentes, aumentando lentamente, hasta que

a los 2 años el aumento es mucho más elevado, comprendiendo unas 250 palabras diferentes. Monfort y Juárez (1999) dan cuenta del desarrollo de la comprensión semántica léxica del niño, teniendo como referencia que el vocabulario comprensivo de un adulto oscila entre 20.000 y 40.000 palabras (Tabla 1).

A los 3 años existe un crecimiento importante del vocabulario. El niño aprende palabras nuevas cada día, utiliza abundantemente el lenguaje, tanto cuando está sólo, como para comunicarse con los adultos. (Monfort y Juárez, 1999).

Tabla 1. DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN SEMÁNTICO-LÉXICA.

Edad	Nº de palabras	Incremento
10 meses	1	-
12 meses	3	2
15 meses	19	16
19 meses	22	3
21 meses	118	96
2 años	272	154
2 años y medio	446	174
3 años	896	450
3 años y medio	1.222	326
4 años	1.540	318
4 años y medio	1.870	330
5 años	2.072	202
5 años y medio	2.289	217
6 años	2.562	273

(Basado en Monfort y Juárez, 1999)

Hacia los 4 años este crecimiento se acentúa, el niño comienza a jugar con el lenguaje y formula numerosas preguntas. En estas edades, el niño incorpora nuevos rasgos de significado a las primeras palabras conocidas. (Monfort y Juárez, 1999).

En relación con la producción, se añade que, aunque sea mucho más difícil evaluar el número de palabras diferentes que los niños pueden producir, se estima que el vocabulario de producción representa la mitad aproximadamente del vocabulario de comprensión. (Monfort y Juárez, 1999).

Los estudios cualitativos sobre la evolución semántico-léxica parecen ser poco precisos. Los trabajos realizados en niños de 3 a 6 años hablan de un lenguaje, ante todo, egocéntrico, como lo es su pensamiento. El mejor ejemplo de ello se encuentra en el monólogo. Si dividimos la producción total de un niño en lenguaje egocéntrico (ecolalia; monólogo; monólogo colectivo en el cual el interlocutor sirve solamente de "pretexto", pero no participa en la conversación) se observa que el monólogo, por ejemplo, conserva una gran importancia, incluso entre los 6 y 7 años, y que entre los 4 y 7 años el porcentaje de lenguaje egocéntrico alcanza más o menos el 40% o 45%. Su finalidad primordial será satisfacer impulsos o necesidades, no comunicar ideas. (Monfort y Juárez, 1999).

En cuanto al desarrollo semántico-léxico propiamente tal se describirá a continuación lo más característico en cuanto al desarrollo de sustantivos, verbos, atributos y propiedades, y términos para localizar en el espacio y tiempo.

- *Sustantivos*: a partir del segundo año, el niño aprende que algunos términos están jerarquizados y que se incluyen o incluyen a otros. Los padres intuitivamente reconocen esta dificultad, puesto que cuidan el progresivo avance de su hijos, proponiéndoles términos básicos como perro, gato ..., y evitando los términos superordenados (animal) o los subordinados (terrier o siamés, por ejemplo). (Clemente, 2000). Las orientaciones evolutivas sugieren que niños menores de 6 años debiesen tener adquirido el vocabulario de las siguientes categorías: comida, objetos de colegio, objetos de aseo, personajes que representen roles cercanos al niño, prendas de vestir, partes del cuerpo, objetos de cocina, juguetes, animales cotidianos, etc. (Clemente, 2000).
  
- *Acciones*: el reconocimiento y utilización de verbos, si bien es un proceso más complejo que el de los sustantivos, es una tarea que se logra al asociarlas con los actores. Por lo tanto, en el proceso de intervención se trabajará la acción asociada a su sujeto o a su protagonista en construcciones del tipo S-V o S-V-O (Sujeto- Verbo y Sujeto- Verbo- Objeto). (Clemente, 2000). Los verbos de los que se deriva un resultado motor (empujar, cerrar, abrir, dar, etc.) resultan en sí mismos reforzadores en la medida en que la propia acción y su efecto (objeto que se mueve, portazo, etc.) son placenteros para el niño en bastantes ocasiones; por tanto, la orden verbal que se produce en conjunto con el refuerzo se aprenderá después de algunos ensayos. (Clemente, 2000). Clemente (2000) detalla algunas de las acciones precoces que verbalizan los niños. Las acciones con (\*\*) son las encontradas en niños de 24 meses o próximos a ellos, mientras que las acciones con (\*) son las que se encuentran próximas a los 36 meses (Tabla 2).

Tabla 2. ACCIONES PRECOCES QUE VERBALIZAN LOS NIÑOS.

Acciones que se hacen con las manos	Acciones que se hacen con la boca	Acciones que se hacen con los ojos	Acciones que se hacen con los pies	Acciones que se hacen con todo el cuerpo
Aplaudir (**) Pegar(*) Empujar(*) Dar(*) Coger(**) Escribir(*) Colorear(**) Limpiar(*) Cortar(*) Cerrar(**) Abrir(**)	Comer(**) Besar(**) Beber(**) Morder(*) Hablar(*)	Ver(**) Llorar(**) Buscar(*)	Correr(*) Chutear(*) Anadar(*) Dar patadas(*) Saltar(*)	Dormir(**) Acostarse(*) Bañarse(*) Caerse(*) Cansarse(*) Jugar(**) Irse(*)

(Basado en Clemente, 2000)

- *Atributos y propiedades*: previo a la utilización de atributos y propiedades (como modificadores de objetos), el niño debe tener un cierto repertorio de sustantivos para poder entrar en este campo. Algunos de los atributos útiles, junto a la edad aproximada de aprendizaje (más del 75% de los sujetos), se describen a continuación (tabla 3):

Tabla 3: PROPIEDADES O ATRIBUTOS MÁS USADOS Y EDAD ACONSEJADA DE APRENDIZAJE.

<b>Dimensión</b>	<b>Término</b>	<b>Edad (años)</b>
forma	redondo, cuadrado	4
color	rojo, azul	3,6
tamaño	grande, pequeño	3
tamaño (longitud)	largo, corto	4
tamaño	alto, bajo	3,6
(altura)tamaño	ancho, estrecho	4,6
(anchura)tamaño	gordo, delgado	4,6
grosor)	más que, menos	7
cantidad relativa	que mucho,	3
cantidad absoluta	poco	7
cantidad	falta, sobra	3
belleza	bonito, feo	3
suciedad	sucio, limpio	3,6
temperatura	caliente, frío	5
edad	viejo, joven	3
bondad	bueno, malo	5
rapidez	rápido, lento	4
cualidad	mismo, diferente	

(Basado en Clemente, 2000)

- *Términos para localizar en el espacio y tiempo:* los términos espaciales que se adquieren en un primer momento son “arriba” y “abajo”, probablemente porque dichos términos son frecuentemente escuchados por el bebé al

interactuar con sus padres, produciendo a su vez una modificación del propio cuerpo. Asimismo, como la referencia corporal es asimétrica, esto permitiría la facilitación de su comprensión y, por lo tanto, su posterior expresión. Le siguen en dificultad la adquisición de los términos “dentro” y “fuera” con referencia espacio-temporal, términos que se conseguirían una vez que el menor comienza a interactuar con otros objetos, ya no solo con los adultos que lo rodean. (Tabla 4). (Clemente, 2000).

Tabla 4. TÉRMINOS ESPACIALES Y SU EDAD DE ADQUISICIÓN.

<b>Propiedades</b>	<b>Términos</b>	<b>Edad de adquisición</b>
posición espacial	arriba, abajo	3
ref. espacio-temporal	delante, detrás	espacio (4), tiempo (5)
posición espacial	derecha, izquierda	7
posición espacial	dentro, fuera	3
ref. espacio-temporal	antes, después	tiempo (4), espacio (5)
ref. espacio-temporal	primero, último	tiempo (4), espacio (5)
distancia	cerca, lejos	4
referencia temporal	noche, día	3
referencia temporal	pronto, tarde	4
referencia temporal	ayer, hoy, mañana	7
referencia temporal	primavera, verano, etc.	7
referencia temporal	enero, febrero, etc.	7
referencia temporal	lunes, martes, etc .	7

(Basado en Clemente, 2000)

- Por último, el desarrollo léxico del lenguaje, entre los 6 y 7 años, coincide semánticamente con la adquisición del significado léxico de las palabras. Es decir, aprenden primero aquellas palabras que se refieren a objetos que pueden moverse, o que puedan cambiar de lugar como “zapatos”, “animales”, “alimentos” y “personas”. Se señala también que la tendencia es aprender primero los nombres de objetos dinámicos. Los nombres de lugares y objetos estáticos que no “hacen nada” y que no se pueden manipular como “árbol”, “mesa”, “cuna” o “habitación” se adquieren más tarde. (Acosta y cols, 1996).

#### **2.1.5.2. Desarrollo morfosintáctico.**

La morfosintaxis es el conocimiento de la organización formal del sistema lingüístico, es decir, la organización estructural del lenguaje, que incluye, a su vez, los conceptos de morfología (que trata de las formas de la palabra) y sintaxis (que estudia las funciones). (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000).

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) exponen que la gramática se refiere al conjunto de relaciones que estructuran el lenguaje. Este término abarcaría tanto la sintaxis como la morfología. Esta última implica el análisis de la estructura en el nivel de la palabra, combinando los morfemas y organizándolos (los cuales son las unidades más pequeñas de significado) para constituir palabras y alterar el significado en diferentes contextos lingüísticos.

En principio, la sintaxis y la morfología se expresan con frecuencia por separadas. Por ejemplo, la ubicación o la posesión puede expresarse sintácticamente en inglés mediante la combinación aislada de palabras en expresiones como “Daddy bed” y “Lucy Mummy”. Ideas similares pueden expresarse mediante el marcador morfológico de palabras aisladas, por ejemplo “Lucy’s”. No obstante, al principio del tercer año, esta gramática parcial será sustituida por expresiones completas que integran morfología y sintaxis, como “Daddy is in bed” y “that’s Lucy’s Mummy”. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Las distintas etapas por las que normalmente pasan los niños hasta adquirir el sistema gramatical no ha sido motivo de tanta polémica. Se puede decir que en general existe un acuerdo sobre los patrones lingüísticos que caracterizan cada periodo, reflejando diferencias a la hora de explicar y subrayar la importancia de factores como: consideración gramatical de determinadas producciones infantiles, la interpretación de los mecanismos responsables de la aparición de diferentes tipo de estructuras, y sobre la importancia otorgada a los aspectos formales y funcionales en las explicaciones de las adquisiciones gramaticales propias de cada etapa evolutiva. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

La combinación de palabras y la caracterización morfológica se encuentran entre los aspectos más sorprendentes en la producción precoz del lenguaje. Aunque a los adultos les parezcan agramaticales las primeras expresiones de los niños, el uso precoz de la morfosintaxis permite al bebé adquirir un control mucho mayor de sus esfuerzos comunicativos. Ahora, no sólo se escoge qué palabras va unir, sino también su orden. Al utilizar dos mismas palabras en distinto orden el niño o niña puede pretender significados muy diferentes, por ejemplo en inglés

“Mummy shoe” podría implicar un carácter posesivo (Mummy’s shoe), mientras que “shoe Mummy” quizás describa una acción (“mamá se está poniendo su zapato”) o una petición (“mamá, átame el zapato”). Por regla general, el contexto y la entonación son esenciales para ayudar al oyente a comprender esos intentos precoces para utilizar la gramática. La capacidad para modificar el significado aplicando a las palabras una morfosintaxis rudimentaria se considera a menudo como un primer signo de la transformación en ser gramatical. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Respecto a la evolución en la adquisición del español, lo primero que llama la atención son los escasos trabajos realizados hasta el momento y el limitado rango de edad que abarcan. Esta situación ha impedido contar con descripciones detalladas referidas a nuestro idioma; tan solo se cuenta con conclusiones extraídas de algunos estudios sobre determinadas categorías gramaticales y características específicas de nuestra lengua.

Si bien hay escasas investigaciones, algunos autores han intentado describir el desarrollo evolutivo en función de la organización sintáctica y los elementos morfológicos utilizados por los niños en los distintos periodos etarios.

Diversos autores han señalado la importancia del segundo año de vida como periodo de inicio del comportamiento lingüístico basado en la estructuración gramatical, tanto en relación con la producción del lenguaje, como en relación con la comprensión. Es importante señalar que variados autores concuerdan en expresar que los análisis sintácticos, es decir, la comprensión, comienzan con

anterioridad a lo que se observa en el caso de la producción. A los dos años, los niños ya son capaces de comprender enunciados lingüísticos basándose en la información sintáctica, lo cual no significa que sea así en todos los casos. (Serra y cols, 2000).

A continuación se dará a conocer cómo se desarrollan los niveles morfológico y sintáctico del lenguaje.

#### **2.1.5.2.1. Desarrollo morfológico en el preescolar.**

El aprendizaje de la forma de manifestarse los marcadores morfológicos en la lengua materna es una parte crucial de adquisición de la gramática. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Paulatinamente, el niño deberá aprender las palabras concretas que constituirán su propia lengua. Junto con esto, es crucial que se percate del funcionamiento de los morfemas ligados y libres, de cómo se unen las palabras y expresiones para formar oraciones gramaticalmente correctas.

### **2.1.5.2.1.1. Teorías y/o hipótesis sobre el desarrollo morfológico.**

#### **Enfoque innatista.**

Dentro de este enfoque se darán cuenta de ciertos estudios realizados por diversos investigadores. Uno de ellos es Roger Brown, quien junto a sus colaboradores, identificaron el orden en el que aparecían los morfemas gramaticales en las expresiones de cada niño. Aunque los niños empezaron a producir cada morfema a edades diferentes, este autor descubrió que los morfemas aparecían en el mismo orden en los tres casos. Las investigaciones realizadas desde entonces con otros niños han confirmado el orden general de aparición de los morfemas en inglés. Es bien sabido que los niños producen por casualidad ciertos marcadores gramaticales en expresiones imitadas. En consecuencia, Brown elaboró un criterio específico para aceptar una estructura gramatical como “adquirida”. Seleccionó tres muestras sucesivas de expresiones infantiles. Después, midió si el marcador en cuestión aparecía al menos el 90% de las veces en sus contextos obligados. Por ejemplo, el morfema plural “s”. Brown evaluó si los niños aplicaban a los nombres la regla del plural siempre que aludían a más de un referente. Utilizando este criterio, fue capaz de identificar los primeros 14 morfemas en base al estudio de los tres sujetos. Aunque hay importantes variaciones individuales en cuanto a la edad en la que los niños producen estas formas gramaticales, se ha descubierto que el orden de adquisición se mantiene. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Los errores comunes cometidos por los niños pequeños indican las dificultades que encierra la adquisición de ciertas estructuras. Por ejemplo, en el plural de los nombres o del tiempo pasado de los verbos, muchos niños hablantes de inglés cometen un error al expresar el plural de palabras como “foot”, “sheep”, diciendo “foots” “sheeps”. Esos errores suelen ocurrir después de que hayan estado reproduciendo las formas plurales correctas, “foot” y “sheep”, que han oído utilizar a sus padres. De igual manera, a menudo comienzan a utilizar las formas incorrectas del tiempo pasado “goed”, “comed” y “hitted”, tras haber expresado correctamente las formas irregulares de estos verbos. La representación gráfica de este patrón conductual presenta una forma de U. parece que los niños atraviesan una etapa en la que sobregeneralizan reglas como la de añadir una “s” o añadir “ed”, aplicando las reglas a todas las formas, incluyendo las irregulares, antes de volver a adoptar las expresiones correctas. Se ha postulado que este patrón conductual significa que los niños usan en principio cada una de las formas correctas como un elemento léxico independiente y fijo. Después, descubren las reglas (como “añadir ed” a los verbos para expresar el significado en tiempo pasado), que aplican de forma indiscriminada a todos los verbos. Se ha observado que los niños solo cometen éstos errores de sobregeneralización el 2,5% del tiempo. De hecho, los errores del tipo de “comed” y “goed” coexisten con el uso correcto de “came” y “went” y, durante la mayor parte del tiempo, los niños usan la forma correcta en todas las edades. En consecuencia, es más probable que, en vez de seguir una curva de aprendizaje en forma de U, los niños adquieran las formas gramaticales de manera progresiva. El uso, inconsistente a veces, de las formas correctas se debe a la carga general de procesamiento que recae en la producción del lenguaje. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Por su parte, Steven Pinker ha desarrollado investigaciones sobre la señalización del tiempo pasado, sosteniendo que la producción del lenguaje incluye dos procesos muy diferentes. El primero supone el cómputo mental de una regla (en este caso al “añadir ed” a la raíz verbal). Es decir, cuando el niño emite la palabra “walked” en una oración no recupera de la memoria el término completo “walked”, sino sólo la raíz verbal, “walk”. Después utiliza la regla gramatical *añadir “ed”* y genera “walked”. El segundo proceso se relaciona con las formas irregulares y no implica en absoluto un cómputo mental de una regla. En cambio, supone la recuperación directa de las formas completas del tiempo pasado del diccionario mental. Así, un verbo irregular como “go”, tiene dos entradas en el diccionario mental: “go” y “went”. “Went” no se deriva por transformación de “go”. Dependiendo de lo que el niño quiera decir, se recupera de la memoria como término completo. En cambio, para las formas regulares, habrá una única entrada (como “walk”), mas una regla general (añadir “ed”) para formar el tiempo pasado. Pinker explica que las sobregeneralizaciones son errores que representan fallas ocasionales del niño a la hora de la representación directa de la forma irregular correcta “went” del diccionario mental. En tales casos, el niño recurre a la aplicación por omisión de la regla del tiempo pasado al término recuperado. Sin embargo, no todos los investigadores están de acuerdo en que el lenguaje implique el proceso doble del cómputo mental de reglas gramaticales y de la recuperación del diccionario mental. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

### **Enfoque de procesamiento.**

*El enfoque de los principios operativos:*

Existen dos tipos de principios lingüísticos operativos, pero sólo uno de ellos se refiere a la morfología (el segundo se refiere a la sintaxis). Este está constituido por los principios que se utilizan para organizar los datos almacenados en sistemas lingüísticos, los llamados “creadores de patrones”. Este incluye principios para descubrir y almacenar morfemas gramaticales y sus significados. Como parte de ellos, se estipula que el niño debe extraer dos unidades cualesquiera que compartan una porción de sonido similar, separar esa porción y después almacenar la porción común y el residuo como unidades separadas. Según la teoría, es en este momento cuando entra en juego el contexto extralingüístico, ayudando al niño a descubrir el significado común de la unidad lingüística compartida que haya extraído. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Por lo tanto, se considera que los filtros perceptivos y de almacenamiento ayudan al niño a identificar estructuras importantes y gramaticalmente relevantes en el flujo del habla. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

### **Enfoque constructivista.**

Se centra en la producción inicial del lenguaje y se basa en la forma de utilización por parte del niño de ejemplos concretos para ir construyendo la gramática con el tiempo. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Si bien es escasa la información respecto a la mirada constructivista del nivel morfológico, Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) exponen que el conocimiento del niño respecto a cómo usar un verbo concreto no se generaliza de forma automática a otros verbos. Por ejemplo, si el niño aprende a utilizar el verbo “dar”

en la expresión: “la niña da un libro al niño”, esto no indica que sepa utilizar todos los verbos con tres espacios o los llamados “argumentos”. Si quisiera expresar: “el niño recibe un libro”, tendrá que aprender a utilizar el verbo “recibir” con independencia de lo anterior. O sea, al principio se aprende cada estructura gramatical como una totalidad, tal y como los niños oyen que sus padres o cuidadores la utilizan.

#### **2.1.5.2.1.2. Etapas y características del desarrollo morfológico.**

En el periodo comprendido entre los 24 y los 30 meses aparecen los pronombres de primera y segunda persona singular: yo, tú. Acosta y cols. (1996) señalan que “las marcas de género y número en las lenguas románicas aparecen muy pronto (sobre los dos años y medio), aunque se siguen cometiendo algunos errores pasada esa edad”. Los errores en la marca de número se refieren mayormente a su generalización en sustantivos no cuantificables (agua, arena, etc.) o a errores de concordancia. Por su parte los errores de género que se dan con más frecuencia son los errores de concordancia. El pronombre personal de tercera persona singular aparece también alrededor de los tres años. Es entre los 42 y los 54 meses que las diversas estructuras gramaticales se van complejizando mediante el empleo del sistema pronominal.

Para Clemente (2000) el uso del “yo” coincide psicológicamente con la construcción personal que el niño va haciendo a lo largo de sus primeros dos o dos años y medio de vida. Muy próximo a los tres años, cuando la identidad personal está afianzada (al menos el yo físico), el sistema educativo hogareño

cambia, los niños dejan de ser tratados como bebés todopoderosos y es en esta época cuando el pronombre “yo” se usa masivamente. En general los errores más frecuente en el uso del “yo” es la redundancia en su uso (por ejemplo: “mío yo”) o en producciones que incluyen un verbo (por ejemplo: “quiero agua yo”). (Acosta y cols, 1996).

En cuanto a los tiempos verbales, es en el periodo de los 24 a los 30 meses que comienzan a aparecer el imperativo, presente indicativo, predicado imperfecto y las formas no personales de infinitivo y gerundio como las flexiones más habituales. Se ha visto a su vez que los adverbios de lugar también están presentes en las oraciones simples que se emiten en este periodo. (Monfort y Juarez, 1999), pero que aún se utilizan con mucha rigidez: con frecuencia, un determinado verbo sólo aparece con una sola flexión en todos los enunciados. Lo anterior es reafirmado por Clemente (2000), donde se informa que generalmente los tiempos verbales utilizados por los niños en sus primeras producciones son el *imperativo* y el *presente de indicativo*, junto con nuevas formas rudimentarias de los verbos auxiliares *ser* y *estar*.

Se observa entre los 36 y 42 meses el uso prácticamente correcto de los auxiliares *ser* y *haber*, lo cual permite a los niños, en estos momentos, usar el pasado compuesto (“el muñeco ha comido”) (Monfort y Juarez, 1999). Aparecen, asimismo las perífrasis verbales de futuro (por ejemplo, “voy a saltar”) y distinguen mejor el uso de los distintos tiempos del pasado. En este periodo aun utilizan incorrectamente los verbos en subjuntivo. Adicionalmente comienza a aparecer un gran número de adjetivos y adverbios. (Acosta y cols, 1996). Es en el periodo de los 42 a 54 meses donde los verbos auxiliares se van complejizando, se usan

correctamente las principales flexiones verbales: presente, pretérito perfecto, futuro (en forma perifrástica) y pasado. Se señala a su vez que, dentro de la forma indicativa, los tiempos *imperfecto* e *indefinido* suelen dominarse a los cuatro o cinco años. Algunos autores señalan que el error más característico es la regularización de las formas irregulares. (Acosta y cols, 1996).

En cuanto a las preposiciones, es en el periodo de los 24 a los 30 meses donde ellas comienzan a aparecer, estas son: a, en, para y de. Serra y cols (2000) señalan que “parece ser que la omisión preposicional es un fenómeno que se mantiene con importancia en edades avanzadas del proceso de gramaticalización. En este sentido cabe señalar algunos datos como el hallazgo de un nivel del 17% de omisiones a los 3.6 años, un 4.5% a los 4.6 años y un 1.3% a los 5.6 años”. En base a los escasos trabajos existentes, las preposiciones más sencillas serían las de lugar: en, por, a, de, entre; seguidas por las de instrumento: con; y por las de tiempo: hasta. Alrededor de los 42 meses el dominio de las preposiciones aumenta. Se utilizan con frecuencia las de tiempo y las de espacio, aunque, en ocasiones, no de la forma correcta. Se afirma que a los cuatro años ya están consolidadas las preposiciones: *a*, *con*, *de*, *en*, *para* y *por*, mientras que *entre*, *hasta* y *sin*, apenas se usan durante este periodo. (Clemente, 2000). Las últimas en adquirirse serían las preposiciones de causa o con valores significativos múltiples: para, desde, sin. En general, los niños las expresan dándoles en primer lugar un significado y después les van otorgando otros valores. (Clemente, 2000).

En lo que respecta a los artículos, se afirma que es a los tres años cuando estos se utilizan adecuadamente, respetando incluso las marcas de género y número. En la diferenciación en cuanto al carácter determinado/indeterminado, se

señala que a los tres años ya predomina la determinación, detectándose a esta edad errores en porcentajes pequeños, próximos al 30% con la terminación -es-. La familiaridad de las palabras tiene efecto positivo, puesto que términos considerados de vocabulario básico se realizan en plural más precozmente. (Clemente, 2000).

A su vez, varios estudios apoyan la idea del uso de conjunciones a los tres años, siendo la más temprana la coordinante “y” seguida por “y entonces”. Las subordinadas que, para que, porque, pues y si, aparecen más tarde. (Acosta y cols, 1996; Clemente, 2000).

La mayoría de los estudios coincide en que alrededor de los 5 años los niños poseen un conocimiento y dominio básico de su lenguaje. Si bien no existen muchos estudios al respecto, Acosta y cols (1996) destacan algunos aspectos que se adquieren más tardíamente, estos serían: el incremento en la producción de pronombres posesivos, correcta utilización de adverbios y preposiciones de espacio y tiempo, uso correcto de las formas irregulares de los verbos, aparición de los tiempos pluscuamperfecto y condicional.

#### **2.1.5.2.2. Desarrollo sintáctico en el preescolar.**

La sintaxis va mucho más allá del nivel de la palabra, centrándose en la estructura de la oración, en el nivel de la cláusula y los principios que rigen las estructuras gramaticales, como el orden de las palabras. Los principios sintácticos

regulan el movimiento de las expresiones, tanto dentro de las oraciones (el nivel intraoracional) como entre oraciones (el nivel interoracional o del discurso). Estas reglas de movimiento se encuentran en el centro del conocimiento implícito de la sintaxis. Por tanto, el niño que está aprendiendo el lenguaje tiene que prestar atención a múltiples niveles del mismo.

#### **2.1.5.2.2.1. Factores involucrados en el desarrollo sintáctico.**

Muchos psicolingüistas que estudian las culturas occidentales creen que la respuesta, frente a los posibles factores involucrados, radica en las pautas de entonación del habla dirigida del niño, las cuales pueden facilitar la presentación de agrupaciones gramaticalmente relevantes. Así, la comprensión del lenguaje que tienen los niños manifiesta su sensibilidad a la forma gramatical mucho antes de que sus producciones contengan gramática alguna. Sin embargo, aunque una prosodia exagerada pueda destacar las agrupaciones gramaticales para el niño occidental, no puede ser crucial para aprender la gramática. Como han mostrado Eleanor Ochs y otros, hay culturas no occidentales en la que los niños aprenden bien la gramática de su lengua materna sin la ventaja de la entonación exagerada del habla dirigida al niño. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

El contexto social del diálogo natural también ayuda al niño a interpretar lo que oye. La entrada que llega al niño pequeño está enraizada casi siempre en el aquí y el ahora, con gran cantidad de indicaciones y gestos paralingüísticos similares. En las primeras frases de la adquisición del lenguaje, los adultos no suelen hablar a los niños pequeños sobre objetos, personas y acontecimientos

ausentes o, si lo hacen, normalmente se refieren a cosas muy familiares para el niño. Esto ayuda a reducir la carga de procesamiento (la cantidad de actividad mental) del niño cuando intenta crear representaciones de los nombres y verbos utilizados en el habla y, de este modo, le permite centrarse más en la gramática (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

#### **2.1.5.2.2. Teorías y/o hipótesis sobre el desarrollo sintáctico.**

##### **Enfoques estructurales.**

El enfoque estructural de Chomsky ha sido la principal influencia recibida por muchas teorías psicolingüísticas de corte nativista. La propia teoría ha sufrido diversos cambios desde su forma original. En sus revisiones teóricas, Chomsky ha retenido una serie de premisas generales sobre la naturaleza del lenguaje humano que son relevantes para la adquisición de la gramática. Como punto de partida, la teoría afirma que el lenguaje es un sistema que hace un uso infinito de recursos infinitos. Es decir, podemos crear un número infinito de oraciones partiendo de un número finito de morfemas, palabras y expresiones. Un segundo aspecto del lenguaje que le proporciona un potencial infinito es su cualidad recursiva. Una vez creadas, las oraciones no sólo se coordinan. También pueden ir unas insertas en otras. Esta cualidad del lenguaje humano de nuevo le aporta infinitas capacidades expresivas. Éstas y otras características únicas de la gramática han llevado a Chomsky y sus discípulos a hablar del carácter innato del lenguaje. Asimismo, este autor llama “gramática universal” a esta capacidad humana intrínseca. Incluye, por una parte, un conjunto de principios invariantes que subyacen a cada

una de las lenguas habladas y de signos del mundo y, por otra, un conjunto fijo de parámetros cuyos marcos de referencia difieren de un idioma a otro. Se considera que los principios son comunes a todas las lenguas, mientras que los parámetros se establecen de acuerdo con la experiencia infantil de las particularidades de su lengua materna. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Los principios invariantes de la GU rigen la organización de la fonología y el léxico, así como el modo de constituirse las agrupaciones estructurales de palabras y su posibilidad de cambiar de posición en la oración con el fin de formar preguntas, cláusulas de relativo, construcciones pasivas, etcétera. Es muy importante señalar que los principios operan sobre partes de oraciones dependientes de la estructura y no sobre secuencias de palabras aisladas. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Chomsky sostiene que debido a que ni los niños ni los adultos cometen errores agramaticales deben de haber nacido con un conocimiento de la gramática que les impide efectuar generalizaciones incorrectas de las reglas de cambio de lugar. La estructura subyacente no es evidente en lo que el niño oye. Esta idea de la estructura invisible ha llevado a los chomskyanos a defender la estructura innata. Es más, las expresiones dirigidas al niño están llenas de comienzos falsos, oraciones inacabadas y contextos ambiguos, los que inducen a error aunque el niño sea capaz de derivar la estructura abstracta de las formas superficiales. El lenguaje que oye el niño está abierto a demasiadas generalizaciones erróneas y, en consecuencia, el aprendizaje o la experiencia no pueden explicar por sí solos cómo evita el niño la comisión de tales errores. Como se señaló anteriormente, la estructura invisible de la gramática adulta no se revela en las expresiones que

recibe el niño de un modo transparente. Con frecuencia, se habla del argumento de “la pobreza del estímulo” en referencia a esto. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Varios teóricos han insistido también en que los padres no suelen subsanar los errores gramaticales. Los padres tienden a corregir errores de significado o estimulan a los niños a añadir a sus expresiones formas de cortesía, como “por favor”. Sin embargo, no parece muy habitual que proporcionen modelos de gramática correctivos y conscientes que sirvan para aprender. Se dice, por tanto, que los niños deben de haber nacido con el conocimiento lingüístico que les hace evitar falsas generalizaciones. Ya deben de “saber” cómo se dividen las oraciones en agrupaciones gramaticales, así como qué grupos permiten movimientos dependientes de la estructura y cuáles no. Chomsky dice que los principios del movimiento dependiente de la estructura y que sostienen todos los lenguajes humanos posibles facilitan también esta sensibilidad. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Según la teoría Chomskyana, lo anterior se debe a que el cerebro de cada niño va equipado con el conjunto completo de principios y parámetros, los que sólo requieren para su activación de una mínima experiencia lingüística específica. En consecuencia, el enfoque estructural de la adquisición de la gramática afirma que la “gramática universal” constituye la facultad inicial del lenguaje del niño. La “gramática universal” existe con anterioridad a cualquier experiencia lingüística y ofrece al niño la capacidad de adquirir cualquiera de los idiomas del mundo. Dependiendo de dónde naciera y se haya educado, el niño puede aprender con la misma facilidad swahili, ruso, japonés o urdu, que inglés o italiano. Aunque la

experiencia de una lengua concreta sea necesaria para aprender palabras y para fijar los parámetros especificados de forma innata, las teorías nativistas consideran que la experiencia es secundaria con respecto a las capacidades gramaticales que han sido creadas por evolución. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Dentro de esta teoría destaca el aporte de Braine (1963) con su gramática pivot como explicación de las reglas que utiliza el niño para organizar sus primeros enunciados (combinaciones de dos palabras). Braine llegó a diversas conclusiones que le condujeron a elaborar la primera “gramática infantil”. Planteó que existe un grupo o clase de palabras, a las que denominó *pivot*, caracterizado por un número muy reducido de elementos, pero usado muy frecuentemente en las emisiones de dos palabras. Junto a las anteriores, también aparece un segundo grupo, a las que llamó *open*, caracterizado por muchos elementos distintos, pero que aparecen con poca frecuencia en dichas combinaciones. Observó, además, que aunque las palabras *open* no sufrían ninguna restricción, las *pivot* cumplían las siguientes: siempre ocupan una posición fija, no pueden combinarse entre sí, y no pueden emitirse solas. En función de estas observaciones, Braine caracterizó el conocimiento lingüístico de los niños en la etapa de dos palabras como una gramática que da lugar a combinaciones del tipo *pivot-open* (por ejemplo: “más leche”, “más galletas”), otras *open-pivot* (como “mamá ven”) y, ocasionalmente, *open-open* (como por ejemplo: “taza leche”). Aunque Braine no participaba de los argumentos teóricos de Chomsky y sus discípulos dentro de la psicolingüística, estos últimos consideraron la *Gramática Pivot* como explicación de la existencia de una gramática universal. (Acosta y cols, 2000).

## **Enfoques basados en iniciadores (bootstrapping).**

La hipótesis de los iniciadores se ha desarrollado para explicar el método de adquisición por parte del niño de la gramática de su lengua materna, atendiendo a distintas características del idioma. La idea es que el niño pueda usar una parte del sistema lingüístico (como la fonología) para avanzar en el aprendizaje en otro nivel del sistema (como la sintaxis). Es decir, estas teorías proponen que el conocimiento infantil de un aspecto de la entrada pueda actuar como atajo para el aprendizaje de un nuevo concepto del sistema. Se han presentado tres hipótesis principales:

- 1) Iniciador prosódico y fonológico.
- 2) Iniciador semántico.
- 3) Iniciador sintáctico.

### **1. Iniciador prosódico y fonológico.**

El iniciador prosódico se basa en el hecho de que las lenguas no sólo agrupan palabras en unidades estructurales mayores, como los sintagmas, las cláusulas y las oraciones, sino que también empaquetan estas unidades sintácticas en envolturas prosódicas. Transmite la idea de que esas palabras que van unidas sintácticamente también forman parte del mismo patrón de entonación. Este enfoque ofrece también una explicación del modo en que los niños descubren los límites de las sílabas y las palabras por medio de la entonación. Sin

embargo, la teoría no se limita sólo a la prosodia, sino que incluye el papel del ritmo, el acento, la fonética y la fonotáctica (todos los sonidos permisibles en una lengua). Por eso también se conoce con el nombre de “hipótesis de iniciador fonológico”. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Para descubrir los límites sintácticos en los niveles de sintagma y cláusula, los niños y niñas tienen que fijarse sobre todo en la información prosódica. El elemento central de la teoría es que el modo en que la entonación agrupa determinados bloques lingüísticos refleja, hasta cierto punto, la estructura de la gramática. Esto no significa, sin embargo, que haya una correspondencia directa y transparente entre la prosodia y la sintaxis. Se dice, en cambio, que la prosodia ofrece una pista probabilística, relativamente buena, de los límites de las cláusulas, incluso antes de que el niño intente analizar su significado. Por tanto, las teorías del iniciador prosódico tienen más que ver con la búsqueda de las agrupaciones gramaticales en el flujo del habla que con el descubrimiento del significado. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Ahora bien, cuando una típica madre occidental habla a su hijo con una entonación exagerada, pausas, etc., da pistas moderadamente fuertes de las agrupaciones sintácticas como el sintagma nominal, el sintagma verbal y el sintagma preposicional. La hipótesis es que la representación de la entrada lingüística que hacen los niños y niñas incluye la fijación de algunos límites automáticos en torno a los bloques relevantes desde el punto de vista sintáctico. En una oración como “Mira, el niño está acariciando al perro con la mano”, no decimos “Mira el niño....está.... acariciando al.... perro con la... mano”. En cambio, tendemos a agrupar nuestras producciones en bloques gramaticalmente

relevantes que marquen el principio y el final del sintagma nominal, el sintagma verbal y el sintagma preposicional. Así, en el plano prosódico, tendemos a agrupar esta oración de este modo: “El niño... está acariciando al perro... con la mano”, marcando las diferentes unidades sintagmáticas. Es más, dentro de estas unidades, hay patrones diferenciados de acentuación que ayudan a separar los distintos elementos, como el artículo del nombre. Los artículos y otros morfemas libres suelen ser átonos y de duración relativamente corta, en contraste con la pronunciación de los nombres. En todos los tipos de agrupaciones sintagmáticas aparecen diferencias fonológicas similares. Otro ejemplo es el de los sintagmas verbales en donde los verbos auxiliares aparecen menos acentuados que los verbos principales. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Según la hipótesis del iniciador fonológico, estos paquetes de entonación que se producen de forma natural ayudan al niño a dividir automáticamente las entradas en agrupamientos sintácticos relevantes. Por tanto, desde este punto de vista, en la entrada lingüística hay más información directa sobre la sintaxis de lo que admiten los teóricos chomskyanos. En consecuencia, esto permitiría el aprendizaje de ciertos aspectos del lenguaje por medio de unas entradas lingüísticas relativamente sencillas. Supondría también que aunque el niño tenga que contar desde el primer momento con las capacidades perceptivas relevantes que lo hagan sensible a esas delimitaciones prosódicas, necesitaría una gramática universal mucho menos elaborada de lo que suponen los chomskyanos. Por tanto, la hipótesis del iniciador fonológico pretende descubrir cómo puede el niño, ayudado por sus capacidades innatas de procesamiento, construir unas representaciones lingüísticas suficientes para adquirir la gramática. Se considera que las representaciones prosódicas proporcionan un andamiaje para los análisis

sintácticos sobre los que puedan realizarse los posteriores análisis semánticos. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

## 2. Iniciador semántico.

Steven Pinker desarrolló la hipótesis del iniciador semántico para explicar cómo el niño puede descubrir la correspondencia entre el significado y la sintaxis. Antes de que éste pueda comprender o producir un lenguaje gramatical, necesita haber aprendido los significados de muchos nombres. En segundo lugar, el niño o niña debe ser capaz de construir una representación semántica de la oración utilizando una combinación del contexto del mundo real y los significados de las palabras de la oración. En tercer lugar, Pinker sostiene que las oraciones dirigidas al niño que está aprendiendo el lenguaje deben ir acompañadas por pistas no sintácticas, como la entonación especial del maternés. Dado nuestro conocimiento de las entradas lingüísticas en ciertas sociedades no occidentales, deben existir pistas alternativas a la prosodia del maternés. La entrada lingüística obedecerá también a la forma general de oraciones declarativas sencillas del tipo sintagma nominal más sintagma verbal (como “el chico está pegando a la chica”). En cuarto lugar, el niño debe tener un conocimiento previo y especificado de manera innata de ciertos universales lingüísticos. Este conocimiento le permitirá conocer instintivamente lo siguiente: 1) los agentes de los verbos transitivos se expresan como sujetos de las oraciones básicas; 2) las cosas afectadas por las acciones se expresan como objetos o complementos directos en el sintagma verbal y 3) los nombres de los objetos y personas concretos son nombres. Además este autor, cree que, desde el principio, las representaciones lingüísticas de los niños ya adoptan las formas abstractas del sintagma nominal, el sintagma verbal, el

sintagma preposicional y el sujeto y el objeto directo de la oración. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Pinker sostiene que, al principio, el niño o niña se centra en la interpretación de las oraciones en contextos relativamente transparentes. Al oír: “El niño está acariciando al perro”, por ejemplo, los conceptos de “niño” y “perro” no tienen gran significancia por sí solas, antes de que el menor comience a realizar un análisis gramatical de la oración. Por esto, al ver luego la acción que acompaña la oración (un niño que toca el lomo de un perro) el niño puede utilizar esta situación del mundo real para hacer un análisis lingüístico formal, estableciendo la correspondencia entre “el niño” y el sintagma nominal sujeto y entre “acariciando al perro” y el sintagma verbal que contiene el objeto directo. En otras palabras, para poner en marcha la sintaxis, el niño extrae inicialmente una adecuada representación semántica de un verbo, mediante la concordancia entre el contexto extralingüístico y la cadena sintáctica e infiriendo lo que el hablante intenta comunicar. De este modo, el niño es capaz de descubrir que “acariciar” significa mover la mano sobre algo de una determinada manera, como se puede inferir del contexto extralingüístico. También puede deducir del contexto lingüístico que “acariciar” es un verbo transitivo que debe tener un complemento directo. Si más adelante el niño oye: “el niño está corriendo”, puede combinar de nuevo su conocimiento del significado de “niño” con la situación transparente a la que se alude, para concluir que “correr”, una palabra nueva, es el sintagma verbal y significa moverse rápidamente. Además, puede deducir que “correr” es un verbo intransitivo que no tiene complemento directo. Según la teoría de Pinker, la interpretación de los verbos se hace mediante la combinación de los mecanismos perceptivos y cognitivos de niños y niñas, que se plasma en las estructuras sintácticas, especificadas de forma innata, de los sintagmas nominales, los

sintagmas verbales, etcétera. Por tanto, mediante el iniciador semántico la correspondencia entre sonidos como “acariciar” o “correr” y las representaciones mentales de los conceptos semánticos, el niño puede descubrir las restricciones sintácticas relativas a los verbos transitivos e intransitivos. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

La afirmación central de la hipótesis del iniciador semántico es que los niños usan entidades *semánticas* innatas (como una cosa, agente causal, acción, estado cambiante de la cosa o ruta que se sigue desde el origen a la meta) cuyo significado ya pueden comprender para inferir que las oraciones que les llegan están constituidas por casos de los correspondientes universales *sintácticos* innatos (nombre, sujeto, verbo, objetos directo, preposición etc). Pinker sostiene que el iniciador semántico es una buena estrategia inicial por omisión para el desarrollo de la sintaxis. De hecho, la investigación demuestra que la mayoría de las expresiones dirigidas a los niños en las primeras frases de la adquisición del lenguaje son oraciones simples, activas, del tipo “Mamá conduce el auto”. Los análisis lingüísticos del habla dirigida al niño muestran que la idea de prototipo inicial, en que el sujeto es también agente, corresponde a las estructuras de las oraciones sencillas que las madres usan al hablar a sus bebés, lo que se considera una ayuda significativa para el aprendizaje durante el periodo inicial de adquisición de la gramática. Más adelante, cuando las expresiones que llegan al niño son más complejas, el iniciador semántico ya no es suficiente, porque en ese momento las oraciones no siempre son sencillas y declarativas, los sujetos no son siempre agentes y el contexto no es solo el aquí y el ahora. Por el contrario, los adultos se dirigen a los preescolares mayores usando, por ejemplo, oraciones pasivas, en las que el sujeto es el paciente y se refieren también a objetos ausentes (así como a acontecimientos pasados, futuros e, incluso, imaginarios),

haciendo mucho más difícil la correspondencia directa entre las entidades semánticas y los universales sintácticos. No obstante, al principio, el iniciador semántico puede ofrecer una vía de aproximación a la adquisición de la gramática. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

### 3. Iniciador sintáctico.

El iniciador semántico demuestra que el significado puede ayudar a niños y niñas a deducir la gramática. En cambio, el iniciador sintáctico muestra que la sintaxis puede utilizarse para descubrir el significado. Por tanto, no son teorías rivales, sino que empiezan sus explicaciones por los extremos opuestos. El iniciador semántico se produce cuando los niños proceden desde la comprensión de algo del mundo al establecimiento de su correspondencia con la estructura lingüística (correspondencias “del mundo a la lengua”). Cuando los niños utilizan el iniciador sintáctico se basan en la estructura sintáctica de la lengua para acceder al significado (correspondencias “de la lengua al mundo”). (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Los críticos de la hipótesis de Pinker dicen que aunque el iniciador semántico funcione con algunos verbos este no puede ser la única base para aprender todos, porque, aunque los verbos se refieran al aquí y al ahora, no todas las situaciones reales son transparentes. Se señala que aun cuando conocen algunos nombres los bebés no se basan en conocimientos semánticos anteriores, sino que utilizan los contextos sintácticos en los que aparecen los verbos para averiguar sus significados. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Parece que las expresiones parentales que llegan a niños y niñas destacan las diferencias entre verbos muy relacionados reservando ciertos contextos para un tipo de verbo y otros contextos distintos para otro tipo. Por lo tanto, el iniciador semántico solo no siempre puede utilizarse en la adquisición del lenguaje, incluso en las primeras etapas. No obstante, aunque el iniciador sintáctico explica la adquisición de ciertos tipos de verbos, es difícil comprender cómo puede desarrollarse toda la gramática partiendo sólo de pistas sintácticas. Los niños deberían tener ya algunos conocimientos de los elementos del vocabulario, sobre todo de nombres. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Es importante insistir que si bien difieren en los aspectos específicos en los que hacen hincapié, los tres enfoques centrados en los iniciadores no se excluyen entre sí. Los niños y niñas que aprenden la gramática pueden usar cada una de las estrategias en diferentes momentos de su desarrollo o cuando se enfrentan a tipos específicos de problemas lingüísticos. La capacidad general para utilizar iniciadores sean prosódicos, semánticos o sintácticos representa un atajo útil para construir distintas partes del sistema gramatical. Un principio en que suelen coincidir los tres enfoques es en la existencia de alguna forma de universales innatos. No obstante, hay muchas teorías evolutivas de la adquisición de la gramática que no apoyan la idea de un conocimiento lingüístico especificado de forma innata. Otros aspectos del desarrollo como: la interacción social, la riqueza de la estructura de la expresión lingüística que llega al niño, la relación entre el lenguaje y la cognición, y el procesamiento de tipo general se presentan como explicaciones alternativas de la adquisición de la gramática. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

## **Enfoques sociopragmáticos.**

Las teorías sociopragmáticas presentan una perspectiva muy diferente de la adquisición de la gramática. En este caso, el centro de atención es, ante todo, el contexto social en que tiene lugar la experiencia del lenguaje y donde se aprende éste. El objetivo es comprender las características de la interacción social que puedan facilitar que algunos aspectos de la estructura gramatical adquieran cierto relieve para el niño. Se considera que la atención conjunta y la información sucesiva, que caracterizan el discurso, desempeñan un papel importante en la adquisición del lenguaje. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Según esta teoría, es importante que el niño sea capaz de utilizar lo que ya ha aprendido respecto a la estructura de la interacción humana como plantilla básica sobre la cual establecer las reglas gramaticales. Por lo tanto, la misma naturaleza de interacción social abre al niño una ventana a la gramática. Este enfoque tiende a señalar que las correspondencias entre el significado y la sintaxis se realizan directamente en lo que niños y niñas oyen, más que en la estructura gramatical más profunda de una expresión y subyacente a esta. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

En las teorías sociopragmáticas no se considera que la expresión que llega al niño sea una simple desencadenante de la gramática, como en las teorías nativistas, sino que también un elemento que hace un importante aporte a la capacidad lingüística, cada vez mayor, del niño. Se dice además que el habla dirigida al niño proporciona pistas cruciales sobre el orden de las palabras, el uso

de los auxiliares y la formación de preguntas. También se ha señalado que los cuidadores o padres utilizan el diálogo con el fin de introducir al niño en la conversación y mantener su atención a los intercambios lingüísticos, y no para transmitir información. Juntos con esto los diálogos facilitan el aprendizaje infantil presentando una u otra vez un conjunto restringido y sencillo de relaciones semánticas y estructuras sintácticas. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Los datos sobre la expresión materna tienen indican más efectos en el aumento del vocabulario infantil y menos en la gramática, pero se ha demostrado que la cantidad de rutinas de preguntas-respuestas utilizadas por las madres están relacionadas con la pauta temporal de aparición de los verbos auxiliares en el habla infantil. Por tanto, la interacción social puede tener un efecto facilitador sobre el vocabulario, sobre las capacidades conversacionales de los niños y sobre la enseñanza de las rutinas sociales, como “hola”, “adiós”, “por favor”, “gracias” etc. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

### **Enfoque cognitivo.**

Se basa en la teoría general del desarrollo infantil de Piaget y consiste en la adquisición de las estructuras gramaticales básicas que dependen directamente del nivel de desarrollo cognitivo infantil, es decir, todo el aprendizaje se funda en un conjunto común de mecanismos cognitivos.

Los teóricos piagetanos consideran que el niño atraviesa diversas etapas cognitivas durante el desarrollo: etapa sensomotriz, etapa simbólica, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Según el enfoque cognitivo, el lenguaje no es más que una de las muchas entradas que el niño recibe del entorno físico. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

No cabe duda de que el desarrollo cognitivo desempeña alguna función en la adquisición del lenguaje, pero es muy improbable que los mecanismos cognitivos generales sean por sí solos capaces de explicar el proceso de conversión en un ser gramatical. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

### **Enfoque de procesamiento.**

*El enfoque de los principios operativos:* la teoría de Slobin aborda dos aspectos de la gramática primitiva: el orden de las palabras y la forma como los niños adquieren los morfemas gramaticales. En relación con el orden de las palabras, se explica que los niños construyen representaciones de escenas prototípicas que destacan y ocurren con frecuencia en su vida. Éstas son las primeras representaciones con las que intentan armonizar las oraciones que oyen. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Se afirma, al igual que en la morfología, que existen dos tipos principales de principios lingüísticos operativos que intervienen en la producción gramatical inicial. El segundo tipo se refiere a la sintaxis y recoge los principios de la conversación del habla oída en datos almacenados que el niño pueda utilizar para construir su gramática básica infantil, entendidos como los “filtros perceptivos y de almacenamiento”. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

### **Enfoque constructivista.**

Se centra en la producción inicial del lenguaje y se basa en la forma de utilización por parte del niño de ejemplos concretos para ir construyendo la gramática con el tiempo. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Autores como Tomasello sostienen que el niño no descubre la gramática, sino que la construye poco a poco, mediante un proceso constructivo. Se señala que la evolución humana nos ha equipado con procesos sociocognitivos relevantes para el lenguaje y con otros de carácter más general que, en conjunto, hacen posible que niños y niñas adquieran la gramática. Desde este punto de vista se entiende que la gramática no viene dada en absoluto en forma innata. En cambio, el bebé utiliza su capacidad de procesamiento rápido, en tiempo real, de las entradas sucesivas (habladas o de signos) que recibe, así como su capacidad general para detectar patrones recurrentes en esas entradas, con el fin de ir construyendo poco a poco una gramática más abstracta, partiendo de los ejemplos específicos y concretos que oye. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

La teoría constructivista se compone sobre dos principios centrales. El primero afirma que las destrezas lingüísticas de los niños pequeños (y quizás también de adultos) son mucho menos abstractas de lo que se creía. Las producciones de los niños no reflejan la existencia de categorías y reglas abstractas, sino su conocimiento de elementos léxicos y de estructuras gramaticales específicas. En segundo lugar, se propone que los niños no aprenden primero a combinar categorías de palabras (como verbos, nombres etc), sino que su aprendizaje se basa con frecuencia en patrones sintácticos completos, o construcciones a modo de Gestalt, con sus propia formas y funciones exclusivas. Por ejemplo: “perro muerde hueso”. Esto no indica que posea las categorías de sujeto, verbo y objeto y las haya combinado para formar una oración. Los constructivistas dicen que es más probable que el niño o niña haya aprendido la expresión completa y la utilice después como patrón o plantilla básico mediante los cuales crear otras expresiones similares con la misma estructura, “gato caza ratón”, “papá lava auto”. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

En relación con los verbos, al principio los niños construyen determinados patrones de expresiones en torno a ciertos verbos. Lo que aprenden los niños es donde colocar palabras concretas en ejemplos conocidos, aprovechando su capacidad para procesar las entradas que reciben como una sucesión de patrones recurrentes, en vez de recuperar estructuras lingüísticas abstractas prefabricadas.

La investigación actual se centra en las relaciones entre los patrones presentes en el habla que oyen los niños y los patrones propios del habla de los mismos niños. Esto contribuye a identificar los momentos evolutivos en donde los patrones infantiles comienzan a desligarse de los elementos específicos y a

parecerse más a los conjuntos productivos de estructuras de carácter más adulto. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

En consecuencia, la teoría constructivista es más aplicable en el plano transcultural y explica mejor las diferencias individuales, muy habituales en el desarrollo inicial del lenguaje. Señala además que las destrezas lingüísticas de niños y niñas están más cerca del resto de sus destrezas sociales y cognitivas. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

### **Modelado del desarrollo del lenguaje.**

El modelado conexionista del lenguaje utiliza programas informáticos diseñados para imitar el procesamiento de la información que tiene lugar en el cerebro cuando se va adquiriendo el lenguaje.

La red está compuesta por una capa de entrada, que recibe los datos del lenguaje, una capa oculta, en la que se forman unas representaciones más comprimidas de los datos, y una capa de salida, que emite la salida lingüística. Cada vez que una entrada atraviesa estas tres capas se efectúan pequeñas adaptaciones en las conexiones, de manera que en la siguiente ocasión en que se procese la misma entrada la salida se acercará algo más a la pretendida. La competencia entre las conexiones para las distintas salidas es tal que toda aquella que no se utilice con frecuencia se debilita. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Se demuestra que con un potente dispositivo de aprendizaje y una entrada muy estructurada y variada las redes neuronales son capaces de aprender reglas sin un conocimiento lingüístico previo (innato). Éste modelado conexionista ofrece nuevas herramientas para responder a preguntas relativas al grado en el que el conocimiento innato es o no esencial para el aprendizaje de la gramática. Las redes artificiales ofrecen una perspectiva de cómo pueden establecerse poco a poco unas conexiones partiendo de la explosión repetida a la entrada, sin un conocimiento previo y con unos mecanismos generales, aunque sofisticados, de aprendizaje que también pueden aplicarse a la información no lingüística. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

#### **2.1.5.2.2.3. Etapas y características del desarrollo sintáctico.**

- Etapa presintáctica: “holofrases”.

Un importante momento para la familia y para el niño es cuando éste enuncia su primera palabra. Semanas después de este gran hito en su desarrollo el vocabulario del menor comienza a aumentar con rapidez, aprendiendo nuevas palabras cada día. En esta etapa los niños utilizan estas primeras palabras en diversos contextos, sobre todo para nombrar objetos o relacionarse socialmente, pero siempre reducen sus enunciados a una palabra. Esta etapa es la que se conoce como etapa de holofrases. (Berko y Bernstein- Raitner, 2010).

- Etapa sintáctica simple.

Serra y cols. (2000) describen que alrededor de los 20 meses la gran mayoría de los niños comienzan a emitir enunciados de palabras combinadas. Este periodo es llamado también “etapa de dos palabras o de *habla telegráfica*”.

En esta etapa los niños omiten los artículos determinados e indeterminados, así como las preposiciones y otras partes de la oración por el estilo. También omiten morfemas, como el “s” del plural, el “ing” progresivo y el “s” posesivo. No obstante, el calificativo “telegráfico” es equívoco, porque esos morfemas no se omiten en el lenguaje de los telegramas, cuyo objetivo consiste en reducir al mínimo el número de palabras, pero no el de morfemas (“niños llegan domingo”). Por tanto la idea de una “etapa telegráfica” está anticuada en la actualidad porque no recoge por completo las auténticas características de las primeras combinaciones de palabras de niños y niñas. Aunque al principio estos omiten morfemas gramaticales importantes, en el momento en que dicen juntas dos palabras dan el primer paso significativo para convertirse en hablantes gramaticales. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Berko y Bernstein- Raitner (2010), por su parte, da cuenta que durante el transcurso del segundo año de vida, cuando los niños ya conocen aproximadamente 50 palabras, avanzan a la fase de combinaciones de dos palabras, sin artículos, preposiciones, flexiones ni ninguna modificación gramatical utilizada por los adultos. El estudio de las expresiones de dos palabras en diferentes idiomas ha demostrado que en todas partes del mundo los niños de

esta edad expresan el mismo tipo de pensamiento e intenciones con el mismo tipo de expresión, en general del tipo S+S. (Berko y Bernstein- Raitner, 2010).

Monfort y Juarez. (1999) describen que entre los 21 a los 24 meses los niños comienzan producir las primeras combinaciones de dos o tres palabras. El orden natural S+V+O no está todavía integrado y no existen flexiones, ni uso de nexos. El significado gramatical depende más bien de la entonación, de gestos y mímica añadidos. Generalmente, estas frases siguen expresando deseos, emociones, pero algunas veces dan un comentario sobre una persona u objeto: “papá malo, mamá fuera...”. Un poco más adelante en la fase de dos palabras aparece aproximadamente una docena de tipos de significado. Por ejemplo, pueden hacer referencia a un actor y un verbo: *papa come*. Pueden modificar un sustantivo: guau- guau malo, pueden especificar una localización: gatito mesa, pueden nombrar un verbo y un objeto, sin mencionar el sujeto: toma comida. En esta fase, los niños expresan significados básicos sin indicar número, género ni tiempos verbales. (Berko y Bernstein- Raitner, 2010).

Poco a poco comienza la aparición de secuencias de tres elementos, con la estructura principal de S-V-O (sujeto- verbo- objeto), como en “niño como pan”, donde aún el uso de nexos no se inicia o es muy escaso. (Acosta y cols, 1996).

- Etapa sintáctica compleja.

Posteriormente, cuando los niños ya tienen entre 30 a 36 meses la estructura de sus frases se va complejizando, llegando a la combinación de cuatro elementos. Empiezan a aparecer las primeras frases coordinadas (por ejemplo, “mamá no está y papá no está”). (Acosta y cols, 1996).

Continuando con la evolución, el periodo comprendido entre los 36 y 42 meses se caracteriza porque los niños llegan a formar frases correctas de seis a ocho palabras, aunque la media general sea de cuatro a cinco. Aprenden la estructura de las oraciones complejas de más de una cláusula, con el uso frecuente de la conjugación *y*. Aparecen las subordinadas con *pero* y *porque*, así como el uso rudimentario de los relativos con *que*. En las oraciones negativas integra la partícula en la estructura de la frase (por ejemplo, “el niño no ha dormido”). Los marcadores interrogativos de las frases también van complejizándose. (Acosta y cols, 1996).

En general se observa que los niños, llegados a esta edad, han aprendido los recursos esenciales de su lengua, aunque su abanico de tipos oracionales continúa conteniendo una serie de “errores” desde el punto de vista del adulto, así como una serie de estructuras que necesitan aún cierto aprendizaje. A pesar de ello, en estos momentos de su desarrollo el niño ya puede “jugar” con el lenguaje y mostrarse creativo con él. Por lo tanto, hay coincidencia en señalar los tres años como la edad en la que los niños han accedido al dominio de los recursos gramaticales de su lengua o, por lo menos, como la edad en la que así lo

muestran en su producción lingüística. No obstante, se dan diferencias individuales importantes en este hito, pero de ningún modo hay que considerar que a esta edad los niños se expresan como los adultos, sino que, usualmente, a los tres años son capaces de utilizar correcta y productivamente los *recursos sintácticos y morfológicos básicos de su lengua*. (Serra y cols., 2000).

Entre los 42 y los 54 meses se detecta, en general, una eliminación progresiva de los errores sintácticos y morfológicos. Empiezan a aparecer las estructuras pasivas. A su vez, las distintas modalidades del discurso (afirmación, negación e interrogación) se hacen cada vez más complejas. (Acosta y cols, 1996).

Posterior a los 54 meses los niños aprenden estructuras sintácticas más complejas: pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo, etc. Y van perfeccionando aquellas con las que ya estaban familiarizados. Los usos de la voz pasiva y las conexiones adverbiales siguen perfeccionándose y generalizándose aunque no llegan a una adquisición completa hacia la edad de siete u ocho años aproximadamente. (Acosta y cols, 1996).

En un trabajo transversal con dos tipos de muestras de lenguaje (narración y diálogo) en sujetos de dos a seis años, Clemente (2000) encontró a grandes rasgos los datos mostrados en la tabla 5.

Tabla 5. RESUMEN DE LOS LOGROS SINTÁCTICOS EN LA INFANCIA.

Edad	LME	Características.	Ejemplos
12-18 meses	1	Holofrasas.	“aba” (agua)
18-24 meses	1-2	Frasas de dos palabras, expresando: recurrencia, acción y atribución.	“más agua” “dame agua” “agua buena”
30- 36 meses	2- 2,6	Avance en frases simples, preguntas, inicio de nexos.	“quiero beber” “¿que?”
36- 48 meses	2,6- 3,8	Uso correcto de nexos: relativos, causales, etc.	“ese que salta es malo”
48- 60 meses	3,8- 4,2	Últimos usos en los nexos adverbiales.	“cuando sea mi cumpleaños...”
Mayor a 60 meses	Mayor a 4,2	Estilo indirecto, uso prácticamente correcto de los nexos.	

(Basado en Clemente, 2000)

Es alrededor de los 5 años cuando se observa la aparición de las primeras oraciones de relativo, uso adecuado de la concordancia de tiempos verbales entre la oración principal y la subordinada, y por último existiría un cambio en el orden habitual de los elementos de las frases para dar énfasis. (Clemente, 2000).

Hacia los 72 meses, los niños comienzan a apreciar los diversos efectos que tiene su lenguaje, al realizar chistes o adivinanzas, y a juzgar la utilización correcta de su propio lenguaje. (Clemente, 2000).

Como se ha señalado, el desarrollo de lenguaje es un tema complejo que abarca varios niveles y diversas aristas a contemplar. Es por ello que junto con saber el contenido que se quiere evaluar es importante tener en cuenta los distintos aspectos a considerar cuando se quiere construir una herramienta de evaluación.

## **2.2. El proceso de construcción de instrumentos.**

La cantidad de esfuerzo invertido en la elaboración de un test psicológico o educativo varía con el tipo de prueba y los propósitos para los cuales se crea.

Asimismo, los procedimientos empleados en la elaboración de una prueba también varían con el tiempo de ésta y los propósitos del usuario. Cualquiera que sea el tipo de prueba o las metas de los usuarios, se necesita cierto grado de planeación del contenido antes de escribir los reactivos que contendrá el instrumento. La planeación de la prueba debe incluir definiciones claras de las variables o constructos que van a medirse, descripciones de las personas que van a ser examinadas, las condiciones bajo las cuales se administrará la prueba, e información concerniente a la calificación, interpretación de las puntuaciones y uso que se dará a los resultados (Aiken, 2003).

### **2.2.1. Planeación de un test.**

La elaboración de un test requiere la consideración cuidadosa de sus propósitos específicos. Las pruebas cumplen muchas funciones diferentes, y su proceso de elaboración varía en cierto grado de acuerdo con el propósito que se pretenda lograr. De manera ideal, la elaboración de una prueba u otro instrumento psicométrico empieza con la definición de las variables o constructos que van a medirse y con el esbozo del contenido propuesto(Aiken, 2003).

#### **a) Pruebas de observación.**

La elaboración de una prueba de aptitud para observar a solicitantes de un trabajo en particular comienza con un análisis detallado de las actividades que componen ese trabajo. Un análisis de tareas o análisis de un trabajo consiste en especificar los componentes del trabajo de modo que puedan construirse las situaciones o pruebas de reactivos más adecuados para predecir el desempeño del sujeto o empleado en tal trabajo. Esas especificaciones pueden incluir incidentes cruciales, conductas que son decisivas para el desempeño exitoso o fallido, así como otra información que describa las actividades del trabajo. Dado que la descripción de un trabajo particular por lo general es larga y requiere dedicación, la prueba final no medirá todos los aspectos del desempeño del empleado. Tratará sólo con una muestra de los comportamientos más importantes relacionados con el trabajo en cuestión, muestra que en el mejor de los casos debe ser representativa de todas las tareas a realizar.

## b) Prueba de inteligencia.

Como en la elaboración de cualquier otra prueba, se reúne un conjunto de reactivos que supuestamente miden algún aspecto del constructo “inteligencia”. Esos reactivos pueden ser elaborados de acuerdo con una teoría específica de la conducta inteligente o haciendo referencia sólo a los tipos de tareas que la gente muy inteligente puede realizar de manera efectiva respecto a las personas menos inteligentes. La selección de los reactivos a incluir en la prueba final puede hacerse con base en las relaciones de las respuestas dadas a reactivos con criterios tales como la edad cronológica, así como con las relaciones entre los reactivos de la prueba.

## c) Pruebas de rendimiento.

Se ha dedicado más atención a los procedimientos usados para elaborar pruebas de rendimiento académicos que a los de otras clases de pruebas. Esto es comprensible cuando nos percatamos de que se aplican más pruebas de rendimiento que todos los otros tipos de pruebas combinados. A pesar del uso generalizado de las pruebas de rendimiento, la mayoría de los profesores, quienes supuestamente están familiarizados con su materia de estudio, no dedica tiempo suficiente a la evaluación del progreso de los estudiantes. Con mucha frecuencia los maestros consideran que los exámenes son algo desagradable adjunto a la enseñanza, en lugar de verlos como parte integral y formativa del proceso educativo. Sin embargo, cuando se usan de manera efectiva, los resultados de los exámenes no se limitan a la sola evaluación y motivación de los estudiantes.

También proporcionan información a los maestros, al personal administrativo y a los padres, concerniente a la medida en que se ha alcanzado los objetivos educativos específicos. Al proporcionar datos sobre la efectividad del currículo escolar y los procedimientos de enseñanza, las puntuaciones de los exámenes pueden contribuir significativamente en la planificación educativa para estudiantes individuales o grupos, incluso para distritos escolares enteros (Aiken, 2003).

De acuerdo a los distintos tipos de pruebas observados, el instrumento de evaluación que se valida en este estudio se basa principalmente en este último tipo de prueba, ya que nos entrega información acerca del rendimiento del lenguaje en los niveles léxico, morfológico y sintáctico, en los niños de 3.0 a 5.11 años de edad.

### **2.2.2. Preparación de los reactivos del test.**

La meta principal de la planificación de la prueba es la preparación de un bosquejo detallado, que sirva como guía al elaborar los reactivos con los que se van a evaluar los objetivos. Una vez preparado dicho bosquejo del contenido de la prueba, el siguiente paso es elaborar los reactivos. Por lo general, es recomendable que en las pruebas objetivas inicialmente se prepare alrededor de un 20% más de reactivos de los que en realidad se necesiten, de modo que se disponga de una cantidad adecuada de buenos reactivos para la versión final de la prueba.

Todos los reactivos representan procedimientos para obtener información acerca de los individuos, pero la cantidad y los tipos de información varían con la naturaleza de las tareas planteadas por diferentes tipos de reactivos. Se han sugerido varios métodos para clasificar los reactivos de acuerdo con el formato o la forma de la respuesta requerida. Completamiento o llenado contra selección, recuerdo contra reconocimiento, y construcción de respuesta contra identificación, son formas de diferenciar entre los reactivos donde se pide a los examinados que escriban o construyan una respuesta y aquellos en que se les pide señalar cuál de varias alternativas es correcta. Otro método popular de clasificación de reactivos es ensayo contra objetivos. Todos los reactivos de ensayo son del tipo de completamiento o llenado, donde la respuesta del examinado se construye en lugar de ser meramente identificada.

Un reactivo objetivo puede ser del tipo de completamiento o llenado, o de selección, dependiendo de si pide que los examinados construyan una respuesta o seleccionen la mejor respuesta de entre una lista de alternativas. El rasgo crucial de los reactivos objetivos no es la forma de la respuesta, sino la objetividad con la que pueden calificarse. Dos o más calificadores de un reactivo de ensayo pueden estar en desacuerdo en si una respuesta dada es correcta y en cuántos puntos debería recibir. Sin embargo, salvo que ocurran errores administrativos, los diferentes calificados de una prueba objetiva asignarán la misma calificación a una determinada prueba (Aiken, 2003).

Según lo anteriormente descrito, el tipo de reactivo a utilizar en el presente instrumento de evaluación, en la sub prueba expresiva, es el reactivo de ensayo, el cual posee como ventaja principal poder medir la habilidad personal para

organizar, relacionar y comunicar conductas que no son fáciles de evaluar con los reactivos objetivos. Las pruebas de ensayo tienen las ventajas de que requieren menos tiempo para su elaboración y reducen la probabilidad de que los examinados respondan en forma correcta a los reactivos por simple adivinación. Sin embargo, las preguntas de ensayo pueden ser tan generales que se interpreten de manera muy diferente por distintas personas. Por tanto, es importante mencionar que como regla, no debieran usarse reactivos de ensayo cuando el mismo conocimiento o habilidad pueda ser evaluados con reactivos objetivos. Si se plantean preguntas de ensayo, la persona que redacta los reactivos debe tratar de hacer las preguntas de manera tan objetiva como sea posible. Esto puede lograrse al: (1) definir la tarea y redactar los reactivos de manera clara, por ejemplo, pedir a los examinados que comparen y expliquen en lugar qué discutan; (2) usar un número pequeño de reactivos que deberán responder todos los examinados; (3) estructurar los reactivos de forma que los expertos en la materia estén de acuerdo en que puede demostrarse que una respuesta es mejor que otra, y (4) hacer que los examinados respondan a cada reactivo en una hoja por separado (Aiken, 2003).

Por otra parte, en la sub prueba receptiva se utilizan reactivos de apareamiento. En este tipo, un conjunto de opciones de respuesta se equipara con un conjunto de opciones de estímulos (premisas). La tarea del examinado en un reactivo de este tipo es acoplar las opciones de respuesta con la premisa correcta. El apareamiento usualmente es de uno a uno (una respuesta por premisa) pero también puede ser de una respuesta a varias premisas, de varias respuestas a una premisa, o de varias respuestas a varias premisas. Es importante informar a los examinados cuál de esos procedimientos se aplica en un reactivo particular (Aiken, 2003).

### **2.2.3. Edición de un test.**

Una vez que se han preparado los reactivos para una prueba es aconsejable hacer que los revisen y editen personas conocedoras del tema.

Suponiendo que las diseñadoras del instrumento de evaluación elaboraron un número suficiente de reactivos satisfactorios, antes de tomarse la prueba deben tomarse decisiones finales concernientes a:

- Extensión de la prueba: es difícil predecir cuánto tiempo le tomará a un sujeto determinado terminar una prueba. Todo depende de la interacción compleja entre la preparación, la personalidad y estado emocional y físico del estudiante, de la naturaleza y dificultad del material de la prueba, y del ambiente del examen (ruido y otras distracciones, conducta del examinador, etc.). Una buena regla empírica, utilizada en las pruebas de dificultad moderada aplicadas a partir del nivel secundario, es conceder un minuto por cada reactivo de opción múltiple o de respuesta corta y un minuto por cada dos reactivos de verdadero y falso. De este modo, una prueba de 50 reactivos de opción múltiple o de respuesta corta y una de 100 reactivos de verdadero y falso suelen ser apropiadas para un período de clase típico de 50 minutos en el nivel secundario. (Aiken, 2003).
- Imágenes de la prueba: éstos serán presentados de manera nítida y clara, para el sujeto evaluado. Asimismo, el número de ellas estará designado

según la tarea a realizar (en común acuerdo de las evaluadoras). Por último tenemos el color elegido para las imágenes del instrumento. En nuestro caso se determinó en blanco y negro, no en colores, ya que estudios anteriores han demostrado que el color de los estímulos para los instrumentos de evaluación no evidencia ninguna diferencia significativa en las puntuaciones en cuanto a las respuestas de los niños con desarrollo normal de lenguaje en edad pre escolar. (Schneider, Rivard y Debreuil, 2004).

- Ordenamiento de los reactivos: en lo que respecta al ordenamiento de las opciones en los reactivos de opción múltiple, se ha dicho que los examinados muestran preferencias por la posición de las opciones, y cuando no están seguros de la respuesta es más probable que elijan ciertas opciones (ejemplo: b y c) que otras (a y d). Aunque la investigación no ha logrado demostrar que estas preferencias tengan un efecto significativo en las calificaciones de una prueba, es aconsejable ordenar los reactivos de opción múltiple y los de verdadero y falso de forma que las respuestas no sigan un patrón. En los reactivos de aparejamiento, a los examinados les resulta más conveniente y la calificación se facilita si todas las premisas y opciones de respuesta se colocan en la misma página. Colocar los reactivos de respuesta corta en grupos de cinco o algo así también puede reducir los errores al presentar y calificar una prueba. Por último, debe proporcionarse espacio suficiente para responder los reactivos de respuesta corta y los de ensayo, sea que las respuestas se escriban en el cuadernillo o en una hoja por separado. (Aiken, 2003).

En las pruebas que contienen reactivos objetivos y de ensayo, estos últimos suelen colocarse al final, ya que suelen requerir más tiempo y diferentes procesos de pensamiento que los primeros. Otra suposición razonable es que las calificaciones de la prueba serán más altas si se ordenan sub conjuntos de reactivos del más fácil al más difícil. Se supone que el éxito al responder los reactivos más sencillos, crea expectativas favorables de éxito, y que ello anima a los examinados a poner más empeño en los reactivos más difíciles. Sin embargo, los hallazgos de la investigación no siempre han confirmado esta suposición. Las excepciones a esta conclusión son las pruebas de velocidad o las muy difíciles. (Aiken, 2003).

- Hoja de respuestas: para la mayoría de las pruebas que se administran en el aula, en especial en los primeros grados, es aconsejable hacer que los estudiantes marquen o escriban sus respuestas. Esto genera menos errores al indicar sus respuestas. En los reactivos objetivos también facilita la calificación si se requiere que los examinados escriban las letras o respuestas apropiadas en los espacios marginales, situados a la izquierda de las preguntas. (Aiken, 2003).
  
- Instrucciones de los test: las instrucciones generales para una prueba de ensayo u objetiva que se aplica de manera simultánea a un grupo de personas se colocan al frente de la prueba, y las instrucciones específicas para cada parte de una prueba múltiple se colocan antes de la prueba respectiva. Por lo general, resulta sensato mecanografiar las instrucciones en negrita de forma que sea menos probable que los examinados las salten

o las pasen por alto. Como su planteamiento puede llegar a tener cierto efecto sobre las calificaciones obtenidas, las instrucciones deben ser precisas más que generales. También es aconsejable que el examinador lea en voz alta las instrucciones globales si son inusuales o poco familiares para los examinados. En una prueba individual en la cual el examinador presenta cada tarea e interactúa de manera continua con el examinado, las instrucciones se dan de forma oral. Sea que se den de manera oral, impresa o en ambas formas, las instrucciones deben informar a los examinados acerca del propósito de la prueba, cómo deben indicarse las respuestas, qué tipo de ayuda pueden esperar si no entienden algo, cuánto tiempo tienen para terminar la prueba, cómo se calificarán las respuestas, si es recomendable adivinar cuando se tenga duda y cómo corregir una respuesta si cometió un error. Cuando las instrucciones de una prueba se den de manera oral, deben leerse de forma lenta, clara y exactamente como aparecen impresas. Después de haber leído las instrucciones debe permitirse a los examinados hacer preguntas, e independientemente de su trivialidad o redundancia aparente, deben responderse de manera paciente e informativa (Aiken, 2003).

#### **2.2.4. Administración, aplicación y clasificación de los test.**

##### **2.2.4.1. Aplicación de los test.**

El procedimiento que debe seguirse para aplicar una prueba o cualquier otro instrumento psicométrico depende del tipo de que se trate (individual o

colectiva, con tiempo predeterminado o sin éste, cognoscitiva o afectiva), lo mismo que la edad cronológica, la educación, los antecedentes culturales y el estado físico y mental de los examinados. Cualesquiera que sea el tipo de prueba y las características de quienes se someten a ella, el desempeño también puede alterarse por factores como disposición y motivación del examinado, cantidad de sueño durante la noche previa a la prueba, molestias físicas, angustia relativa a la prueba, otros problemas emocionales y medicamentos que se estén consumiendo.

No sólo la disposición, la habilidad para resolver pruebas y la motivación de los examinados afectan el desempeño, sino también la apariencia y el comportamiento de quien aplica la evaluación, así como la situación. Sobre todo, en el caso de pruebas individuales, son importantes la habilidad y la personalidad del examinador. Quienes administran la mayoría de las pruebas individuales deben tener un título o un certificado formal expedido por un organismo gubernamental apropiado o ser supervisados por otro examinador. Estos requisitos contribuyen a garantizar que los examinadores cuenten con el conocimiento y la capacidad necesaria para administrar, calificar e interpretar diversos tipos de instrumentos psicométricos.

Las variable situacionales, incluyendo el tiempo para resolver la prueba y el lugar donde se aplique, y las condiciones ambientales como iluminación, temperatura, nivel de ruido, ventilación u otras distracciones, también pueden contribuir a la motivación, concentración y desempeño de las personas que se examinan. Por consiguiente, antes de administrar una prueba, debemos estar seguros de que el ambiente físico sea apropiado (Aiken, 2003).

### Deberes del examinador antes de la prueba:

- Programación: al programar una prueba, el examinador debe tomar en cuenta las actividades que suelen realizar los examinados en esa hora del día. No es sensato administrar pruebas a niños durante las horas del almuerzo o del juego, cuando acostumbran a realizar alguna otra actividad placentera, o cuando acaban de tener lugar acontecimientos divertidos o emocionantes (por ejemplo, inmediatamente después de días feriados). El tiempo de la prueba casi nunca debe excederse de una hora al tratarse de niños pequeños o de una hora y media cuando son niños de secundaria. (Aiken, 2003).
- Consentimiento informado: consiste en un acuerdo entre una institución o individuo y una persona en particular o su representante legal. Con los términos del acuerdo se otorga permiso para aplicar test psicológicos a una persona y/o conseguir otra información con propósitos de evaluación o de diagnósticos. (Aiken, 2003).

Debe obtenerse el consentimiento informado de quienes se someterán a una prueba, o de sus representantes legales cuando sea adecuado, antes de iniciarla, excepto (a) cuando la evaluación sin consentimiento sea ordenada por ley o por reglamentación gubernamental; (b) cuando la evaluación sea parte de las actividades habituales de la escuela, o (c) cuando el consentimiento esté claramente implícito.

El requisito del consentimiento informado suele cumplirse al obtener la firma de una persona legalmente responsable en una forma estándar proporcionada por el distrito escolar u otra institución pertinente. La forma específica, el (los) objetivo (s) de la evaluación, el uso que se hará de los resultados, los derechos del padre o tutor y el procedimiento a seguir para obtener una copia del informe final o de la interpretación debe ser informado.

- Familiarizarse con la prueba: no debe haber duda en cuanto a la familiaridad con el material de la prueba y el procedimiento de aplicación cuando el examinador es la misma persona. Debido a que la persona que administra una prueba estandarizada rara vez es la misma que la elaboró, debe estudiarse con cuidado el manual adjunto antes de iniciar el proceso de evaluación. Es de particular importancia familiarizarse con las instrucciones de administración y con el contenido de la prueba. Para lograr esta familiaridad, es recomendable que el examinador mismo se someta a la prueba antes de administrarla a otra persona. Por último, es aconsejable revisar las instrucciones y otros materiales del procedimiento justo antes de la aplicación. Asimismo, los folletos, las hojas de respuestas y otros materiales de la prueba deben revisarse y contarse con anterioridad. (Aiken, 2003).
  
- Garantizar condiciones de evaluación satisfactorias: los examinadores deben asegurarse de que los asientos, la ventilación, la temperatura, el nivel de ruido y otras condiciones físicas del ambiente de evaluación sean satisfactorias. Es preferible utilizar una habitación que sea familiar para los

examinados y esté relativamente libre de distracciones. Es mejor administrar una prueba individual en una habitación privada, sólo con el examinador, el examinado y, de ser necesario, uno de sus padres, el tutor u otras personas responsable. (Aiken, 2003).

- Reducir fraudes: los examinadores bien capacitados están muy conscientes de la importancia de la seguridad de la prueba, tanto antes como después de administrarla, y de aceptar la responsabilidad de que conserve dicha seguridad. Antes de la prueba, debe procurarse que haya asientos confortables que además contribuyan a eliminar la posibilidad de fraude. Aunque es preferible, no siempre puede lograrse que los examinados dejen un asiento libre entre cada uno para que resulten difíciles las oportunidades de hacer trampa. (Aiken, 2003).

Deberes del examinador durante la prueba:

- Seguir las instrucciones de la prueba: mediante instrucciones meticulosamente preparadas, que leen en forma lenta y clara al presentarse oralmente, se informa a los examinados sobre los objetivos de la prueba y cómo anotar sus respuestas. Se pide a los examinadores de pruebas estandarizadas que sigan cuidadosamente las instrucciones de administración, aun cuando una explicación adicional podría esclarecer la tarea para los examinados. El no apegarse a las instrucciones estándar puede dar como resultado una tarea distinta de la que tenían en mente los diseñadores de la prueba. Si las instrucciones no son idénticas a las

presentadas a la muestra de personas con las que se estandarizó la prueba, los resultados no tendrán el mismo significado que los del grupo de estandarización. Por ende, se habrá perdido un útil marco de referencia para interpretar los resultados. (Aiken, 2003).

- Permanecer alerta: al administrar una prueba colectivamente, ya sea estandarizada o no, el examinador debe mantenerse alerta para evitar las trampas, así como que se hable o haya ruido innecesario. También es sensato tener la precaución de tener a un mensajero disponible para casos de emergencias médicas o algún otro problema.
- Establecer una relación interpersonal: tanto en pruebas individuales como colectivas, el comportamiento del examinador puede tener un efecto considerable en la motivación y en el comportamiento de los examinados. En ocasiones, hasta una sonrisa puede brindar ánimo a los examinados nerviosos o poco preparados a fin de que conserven la calma y logren un desempeño óptimo. Debido a que las pruebas individuales proporcionan una mejor oportunidad de observar a los examinados que las pruebas de aplicación colectiva, es probable detectar falta de motivación, distracción y tensión en un contexto de evaluación individual. Así, pueden realizarse esfuerzos para manejar estos problemas o por lo menos tomarlos en cuenta al interpretar los resultados. Tanto en pruebas individuales como colectivas, una buena regla a seguir es mostrarse amigable pero objetivo, con autoridad mas no autoritario, con modales y vestuario apropiados y a cargo de la situación de evaluación. Tal comportamiento por parte del examinador tiende a crear una situación de rapport, es decir, una relación interpersonal

cordial de aceptación que anima a los examinadores a responder en forma honesta y precisa.

- Flexibilidad: también se permite cierta flexibilidad al administrar pruebas no estandarizadas e incluso en algunos instrumentos estandarizados, pero el exceso de flexibilidad puede volver inútiles las normas establecidas con propósitos de interpretación. Al evaluar con estas medidas, la sensibilidad y la paciencia por parte del examinador pueden proporcionar una mejor oportunidad para que los discapacitados y otros individuos con problemas especiales demuestren sus aptitudes. Otros procedimientos recomendados, que se han adaptado de técnicas de instrucción reconocidas, son las siguientes:

- 1) Proporcionar tiempo suficiente para que los examinadores respondan el material de la prueba.
- 2) Permitir la práctica necesaria con reactivos de ejemplo.
- 3) Usar períodos de evaluación relativamente corto.
- 4) Observar si hay signos de fatiga o angustia y tomarlos en cuenta.
- 5) Brindar estímulo y refuerzo positivo con generosidad.
- 6) No intentar obligar a los examinados a responder cuando se han resistido a hacerlo en varias ocasiones.

Deberes del examinador después de la prueba:

Después de administrar un prueba individual, el examinador debe recoger y guardar en lugar seguro todos los materiales de la prueba. Es preciso animar a los examinados sobre su desempeño, tal vez darle alguna pequeña recompensa si se trata de niños y conducirlos al lugar adecuado. En evaluaciones clínicas, en general es importante consultar con el padre o acompañantes del examinado, quizás antes y después de la prueba. Al terminar la prueba, también se dará información sobre lo que se hará con los resultados a los examinados y/o a sus acompañantes. El examinador tranquiliza a los interesados al prometer comunicarles los resultados e interpretaciones a los propios individuos o a la institución y recomendar medidas subsiguientes (Aiken, 2003).

### **2.3. Propiedades psicométricas de los test.**

En este punto se detallarán las características necesarias para la elaboración y aplicación de procedimientos que permiten determinar si un instrumento de evaluación es válido, confiable, específico y sensible. Para ello se definirá cada una de las propiedades, refiriéndose a su significado y sus componentes.

### **2.3.1. Validez.**

El término validez señala o refiere la cualidad o atributo que se quiere medir en una situación específica. Por lo tanto, se debe considerar válida una prueba sólo en un período de tiempo determinado, ya que esta podría verse afectada debido a cambios culturales y excesivos tiempos en la aplicación de la prueba, según Cohen y Swerdlik (2007). Este concepto se define como un juicio o una estimación acerca de qué tan bien una prueba mide lo que pretende medir en un determinado contexto. De manera más específica, es la elaboración de un juicio en base a la evidencia sobre lo apropiado de las inferencias realizadas a partir de las puntuaciones de una prueba. (Cohen y Swerdlik, 2007).

En términos de validación de una prueba, los especialistas de la medición tradicionalmente han conceptualizado la validez de acuerdo con tres categorías. Sin embargo, antes de seleccionar una de ellas, es necesario tener en consideración el contenido de la prueba, las relaciones de los datos obtenidos en la prueba con otras puntuaciones medidas y el análisis global de la prueba. Dependiendo del uso que se le vaya a dar a la prueba, los tres tipos de evidencia con respecto a la validez pueden ser relevantes de la misma manera. (Cohen y Swerdlik, 2007). Por lo tanto, la forma de examinar la validez de una prueba es determinando si el instrumento de evaluación diseñado se concentra en los resultados de la investigación y si los resultados se conciben dentro del contexto del propósito del estudio.

A continuación se definirá brevemente cada tipo de validez para su mayor comprensión.

#### **2.3.1.1. Validez de contenido.**

Esta describe un juicio de cuán adecuadamente una prueba es una muestra de la conducta representativa dentro del universo de conductas a partir de la cual se diseñó la prueba (Cohen y Swerdlik, 2007). La cuantificación de este tipo de validez no puede ser expresada cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente, si no que por lo general se estima de manera subjetiva o intersubjetiva. Asimismo, Salkind (1999) concuerda con lo anteriormente citado, exponiendo que éste tipo de validez sería el grado en que una prueba representa el universo de reactivos del cual se extrajo. Además agrega que la validez de contenido es práctica para evaluar la utilidad de las pruebas que muestrean un área de conocimientos en particular, como sería en nuestro caso el desarrollo normal del lenguaje en los niveles léxico y morfosintáctico de los niños de 3.0 a 5.11 años de edad.

El procedimiento más comúnmente empleado para determinar este tipo de validez es el que se conoce con el nombre de juicios de expertos. Algunos autores proponen que para determinar el consenso entre evaluadores o jueces, respecto a cuán esencial puede ser un reactivo en particular, que cada miembro del jurado responda una pregunta para cada uno de los reactivos. De esta manera, para cada reactivo se anota el número de expertos que afirma que un reactivo es esencial. De acuerdo con el criterio y/o fórmula de Lawshe (1975): si más de la

mitad de los expertos indica que un reactivo es esencial, ese reactivo tiene al menos cierta validez de contenido. Cuanto mayor sea el número de expertos que concuerdan en que un reactivo particular es esencial, existirán mayores niveles de validez de contenido. Con base en estos supuestos este autor desarrollo una formula denominada **razón de validez de contenido**. (Cohen y Swerdlik, 2007).

Del párrafo anterior se desprende que si una prueba cumple con la validez de contenido ésta sí constituye una muestra adecuada y representativa de los contenidos, es decir, de la dimensión a evaluar. (Cohen y Swerdlik, 2007).

#### **2.3.1.2. Validez de constructo.**

Propuesta originariamente por Cronbach y Meehl (1955), trata de asegurar que las variables o constructos medidos, además de capacidad predictiva, tienen entidad y rigor, y se encuentran insertas dentro de un marco teórico coherente. Las formas de recoger evidencia empírica para comprobarlo son en general las utilizadas para comprobar cualquier teoría científica, si bien se han hecho habituales las recogidas de datos a través de una matriz multirrasgo multimétodo o mediante diferentes técnicas de análisis multivariado, entre las que destaca el análisis factorial, tanto exploratorio como confirmatorio. En el primer caso suele hablarse de validez convergente-discriminante y en el segundo de validez factorial.

El análisis factorial es una técnica estadística multivariante para estudiar las dimensiones que subyacen a las relaciones entre varias variables. Normalmente

toma como datos de partida la matriz de correlaciones entre las variables que interesa analizar. Como información final, proporciona una matriz de tamaño  $n \times p$ , denominada matriz factorial rotada. Esta matriz contiene las *saturaciones* de cada variable en cada una de las “p” dimensiones extraídas, y que son las correlaciones de Pearson entre cada variable y cada dimensión.

El análisis factorial se realiza con dos objetivos: 1) determinar cual es el número de dimensiones o factores que mide un test y descubrir cual es el significado de cada una; 2) obtener la puntuación de cada sujeto en cada dimensión. Normalmente, el número de dimensiones que mide un test es mucho menor que la cantidad de ítems. Para descubrir su significado y darles sentido es necesario fijarse en las variables que saturan de forma elevada en cada dimensión. Cuando el investigador se enfrenta con la tarea de dar significado a una dimensión, debe realizar un proceso inferencial para encontrar el nexo de unión entre las variables que manifiestan correlaciones elevadas en la dimensión. Además, los diferentes factores (dimensiones) extraídos no tienen la misma importancia. Cada uno explica una determinada cantidad de la varianza total de los ítems, que se expresa porcentualmente, y que indica la importancia de esa dimensión para dar cuenta de la covariación entre las variables. Si un factor explica un porcentaje elevado de la varianza total, eso es síntoma de que las saturaciones de las variables en dicho factor son altas, lo que significa que es una dimensión importante a la hora de describir las relaciones entre las variables originales. (Abad y cols, 2006).

En definitiva, para poder asegurar que una prueba psicológica, educativa o sociológica es válida hay que aportar diferentes tipos de evidencia que lo

garantice, no se pueden hacer afirmaciones generales ni definitivas, pues como cualquier otra validación científica, la de los tests es un proceso abierto en el que siempre cabe añadir nueva evidencia empírica que corrobore o refute la pertinencia de las inferencias hechas a partir del test. (Abad y cols, 2006)

### **2.3.2. Confiabilidad.**

Se define este concepto como la consistencia, estabilidad o fiabilidad de los resultados. De acuerdo con lo anterior, una de las características técnicas que determinan la utilidad de los resultados de un instrumento de medición es su grado de reproducibilidad. Esto se refiere al hecho de que los resultados obtenidos con un instrumento en un momento determinado, bajo ciertas condiciones, deberían ser similares si volviéramos a medir el mismo rasgo en condiciones idénticas, es decir, midiendo la conducta más de una vez. (Cohen y Swerdlik, 2007).

Este aspecto de la exactitud con que un instrumento mide lo que se pretende medir es lo que se denomina la confiabilidad de la medida. En este sentido, el término confiabilidad es equivalente a los de estabilidad y predictibilidad. (Cohen y Swerdlik, 2007). Al hablar en términos de confiabilidad lo que preocupa es la consistencia de los resultados. Para ello estos no deben cambiar permanentemente en cada una de las instancias evaluativas sino que deben ser estables.

Por otra parte, un instrumento es menos confiable en la medida que hay un mayor margen de error implícito en la medición. De acuerdo con esto, la confiabilidad puede ser definida como la ausencia relativa de error de medición en el instrumento; es decir, en este contexto, el término confiabilidad es sinónimo de precisión. (Cohen y Swerdlik, 2007).

Finalmente, este concepto se enfoca al grado de homogeneidad de los ítems del instrumento en relación con la característica que pretende medir, denominándola confiabilidad de consistencia interna u homogeneidad. (Cohen y Swerdlik, 2007).

A continuación se da a conocer cada una de las estimaciones de confiabilidad junto con su propósito:

#### **2.3.2.1. Estimación de la consistencia interna.**

1) Consistencia entre mitades: fórmula Spearman- Brown.

Esta fórmula permite estimar la confiabilidad de consistencia interna a partir de una correlación de dos mitades de una prueba; es una aplicación específica de una forma más general para estimar la confiabilidad de una prueba que se ha alargado o acortado en cualquier cantidad de reactivos. Debido a que la confiabilidad de una prueba es afectada por su longitud, es necesaria una fórmula

para estimar la confiabilidad de una prueba que se ha acortado o ha alargado. (Cohen y Swerdlik, 2007).

Para determinar la confiabilidad entre dos mitades de una prueba se puede usar la formular de Spearman-Brown. Debido a que la prueba entera es del doble de largo que la mitad de una prueba,  $n$  se vuelve 2 en la formula de Spearman-Brown para el ajuste de la confiabilidad de división por mitades. Por lo general es cierto, aunque no siempre, que la confiabilidad se incrementa conforme aumenta la longitud de la prueba, a condición de que los reactivos adicionales sean equivalente con respecto al contenido y rango de dificultad de los reactivos originales. Las estimaciones de confiabilidad basadas en la consideración de la prueba entera tenderán por consiguiente a ser mayores que aquellas basadas en la mitad de una prueba. (Cohen y Swerdlik, 2007).

Si los elaboradores o administradores de pruebas desean acortar una prueba, la formula de Spearman- Brown puede ser usada para estimar el efecto del acortamiento en la confiabilidad de la prueba. La reducción en el tamaño de la prueba con el propósito de reducir el tiempo de aplicación es una practica común en situaciones donde el administrador de la prueba puede tener sólo un tiempo limitado con quien responde la prueba o en situaciones donde el aburrimiento o la fatiga podrían producir respuestas de significación cuestionables. (Cohen y Swerdlik, 2007).

También podría usarse la fórmula de Spearman- Brown para determinar el número de reactivos necesario para alcanzar un nivel deseado de confiabilidad. Al

agregar reactivos para incrementar la confiabilidad de la pruebas hasta un nivel deseado, la regla es que los reactivos nuevos deben ser equivalentes en contenido y dificultad de modo que la prueba más larga todavía mida lo que medía la prueba original. Si la confiabilidad de la prueba original es relativamente baja, puede ser poco práctico incrementar el número de reactivos para alcanzar un nivel de confiabilidad aceptable. Otra alternativa sería abandonar este instrumento relativamente poco confiable y localizar, o elaborar, una alternativa adecuada. La confiabilidad del instrumento también podría elevarse de alguna manera; por ejemplo creando reactivos nuevos, aclarando las instrucciones de la prueba o simplificando las reglas de calificación. Las estimaciones de confiabilidad de consistencia interna, como las obtenidas usando la fórmula de Spearman- Brown, son inapropiadas para medir la confiabilidad de pruebas heterogéneas y pruebas de velocidad. (Cohen y Swerdlik, 2007).

## 2) Confiabilidad de Kuder- Richardson y coeficiente Alfa de Cronbach.

El coeficiente alfa puede considerarse como la medida de todas las correlaciones de división por mitades posibles, las buenas junto con las malas, corregidas por la fórmula de Spearman- Brown. El coeficiente alfa además de ser usado en pruebas con reactivos dicotómicos, también es apropiado para ser usado en pruebas que contienen reactivos que no son dicotómicos: reactivos que pueden calificarse en forma individual a lo largo de un rango de valores. (Cohen y Swerdlik, 2007).

Este método requiere una sola aplicación de una única forma, se basa en la consistencia de las puntuaciones a todos los reactivos de la prueba. Esta consistencia entre reactivos está influida por dos fuentes de varianza de error: (1) el muestreo de contenido (como en la confiabilidad de formas alternas y de Spearman– Brown), y (2) la heterogeneidad del área de conducta muestreada. Entre más homogénea sea el área mayor será la consistencia entre reactivos; por ejemplo, si una prueba sólo incluye multiplicaciones mientras que otras abarca sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, es probable que la primera prueba muestre mayor consistencia entre reactivos que la segunda, en la que, como es más heterogénea, el examinado puede hacer un mayor trabajo en las restas que en las otras operaciones aritméticas; otro puede obtener mejores resultados en las divisiones, pero menos en las sumas, restas y multiplicaciones, etc. (Anastasi y Urbina, 1998).

Es importante conocer si el criterio que la prueba pretende predecir es en sí mismo homogéneo o heterogéneo. Aunque se prefieren las pruebas homogéneas porque sus resultados permiten una interpretación poco ambigua, es evidente que un solo instrumento homogéneo no es un predictor adecuado de un criterio muy heterogéneo. Más aún, en la predicción de éste, la heterogeneidad de los reactivos no representa por fuerza una varianza de error.

El procedimiento más común para encontrar la consistencia entre reactivos se debe a Kuder y Richardson. Como en el método de Spearman- Brown, la consistencia entre reactivos se encuentra en sola aplicación de una única prueba; sin embargo, en lugar de requerir las puntuaciones de las dos mitades, la técnica se basa en el examen del desempeño en cada reactivo. De las diversas fórmulas

derivadas, la de mayor aplicación, conocida comúnmente como la “fórmula 20 de Kuder- Richardson”, es la siguiente:

$$r_{tt} = \left[ \frac{n}{n - 1} \right] \frac{DE_t^2 - \sum pq}{DE_t^2}$$

En la que  $r_{tt}$  es el coeficiente de confiabilidad de toda la prueba,  $n$  es el número de reactivos y  $DE_t$  la desviación estándar de la puntuación total de la prueba. El único término nuevo de la fórmula,  $\sum pq$ , se encuentra calculando la proporción de personas que aciertan ( $p$ ) y la de personas que no aciertan ( $q$ ) en cada reactivo. Para obtener  $\sum pq$  se calcula para cada reactivo el producto de  $p$  y  $q$ , y luego se suman los productos de todos los reactivos. Este método requiere de pocos cálculos adicionales porque al elaborar el instrumento rutinariamente se registra  $p$  para encontrar el grado de dificultad de cada reactivo. (Anastasi y Urbina, 1998).

La fórmula de Kuder- Richardson puede aplicarse a pruebas cuyos reactivos se califiquen como aciertos o errores, o de acuerdo con algún otro sistema de todo o nada. Asimismo, los reactivos de ciertas pruebas pueden obtener diversas puntuaciones; por ejemplo, en un inventario de personalidad el sujeto puede recibir en un reactivo una calificación numérica diferente dependiendo de si verifica sus respuestas “de manera regular”, “a veces”, “rara vez” o “nunca”. Para estos casos puede derivarse una fórmula generalizada

conocida como coeficiente alfa, en la que  $\sum (DE_{2/i})$ , la suma de las varianzas de las puntuaciones del reactivo, sustituye a  $\sum pq$ . El procedimiento consiste en encontrar la varianza de todas las puntuaciones individuales de cada reactivo y sumar las varianzas de todos los reactivos. La fórmula completa del coeficiente alfa es: (Anastasi y Urbina, 1998).

$$r_{tt} = \left[ \frac{n}{n - 1} \right] \frac{DE_{2t} - \sum (DE_{2/i})}{DE_{2t}}$$

### 2.3.3. Análisis de ítems.

Los ítems se han formulado de manera lógica para que midan el constructo, variable o rasgo que interesa evaluar. El grado en que cada ítem es un "buen medidor" del rasgo de interés es algo que se puede comprobar estadísticamente. Por un lado se encuentra el grado de dificultad y por otro, el grado de discriminación de los ítems.

El grado de dificultad de los ítems se refiere a cuánto del atributo debe poseer un individuo para obtener una determinada probabilidad de respuesta correcta. Es un parámetro de posición con el que se determina la dificultad del ítem en relación con la escala del atributo latente. Generalmente se ha

representado con el porcentaje de sujetos que solucionan incorrectamente el ítem, esto es:

$$\frac{\text{N}^{\circ} \text{ respuestas} - \text{incorrectas}}{\text{Total} - \text{respuestas}}$$

El porcentaje aproximado es suficiente para cuantificar a primera vista, pero resulta una valoración imprecisa y poco satisfactoria por razones de tipo psicológico y estadístico: el simple hecho de no resolver correctamente un ítem no dice nada sobre la causa del error, de modo que no es posible saber si la frecuencia de respuestas erróneas de un ítem estriba en la dificultad del concepto o simplemente en el desconocimiento del término. El juzgar el origen de la dificultad en un ítem radica esencialmente en el ejercicio de criterio personal. Para algunos tipos de material se puede mejorar el ítem por la variación sistemática de uno u otro aspecto del problema, y observar si se modifica la dificultad. Algunos de los lineamientos de guía para redactar ítems indican específicamente como revisar las fuentes indeseables de dificultad, que se producen al usar un vocabulario poco común u oraciones complejas. (Abad, Garrido, Olea y Ponsoda, 2006).

Finalmente, el grado de discriminación de los ítems de una prueba es la capacidad que presenta un ítem para diferenciar los niveles de habilidad; describe el grado en que la probabilidad de la respuesta se correlaciona con el atributo. Es la capacidad del ítem para calificar de 0 o 1 a personas que poseen baja o alta habilidad respectivamente. El índice de discriminación que se usa

convencionalmente es la correlación, entre acierto y error en las respuestas y la puntuación en una escala que se considera apropiada para medir el atributo latente. Por lo general, se utiliza la puntuación en un conjunto de ítems cuyo resultado se considera una aproximación razonable a ese atributo. (Abad y cols. 2006).

#### **2.3.4. Sensibilidad y especificidad.**

La evaluación de las pruebas diagnósticas se ha tratado, en general, sin un criterio universalmente aceptado. En diferentes estudios aparecen términos como sensibilidad, especificidad, eficiencia, exactitud, utilidad, valor, eficacia y efectividad, pero a menudo el significado de los mismos es ambiguo. La ausencia de acuerdo, tanto en el concepto, como en la medida de la calidad de una prueba diagnóstica, crea una situación de confusión a la hora de resolver cuestiones concretas. (Burgueño, García-Bastos y González-Buitrago, 1995).

La calidad de una prueba diagnóstica no se juzga sólo por sus características analíticas sino, fundamentalmente, por su capacidad para distinguir entre estados alternativos. Por lo tanto, para que una prueba se incluya en la práctica es necesario que sea capaz de reducir la incertidumbre asociada con una determinada situación. (Burgueño y cols, 1995).

La principal cualidad de una prueba diagnóstica es su exactitud, definida como la capacidad para clasificar de manera correcta a los individuos en

subgrupos clínicamente relevantes. En su forma más simple es la capacidad para distinguir entre dos estados. (Burgueño y cols, 1995).

Una vez establecida esta capacidad para discriminar adecuadamente, es necesario conocer también el valor práctico de la prueba para el evaluado. Existen diversas causas que invalidan una prueba diagnóstica para su uso práctico, entre ellas:

- Pueden existir métodos menos invasivos o más económicos para obtener una información semejante.
- La prueba puede ser tan cara o poseer tal requerimiento técnico que sea limitada su disponibilidad.
- Puede ser tan incómoda o invasiva para el evaluado que con facilidad no se someterá a ella.
- El costo o indeseabilidad de los resultados falsos puede ser tan alto que no exista un punto de corte aceptable. (Burgueño y cols, 1995).

Clásicamente, la exactitud de una prueba diagnóstica se ha evaluado en función de dos características: *la sensibilidad y la especificidad*. Sin embargo, tanto la sensibilidad como la especificidad varían en función del criterio elegido como punto de corte entre la población sana y la enferma. Una forma más global de conocer la calidad de la prueba en el espectro completo de puntos de corte es mediante el uso de curvas ROC (receiver operating characteristics, características operativas del receptor) que constituyen una herramienta fundamental y

unificadora en el proceso de evaluación del uso de las pruebas diagnósticas. (Burgueño y cols, 1995).

### *Sensibilidad y especificidad diagnósticas.*

Siempre que una cuestión clínica y el resultado de la prueba diagnóstica encaminada a resolverla puedan plantearse en términos de dicotomía (presencia o ausencia de enfermedad; positivo o negativo), la exactitud de la prueba puede definirse en función de su sensibilidad y especificidad diagnósticas. Sin embargo, con mucha frecuencia los resultados de las pruebas diagnósticas están distribuidas en una escala continua, por lo que es necesario seleccionar un punto de corte o valor límite adecuado que permita resumir estos resultados en dos categorías: positivo y negativo. La *sensibilidad* de una prueba diagnóstica es la probabilidad de obtener un resultado positivo cuando el individuo posee la condición. Mide su capacidad para detectar la condición cuando está presente. La *especificidad* de una prueba indica la probabilidad de obtener un resultado negativo cuando el individuo no tiene la condición. Mide su capacidad para descartar la condición cuando ésta no está presente. (Burgueño y cols, 1995).

No existe ninguna manera teórica de medición de estas dos características en una prueba. El único procedimiento es el experimental, sometiendo a un grupo de pacientes, sanos y con una determinada condición, clasificados mediante un método diagnóstico de referencia exacto e independiente, a la prueba que queremos estudiar. La sensibilidad se obtiene en el subgrupo de sujetos que presentan una condición específica y la especificidad los sujetos que no la

presentan, por lo que ambos valores son independientes de la prevalencia en la muestra estudiada. (Burgueño y cols, 1995).

Se entiende como sensibilidad a la proporción de verdaderos positivos del total de sujetos con determinada condición identificados por la prueba:

El término especificidad se explica como la proporción de verdaderos negativos identificados por la prueba del total de sujetos sin una condición aparente:

La prueba diagnóstica ideal debería tener una sensibilidad y una especificidad tan próximas al 100 % como fuera posible. Esto constituye una excepción, pero en principio se debe dudar de pruebas cuya sensibilidad y especificidad sean inferiores al 80 %.

Además, se puede definir el valor predictivo del resultado positivo como la proporción de resultados válidos entre los resultados positivos de la prueba.

El valor predictivo del resultado negativo será la proporción de resultados válidos entre los negativos.

El valor global será la proporción de resultados válidos entre la totalidad de pruebas efectuadas.

Los valores predictivos de una prueba, a diferencia de la sensibilidad y la especificidad, varían en función de la prevalencia de la condición. Si se estudia una determinada condición cuya prevalencia es baja, incluso una prueba muy específica dará lugar a muchos falsos positivos, dado el elevado número de individuos sanos de la colectividad. Si la prevalencia es alta se puede esperar un mayor número de resultados falsamente negativos. Por lo tanto, cuanto menor sea la prevalencia de la enfermedad menor será el VPP y mayor el VPN; lo contrario será cierto si la prevalencia es elevada. (Burgueño y cols, 1995).

#### **2.4. Instrumentos para la evaluación del lenguaje en Chile.**

Actualmente en Chile existe una limitada batería de test para evaluar los distintos niveles de lenguaje para menores en edad preescolar. Dentro de los test más utilizados para la evaluación del desarrollo lingüístico de niños preescolares se encuentran los siguientes:

- **Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto. (STSG).**

El S.T.S.G. es un test que permite detectar con rapidez a los niños que presentan alteraciones gruesas en la sintaxis del español. Así, los datos obtenidos en esta prueba representan sólo una aproximación que debe ser necesariamente complementada con una evaluación adicional, que permita un diagnóstico más específico. (Pavez, 2003).

Fue estandarizado en E.E.U.U. en 1973, con una muestra de 192 niños, 96 de ascendencia mexicana y 96 de ascendencia puertorriqueña, entre las edades de 3 y 6 años 11 meses.

Los resultados obtenidos en esta investigación demostraron que no existían diferencias significativas en cuanto al sexo. Lo mismo ocurrió con la puntuación de los grupos étnicos, pero el test demostró ser un instrumento útil para discriminar el desarrollo gramatical en niños de diferentes edades.

Con la experiencia realizada en E.E.U.U. se probó la utilidad del S.T.S.G. como instrumento válido y confiable para evaluar en forma rápida el desarrollo gramatical de los niños entre los 3 y los 6 años 11 meses.

En el año 1980 se realizó en la carrera de Fonoaudiología de la U. de Chile un Seminario de Título con el objetivo de "comprobar la eficacia del S.T.S.G. como instrumento para evaluar en forma rápida el desarrollo gramatical en niños chilenos normales agrupados en rangos de edades diferentes" (Bustos y cols., 1980). Para esta investigación fue necesario realizar modificaciones en algunas formas gramaticales y en el vocabulario, sustituyendo algunas expresiones del test por otras de uso frecuente en Chile. (Pavez, 2003). Con este trabajo fue posible determinar que la prueba es útil y confiable porque permite evaluar rápidamente el desempeño gramatical de niños entre 3 y 6 años 11 meses. (Pavez, 2003).

El S.T.S.G. consta de dos sub pruebas, una receptiva y una expresiva, cada una de ellas evalúa 23 elementos sintácticos. (Pavéz, 2003). El test adaptado se aplicó en 120 niños chilenos cuyas edades fluctuaron entre 3 años y 6 años 11 meses, divididos en cuatro rangos, constituido por 30 niños cada uno. (Pavez, 2003).

La confiabilidad se analizó con el método test-retest. Los resultados de ambas evaluaciones se analizaron con la prueba de correlaciones de Spearman para grupos pares. El coeficiente de correlación en ambas sub pruebas receptiva y expresiva fue de  $r$  0,83 y  $r$  0,77 respectivamente. (Pavez, 2003).

La validez para discriminar el desarrollo gramatical entre los diferentes rangos de edad se estudió aplicando un análisis de varianza para ambas sub pruebas, donde los valores de  $F$  fueron significativos (sub prueba receptiva:  $F=43,13$ , sub prueba expresiva:  $F= 60.52$ ). Por lo tanto, se comprueba que la prueba es válida para discriminar el desarrollo gramatical en las diferentes edades. Luego se aplicó la prueba  $t$  de Student para comparar los promedios entre dos rangos de edad sucesivos, y también para determinar si existían diferencias significativas según el sexo, obteniéndose diferencias significativas en ambos análisis. (Pavez, 2003).

- **Test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow (TECAL).**

Es un instrumento diseñado para evaluar la comprensión del lenguaje en niños de 3 a 6 años 11 meses. Consta de 101 ítems, 41 que evalúan vocabulario, 48 que evalúan morfología y 12 que evalúan sintaxis.

Este Test fue creado por Elizabeth Carrow y editado por primera vez en 1973, en una versión para hablantes del inglés y otra para niños hablantes del español (mexico-americanos).

La aplicación en Chile se realizó utilizando la versión para el español del Test for Auditory Comprehension of Language (TCL), correspondiente a la séptima edición de dicho texto en 1976. Las aplicaciones se realizaron en el marco de seminarios de investigación para optar al título de fonoaudiólogos realizados en la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile y tutorados por María Mercedes Pavez entre los años 1983 y 1985. La aplicación del test exigió previamente la adaptación del instrumento a la realidad de nuestro país. Para ello fue necesario modificar ciertos ítems.

La versión española del TECAL fue aplicada en Chile a 120 niños sin problemas de lenguaje de 3 a 6.11 años de edad, divididos en 4 rangos de edad: 3-3.11 años, 4- 4.11 años, 5- 5.11 años y 6- 6.11 años. Cada rango comprendía 30 niños (15 hombres y 15 mujeres). Las normas para la aplicación en Chile del test de E. Carrow se elaboraron considerando el rendimiento promedio y la

desviación estándar de los niños en cada rango de edad. Las normas propuestas son sólo una referencia, ya que no corresponden a una estandarización. (Pavez, 2010).

En cuanto a la validez, luego de aplicar el test adaptado a los 120 niños sin problemas de lenguaje, se compararon estadísticamente los puntajes (totales y por secciones) obtenidos en los diferentes rangos de edad, mediante una ANOVA. Se demostró que existían diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por los cuatro grupos etarios. Luego, mediante la prueba de Bonferroni, se constató que existían diferencias estadísticamente significativas entre todos los rangos de edad. Por lo tanto, esta adaptación discrimina entre todos los rangos etarios y aumenta significativamente a medida que se incrementa la edad de los niños, demostrando así la validez del instrumento.

La confiabilidad se estudió con el método test-retest. Para esto, se escogió de forma aleatoria a 10 niños de cada rango de edad, de los 120 escogidos, y se les volvió a evaluar con el test luego de 15 días de la primera evaluación. La comparación de los puntajes obtenidos por cada grupo etario en ambas evaluaciones se efectuó mediante la t de Student, donde se comprobó que no existían diferencias significativas entre ambas aplicaciones en ninguno de los rangos etarios, demostrándose así la confiabilidad de esta adaptación. (Pavez, 2010).

- **Test de vocabulario en imágenes. TEVI-R (3ª Edición revisada).**

El TEVI-R es un instrumento que ha sido diseñado para evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee un sujeto entre 2.6 y 17 años, hablantes de español. Posee dos formas: A y B al igual que la versión original de 1982 (TEVI). (Echeverría, Herrera y Segure, 2005). Esta tercera edición se basó en una muestra de 120 sujetos entre 2 y 19 años de edad provenientes de 3 estratos socioeconómicos, de establecimientos escolares del área de Concepción. Esta muestra permitió establecer la validez concurrente ( $r_{xy}=0.94$ ) con las formas originales (A y B TEVI antiguo) y determinar dos tipos de confiabilidad, una de equivalencia entre las dos formas nuevas ( $r= 0.95$ ) y de consistencia interna de cada una de las formas (KR20 A y B de 0.98 y 0.98). Los datos también permitieron determinar las normas en escala T (promedio 50 y desviación estándar 10). Por lo tanto, este instrumento es válido y confiable.

Este test se asemeja especialmente al prestigioso Peabody Picture Vocabulary Test, prueba ampliamente utilizada en Estados Unidos; sin embargo, difiere de él al no establecer ninguna correlación con el coeficiente de inteligencia. (Echeverría y cols, 2005).

- **Validación de los módulos semántico y pragmático del BLOC en niños chilenos.**

La Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) mide 4 componentes básicos del lenguaje: morfología, sintaxis, semántica y pragmática, evaluados por medio de 580 ítems que miden simultáneamente comprensión y expresión. Dicha batería es apta para niños entre 5 y 14 años de edad.

En Chile entre los años 2001 y 2003, se realizó la adaptación y validación de los módulos semántico y pragmático de la BLOC, obteniéndose los índices de fiabilidad y validez. (Castillo, Puyuelo, Chaigneau y Martínez, 2006).

1) Módulo semántico: la muestra estuvo compuesta por 259 niños, entre 5 y 14 años, de los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto. Para el cumplimiento de los objetivos se adaptaron verbalmente los reactivos o preguntas que estaban descontextualizadas con la realidad chilena. Se evaluó la confiabilidad observando la consistencia interna, mediante el alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0,84. En cuanto a la validez de constructo, esta se determinó con el análisis de componentes principales categóricos, donde se observó un nivel de consistencia de 0,79. Asimismo, en base a la discriminación por sexo, nivel socioeconómico y edad, se visualiza que al comparar el desempeño en el módulo semántico entre hombres (media= 60,09) y mujeres (media= 59,25) no se observan diferencias estadísticamente significativas ( $t= 0,74$ ;  $gl= 257$ ;  $p= 0,46$ ). Al comparar por nivel socioeconómico se aprecia que los participantes de NSE bajo presentan un menor desempeño que los de NSE medio y alto, quienes no se diferencian entre sí (F

[2,256]= 17,84;  $p < 0,001$ ;  $1-\beta = 0,99$ ). Por edad, se observan diferencias significativas ( $F [9,249] = 10,55$ ;  $p < 0,001$ ;  $1-\beta = 0,99$ ).

2) Modulo pragmático: la muestra estuvo compuesta por 142 niños, entre 6 y 14 años, de los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto. En cuanto a la confiabilidad, el coeficiente de consistencia interna, alfa de Cronbach, fue de 0,91. En cuanto a la validez de constructo, al igual que en el módulo semántico, esta se obtuvo con el análisis de componentes principales categóricos, obteniéndose un nivel de consistencia de 0,88. Finalmente, en lo que se refiere a la discriminación por sexo, nivel socioeconómico y edad, al comparar el desempeño entre hombres y mujeres no se observan diferencias estadísticamente significativas ( $t = 0,37$ ;  $gl = 140$ ;  $p = 0,72$ ). Al comparar por nivel socioeconómico tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas ( $F [2,139] = 0,96$ ;  $p = 0,385$ ). Por edad se observan diferencias significativas ( $F [8,133] = 4,18$ ;  $p < 0,001$ ;  $1-\beta = 0,992$ ). (Castillo y cols, 2006).

- **Test para evaluar procesos de simplificación fonológica (TEPROSIF-R).**

Elaborado por María Mercedes Pavez, Mariangela Maggiolo y Carmen Julia Coloma (2009), quienes se basan en la teoría de la Fonología Natural de Stampe y en los trabajos de D. Ingram para su confección.

Es un instrumento creado y normado en Chile con el fin de ayudar a la detección de niños con trastorno fonológico. El objetivo de esta versión revisada es identificar los procesos fonológicos de simplificación que presentan los niños de 3 a 6 años, con el fin de determinar si estos se encuentran dentro o fuera de la norma chilena. Consta de 37 ítemes o palabras, de distinta metría, acentuación y complejidad silábica, con 2 ejemplos (39 ítemes en total). (Maggiolo, Pavez y Coloma, 2009). Dicha prueba fue aplicada a 620 niños de 3 a 6 años 11 meses, de tres niveles socioeconómicos y seis regiones del país. Esto permitió realizar estudios sobre validez, confiabilidad y normas de referencia nacional. (Maggiolo y cols, 2009).

Para la interpretación de los resultados, las normas se dividieron en tres niveles: normal, de riesgo y deficitario, los cuales se presentan claramente detalladas en dicho test. Se pueden observar normas del desempeño según el total de procesos de simplificación fonológica, normas del desempeño según el total de procesos relacionados con la estructura de sílaba y de la palabra, normas del desempeño según el total de procesos de asimilación, normas del desempeño según el total de procesos de sustitución y normas del desempeño según el total de procesos en cada rango de edad considerando un barrido inicial con los primeros 15 ítemes de la prueba.

En cuanto a la validez del test, dado que el TEPROSIF-R es una versión revisada del TEPROSIF, se estudió en primer lugar si existía relación entre los resultados de ambas pruebas. La cantidad total de PSF de ambas evaluaciones se analizó con la prueba de Pearson y se corroboró que existe correlación significativa entre los dos instrumentos ( $r = 0.92$ ,  $p = 0.000$ ). Luego se analizó,

mediante la prueba Pearson, si existía relación entre los resultados del TEPROSIF-R y la edad expresada en meses, constatándose una correlación negativa y estadísticamente significativa entre ambas variables ( $r = -0.64$ ,  $p = 0.000$ ). (Maggiolo y cols, 2009).

La información anterior avala la validez del test, ya que un aumento de la edad se relaciona significativamente con la disminución de PSF. Luego para verificar si el test discriminaba entre cada rango de edad, se comparó estadísticamente la cantidad total de PSF de los distintos grupos etarios mediante un ANOVA, donde se advierte que existen diferencias significativas entre cada grupo etario. Finalmente se realizó un análisis post hoc, donde se observó que todos los grupos etarios diferían entre sí. (Maggiolo y cols, 2009).

En cuanto a la confiabilidad, esta se analizó mediante el coeficiente Alfa de Crombach, obteniéndose un valor de 0.90, lo que evidencia un alto índice de confiabilidad. (Maggiolo y cols., 2009).

Por todo lo anterior, el test TEPROSIF-R es una prueba de evaluación válida y confiable.

**- Test de Figura /Palabra de Vocabulario Expresivo de Gardner.  
Adaptación y Aplicación en Chile.**

Dicha adaptación fue realizada como seminario para optar al título de fonoaudiólogo de la Universidad de Chile en 1994, cuya tutora fue María Mercedes Pavez. Fue realizada en 60 niños típicos (30 hombres y 30 mujeres) de 3 a 4,11 años, de nivel socioeconómico bajo. (Alarcón, López, Poblete y Reyes, 1994).

El Test de Vocabulario Expresivo de Gardner está dirigido a niños entre 2 y 12 años de edad. Consta de 110 láminas, divididas en 8 grupos de acuerdo a las edades cronológicas, donde el niño/a debe nombrar el dibujo o la categoría que se le presenta. En cuanto a la aplicación propiamente tal. El test se aplicó desde la lámina número 1 a la 69. Su modificación contempló la adaptación de algunas láminas y de las respuestas esperables. (Alarcón y cols, 1994).

En cuanto a la confiabilidad, se realizó a través del método “test subdividido”, el cual divide los resultados de la prueba en dos partes equivalentes (pares e impares). Para su análisis se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, el cual arrojó un  $r_{\frac{1}{2} \frac{1}{2}} = 0.786$ . En cuanto al coeficiente de confiabilidad se observó un  $r = 0,88$ . En lo que se refiere a la dispersión esta fue de  $S(t) = 5.9$ , con un error estándar de medición de  $S(m) = 2.04$ . Por lo tanto, este test resulta ser confiable. Por último, a partir de la confiabilidad obtenida se elaboró una tabla de percentiles que permite posicionar al niño de acuerdo a sus resultados. (Alarcón y cols, 1994).

### **3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.**

Es de suma importancia considerar que el desarrollo del lenguaje es un tema complejo de estudiar y/o entender, y que se compone de varios aspectos que pueden estar influyendo en su correcta adquisición.

En relación con las pruebas de evaluación del lenguaje que se conocen en nuestro país, existen instrumentos formales para niños preescolares, los cuales caracterizan los aspectos tanto receptivos como expresivos de éste. Sin embargo, las pruebas utilizadas para medir estas áreas son escasas, además de estar sujetas a rangos etarios muy amplios impidiendo relacionar con exactitud el desarrollo del lenguaje del sujeto con su edad cronológica. Asimismo, se aprecian pruebas de evaluación que abordan numerosas o escasas áreas del lenguaje afectando la precisión del perfil lingüístico del menor en estudio.

Actualmente en nuestro país no existen instrumentos de evaluación tipo screening que presenten características psicométricas con alto grado de confiabilidad, por ello, es necesario continuar realizando estudios de manera de contrastar dichos resultados, con lo cual se lograría describir más detalladamente el perfil lingüístico de los niños en etapa pre escolar.

Es por ello que se llega a la necesidad de iniciar la creación de una prueba en donde se puedan obtener criterios psicométricos establecidos a partir de la

población en estudio y que den cuenta del desarrollo normal del lenguaje en niños de tres a cinco años once meses de las comunas de Pudahuel y El Bosque, Región Metropolitana, Chile. Por tanto, surge la inquietud de crear un screening lingüístico que permita obtener una visión particular de los aspectos léxicos, morfológicos y sintácticos de lenguaje, teniendo en consideración el desempeño normal de estos niños preescolares chilenos. La aplicación de este instrumento será sencilla y en un breve período de tiempo, con el fin de optimizar y obtener de manera rápida y eficaz los resultados. Del mismo modo, esta herramienta permitirá iniciar estudios de validez, confiabilidad, sensibilidad y especificidad de niños chilenos en edad preescolar de las comunas de Pudahuel y El Bosque en la Región Metropolitana, Chile.

## **4. OBJETIVOS.**

### **4.1. Objetivo general.**

- Elaborar y determinar la confiabilidad de un screening léxico y morfosintáctico para niños preescolares.

### **4.2. Objetivos específicos.**

- Determinar la confiabilidad del screening léxico y morfosintáctico para niños preescolares.
- Determinar el grado de dificultad del screening léxico y morfosintáctico para niños preescolares.
- Determinar el grado de discriminación de los ítems del screening léxico y morfosintáctico para niños preescolares.
- Determinar el grado de consistencia interna del screening léxico y morfosintáctico para niños preescolares.

## **5. METODOLOGÍA.**

### **5.1. Tipo de estudio y diseño.**

El presente estudio es de tipo correlacional, ya que relaciona y compara cada uno de los ítems del instrumento de evaluación entre sí con el fin de llegar a un resultado, el cual, informará el estado del desarrollo del lenguaje en los niveles léxico y morfosintáctico en que encuentra el sujeto.

En cuanto al diseño, es de tipo no experimental y transeccional. Es de tipo no experimental, ya que no se realiza ningún tipo de manipulación de variables, es decir, se observan fenómenos tal como se dan en el contexto natural, para después analizarlos. El estudio es transeccional, pues recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único, con el objetivo de analizar los resultados, sin precisar sentido de causalidad.

## 5.2. Sujetos.

Los sujetos del estudio son niños y niñas con desarrollo típico de lenguaje, en edades que fluctúan entre 3 y 5.11 años de edad, provenientes de los establecimientos educacionales: jardines JUNJI “Mágica Aventura”, “Trayen Ayun” Y “San Francisco”, Escuela Salvador Allende Gossens, y Escuela Nemesio Antúnez, todos ellos pertenecientes a la comuna de El Bosque y por último, jardín infantil particular “Winnie the Pooh”, correspondiente a la comuna de Pudahuel. Todos ellos pertenecientes a la Región Metropolitana, Chile.

Para seleccionar a los sujetos se consideraron los siguientes criterios:

- Ausencia de alteraciones cognitivas.
- Ausencia de alteraciones neurológicas.
- Ausencia de patologías auditivas.
- Sin alteraciones de la comunicación e interacción social.
- Sin alteraciones lingüísticas primarias ni secundarias.

Para detectar la presencia o ausencia de algunos de estos criterios se entregaron, a la docente a cargo, un protocolo de anamnesis, el cual debió completar y entregar previo a la evaluación. Con esta información se decidió la participación del sujeto en el estudio.

### **5.3. Instrumento para la selección de los sujetos.**

A los niños de cada curso (Medio Mayor, Prekinder y Kinder) se les envió una carta de consentimiento informado donde se daba cuenta, a su vez, del propósito del estudio (Anexo 1).

A quien aceptaron participar se les envió una ficha de anamnesis (Anexo 2) con el propósito de conocer antecedentes importantes en cuanto a su desarrollo general y del lenguaje. En esta ficha se solicitó a la profesora a cargo del curso que proporcionara información relevante que permitiera descartar la presencia de algún criterio de exclusión. Esto se realizó también con la ayuda de la ficha personal con la que cada alumno contaba en el establecimiento.

### **5.4. Tipo de muestreo.**

La muestra de la presente investigación presenta un muestreo dirigido, no probabilístico de 208 alumnos seleccionados de manera dirigida, es decir, por conveniencia, por la factibilidad de acceso y según los criterios de exclusión presentes, realizando así un procedimiento de selección informal. Los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana con los cuales se trabajaron fueron los siguientes:

- Jardín infantil particular “Winnie the Pooh”, comuna de Pudahuel.

- Jardín JUNJI “Mágica Aventura”, comuna de El Bosque.
- Jardín JUNJI “Trayen Ayun”, comuna de El Bosque.
- Jardín JUNJI “San Francisco”, comuna de El Bosque.
- Escuela Salvador Allende Gossens, comuna de El Bosque.
- Escuela Nemesio Antúnez, comuna de El Bosque.

### **5.5. Presentación del screening léxico y morfosintáctico para niños preescolares.**

El presente instrumento de evaluación fue construido de forma global por tres fonoaudiólogas que se desempeñan en el área de la educación, quienes pesquisaron insuficiencias en su quehacer en el aspecto de la evaluación de los niveles léxico y morfosintáctico para las edades mencionadas anteriormente, iniciando así la creación de esta herramienta. Es así como conjuntamente elaboraron los ítems, sub ítems y tareas a evaluar además de la elaboración de las imágenes que constituirían el test.

El actual instrumento de evaluación está compuesto por una subprueba receptiva y una subprueba expresiva. La primera compuesta por tres niveles de lenguaje: léxico, morfológico y sintáctico, y la segunda sólo por los niveles léxico y morfológico. Los ítems se caracterizan a partir del desarrollo evolutivo para cada rango etario, los cuales son los siguientes: 3.0 - 3.11, 4.0 - 4.11 y 5.0 - 5.11 años de edad. Asimismo, cada nivel del lenguaje, antes mencionado, medirá de manera incremental el desempeño lingüístico del niño/a. Por lo tanto, se incluye un test que consta de un módulo receptivo en el cual los estímulos son visuales en su

totalidad y otro módulo expresivo en el cual los estímulos se presentarán de forma verbal con ayuda visual excepto en algunos. Además esta herramienta consta de una hoja para registrar las respuestas.

Para lograr llegar a la versión final del screening, se realizaron variados estudios estadísticos de validez y confiabilidad, donde se realizaron variadas modificaciones que se darán a conocer en el apartado siguiente.

## **5.6. Procedimientos.**

### **5.6.1. Selección de los sujetos.**

Para iniciar el proceso de selección, se comenzó por buscar los establecimientos educacionales que podían ser parte de nuestro estudio. Se tomó contacto con cada uno mediante una carta informativa solicitando su participación en el proceso (Anexo 3).

Una vez obtenida la respuesta positiva a la invitación se solicitó, para la selección de los sujetos, a cada establecimiento un listado completo por nivel (medio mayor, primer y segundo nivel de transición, según corresponda) de los alumnos. A cada uno de ellos se le envió el consentimiento informado para ser autorizado por el apoderado, padre o tutor. El consentimiento fue entregado a la

profesora a cargo del curso. Posteriormente, la docente debió responder la anamnesis de todos aquellos niños quienes contaban con el consentimiento informado para la evaluación.

A los menores que contaban con el consentimiento y no presentaban ningún criterio de exclusión, se les aplicó el Screening Léxico Morfosintáctico. Según la cantidad de sujetos por nivel y sexo, la población evaluada se divide de la siguiente manera (tabla 7):

Tabla 7. CANTIDAD DE SUJETOS DE LA MUESTRA POR ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL.

	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL												Total
	Jardín infantil particular "Winnie the Pooh"		Jardín JUNJI "Mágica Aventura"		Jardín JUNJI "Trayen Ayun"		Escuela Salvador Allende Gossens		Escuela Nemesio Antúnez		Jardín JUNJI "San Francisco"		
SEXO / EDAD	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
3 años	0	3	19	18	12	8	0	0	0	0	4	5	<b>69</b>
4 años	4	2	2	4	12	20	7	10	5	1	2	1	<b>70</b>
5 años	5	2	0	0	0	0	28	25	3	6	0	0	<b>69</b>
<b>Total</b>	<b>16</b>		<b>43</b>		<b>52</b>		<b>70</b>		<b>15</b>		<b>12</b>		<b>208</b>

### **5.6.2. Elaboración del Screening Léxico Morfosintáctico.**

Para la elaboración del instrumento de evaluación léxico, morfosintáctico para preescolares se realizaron los siguientes procedimientos:

1. Elaboración de la versión inicial del instrumento.
2. Validez de contenido. Esta se determinó en base al criterio de 11 jueces, quienes eran expertos en el tema del lenguaje infantil, los cuales respondieron una encuesta valorando cualitativamente los contenidos de la primera versión del instrumento.
3. Aplicación de la prueba inicial: conformada por dimensiones, ítems, sub ítems y tareas, la cual fue aplicada a la muestra en estudio.
4. Análisis psicométrico de los datos obtenidos con la versión inicial del instrumento. Como parte de ello se realizó un análisis de validez y un análisis de confiabilidad.
5. Conformación de la prueba final: posterior al análisis estadístico de los datos obtenidos con la versión inicial del instrumento se realizaron diversos cambios, los cuales determinaron la conformación de la prueba final.

6. Análisis psicométrico de los datos obtenidos con la versión inicial del instrumento. Como parte de ello se realizó un análisis de validez y un análisis de confiabilidad. Se realizó también un análisis de sensibilidad y de especificidad.

A continuación se describirá más detalladamente el proceso de elaboración del instrumento de evaluación.

#### **5.6.2.1. Creación de la versión inicial del instrumento.**

##### **5.6.2.1.1. Generación de los ítems.**

En el inicio de la construcción del instrumento y de la elaboración de los ítems se realizó una revisión de la bibliografía especializada en los hitos del desarrollo del lenguaje, en los aspectos léxicos, morfológicos y sintácticos en niños de 3.0 a 5.11 años. Todo esto fue complementado con la experiencia clínica de las creadoras del test.

Posterior a ello, se decide confeccionar un screening que contemple una sub prueba expresiva y una sub prueba receptiva. Cada una de ellas consta con los niveles léxico, morfológico y sintácticos del lenguaje. A su vez, cada nivel se

divide en ítems y sub ítems. Para cada uno de estos sub ítems se crearon las tareas correspondientes.

Inicialmente se confeccionó una prueba inicial del instrumento considerando aproximadamente el doble de estímulos de la que conformaría la prueba final. (Tablas 8 y 9).

En cuanto a la elaboración y confección de los estímulos, se seleccionaron tareas de acuerdo al nivel de desarrollo lingüístico de los menores evaluados. Los estímulos comprenden distintos grados de dificultad.

Tabla 8. ITEMS SUB PRUEBA RECEPTIVA INICIAL.

SUB PRUEBA RECEPTIVA – INICIAL.			
	I) LEXICO.	II) MORFOLÓGICO.	III) SINTÁCTICO.
<b>CONTENIDOS A EVALUAR</b>	1. <u>Asociaciones</u> . 1.1. Asociaciones por categorías. 1.2. Asociaciones temáticas. 2. <u>Relaciones semánticas/ Analogías verbales</u> . 2.1. Antonimia. 2.2. Sinonimia. 2.3. Metonimia. 3. <u>Definición (función)</u> .	1. <u>Morfemas gramaticales</u> . 1.1. <u>Nominales</u> : 1.1.1. De género. 1.1.2. De número. 1.2. <u>Verbales</u> : 1.2.1. Tiempo. 1.2.2. Número. 2. <u>Preposiciones</u> . 3. <u>Interrogativos</u> .	1. <u>Tipo de oración</u> . 1.1. Oraciones con complemento directo. 1.2. Oraciones con complemento indirecto. 1.3. Oraciones con complemento circunstancial de lugar. 1.4. Oraciones coordinadas (copulativas). 1.5. Oraciones subordinadas (adjetivas).

Tabla 9. ITEMS SUB PRUEBA EXPRESIVA INICIAL.

SUB PRUEBA EXPRESIVA – INICIAL.			
	I) LEXICO.	II) MORFOLOGICO.	III) SINTÁCTICO.
<b>CONTENIDOS A EVALUAR</b>	1. <u>Asociaciones.</u> 1.1. Asociaciones por categorías. 1.2. Asociaciones temáticas. 2. <u>Relaciones semánticas.</u> Analogías verbales. 2.1. Antonimia. 2.2. Sinonimia. 2.3. Metonimia. 3. <u>Definición.</u>	1. <u>Morfemas gramaticales.</u> 1.1. <u>Nominales:</u> 1.1.1. De género. 1.1.2. De número. 1.2. <u>Verbales:</u> 1.2.1. Tiempo 1.2.2. Número. 2. <u>Preposiciones.</u> 3. <u>Interrogativos.</u>	1. <u>Tipo de oración.</u> 1.1. Oraciones con complemento directo. 1.2. Oraciones con complemento indirecto. 1.3. Oraciones con complemento circunstancial de lugar. 1.4. Oraciones coordinadas (copulativas). 1.5. Oraciones subordinadas (adjetivas).

Para la confección de la *subprueba receptiva del nivel léxico* se diseñaron tres ítems: asociaciones, relaciones semánticas y definición por función, los cuales se desglosan a continuación en sus sub ítems:

## 1. Asociaciones.

1.1. Asociaciones por categorías: se evaluaron ocho categorías, todas ellas ubicadas en paralelo a sus estímulos correspondientes, los cuales se organizaron de manera aleatoria. Con el fin de que el niño (a) relacione e indique el estímulo con la categoría pertinente. La consigna para evaluar dicho elemento es la siguiente: “¿Dónde pondrías este elemento?”. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

1.2. Asociaciones temáticas: se evaluaron seis pares de estímulos, los cuales están dispuestos en dos columnas en paralelo, donde el niño (a) debe parear dos elementos por complementariedad. La consigna para evaluar dicha tarea es la siguiente: “¿Con cuál va? (nombrar el estímulo)”. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

2. Relaciones semánticas (antonimia, sinonimia y metonimia): para los tres sub ítems, que constan de tres tareas cada uno, se busca que el niño identifique la respuesta del estímulo presentado, entre dos distractores. Para cada uno de los sub ítems se entrega un ejemplo tipo. La consigna para evaluar el sub ítem antonimia es: “*Muéstrame lo contrario de*”, la consigna para evaluar sinonimia es: “¿A cuál se parece?”, por último la consigna para la tarea de metonimia es: “¿Éste (estímulo) a cuál pertenece?”. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

3. Definición por función: este sub ítem cuenta con tres tareas. Se busca que en base a la consigna dada por el evaluador, el niño (a) indique la imagen correspondiente. Se entrega la siguiente instrucción: “*Muéstrame ¿Cuál sirve para...?*”. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

Para la confección de la *sub prueba receptiva del nivel morfológico* se diseñaron tres ítems: morfemas gramaticales, preposiciones, interrogaciones, cada uno con su sub ítem.

1. Morfemas gramaticales.

- 1.1. Nominales de género: el evaluador entrega para cada una de las tareas un enunciado tipo, en donde el niño (a) debe indicar dentro de tres opciones la imagen correspondiente, en base a la consigna “*Muéstrame...*”. Este sub ítem contiene cuatro tareas. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

- 1.2. Nominales de número: se entrega un modelo general para todas las tareas, en donde el niño (a) debe indicar dentro de dos opciones la imagen correspondiente, bajo la consigna “*Muéstrame...*”. Este sub ítem contiene seis tareas. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero punto para cada respuesta incorrecta.

- 1.3. Verbales de tiempo: en base a la consigna “*Muéstrame...*” dada por el evaluador, el niño (a) debe indicar dentro de dos opciones la imagen correspondiente. Este sub ítem contiene seis tareas. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.
  
- 1.4. Verbales de número: según la consigna “*Muéstrame...*” dada por el evaluador, el niño (a) debe indicar dentro de dos opciones la imagen correspondiente. Este sub ítem contiene seis tareas. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.
  
2. Preposiciones: el niño debe indicar, dentro de dos opciones la preposición que se solicita. La instrucción es: “*Muéstrame...*”. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.
  
3. Interrogaciones: según la consigna: “*Muéstrame...*”, el niño (a) debe indicar dentro de tres opciones la imagen correspondiente al enunciado previamente dado. Este sub ítem contiene ocho tareas. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

Para la confección de la *sub prueba receptiva del nivel sintáctico* se diseñaron cinco ítems: oraciones con complemento directo, oraciones con complemento indirecto, oraciones con complemento circunstancial de lugar, oraciones coordinadas copulativas y oraciones subordinadas adjetivas: cada tipo de oración consta de dos tareas. En todas ellas se entrega al niño (a) una oración

tipo, donde debe elegir la imagen correspondiente dentro de tres posibles opciones. La instrucción dada es: *“Escucha y muéstrame...”*. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

Para la confección de la *subprueba expresiva del nivel léxico* se diseñaron tres ítems: asociaciones, relaciones semánticas y definición por función, los cuales se exponen a continuación, junto a sus sub ítems:

1. Asociaciones.

1.1. Categorización: se presenta al niño (a) cada una de las ocho categorías a evaluar, donde se espera que el menor produzca el nombre de éstas. La instrucción dada es: *“Éstos son juguetes, ¿éstos qué son?”*. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

1.1. Asociaciones temáticas: se presentan seis estímulos. Para cada uno de ellos se espera que el niño (a) produzca de manera verbal un elemento relacionado según su complementariedad. La consigna es: *“Aquí hay un cepillo de dientes que va con los dientes, ¿éste con cuál va?”*. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

## 2. Relaciones semánticas.

- 2.1. Antonimia: este sub ítem consta de seis tareas, en donde se muestra una imagen con un enunciado incompleto. Se busca que el niño (a) finalice la oración con la respuesta esperada. La instrucción dada es: “*La vela está arriba, la vela esta **abajo***”. Completa con una palabra contraria (se entrega el estímulo a evaluar). Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.
- 2.2. Sinonimia: este sub ítem consta de seis tareas, sin embargo, éste no cuenta con imagen, sólo con estímulo verbal, el cual es presentado de manera incompleta, de esta forma se espera que el niño (a) complete el enunciado verbalmente. La consigna dada es: “*Completa la oración con una palabra parecida, la niña es hermosa, la niña es **linda***”. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.
- 2.3. Metonimia: este sub ítem cuenta con seis tareas. No obstante, éste no cuenta con imagen, sólo con estímulo verbal, el cual es presentado de manera incompleta. De esta forma se espera que el niño (a) complete el enunciado verbalmente. La instrucción es: “*Completa la oración, ejemplo: rodilla va con piernas, como codo va con **brazo**, ahora completa tú*”. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

- 2.4. Definición por función: este sub ítem, cuenta con seis tareas. Se presentan seis imágenes, para las cuales el niño (a) debe explicar verbalmente el uso de cada de ellas. La instrucción dada es: “*Escucha y dime, ¿para qué sirve?*”. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

Para la confección de la *sub prueba expresiva del nivel morfológico* se diseñaron tres ítems: morfemas gramaticales, preposiciones, interrogaciones. Cada uno con sus sub ítems:

1. Morfemas gramaticales.

- 1.1. Nominales de género y número: cada sub ítems cuenta con cuatro tareas, en cada uno de ellos se entrega una consigna verbal, además de un estímulo visual, se espera que el niño (a) produzca el morfema correspondiente. La instrucción dada para nominal de género es: “*Ésta es una taza, éste es un huevo, ahora completa...*”. Por su parte, la instrucción dada para nominal de número es: “*Aquí hay un auto, aquí hay unos autos, completa...*”. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

- 1.2. Verbales de tiempo: este sub ítem cuenta con seis tareas en donde el niño (a) debe responder con el tiempo verbal esperado, según la consigna:

*“Responde”*. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

- 1.3. Verbales de número: este sub ítem cuenta con cuatro tareas en donde el niño (a) debe responder con el morfema verbal, ya sea, singular o plural, según la consigna. La instrucción dada es: *“Aquí la niña come, aquí las niñas **comen**, ahora completa...”*. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.
  
2. Preposiciones: este ítem cuenta con dieciocho tareas. Se presentan cada uno de los estímulos, de manera visual más un apoyo verbal, donde se espera que el niño responda con la preposición correspondiente. La consigna es: *“Responde...”*. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.
  
3. Interrogaciones: este ítem no cuenta con apoyo visual. En este apartado se le entregan al niño (a) oraciones de tipo interrogativas, las cuales debe responder verbalmente y de forma coherente según el estímulo presentado por evaluador. La instrucción es: *“Responde...”*. Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

Para la confección de la *sub prueba expresiva del nivel sintáctico* se diseñaron cinco ítems: oraciones con complemento directo, oraciones con complemento indirecto, oraciones con complemento circunstancial de lugar,

oraciones coordinadas copulativas y oraciones subordinadas adjetivas. Cada tipo de oración cuenta con dos tareas, en todas ellas se entrega al niño (a) una oración tipo, donde debe observar la imagen y producir un enunciado, siguiendo el modelo entregado previamente.

- Para las oraciones con complemento directo se entrega el siguiente ejemplo: *“Mira aquí, el niño come una manzana, ¿qué pasa aquí?”*.
- Para las oraciones con complemento indirecto se entrega el siguiente ejemplo: *“Aquí la mamá lee un cuento a su hijo, ¿qué pasa aquí?”*.
- Para las oraciones con complemento circunstancial de lugar se entrega el siguiente ejemplo: *“Vamos a decir el nombre de cada dibujo, diciendo también dónde esta: el niño se pone los zapatos en la pieza. Ahora dilo tú”*.
- Para las oraciones coordinadas copulativas se entrega el siguiente ejemplo: *“Haz una oración usando la palabra “y”, ejemplo: “la mamá se lava las manos y la niña se peina”*.
- Para las oraciones subordinadas adjetivas se entrega un modelo para cada una de las tres tareas solicitadas y luego se pregunta: *“¿Qué pasa aquí?”*.

Se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero para cada respuesta incorrecta.

#### **5.6.2.1.2. Validez de contenido.**

Se procedió a obtener la validez de contenido a través del criterio de juicio de expertos. Para esto se contactaron a ocho fonoaudiólogas con experiencia en el trabajo con niños con trastorno específico de lenguaje y a tres educadoras diferenciales con especialidad en Audición y Lenguaje, a quienes se les solicitó valorar la utilidad de cada sub-ítem en función de la habilidad que este pretendía medir. Para esto se elaboró una carta que daba cuenta de las características de las tareas y los procedimientos de aplicación (actividades y tareas, instrucciones y formas de registro de las respuestas). Junto con esto se creó un cuestionario en el que se utilizaron cinco opciones para la valoración de cada sub-ítem: *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo (neutro)*, *de acuerdo*, *totalmente de acuerdo*. (Anexo 6).

Del total de 11 profesionales a cargo de la valoración, se consideró que 9 de ellos debían valorar cada sub ítem como adecuado para que éste fuese válido (Cohen, 2001).

### **5.6.2.1.3. Aplicación del test inicial.**

#### a) Condiciones de aplicación.

El Screening es de aplicación individual y debe ser utilizado en un espacio cerrado, libre de ruido, con adecuada iluminación y sin distractores de ningún tipo. El evaluador puede estar ubicado frente o al lado del niño (a).

Tanto el set de imágenes como los protocolos de respuesta receptivo y expresivo deben estar sobre la mesa previamente a iniciar la evaluación.

El evaluador debe estar anteriormente familiarizado con el set de imágenes y con cada uno de los protocolos de respuesta.

Antes de iniciar el proceso se explican las instrucciones y se dan ejemplos claros sobre la modalidad de respuesta. No se puede dar ningún tipo de ayuda durante la evaluación. Solo se pueden reiterar los ejemplos expuestos en los protocolos y a lo sumo entregar ejemplos similares, con un máximo de tres ejemplos. Los estímulos serán presentados de forma sucesiva en un tiempo aproximado de 30 minutos en la totalidad de la aplicación de la prueba. Al observarse fatiga del menor evaluado, se deberá interrumpir la evaluación para continuar en otro momento, una vez que se haya completado el último ítem iniciado.

b) Instrucciones.

Los estímulos del módulo receptivo se presentan a los sujetos con la siguiente instrucción: “te voy a presentar unos dibujos, te haré unas preguntas y luego tú tendrás que mostrarme el dibujo que corresponde”.

Los estímulos del módulo expresivo se presentan a los sujetos con la siguiente instrucción: “Debes estar atento ya que debes contestar unas preguntas”. El sujeto en cada caso debe entregar una respuesta verbal.

c) Forma de registro de las respuestas.

El protocolo de respuesta presenta en el inicio los antecedentes de identificación del sujeto. Luego en su estructura, cuenta con todos los ítems y sub ítems a preguntar, con su respectiva instrucción, ejemplo y respuesta esperada. Las respuestas de las subpruebas receptiva y expresiva serán transcritas inmediatamente en una hoja de respuesta individual para cada uno y se otorgará un punto a cada respuesta correcta contestada por el menor y cero a cada respuesta incorrecta (Anexo 4 y 5). Por su parte, en el módulo receptivo el menor tendrá que indicar la respuesta correspondiente y en el módulo expresivo el menor tendrá que producir las respuestas verbalmente.

#### **5.6.2.1.4. Obtención de los datos: aplicación piloto de la primera versión del instrumento.**

Se realizó el proceso de obtención de los datos entre los meses de Octubre y Diciembre de 2012. Para esto se contactó a todos los establecimientos y se acordaron fechas determinadas en que las evaluadoras asistirían.

Cada una de las evaluaciones se realizó dentro de cada establecimiento, previa recepción del consentimiento informado y la ficha de la anamnesis. Cada uno de los establecimientos facilitó una sala habilitada con las condiciones adecuadas de luminosidad, ausencia de distractores y ruido ambiental con el fin de evitar la presencia de factores externos que pudiesen alterar el rendimiento de los menores.

Previo al inicio del proceso de evaluación se procedió a explicar en qué consistía el screening, comentando que se efectuarían dos grandes “tareas”, las cuales corresponden a la sub prueba receptiva y expresiva del screening.

Una vez iniciado el proceso se explicó una a una las instrucciones específicas para cada sub ítem, para luego comenzar con las preguntas respectivas. Cada respuesta fue registrada (cotejada o escrita, según el caso) en la hoja de respuesta correspondiente.

Cada vez que fue necesario se reiteraron las instrucciones y ejemplos.

#### **5.6.2.2. Análisis psicométrico de la versión inicial del instrumento.**

Se realizaron los análisis de confiabilidad, esto es, el grado de dificultad de los ítems, el grado de discriminación de los ítems y el grado de consistencia interna a través del alpha de Cronbach.

Finalmente se obtuvo la validez de constructo de la versión inicial, donde se observó que tareas cargaban mayormente a una u otra dimensión. Aquellas que no cargaban fueron eliminadas.

#### **5.6.2.3. Elaboración de la versión final del instrumento.**

Se consideró primeramente la eliminación de dimensiones, ítems, sub ítems y tareas para lograr la versión final, disminuyendo considerablemente el número de estímulos y el tiempo de aplicación de éste. Asimismo, el grado de exigencia de los estímulos fue modificado, puesto que se observaba una disarmonía en el grado de dificultad de cada una de las sub pruebas de la versión inicial.

#### **5.6.2.4. Análisis psicométrico de la versión final del instrumento.**

Una vez decididas las tareas y los estímulos definitivos con los que constaría el screening, se prosiguió nuevamente a obtener la confiabilidad, a través del grado de dificultad de los ítems, del grado de discriminación de ellos y el grado de consistencia interna.

Luego se realizaron los análisis de validez de constructo, para determinar si efectivamente las tareas elegidas cargaban a las dimensiones que les correspondía.

Finalmente, se obtuvieron los grados de validez discriminante, a partir de ella se constataron los valores de sensibilidad y especificidad para cada sub prueba del screening.

## **6. RESULTADOS.**

### **6.1. Análisis estadístico de la versión inicial del Screening.**

#### **6.1.1. Validez de contenido.**

Para comenzar el análisis de resultados del screening, se procedió a obtener la validez de contenido a través del criterio de juicio de expertos. Para esto se contactaron a ocho fonoaudiólogas, expertas en trastorno específico de lenguaje, y a tres educadoras diferenciales especialistas en audición y lenguaje, a quienes se les solicitó valorar la utilidad de cada sub-ítem, en función de la habilidad que pretendía medir. Para esto se elaboró una carta que daba cuenta de las características de las tareas y los procedimientos de aplicación (actividades y tareas, instrucciones y formas de registro de las respuestas). Junto con esto se creó un cuestionario en el que se utilizaron cinco opciones para la valoración de cada sub-ítem: *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo (neutro)*, *de acuerdo*, *totalmente de acuerdo* (anexo 8).

Del total de 11 profesionales a cargo de la valoración, se consideró que 9 de ellos debían valorar el sub- ítem como adecuado, para que éste fuese válido (Cohen, 2001).

Una vez obtenida las evaluaciones de los cuestionarios entregados, se procedió a modificar todos aquellos ítems que recibieron objeciones por parte de los expertos, en términos de que las instrucciones, los contenidos y/o las imágenes de los ítems fueran poco claras.

#### **6.1.1.1. Confiabilidad.**

#### **6.1.1.2. Media.**

Posterior al análisis de validez del instrumento se procedió con el análisis de la media del instrumento, el cual demostró que la totalidad de la prueba está constituida por diversos grados de dificultad de los ítem, los cual pueden dividirse, para mayor comprensión, en ítems de alta, regular y baja exigencia. Es por ello que se consideró que los ítems de alta exigencia serian aquellos en donde la media es inferior a 0.3, los ítems de regular exigencia serian aquellos donde la media oscila entre 0.3 y 0.7 y los ítems de baja exigencia serian los considerados superiores a 0.7.

Específicamente, en la sub prueba expresiva se encontró que el 24% de los ítems correspondieron a ítem de alta exigencia, el 36% a ítems de regular exigencia y el 39% a ítems de baja exigencia.

Asimismo, en la sub prueba receptiva el 4% corresponde a ítems de alta exigencia, el 23 % a ítems de regular exigencia y el 73% a ítems de baja exigencia.

Por lo tanto, se observa que en ambas sub pruebas existe gradualidad en la dificultad de exigencia de cada ítem.

El promedio de la media para la sub prueba receptiva fue de 0.762 y su desviación estándar de 0.363.

Por su parte, la sub prueba expresiva obtuvo un promedio en su media de 0.577 y una desviación estándar de 0,387.

Las tablas 10 y 11 dan cuenta de los puntajes por ítem de cada sub prueba.

Tabla 10. MEDIA PARA LA SUB PRUEBA RECEPTIVA INICIAL.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
C1	,81	,396	197
C2	,81	,392	197
C3	,86	,350	197
C4	,76	,427	197
C5	,72	,450	197
C6	,83	,379	197
C7	,90	,303	197
C8	,72	,450	197
C9	,82	,383	197
C10	,82	,383	197
C11	,90	,303	197
C12	,80	,403	197
C13	,79	,411	197
C14	,91	,282	197
C15	,82	,383	197
C16	,92	,274	197
C17	,82	,383	197
C18	,88	,328	197
C19	,91	,282	197
C20	,91	,289	197
C21	,90	,296	197
C22	,93	,249	197
C23	,92	,274	197
C24	,94	,230	197
C25	,78	,418	197
C26	,79	,407	197
C27	,75	,436	197
C28	,69	,464	197
C29	,81	,392	197
C30	,77	,421	197
C31	,10	,303	197
C32	,17	,379	197
C33	,28	,450	197
C34	,87	,339	197
C35	,80	,403	197
C36	,80	,403	197
C37	,80	,399	197
C38	,84	,365	197
C39	,67	,471	197
C40	,85	,355	197
C41	,98	,123	197
C42	,97	,172	197
C43	,96	,198	197
C44	,87	,334	197
C45	,87	,334	197
C46	,87	,334	197
C47	,41	,492	197
C48	,41	,492	197

C49	,47	,500	197
C50	,74	,439	197
C51	,77	,424	197
C52	,71	,457	197
C53	,69	,464	197
C54	,64	,480	197
C55	,70	,461	197
C56	,64	,481	197
C57	,34	,475	197
C58	,31	,464	197
C59	,93	,249	197
C60	,74	,442	197
C61	,77	,421	197
C62	,15	,360	197
C63	,59	,492	197
C64	,58	,495	197
C65	,81	,396	197
C66	,39	,489	197
C67	,61	,489	197
C68	,62	,486	197
C69	,76	,427	197
C70	,96	,186	197
C71	,32	,470	197
C72	,90	,296	197
C73	,95	,209	197
C74	,74	,442	197
C75	,98	,141	197
C76	,70	,461	197
C77	,97	,158	197
C78	,94	,240	197
C79	,92	,266	197
C80	,95	,220	197
C81	,57	,497	197
C82	,95	,209	197
C83	,95	,209	197
C84	,66	,473	197
C85	,95	,209	197
C86	,91	,282	197
C87	,88	,328	197
C88	,91	,289	197
C89	,52	,501	197
C90	,92	,266	197
C91	,93	,258	197
C92	,92	,274	197
C93	,44	,498	197
C94	,90	,303	197
C95	,95	,220	197
C96	,83	,374	197
C97	,77	,424	197
C98	,69	,466	197
C99	,46	,500	197
C100	,73	,445	197
C101	,94	,230	197
C102	,86	,345	197
C103	,92	,274	197
C104	,94	,230	197

Tabla 11. MEDIA PARA LA SUB PRUEBA EXPRESIVA INICIAL.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Columna1	,24	,427	206
Columna2	,43	,497	206
Columna3	,60	,491	206
Columna4	,12	,322	206
Columna5	,56	,497	206
Columna6	,12	,327	206
Columna7	,56	,497	206
Columna8	,18	,389	206
Columna9	,64	,482	206
Columna10	,69	,866	206
Columna11	,67	,470	206
Columna12	,64	,481	206
Columna13	,28	,448	206
Columna14	,45	,499	206
Columna15	,29	,455	206
Columna16	,15	,358	206
Columna17	,39	,489	206
Columna18	,29	,453	206
Columna19	,48	,501	206
Columna20	,44	,497	206
Columna21	,31	,464	206
Columna22	,25	,435	206
Columna23	,13	,338	206
Columna24	,17	,381	206
Columna25	,23	,421	206
Columna26	,11	,310	206
Columna27	,34	,475	206
Columna28	,46	,500	206
Columna29	,38	,486	206
Columna30	,43	,496	206
Columna31	,07	,260	206

Columna32	,20	,400	206
Columna33	,96	,194	206
Columna34	,97	,182	206
Columna35	,83	,376	206
Columna36	,90	,297	206
Columna37	,97	,169	206
Columna38	,97	,182	206
Columna39	,97	,182	206
Columna40	,89	,316	206
Columna41	,95	,225	206
Columna42	,93	,252	206
Columna43	,96	,205	206
Columna44	,73	,446	206
Columna45	,91	,283	206
Columna46	,68	,466	206
Columna47	,35	,479	206
Columna48	,69	,462	206
Columna49	,55	,498	206
Columna50	,57	,496	206
Columna51	,34	,476	206
Columna52	,28	,448	206
Columna53	,83	,372	206
Columna54	,92	,276	206
Columna55	,92	,268	206
Columna56	,92	,268	206
Columna57	,90	,297	206
Columna58	,79	,411	206
Columna59	,82	,385	206
Columna60	,98	,138	206
Columna61	,83	,381	206
Columna62	,76	,427	206
Columna63	,89	,310	206
Columna64	,90	,297	206
Columna65	,63	,485	206
Columna66	,87	,338	206
Columna67	,26	,441	206
Columna68	,67	,470	206

Columna69	,92	,268	206
Columna70	,87	,338	206
Columna71	,83	,372	206
Columna72	,77	,421	206
Columna73	,87	,338	206
Columna74	,94	,244	206
Columna75	,54	,499	206
Columna76	,92	,276	206
Columna77	,41	,493	206
Columna78	,88	,327	206
Columna79	,58	,494	206
Columna80	,83	,372	206
Columna81	,73	,443	206
Columna82	,58	,495	206
Columna83	,39	,489	206
Columna84	,77	,424	206
Columna85	,18	,385	206
Columna86	,21	,407	206
Columna87	,42	,494	206
Columna88	,33	,471	206
Columna89	,54	,499	206
Columna90	,59	,493	206
Columna91	,02	,138	206
Columna92	,03	,169	206
Columna93	,01	,098	206

### 6.1.1.3. Grado de discriminación de los ítems.

En relación con la sub prueba expresiva, se observa que los ítems que la componen poseen una correlación positiva, es decir, logran discriminar entre un sujeto que presenta la habilidad y otro que no. Junto con esto se desprende que

cada ítem, en su mayoría, obtiene altos puntajes de correlación para la totalidad de la sub prueba, obteniendo un promedio en su correlación de 0.315 (31.5 %).

Por su parte, en los ítems de la sub prueba receptiva se refleja en su mayoría una correlación positiva. Cabe mencionar que existieron mínimas correlaciones negativas lo que no alteró la confiabilidad total de la sub prueba. Esta sub prueba obtuvo un promedio en su correlación de 0.296 (29.6 %). Los resultados para la sub prueba receptiva se muestran en la tabla 12.

Tabla 12. GRADO DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS. SUB PRUEBA RECEPTIVA INICIAL.

Estadísticos total-elemento.				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
C1	78,55	140,973	,488	,905
C2	78,55	141,106	,479	,905
C3	78,50	142,404	,381	,906
C4	78,60	139,507	,597	,904
C5	78,64	140,415	,478	,905
C6	78,53	141,903	,406	,906
C7	78,46	141,556	,564	,905
C8	78,64	141,436	,381	,906
C9	78,54	140,393	,570	,905
C10	78,54	140,821	,522	,905
C11	78,46	142,107	,487	,906
C12	78,56	141,339	,439	,906
C13	78,57	138,889	,688	,904
C14	78,45	142,575	,455	,906
C15	78,54	140,842	,519	,905
C16	78,44	143,125	,383	,906
C17	78,54	140,556	,551	,905
C18	78,48	141,139	,573	,905
C19	78,45	142,422	,478	,906
C20	78,45	142,004	,526	,905
C21	78,46	142,086	,501	,906
C22	78,43	143,246	,403	,906

C23	78,44	142,064	,547	,905
C24	78,42	143,612	,371	,906
C25	78,58	141,622	,394	,906
C26	78,57	140,022	,573	,905
C27	78,61	140,932	,443	,905
C28	78,67	141,110	,398	,906
C29	78,55	141,912	,391	,906
C30	78,59	141,396	,413	,906
C31	79,26	144,928	,095	,908
C32	79,19	144,164	,154	,907
C33	79,08	144,932	,053	,908
C34	78,49	142,649	,364	,906
C35	78,56	143,053	,259	,907
C36	78,56	141,910	,379	,906
C37	78,56	141,717	,403	,906
C38	78,52	141,414	,480	,905
C39	78,69	142,490	,266	,907
C40	78,51	142,425	,373	,906
C41	78,38	145,083	,207	,907
C42	78,39	144,668	,245	,907
C43	78,40	144,782	,187	,907
C44	78,49	145,088	,064	,908
C45	78,49	141,282	,544	,905
C46	78,49	143,965	,204	,907
C47	78,95	142,809	,226	,907
C48	78,95	145,421	,004	,909
C49	78,89	142,116	,280	,907
C50	78,62	141,727	,363	,906
C51	78,59	144,559	,095	,908
C52	78,65	143,125	,217	,907
C53	78,67	144,243	,113	,908
C54	78,72	142,592	,252	,907
C55	78,66	143,877	,146	,908
C56	78,72	142,631	,248	,907
C57	79,02	147,938	-,212	,911
C58	79,05	144,222	,114	,908
C59	78,43	143,776	,314	,907
C60	78,62	144,756	,071	,908
C61	78,59	142,396	,312	,906
C62	79,21	145,768	-,021	,908
C63	78,77	145,323	,012	,909
C64	78,78	142,774	,228	,907
C65	78,55	143,891	,175	,907
C66	78,97	143,795	,143	,908
C67	78,75	141,974	,300	,907
C68	78,74	141,736	,323	,906
C69	78,60	143,150	,233	,907
C70	78,40	144,689	,221	,907
C71	79,04	143,045	,218	,907
C72	78,46	145,209	,058	,908
C73	78,41	144,844	,163	,907
C74	78,62	141,644	,368	,906
C75	78,38	145,564	,037	,908
C76	78,66	143,948	,140	,908
C77	78,39	144,881	,212	,907
C78	78,42	143,704	,339	,907
C79	78,44	143,268	,373	,906

C80	78,41	144,560	,208	,907
C81	78,79	145,206	,022	,909
C82	78,41	144,151	,302	,907
C83	78,41	144,610	,210	,907
C84	78,70	143,774	,151	,908
C85	78,41	144,610	,210	,907
C86	78,45	144,606	,152	,907
C87	78,48	142,537	,392	,906
C88	78,45	143,371	,326	,906
C89	78,84	145,831	-,031	,909
C90	78,44	143,135	,394	,906
C91	78,43	144,114	,248	,907
C92	78,44	142,676	,452	,906
C93	78,92	142,555	,245	,907
C94	78,46	143,148	,341	,906
C95	78,41	143,672	,377	,906
C96	78,53	140,455	,577	,905
C97	78,59	142,844	,265	,907
C98	78,68	144,465	,092	,908
C99	78,90	142,918	,213	,907
C100	78,63	142,500	,284	,907
C101	78,42	145,295	,065	,908
C102	78,50	142,966	,319	,906
C103	78,44	145,034	,091	,908
C104	78,42	144,816	,152	,907

Los resultados para la sub prueba expresiva se muestran en la tabla 13.

Tabla 13. GRADO DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS. SUB PRUEBA EXPRESIVA INICIAL.

Estadísticos total-elemento.				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Columna1	53,54	171,498	,390	,922
Columna2	53,35	170,238	,428	,922
Columna3	53,18	171,280	,351	,922

Columna4	53,67	175,170	,089	,923
Columna5	53,22	171,137	,357	,922
Columna6	53,66	175,289	,074	,923
Columna7	53,22	171,372	,339	,922
Columna8	53,60	172,827	,299	,922
Columna9	53,15	173,218	,204	,923
Columna10	53,09	169,065	,276	,924
Columna11	53,11	169,784	,493	,921
Columna12	53,14	170,483	,424	,922
Columna13	53,50	172,710	,265	,923
Columna14	53,33	169,793	,461	,921
Columna15	53,49	168,876	,587	,921
Columna16	53,63	172,673	,343	,922
Columna17	53,39	168,562	,570	,921
Columna18	53,50	168,466	,626	,920
Columna19	53,31	168,379	,570	,921
Columna20	53,34	167,690	,629	,920
Columna21	53,47	169,411	,531	,921
Columna22	53,53	171,587	,373	,922
Columna23	53,65	172,638	,369	,922
Columna24	53,61	172,435	,346	,922
Columna25	53,55	172,483	,305	,922
Columna26	53,67	172,835	,381	,922
Columna27	53,44	169,770	,488	,921
Columna28	53,32	171,272	,345	,922
Columna29	53,40	170,710	,400	,922
Columna30	53,35	169,664	,474	,921
Columna31	53,71	174,637	,193	,923
Columna32	53,58	172,693	,302	,922
Columna33	52,82	175,504	,096	,923
Columna34	52,82	175,419	,121	,923
Columna35	52,95	174,349	,155	,923
Columna36	52,88	174,751	,152	,923
Columna37	52,81	175,208	,179	,923
Columna38	52,82	174,902	,229	,923
Columna39	52,82	175,156	,176	,923
Columna40	52,89	173,696	,269	,922

Columna41	52,83	174,987	,167	,923
Columna42	52,85	174,597	,206	,923
Columna43	52,83	174,789	,222	,923
Columna44	53,05	171,524	,369	,922
Columna45	52,87	174,963	,132	,923
Columna46	53,10	172,342	,284	,922
Columna47	53,43	173,407	,190	,923
Columna48	53,09	173,758	,169	,923
Columna49	53,23	170,255	,425	,922
Columna50	53,21	173,073	,208	,923
Columna51	53,44	172,530	,262	,923
Columna52	53,50	173,022	,238	,923
Columna53	52,95	173,114	,284	,922
Columna54	52,86	175,611	,048	,923
Columna55	52,86	174,873	,154	,923
Columna56	52,86	174,522	,203	,923
Columna57	52,88	173,873	,265	,923
Columna58	53,00	173,156	,251	,923
Columna59	52,96	171,033	,482	,921
Columna60	52,80	175,497	,142	,923
Columna61	52,96	172,676	,321	,922
Columna62	53,02	171,024	,433	,922
Columna63	52,89	173,436	,307	,922
Columna64	52,88	172,936	,386	,922
Columna65	53,16	170,571	,413	,922
Columna66	52,91	173,417	,281	,922
Columna67	53,52	174,085	,151	,923
Columna68	53,11	169,754	,495	,921
Columna69	52,86	174,141	,257	,923
Columna70	52,91	172,851	,345	,922
Columna71	52,95	172,548	,342	,922
Columna72	53,01	171,571	,389	,922
Columna73	52,91	172,773	,354	,922
Columna74	52,84	174,707	,197	,923
Columna75	53,24	169,255	,503	,921
Columna76	52,86	173,650	,318	,922
Columna77	53,37	171,172	,358	,922

Columna78	52,90	175,083	,098	,923
Columna79	53,20	169,643	,477	,921
Columna80	52,95	172,626	,334	,922
Columna81	53,05	170,163	,490	,921
Columna82	53,20	170,680	,395	,922
Columna83	53,39	169,284	,512	,921
Columna84	53,01	171,214	,418	,922
Columna85	53,60	173,724	,213	,923
Columna86	53,57	172,304	,333	,922
Columna87	53,36	169,277	,506	,921
Columna88	53,45	172,171	,294	,922
Columna89	53,24	172,104	,281	,923
Columna90	53,19	170,652	,399	,922
Columna91	53,76	175,577	,120	,923
Columna92	53,75	175,114	,200	,923
Columna93	53,77	175,748	,107	,923

#### 6.1.1.4. Consistencia interna. Alpha de Cronbach.

En relación con el grado de consistencia interna, ambas sub pruebas obtuvieron altos grados de confiabilidad, observándose un alpha de 0.90 para la sub prueba receptiva (tabla 14) y un alpha de 0.92 para la sub prueba expresiva (tabla 15). Por tanto, se infiere que ambas sub pruebas presentan bajo error de medición y que a su vez son capaces de ser replicadas en el tiempo.

Tabla 14. GRADO DE CONSISTENCIA INTERNA. SUB PRUEBA RECEPTIVA INICIAL.

Estadísticos de fiabilidad. Subprueba Receptiva.	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,907	104

Tabla 15. GRADO DE CONSISTENCIA INTERNA. SUB PRUEBA EXPRESIVA INICIAL.

Estadísticos de fiabilidad. Subprueba Expresiva.	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,923	93

#### 6.1.1.5. Validez de constructo.

Una vez aplicado el instrumento de evaluación y obtenida las respuestas de los sujetos, se determinó la validez de constructo. Para esto, se ingresaron todos los datos al programa computacional SPSS, a través, del análisis factorial. En él se utilizó una carga de 0.3 para definir que sub ítems conformarían cada una de

las dimensiones de la prueba final, tanto para la sub-prueba receptiva como para la sub-prueba expresiva.

Este resultado arrojó que el presente test estaba conformado en la sub prueba receptiva por 3 dimensiones: léxica, morfológica y sintáctica (tabla 16). En la tabla 17 se indican los cambios que se produjeron desde la versión inicial a la final de la sub prueba receptiva. Sin embargo, en la sub prueba expresiva se observan sólo dos dimensiones: léxica y morfológica (tabla 18). En la tabla 19 se indican los cambios que se produjeron desde la versión inicial a la final de la sub prueba expresiva.

Tabla 16. SUB PRUEBA RECEPTIVA FINAL.

SUB PRUEBA RECEPTIVA FINAL.			
	I) LEXICO.	II) MORFOLOGICO.	III) SINTÁCTICO.
CONTENIDOS A EVALUAR	1. <u>Asociaciones.</u>	1. <u>Morfemas gramaticales.</u>	1. <u>Tipo de oración.</u>
	1.1. Asociaciones por categorías. 1.2. Asociaciones temáticas.	1.1. <i>Nominales:</i> 1.1.1. De género. 1.1.2. De número. 2. <u>Preposiciones.</u> 3. <u>Interrogativos.</u>	1.1. Oraciones coordinadas (copulativas). 1.2. Oraciones subordinadas (adjetivas).

Tabla 17. VARIACIÓN CUANTITATIVA DE LA SUB PRUEBA RECEPTIVA INICIAL A LA FINAL.

<b>SUBPRUEBA RECEPTIVA.</b>		
	<b>N° DE ESTÍMULOS PRUEBA INICIAL.</b>	<b>N° DE ESTÍMULOS PRUEBA FINAL.</b>
<b>I) NIVEL LÉXICO.</b>		
Ítem	3	1
Sub ítems	5	2
Tareas	<b>46</b>	<b>29</b>
<b>II) NIVEL MORFOLÓGICO.</b>		
ítem	3	3
Sub ítems	2	1
Tareas	<b>48</b>	<b>13</b>
<b>III) NIVEL SINTÁCTICO.</b>		
Ítem	1	0
Sub ítem	5	0
Tareas	<b>10</b>	<b>4</b>
<b>TOTAL DE TAREAS.</b>	<b>104</b>	<b>46</b>

Tabla 18. SUB PRUEBA EXPRESIVA FINAL.

SUB PRUEBA EXPRESIVA - FINAL			
	I) LEXICO	II) MORFOLÓGICO	III) SINTÁCTICO
<b>CONTENIDOS A EVALUAR</b>	1. <u>Asociaciones.</u>		
	1.1. Asociaciones por categorías.	1. <u>Morfemas gramaticales.</u>	
	1.2. Asociaciones temáticas.	1.1. Nominales.	
	2. <u>Relaciones semánticas.</u> <u>Analogías verbales.</u>	1.1.1. De género.	Dimensión eliminada.
	2.1. Antonimia.	2. <u>Preposiciones.</u>	
	2.2. Sinonimia.		
	2.3. Metonimia.		

Tabla 19. COMPARACIÓN ENTRE LAS SUB PRUEBAS EXPRESIVA INICIAL Y FINAL.

SUBPRUEBA EXPRESIVA.		
	ESTÍMULOS PRUEBA INICIAL.	ESTÍMULOS PRUEBA FINAL.
<b>I) NIVEL LÉXICO.</b>		
Ítem	3	2
Sub ítems	5	5
Tareas	<b>38</b>	<b>24</b>
<b>II) NIVEL MORFOLÓGICO.</b>		
Ítem	3	2
Sub ítems	2	1
Tareas	<b>44</b>	<b>12</b>
<b>III) NIVEL SINTÁCTICO.</b>		
Ítem	1	0
Sub ítem	5	0
Tareas	<b>11</b>	<b>0</b>
<b>TOTAL DE TAREAS.</b>	<b>93</b>	<b>36</b>

## **6.2. Análisis estadístico de la versión final del screening.**

### **6.2.1. Confiabilidad.**

### **6.2.2. Media.**

Una vez obtenida la validez de constructo y eliminados los ítems pertinentes se procedió a obtener el grado de confiabilidad del test.

En cuanto a la media, se observó que la sub prueba comprensiva está compuesta principalmente por ítems de baja exigencia, aproximadamente el 91% de ellos pertenecen a dicha categoría. Sólo el 8,7 % son de regular exigencia. No existiendo ítems de alta exigencia.

Para la sub prueba expresiva se observa que los ítems poseen un variado grado de exigencia. Un 27.7 % corresponden a ítems de alta exigencia, un 41.4 % a regular exigencia y un 30.5 % a ítems de baja exigencia.

El promedio de la media para la sub prueba receptiva fue de 0.828, y su desviación estándar de 0.355 (tabla 20).

Por su parte, la sub prueba expresiva obtuvo un promedio en su media de 0.530 y una desviación estándar de 0,403 (tabla 21).

Tabla 20. MEDIA PARA LA SUB PRUEBA RECEPTIVA FINAL.

Estadísticos de los elementos.			
	Media	Desviación típica	N
Columna1	,81	,396	207
Columna2	,81	,396	207
Columna3	,86	,353	207
Columna4	,76	,426	207
Columna5	,72	,448	207
Columna6	,83	,376	207
Columna7	,89	,309	207
Columna8	,73	,445	207
Columna9	,82	,384	207
Columna10	,82	,388	207
Columna11	,90	,303	207
Columna12	,80	,403	207
Columna13	,78	,413	207
Columna14	,91	,289	207
Columna15	,83	,380	207
Columna16	,91	,282	207
Columna17	,83	,380	207
Columna18	,88	,327	207
Columna19	,91	,289	207
Columna20	,91	,282	207
Columna21	,91	,289	207
Columna22	,94	,243	207
Columna23	,92	,268	207
Columna24	,95	,225	207
Columna25	,79	,410	207

Columna26	,80	,403	207
Columna27	,75	,435	207
Columna28	,69	,463	207
Columna29	,82	,388	207
Columna30	,45	,499	207
Columna31	,75	,435	207
Columna32	,71	,453	207
Columna33	,65	,477	207
Columna34	,70	,459	207
Columna35	,65	,477	207
Columna36	,75	,435	207
Columna37	,94	,234	207
Columna38	,93	,260	207
Columna39	,88	,321	207
Columna40	,93	,260	207
Columna41	,92	,268	207
Columna42	,90	,303	207
Columna43	,94	,234	207
Columna44	,86	,343	207
Columna45	,92	,268	207
Columna46	,95	,225	207

Tabla 21. MEDIA PARA LA SUB PRUEBA EXPRESIVA FINAL.

<b>Estadísticos de los elementos</b>			
	Media	Desviación típica	N
Columna1	,24	,429	207
Columna2	,43	,497	207
Columna3	,60	,490	207
Columna4	,57	,497	207
Columna5	,56	,498	207
Columna6	,68	,469	207
Columna7	,45	,499	207

Columna8	,29	,455	207
Columna9	,15	,358	207
Columna10	,39	,488	207
Columna11	,29	,455	207
Columna12	,48	,501	207
Columna13	,44	,498	207
Columna14	,31	,465	207
Columna15	,26	,438	207
Columna16	,13	,338	207
Columna17	,18	,384	207
Columna18	,23	,423	207
Columna19	,11	,309	207
Columna20	,34	,476	207
Columna21	,46	,500	207
Columna22	,38	,487	207
Columna23	,43	,496	207
Columna24	,20	,403	207
Columna25	,97	,181	207
Columna26	,89	,315	207
Columna27	,95	,225	207
Columna28	,93	,252	207
Columna29	,90	,296	207
Columna30	,98	,138	207
Columna31	,76	,426	207
Columna32	,90	,296	207
Columna33	,63	,485	207
Columna34	,87	,338	207
Columna35	,84	,371	207
Columna36	,87	,338	207

### **6.2.3. Grado de discriminación de los ítems.**

En relación con la sub prueba receptiva, se observa que los ítems que la componen poseen una correlación positiva en su totalidad, es decir, logran discriminar entre un sujeto que presenta la habilidad y otro que no (tabla 22). Junto con esto, se desprende que cada ítem, en su mayoría, obtiene altos puntajes de correlación para la totalidad de la sub prueba, obteniendo un valor de correlación de 0.417.

Por su parte, los ítems de la sub prueba expresiva reflejan una correlación positiva en su totalidad, obteniendo un valor de su correlación de 0.388 (tabla 23).

Por ende, ambas sub pruebas se componen de ítems con correlación positiva y promedios de correlación aceptables.

Tabla 22. GRADO DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS. SUB PRUEBA  
RECEPTIVA FINAL.

<b>Estadísticos total-elemento.</b>				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Columna1	37,29	53,044	,523	,908
Columna2	37,29	52,937	,542	,908
Columna3	37,25	53,827	,438	,909
Columna4	37,34	52,196	,624	,907
Columna5	37,38	52,770	,499	,908
Columna6	37,27	53,538	,462	,909
Columna7	37,21	53,243	,639	,907
Columna8	37,37	53,507	,386	,910
Columna9	37,28	52,902	,567	,908
Columna10	37,29	52,933	,555	,908
Columna11	37,20	53,978	,483	,909
Columna12	37,30	53,417	,448	,909
Columna13	37,32	51,849	,705	,906
Columna14	37,19	54,040	,492	,909
Columna15	37,28	53,045	,547	,908
Columna16	37,19	54,348	,430	,909
Columna17	37,28	52,909	,572	,908
Columna18	37,22	53,300	,589	,908
Columna19	37,19	53,895	,527	,909
Columna20	37,19	53,892	,542	,908
Columna21	37,19	54,011	,499	,909
Columna22	37,16	54,604	,433	,910
Columna23	37,18	53,895	,573	,908
Columna24	37,15	54,869	,390	,910
Columna25	37,31	53,750	,382	,910
Columna26	37,30	52,601	,591	,907

Columna27	37,35	53,259	,437	,909
Columna28	37,41	53,224	,411	,910
Columna29	37,29	53,758	,406	,910
Columna30	37,65	54,675	,176	,913
Columna31	37,35	53,705	,365	,910
Columna32	37,39	54,491	,228	,912
Columna33	37,45	54,132	,264	,912
Columna34	37,40	54,999	,148	,913
Columna35	37,45	54,404	,225	,912
Columna36	37,35	53,763	,355	,910
Columna37	37,16	54,950	,349	,910
Columna38	37,17	54,766	,360	,910
Columna39	37,22	54,365	,370	,910
Columna40	37,17	54,727	,370	,910
Columna41	37,18	54,575	,397	,910
Columna42	37,20	54,599	,341	,910
Columna43	37,16	55,960	,058	,912
Columna44	37,24	54,405	,335	,910
Columna45	37,18	55,885	,065	,912
Columna46	37,15	55,743	,126	,912

Tabla 23. GRADO DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS. SUB PRUEBA  
EXPRESIVA FINAL.

<b>Estadísticos total-elemento.</b>				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Columna1	18,86	42,493	,407	,884
Columna2	18,66	41,720	,465	,882
Columna3	18,49	42,426	,358	,885
Columna4	18,53	42,376	,360	,885
Columna5	18,54	42,609	,323	,886
Columna6	18,42	42,167	,421	,883
Columna7	18,64	42,308	,369	,885
Columna8	18,81	41,322	,585	,880
Columna9	18,95	42,934	,403	,884
Columna10	18,71	41,100	,577	,880
Columna11	18,81	40,943	,653	,879
Columna12	18,62	41,111	,559	,880
Columna13	18,66	40,634	,642	,879
Columna14	18,78	41,287	,577	,880
Columna15	18,84	42,601	,378	,884
Columna16	18,97	43,101	,392	,884
Columna17	18,92	42,872	,384	,884
Columna18	18,86	42,807	,355	,885
Columna19	18,99	43,281	,387	,884
Columna20	18,75	41,585	,512	,881
Columna21	18,63	42,166	,391	,884
Columna22	18,71	42,049	,422	,883
Columna23	18,67	41,369	,523	,881
Columna24	18,89	43,008	,337	,885
Columna25	18,13	44,493	,176	,887
Columna26	18,21	43,777	,258	,886

Columna27	18,15	44,458	,148	,887
Columna28	18,16	44,216	,201	,886
Columna29	18,19	43,865	,255	,886
Columna30	18,12	44,676	,139	,887
Columna31	18,33	42,583	,393	,884
Columna32	18,19	43,487	,353	,885
Columna33	18,47	42,396	,368	,885
Columna34	18,23	43,545	,290	,885
Columna35	18,26	43,252	,320	,885
Columna36	18,23	43,545	,290	,885

#### 6.2.4. Consistencia interna.

En cuanto al grado de consistencia interna, ambas sub pruebas obtuvieron altos grados de confiabilidad, observándose un alpha de 0.911 para la sub prueba receptiva y un alpha de 0.887 para la sub prueba expresiva. (tabla 14 y tabla 25).

Por tanto, se infiere que ambas sub pruebas presentan bajo error de medición y que a su vez son capaces de ser replicadas en el tiempo.

Tabla 24. GRADO DE CONSISTENCIA INTERNA. SUB PRUEBA RECEPTIVA FINAL.

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,911	46

Tabla 25. GRADO DE CONSISTENCIA INTERNA. SUB PRUEBA EXPRESIVA FINAL.

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,887	36

## 7. DISCUSIÓN.

Diversos autores consideran la evaluación del lenguaje como el estudio de una serie de conductas o habilidades comunicativas que se producen dentro de un marco interactivo y cambiante; proceso en que se logra recoger y analizar información para el proceso de aprendizaje. De acuerdo con lo anteriormente expuesto, y haciendo una mirada global con respecto a la cantidad de instrumentos de evaluación que existen en Chile (los cuales son escasos y con largos tiempo en la aplicación de ellos), es que se generó el interés en la investigadora por elaborar un instrumento de evaluación que tuviese una aplicación rápida y que midiera los niveles léxicos y morfosintácticos, con el fin de detallar y obtener de manera más específica el desempeño de cada uno de éstos niveles.

Es así que después de un largo período de tiempo en la aplicación de la batería (en niños de 3 años a 5 años 11 meses) se obtuvieron resultados psicométricos de gran valor. Puntualmente, se detalla una de las características psicométricas de la herramienta de evaluación, ésta es la confiabilidad, la cual obtuvo un alto grado. A continuación, se discuten paso a paso los resultados arrojados en el test en este tema en particular.

Tanto en la versión inicial de la prueba como en la final se obtuvieron resultados confiables, los cuales fueron desarrollados en base a la media, la discriminación de los ítems y la consistencia interna según el Alpha de Cronbach.

Es preciso mencionar que lo que diferencia una tarea de otra es la complejidad y la acción que debe realizar el menor evaluado frente a la consigna dada, según sea la tarea presentada. Esto se analizó a través del análisis de la media del test, obteniéndose de esta manera el grado de dificultad de cada ítem. Se observó entonces que para la prueba inicial y final de la sub prueba expresiva los ítems contaban con un variado grado de exigencia, pudiéndose dividir ítems de alta, media y baja dificultad. Asimismo, el promedio obtenido en la sub prueba expresiva fue superior al 50%, tanto en la fase inicial como en la final, constatándose con ello la gradualidad y equilibrio en cuanto al nivel de exigencia de esta sub prueba.

Conjuntamente, se analizó la sub prueba receptiva, evidenciándose que en la prueba inicial, ésta contaba con diversos grados de exigencia (alta, media y baja) y que en la prueba final, ésta sólo estaba constituida por exigencias de tipo media y baja, desapareciendo el grado de dificultad de alta exigencia de los ítems. Esto podría relacionarse con la observación realizada por Abad, Garrido, Olea y Ponsoda (2006), quienes afirman que el simple hecho de no resolver correctamente un ítem no dice nada sobre la causa del error, de modo que no es posible saber si la frecuencia de respuestas erróneas de un ítem estriba en la dificultad del concepto o simplemente en el desconocimiento del término. Además, el promedio de ésta sub prueba, tanto en la prueba inicial como final aumentó de un 76,2 % a un 82,8%, dando cuenta de un menor grado de dificultad en cuanto a la conformación de estímulos, de acuerdo al grado de exigencia de la sub prueba final.

Si bien es cierto que la confección de un test de evaluación debe contemplar diversos grados de exigencia en la conformación de sus estímulos, esto no se observa en la totalidad del test, puesto que en la sub prueba receptiva se presentaron divergencias en los estímulos clasificados en cuanto a la dificultad, los que sólo fueron de exigencia media y baja. Sin embargo, y pese ello, el test continuó arrojando altos índices de confiabilidad.

En cuanto a la valoración del grado de discriminación del instrumento de evaluación en ambas pruebas, tanto en la aplicación de la prueba inicial como en la final, los resultados obtenidos fueron correlacionados positivamente. Cabe mencionar que para la sub receptiva inicial existieron mínimas correlaciones negativas, sin embargo, esto no alteró la confiabilidad de la prueba.

Según lo anteriormente expuesto, se desprende que los sujetos evaluados en el rango etario establecido para el instrumento de evaluación tuvieron la capacidad de responder a los estímulos presentados de manera correcta, para cada ítem, de acuerdo a las dimensiones evaluadas, es decir, el instrumento logra discriminar entre sujetos que presentan la habilidad y los que no, lo que se reafirma con lo expuesto por Burgueño y cols (1995), en cuanto a la capacidad de una prueba para distinguir entre dos estados. Todo lo anterior se correlacionó con los puntajes totales finales de ambas sub pruebas, los que aumentaron en su grado de discriminación, evidenciándose en los resultados (prueba inicial receptiva: 29.6% y expresiva: 31,5%; prueba final receptiva: 41,7% y expresiva: 38,8%), y presentando porcentajes positivos y promedios aceptables.

Asimismo, se obtuvo la fiabilidad, es decir, la precisión que manifiesta el test como instrumento de medición en los niveles del lenguaje léxico y morfosintáctico. Debido a que el test contemplaba diferentes subconjuntos de ítems (léxico, morfológico y sintáctico) se utilizó el Alpha de Cronbach para medir la consistencia interna, con el fin de establecer el grado en que los diferentes ítems están midiendo una única dimensión (léxica, morfológica y/o sintáctica).

Al realizar la operación para obtener el grado de consistencia interna del test, tanto para la prueba inicial como final, en el programa computacional SPSS, se obtuvieron valores de  $\alpha$  cercanos a 1 en ambas sub pruebas (receptiva – expresiva), es decir, que en ambas pruebas existe un alto grado de covariación entre los ítems.

Ahora bien, a modo de otorgar mayor información con respecto al  $\alpha$  de Cronbach es importante señalar que el número total de estímulos para la sub prueba inicial receptiva fue de 104 y para la sub prueba expresiva fue de 93, y que posterior al análisis factorial la prueba final contempló 46 y 36 estímulos respectivamente. En consecuencia, se observó una disminución en ambas sub pruebas de más de la mitad del número de estímulos que inicialmente constituía el test. A pesar de que se redujo la cantidad de estímulos, éstos manifiestan un alto índice de homogeneidad para cada dimensión, estableciéndose (al igual que en la prueba inicial) un alto grado de consistencia interna de la batería final, dando cuenta de un bajo error de medición, lo que se corrobora con lo expuesto por Cohen y Swerdlik (2007), quienes señalan que la confiabilidad puede ser definida como la ausencia relativa de error de medición en el instrumento; es decir, en este contexto, el término confiabilidad es sinónimo de precisión.

Se concluye que el instrumento elaborado en este estudio cuenta con un alto grado de confiabilidad para los sujetos a los cuales les fue aplicada la batería (etapa pre escolar). Asimismo, se destaca como un instrumento de fácil y rápida aplicación, por lo que se puede considerar como una herramienta de evaluación tipo screening, aportándonos información valiosa del perfil léxico y morfosintáctico del menor.

Resulta interesante el aporte significativo en el quehacer fonoaudiológico tanto en ámbito clínico como en el de la educación. Además de considerar que dicho instrumentos fue creado con la finalidad de que pudiese ser utilizado por otros profesionales, insertos en área tales como: educadoras de párvulos, educadoras diferenciales, psicopedagogas y psicólogas, con la finalidad de que dichos especialistas pudiesen tener una mayor información y conocimiento del lenguaje de cada niño en la etapa pre escolar y en forma rápida.

Por último, surge la necesidad de realizar estudios posteriores de manera de ampliar los resultados obtenidos, que contemple el objetivo de estandarización del instrumento, con fin de contar con datos normativos más amplios, que permitan valorar el desempeño léxico y morfosintáctico de los sujetos en relación a su rango etario en forma más comprehensiva.

Resultaría pertinente complementar con los otros niveles del lenguaje que no fueron considerados en esta investigación de manera de obtener una mirada integral del desempeño del sujeto.

## BIBLIOGRAFÍA.

Abad, F.; Garrido, J.; Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría. Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Universidad Autónoma de Madrid.

Acosta, V.; Moreno, A.; Quintana, A.; Ramos, V. y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.

Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.

Alarcón, T.; Cid, C.; López, M.; Poblete, J. y Reyes, R. (1994). *Adaptación y aplicación del test figura/ palabra de vocabulario expresivo de Gardner a 60 niños normales de 3.0 a 4.11 años de nivel sociocultural bajo. Seminario para optar al título de Fonoaudiólogo*. Universidad de Chile.

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.

Berko, J. y Bernstein-Raitner, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.

Bermeosolo, J. (2001). *Psicología del Lenguaje. Fundamentos para educadores y estudiantes de pedagogía*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Burgueño, M., García-Bastos, J., González-Buitrago, J. (1995). *Las curvas ROC en la evaluación de las pruebas diagnósticas*. Universidad de Salamanca.

Castillo, R.; Puyuelo, M.; Chaigneau, S. y Martínez L. (2006). *Validación de los módulos semántico y pragmático de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños chilenos*. *Psicothema*, 15, 326-332.

Clemente, R. (2000). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.

Cohen, R. y Swerdlik, M. (2007). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. EE.UU: McGraw Hill.

Echeverría, M.; Herrera, M. y Segure J. (2005). *Test de Vocabulario en Imágenes. TEVI-R*. Concepción: Universidad de Concepción.

Fodor, Jerry A. (1986). *La Modularidad de la Mente*. Madrid: Morata.

Elosúa, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Psicothema*, 15 (2),315-321.

Karmiloff, K. y Karmiloff- Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.

Maggiolo, M.; Pavez, M. y Coloma, C. (2009). *Test para evaluar los procesos fonológicos de simplificación, TEPROSIF- R*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Monfort, M. y Juarez, A. (1999). *El niño que habla*. Madrid: CEPE.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.

Pavéz, M. (2003). *Test Exploratorio de la Gramática Española de A. Toronto, STSG*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Pavéz, M. (2010). *Test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow*. Santiago: Universidad de Chile.

Puyuelo, M. y Rondal, J. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.

Quattrocchi, S. (2001). *Un ser humano. La importancia de los primeros tres años de vida*. Santiago: Cuatro vientos.

Salkind, M. (1999). *Métodos de investigación*. Madrid: Prentice Hall.

Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

**ANEXOS.**

## ANEXO 1.

### CONSENTIMIENTO INFORMADO.

#### AUTORIZACIÓN.

Estimado Sr(a) Apoderado:

En el marco de la realización de una investigación como parte de la Tesis de Magíster en Trastornos del Lenguaje y del Habla de las fonoaudiólogas Macarena Barría Bustos (15.591.396-7), Carolina Brown Lorca (15.117.863-4) y Tamara Cordero Álvarez (15.358201-7), y que dirige la Prof. Carola Cabezas, Directora de Magister en Trastornos de Lenguaje y Habla, de la Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Talca, Campus Santiago. Le manifestamos nuestro interés en que usted participe en una sesión de evaluación del lenguaje.

La actividad estará a cargo de las alumnas señaladas bajo la supervisión de la Prof.Cabezas.

La información que se obtenga estará a su disposición posteriormente. Una vez finalizado el proceso de evaluación se entregará un informe.

El objetivo de esta investigación es evaluar los componentes del test y no a las personas. Los nombres de los participantes y los resultados serán considerados como información estrictamente confidencial. Su colaboración y participación es totalmente voluntaria en todos los momentos de la investigación.

Es importante su colaboración para que nuestra región cuente con información apropiada para nuestra realidad. Por lo anterior, solicitamos su autorización firmada.

\_\_\_ **Sí**, autorizo la participación de mi hijo o pupilo en esta actividad.

\_\_\_ **No**, autorizo la participación de mi hijo o pupilo en esta actividad.

Nombre hijo (a): \_\_\_\_\_

Fecha de Nacimiento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

RUT: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

**ANEXO 2.**  
**ANAMNÉSIS**

**ANAMNESIS DEL NIÑO (a)**

**Nombre del niño(a):** \_\_\_\_\_

F. de Nacimiento: \_\_/\_\_/\_\_      Edad: \_\_\_\_\_      Establecimiento: \_\_\_\_\_

**Antecedentes Generales:**

<b>Tipo de trastorno</b>	<b>Presente</b>	<b>No presente</b>
Trastorno Motor		
Trastorno neurológico		
Trastorno visual/auditivo		

**Antecedentes mórbidos:**

1. Del niño: (pestes, problemas sensoriales, problemas psicológicos, problemas de aprendizaje, tartamudez, enfermedades respiratorias )

---

---

---

---

2. De la Familia (problemas psicológicos, problemas de habla, problemas de aprendizaje, analfabetismo, enfermedades respiratorias, alcoholismo, consumo de drogas, alergias, etc.)

---

---

---

---

3. Otras consultas y/o exámenes o tratamientos (fonoaudiólogo, psicólogo, ORL., etc)

---

---

---

### **ANEXO 3.**

#### **CARTA DE PRESENTACIÓN.**

#### **CARTA DE PRESENTACIÓN**

Sr. Director (a):

De nuestra consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted. Mi nombre es Tamara Cordero Álvarez, fonoaudióloga candidata a magister en trastornos de habla y lenguaje, de la universidad de Talca, sede Santiago. El motivo de la presente, es solicitar de vuestra ayuda, ya que me encuentro cursando el último período de este post-grado, y por ende finalizando mi tesis para optar al grado académico.

Esta tesis se basa en la creación de un instrumento de evaluación del lenguaje, tipo screening, es por tal motivo, que solicito la colaboración de su usted y sus alumnos, para lograr obtener la muestra necesaria, con el fin de validar y normar dicho test.

En retribución a la disposición, espacio y al tiempo concedido para la ejecución de dicha tarea, me comprometo con su establecimiento a entregar e informar del desarrollo del lenguaje del menor de los aspectos tanto léxicos, como morfosintácticos evaluados.

Agradezco su comprensión.

Atenta a la espera de su respuesta.

Saludos cordiales.

**FLGA. TAMARA CORDERO ÁLVAREZ**

[tamaracordero.a@gmail.com](mailto:tamaracordero.a@gmail.com)

Fono contacto: 9-1834367

## ANEXO 4.

**HOJA DE RESPUESTA  
SCREENING SEMÁNTICO – MORFOSINTÁCTICO PARA NIÑOS PRE-ESCOLARES  
SUBPRUEBA RECEPTIVA**

Este Screening es parte de una tesis de magíster de la Universidad de Talca. Año 2013.  
Autoras: Tamara Cordero - Macarena Barría - Carolina Brown.  
Tutores: Luis Martínez – Rodolfo Barría.

Nombre del niño: \_\_\_\_\_ F.N: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Fecha de Evaluación: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Establecimiento: \_\_\_\_\_ Comuna: \_\_\_\_\_  
Evaluador: \_\_\_\_\_

### I) LÉXICO.

#### 1. Asociaciones:

##### 1.1. Asociaciones por categorías.

¿Dónde pondrías este elemento?

Gato:	Elefante:	Tijeras:	Lechuga:
Ojo:	Mano:	Uva:	Alicate:
Polera:	Ratón:	Goma:	SERRUCHO:
Nariz:	Moto:	Helicóptero:	Papa:
Bufanda:	Pera:	Lápiz:	Martillo:
Pantalón:	Barco:	Manzana:	Zanahoria:

##### 1.2. Asociaciones temáticas

¿Con cuál va...? (nombrarle el estímulo)

Pie/caletín:	Lentes/ojos:	Candado/llave:
Árbol/manzana:	Pelota/arco de futbol:	Jaula/pájaro:

#### 2. Relaciones semánticas.

##### 2.1. Antonimia.

Muéstrame lo contrario de....Ej: "Este es un niño gordo y el contrario es un niño flaco"

Duro/blando:	Grande/chico:	Sentado/parado:
--------------	---------------	-----------------

##### 2.2. Sinonimia.

Ej. : "Ésta chinita es chica ¿A cuál parece?"

Chinita/mosca(chico):	Casa/caja (grande):	Bombilla/lápiz (delgado):	Pluma/ hoja(liviano):
-----------------------	---------------------	---------------------------	-----------------------

##### 2.3. Metonimia.

¿Este (estímulo) a cuál pertenece? "Éste dedo pertenece a la mano, ahora tu muestra..."

Boca/cabeza:	Rueda/camión:	Puerta/casa:
--------------	---------------	--------------

#### 3. Definición por función.

Muéstrame cuál sirve para....

Comer:	Pintar o pintar:	Construir:
Abrigarse:	Cocinar:	Barrer:

### II) MORFOLOGÍA.

#### 1. Morfemas gramaticales:

##### 1.1. Nominales.

###### 1.1.1. De género.

Ej: "Aquí hay un pastel, aquí hay UNA CAJA". "Muéstrame ... (decir solamente el artículo)" ....

Un:	Una:	La:	Él:
-----	------	-----	-----

###### 1.1.2. De número.

Ej: "Aquí hay una casa, aquí hay unas casas. "Ahora muéstrame..... (decir solamente el artículo)".

Jirafas:	Barco:	Sillas:
Camión:	Ventanas:	Mano:

##### 1.2. Verbales.

###### 1.2.1. Tiempo.

"Muéstrame....."

Cantó:	Salta:	Cocina:
Comió:	Vistió:	Corrió:

###### 1.2.2. Número.

"Muéstrame....."

Come:	Bailan:	Juegan:
Duerme:	Nada:	Vuelan:

#### 2. Preposiciones.

"Muéstrame....."

<b>En</b> la mesa:	Sirve <b>para</b> secarse:	Va <b>a</b> dibujar:
Sirve <b>para</b> caminar:	<b>En</b> la zapatilla:	Va <b>con</b> su sombrero
Ganó <b>por</b> ser rápido:	Sirve <b>para</b> abrigarse:	Detrás <b>del</b> sillón:
La niña va <b>a</b> salir:	El gato va <b>a</b> comer::	Va <b>por</b> delante:
Camina <b>con</b> su mamá	Se duerme <b>por</b> la noche:	Muerde <b>con</b> sus dientes:
Es <b>de</b> ella:	Adentro <b>de</b> la caja:	Están <b>en</b> el árbol:

### 3. Interrogativos.

“Muéstrame con cuál va...”

¿ <b>Quién</b> nos hace reír en el circo?:	¿ <b>Cuándo</b> puedes ver las estrellas?:
¿ <b>Cuándo</b> usas paraguas?:	¿ <b>Dónde</b> se pone el anillo?:
¿ <b>Por qué</b> se riegan las plantas?	¿ <b>Por qué</b> tienes dientes?:
¿ <b>Dónde</b> se compra la comida	¿ <b>Quién</b> vuela en cohete?:

### III) SINTÁXIS

#### 1. Tipo de oración.

“Escucha y muéstrame.....” (esta instrucción es para todo este ítem)

#### 1.1. Oraciones con complemento directo.

- a) El niño lee un cuento.
- b) El hombre mira las estrellas.

#### 1.2. Oraciones con complemento indirecto.

- a) El ladrón robó un huevo a la gallina.
- b) La mamá compró un regalo para su hijo.

#### 1.3. Oraciones con complemento circunstancial (de lugar).

- a) El oso duerme en la cueva.
- b) El perro muerde el zapato en el patio.

#### 1.4. Oraciones coordinadas (copulativas).

- a) La niña se peina y se mira en el espejo.
- b) El perro y el gato duermen.

#### 1.5. Oraciones subordinadas (adjetivas).

- a) La niña que tiene el pelo largo está tomando helado.
- b) El abuelo que tiene lentes está comiendo.

## ANEXO 5.

**HOJA DE RESPUESTA  
SCREENING SEMÁNTICO – MORFOSINTÁCTICO PARA NIÑOS PRE-ESCOLARES  
SUBPRUEBA EXPRESIVA**

Este Screening es parte de una tesis de magíster de la Universidad de Talca. Año 2013.  
Autoras: Tamara Cordero - Macarena Barría - Carolina Brown.  
Tutores: Luis Martínez – Rodolfo Barría.

Nombre del niño: \_\_\_\_\_ F.N: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Fecha de Evaluación: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Establecimiento: \_\_\_\_\_ Comuna: \_\_\_\_\_  
Evaluador: \_\_\_\_\_

### I) LÉXICO.

#### 1. Asociaciones.

##### 1.1. Asociaciones por categorías.

Ej: *Éstos son juguetes, ahora dime ¿Éstos que son?*

Partes del cuerpo:	Útiles escolares:	Herramientas:
Ropa:	Frutas:	Verduras:
Animales:	Medios de transporte:	

##### 1.2. Asociaciones temáticas.

Ej: *“Aquí hay un cepillo de dientes que va con.....(los dientes)” ¿Éste con cuál va? (nombrar el estímulo)*

Gorro/cabeza:	Plato/cuchara o tenedor:	Serrucho/madera:
Lápiz/cuaderno:	Mouse/computador:	Bombero/manguera:

#### 2. Relaciones semánticas.

##### 2.1. Antonimia.

Ej: *“La vela está arriba, la vela está abajo.” Completa con una palabra contraria”*

1. *Aquí el niño está mojado, acá el niño está....*
2. *Aquí el perro está adelante, acá el perro está....*
3. *Aquí está de día, acá está de.....*
4. *Aquí el frasco está vacío, acá el frasco está...*
5. *Aquí el niño está sucio, acá el niño está....*
6. *Aquí la niña tiene el pelo corto, acá la niña tiene el pelo...*

##### 2.2. Sinonimia. (este ítem se realizará SIN estímulo visual)

*“Completa la oración con una palabra parecida”. Ej: La niña es hermosa, la niña es ..... (linda)*

El monstruo es horrible, el monstruo es:	La hormiga es pequeña, la hormiga es:
La princesa está contenta, la princesa está:	El elefante es gigante, es elefante es:
El conejo es veloz, el conejo es:	El niño es delgado, el niño es:

##### 2.3. Metonimia. (este ítem se realizará SIN estímulo visual)

*“Completa la oración”. Ej: Rodilla es a piernas, como codo es a .....(brazo)*

Dedo va con mano, y nariz con:	Rueda va con auto, y hoja con:
Botón va con camisa, y diente con:	Teclas es a piano, como cuerdas va con:
Tapa va a botella, y pelo con:	Pata va con silla, como puerta va con:

#### 3. Definición por función.

*Escucha y dime ¿Para qué sirve?*

Peineta:	Vaso:	Guitarra:
Celular:	Martillo:	Llave:

### II) MORFOLOGIA.

#### 1. Morfemas gramaticales.

##### 1.1. Nominales.

###### 1.1.1. De género.

Ej: *“Ésta es una taza, este es UN HUEVO”. “Ahora completa....”.*

Aquí hay una silla, aquí hay...(un auto):	Aquí hay un pan, aquí hay ... (una galleta):
Aquí está el árbol, aquí está ... (la bicicleta):	Aquí está la vaca, aquí está ... (el gato):

###### 1.1.2. De número.

Ej: *“Aquí hay un auto, aquí hay UNOS AUTOS. “Completa la frase”.*

Aquí hay unas pelotas, aquí hay .....(una pelota):	Aquí hay una casa, aquí hay.....( unas casas):
Aquí hay unas sillas, aquí hay....( una silla):	Aquí hay un sapo, aquí hay ... (unos sapos):

##### 1.2. Verbales.

###### 1.2.1. Tiempo.

*Responde:*

- ¿Qué hace la niña? .... (lava)  
¿Qué hace el niño? .... (barre):

¿Qué va a hacer la mamá? .... (va a comprar):	
¿Qué va hacer el papá? (va a ponerse o ponerse los zapatos):	
¿Qué hicieron? ... (comieron):	
¿Qué hizo el niño? .... (pintó):	
<b>1.2.2. Número.</b>	
Ej: Aquí la niña come, aquí las niñas COMEN. "Ahora completa..."	
Aquí el niño canta, aquí los niños... (cantan)	Aquí el mono salta, aquí los monos:
Aquí las guaguas duermen, aquí la guagua:	Aquí los caballos corren, aquí el caballo:
<b>2. Preposiciones.</b>	
"Responde..."	
¿De quién es el patín? ( <b>de</b> la niña)	¿A qué va el niño al baño? ( <b>a</b> hacer pis, a hacer caca)
¿Por dónde andan/viajan los aviones? ( <b>por</b> el cielo)	¿Cuándo nos levantamos? ( <b>por</b> la mañana)
¿A quién le crece la nariz por decir mentiras? ( <b>a</b> pinocho)	¿A qué van los niños al colegio? ( <b>a</b> estudiar /a trabajar)
¿Para qué sirven las tijeras? ( <b>para</b> cortar)	¿Para qué sirve el espejo? ( <b>para</b> mirarse)
¿Con quién juegas en el recreo? ( <b>con</b> los niños, con mis amigos )	¿Con quién vas al doctor? ( <b>con</b> la mamá o el papá)
¿De dónde sale el humo? ( <b>de</b> la chimenea)	¿Dónde viven los peces? ( <b>en</b> el mar)
¿Dónde duerme la guagua? ( <b>en</b> la cuna)	¿Por dónde van los autos? ( <b>por</b> la carretera/caminos)
¿Con qué nos lavamos las manos? ( <b>con</b> agua y jabón)	¿Para quién son lo regalos que lleva el viejito pascuero? ( <b>para</b> los niños)
¿Dónde tienes los juguetes? ( <b>en</b> la casa/ pieza)	¿De quién es la cartera? ( <b>de</b> la señora/de la mamá)
<b>3. Interrogaciones.</b> (este ítem se realizará SIN estímulo visual)	
"Responde..."	
¿ <b>Por qué</b> te bañas?	¿ <b>Por qué</b> las personas ocupan lentes?
¿ <b>Quién</b> enseña a leer y escribir?	¿ <b>Dónde</b> hay nubes?
¿ <b>Cuándo</b> vas al doctor?	¿ <b>Cuándo</b> duermes?
¿ <b>Dónde</b> se ponen los guates?	¿ <b>Quién</b> apaga el fuego?
<b>III) SINTAXIS.</b>	
<b>1. Tipo de oración.</b>	
<b>1.1. Oraciones con complemento directo.</b>	
"Mira aquí el niño come una manzana". ¿Qué pasa aquí?	
a) La mamá lava los platos.	
b) El mono se come un plátano.	
<b>1.2. Oraciones con complemento indirecto.</b>	
"Mira aquí la mamá cocina para la familia". ¿Qué pasa aquí?	
a) La mamá compró un auto (o juguete) para su hijo.	
b) La niña lee un cuento a su hijo.	
<b>1.3. Oraciones complemento circunstancial (de lugar).</b>	
"Vamos a decir el nombre de cada dibujo, diciendo también dónde está". Ej: "El niño se pone los zapatos EN LA PIEZA". Ahora dilo tú. Si el menor NO dice el lugar, preguntar: ¿Dónde se pone los zapatos?. "Entonces ahora dime el nombre completo". (anotar si el niño necesitó de la pregunta o no). ¿Qué pasa aquí?	
a) El niño se baña en la playa.	
b) El niño(a) juega en el parque (o plaza)	
<b>1.4. Oraciones coordinadas (copulativas).</b>	
"Haz una oración usando la palabra Y". Ej: "La mamá se lava las manos Y la niña se peina". ¿Qué pasa aquí?	
a) El papá toca la guitarra y el niño el tambor.	
b) La niña y el niño ven televisión.	
<b>1.5. Oraciones subordinadas (adjetivas).</b>	
"Haz una oración usando la palabra QUE". Decir el ejemplo y preguntar en cada estímulo ¿Qué pasa aquí?	
a) Ej: La guagua que está en la cuna está durmiendo.....(El gato que está en el sillón está durmiendo).	
b) Ej: El niño que estaba en el columpio se cayó..... (El pájaro que estaba en la jaula se escapó).	
c) Ej: El pingüino que estaba en el hielo se resbaló..... (El vaso que estaba en la mesa se cayó).	

## ANEXO 6.

### HOJA DE RESPUESTA SCREENING SEMÁNTICO – MORFOSINTÁCTICO PARA NIÑOS PRE-ESCOLARES SUBPRUEBA RECEPTIVA

Este Screening es parte de una tesis de magíster de la Universidad de Talca. Año 2013.  
Autoras: Tamara Cordero - Macarena Barría - Carolina Brown.  
Tutores: Luis Martínez – Rodolfo Barría.

Nombre del niño: \_\_\_\_\_ F.N: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Fecha de Evaluación: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Establecimiento: \_\_\_\_\_ Comuna: \_\_\_\_\_  
Evaluador: \_\_\_\_\_

#### I) LÉXICO.

##### 1. Asociaciones:

###### 1.1. Asociaciones por categorías.

¿Dónde pondrías este elemento?

1. Gato:	7. Elefante:	13. Tijeras:	19. Lechuga:
2. Ojo:	8. Mano:	14. Uva:	20. Alicata:
3. Polera:	9. Ratón:	15. Goma:	21. Serrucho:
4. Nariz:	10. Moto:	16. Helicóptero:	22. Papa:
5. Bufanda:	11. Pera:	17. Lápiz:	23. Martillo:
6. Pantalón:	12. Barco:	18. Manzana:	24. Zanahoria:

###### 1.2. Asociaciones temáticas

¿Con cuál va...? (nombrarle el estímulo)

25. Pie/calceín:	27. Lentes/ojos:	29. Pelota/arco de futbol:
26. Árbol/manzana:	28. Jaula/pájaro:	

#### II) MORFOLOGÍA.

##### 1. Morfemas gramaticales:

###### 1.1. Nominales.

###### 1.1.1. De género.

Ej: "Aquí hay un pastel, aquí hay UNA CAJA". "Muéstrame ... (decir solamente el artículo)" ....

30. La:	31. Él:
---------	---------

###### 1.1.2. De número.

Ej: "Aquí hay, unas casas aquí hay una casa. "Ahora muéstrame..... (decir solamente el artículo)".

32. Camión:	34. Sillas:
33. Ventanas	35. Mano

##### 2. Preposiciones.

"Muéstrame....."

36. Es <b>de</b> ella:
37. El gato va <b>a</b> comer:
38. Se duerme <b>por</b> la noche:

##### 3. Interrogaciones.

"Muéstrame con cuál va..."

39. ¿ <b>Quién</b> nos hace reír en el circo?:
40. ¿ <b>Dónde</b> se compra la comida?
41. ¿ <b>Dónde</b> se pone el anillo?:
42. ¿ <b>Quién</b> vuela en cohete?:

#### III) SINTÁXIS

##### 1. Tipo de oración.

"Escucha y muéstrame....." (esta instrucción es para todo este ítem)

###### 1.2. Oraciones coordinadas (copulativas).

43- a) La niña se peina y se mira en el espejo.
44- b) El perro y el gato duermen.

###### 1.3. Oraciones subordinadas (adjetivas).

45- a) La niña que tiene el pelo largo está tomando helado.
46- b) El abuelo que tiene lentes está comiendo.

## ANEXO 7.

<b>HOJA DE RESPUESTA</b> <b>SCREENING SEMÁNTICO – MORFOSINTÁCTICO PARA NIÑOS PRE-ESCOLARES</b> <b>SUBPRUEBA EXPRESIVA</b>
---

Este Screening es parte de una tesis de magíster de la Universidad de Talca. Año 2013.  
 Autoras: Tamara Cordero - Macarena Barría - Carolina Brown.  
 Tutores: Luis Martínez – Rodolfo Barría.

Nombre del niño: \_\_\_\_\_ F.N: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
 Fecha de Evaluación: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
 Establecimiento: \_\_\_\_\_ Comuna: \_\_\_\_\_  
 Evaluador: \_\_\_\_\_

<b>I) LÉXICO.</b>		
<b>1. Asociaciones.</b>		
<b>1.1. Categorización.</b>		
<i>Ej: Éstos son juguetes, ahora dime ¿Éstos que son?</i>		
1. Partes del cuerpo:	3. Animales:	5. Herramientas:
2. Ropa:	4. Frutas:	
<b>1.2. Asociaciones temáticas.</b>		
<i>Ej: “Aquí hay un cepillo de dientes que va con.....(los dientes)” ¿Éste con cuál va? (nombrar el estímulo)</i>		
6. Plato/cuchara o tenedor:		
7. Bombero/manguera:		
<b>2. Relaciones semánticas.</b>		
<b>2.1. Antonimia.</b>		
<i>Ej: “La vela está arriba, la vela está abajo.” Completa con una palabra contraria”</i>		
8. Aquí el niño está mojado, acá el niño estaría ....		
9. Aquí el perro está adelante, acá el perro estaría....		
10. Aquí está de día, acá estaría de....		
11. Aquí el frasco está vacío, acá el frasco estaría ...		
12. Aquí el niño está sucio, acá el niño estaría....		
13. Aquí la niña tiene el pelo corto, acá la niña tendría el pelo...		
<b>2.2. Sinonimia. (este ítem se realizará SIN estímulo visual)</b>		
<i>“Completa la oración con una palabra parecida”. Ej: La niña es hermosa, la niña es ..... (linda)</i>		
14. El monstruo es horrible, el monstruo es:	17. La hormiga es pequeña, la hormiga es:	
15. La princesa está contenta, la princesa está:	18. El elefante es gigante, es elefante es:	
16. El conejo es veloz, el conejo es:	19. El niño es delgado, el niño es:	
<b>2.3. Metonimia. (este ítem se realizará SIN estímulo visual)</b>		
<i>“Completa la oración”. Ej: Rodilla va con piernas, como codo va con .....(brazo)</i>		
20. Dedo va con mano, y nariz va con:	23. Rueda va con auto, y hoja va con:	
21. Botón va con camisa, y diente va con:	24. Pata va con silla, como puerta va con:	
22., Tapa va a botella, y pelo va con:		
<b>II) MORFOLOGÍA.</b>		
<b>1. Morfemas gramaticales.</b>		
<b>1.1. Nominales.</b>		
<b>1.1.1. De género.</b> <i>Ej: “Ésta es una taza, este es UN HUEVO”. “Ahora completa....”.</i>		
25. Aquí hay una silla, aquí hay...(un auto):	27. Aquí <u>está</u> el árbol, aquí <u>está</u> ... (la bicicleta):	
26. Aquí hay un pan, aquí hay ... (una galleta):	28. Aquí <u>está</u> la vaca, aquí <u>está</u> ... (el gato):	
<b>2. Preposiciones. “Responde...”</b>		
29. ¿De quién es el patín? ( <b>de</b> la niña)	33. ¿Dónde tienes los juguetes? ( <b>en</b> la casa/ pieza)	
30. ¿Para qué sirven las tijeras? ( <b>para</b> cortar)	34. ¿Con quién vas al doctor? ( <b>con</b> la mamá o el papá)	
31. ¿De dónde sale el humo? ( <b>de</b> la chimenea)	35. ¿Dónde viven los peces? ( <b>en</b> el mar)	
32. ¿Con qué nos lavamos las manos? ( <b>con</b> agua y jabón)	36. ¿Para quién son lo regalos que lleva el viejito pascuero? ( <b>para</b> los niños)	

**ANEXO 8.**  
**CUESTIONARIO PARA LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO.**

El cuestionario se completa de la siguiente manera:

Usted encontrará a continuación una serie de preguntas relativas a la adaptación de la prueba y su aplicación. Se le solicita que califique, mediante una X, cada pregunta, considerando para ello la siguiente escala:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo Ni en desacuerdo  (Neutro)</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

Es necesario que usted califique **TODAS** las preguntas.

## CUESTIONARIO NIVEL RECEPTIVO

### 1. IDENTIFICACIÓN DEL JUEZ EVALUADOR.

<b>NOMBRE</b>	
<b>PROFESIÓN</b>	

### 2. PREGUNTAS.

#### SECCIÓN 1: aplicación y descripción de las tareas.

PREGUNTAS	CALIFICACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Considera usted que la cantidad de ítems de la prueba es adecuada para medir lo que pretende medir?					
2. ¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los ítems?					
3. ¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
4. ¿Considera usted que los criterios de puntuación son adecuados para realizar el análisis de la información?					
5. ¿Considera usted que las consideraciones generales de aplicación son adecuadas para completar la prueba?					
6. ¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					

**SECCIÓN 2: estímulos.**

PREGUNTAS	CALIFICACIÓN				
	1	2	3	4	5
<b>I. RESPECTO AL NIVEL LÉXICO, CONSIDERA USTED QUE:</b>					
<b>1. ASOCIACIONES</b>					
<b>1.1. Asociaciones por categoría.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.2. Asociaciones temáticas.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>2. RELACIONES SEMÁNTICAS. ANALOGÍAS VERBALES.</b>					
<b>2.1. Antonimia.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					

¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>2.2. Sinonimia.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
<b>PREGUNTAS</b>	<b>CALIFICACION</b>				
	1	2	3	4	5
<b>2.3. Metonimia.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>3. DEFINICION.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>II. RESPECTO AL NIVEL MORFOLÓGICO, CONSIDERA USTED QUE:</b>					
<b>1. Morfemas gramaticales.</b>					
<b>1.1. Nominales.</b>					
<b>1.1.1. De género.</b>					

¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.1.2. De número.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
PREGUNTAS	CALIFICACION				
	1	2	3	4	5
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.2. Verbales.</b>					
<b>1.2.1. Tiempo.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.2.2. Número.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					

¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>III. RESPECTO AL NIVEL SINTÁCTICO, CONSIDERA USTED QUE:</b>					
<b>1. Longitud de la oración.</b>					
<b>1.1. Oraciones de tres elementos.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.2. Oraciones de cuatro o más elementos.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
<b>PREGUNTAS</b>	<b>CALIFICACION</b>				
	1	2	3	4	5
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>2. Tipo de oración.</b>					
<b>2.1. Oraciones simples.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					

¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>2.2. Oraciones semicomplejas.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>2.3. Oraciones complejas.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					

**Comentarios:**

---



---



---



---



---



---

## CUESTIONARIO NIVEL EXPRESIVO

### 1. IDENTIFICACIÓN DEL JUEZ EVALUADOR.

<b>NOMBRE</b>	
<b>PROFESIÓN</b>	

### 2. PREGUNTAS.

#### SECCIÓN 1: aplicación y descripción de las tareas.

PREGUNTAS	CALIFICACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Considera usted que la cantidad de ítems de la prueba es adecuada para medir lo que pretende medir?					
2. ¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los ítems?					
3. ¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
4. ¿Considera usted que los criterios de puntuación son adecuados para realizar el análisis de la información?					
5. ¿Considera usted que las consideraciones generales de aplicación son adecuadas para completar la prueba?					
6. ¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					

**SECCIÓN 2: estímulos.**

PREGUNTAS	CALIFICACIÓN				
	1	2	3	4	5
<b>I. RESPECTO AL NIVEL LÉXICO, CONSIDERA USTED QUE:</b>					
<b>1. ASOCIACIONES</b>					
<b>1.1. Asociaciones por categoría.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.2. Asociaciones temáticas.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>2. RELACIONES SEMÁNTICAS. ANALOGÍAS VERBALES.</b>					
<b>2.1. Antonimia.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que					

se desea medir?					
<b>2.2. Hiperonimia.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
PREGUNTAS	CALIFICACION				
	1	2	3	4	5
<b>2.3. Hiponimia.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>2.4. Sinonimia.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>2.5. Metonimia.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la					

prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>3. Definición.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
PREGUNTAS	CALIFICACION				
	1	2	3	4	5
<b>II. RESPECTO AL NIVEL MORFOLÓGICO, CONSIDERA USTED QUE:</b>					
<b>1. Morfemas gramaticales.</b>					
<b>1.1. Nominales.</b>					
<b>1.1.1. De género.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.1.2. De número.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la					

prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.2. Verbales.</b>					
<b>1.2.1. Tiempo.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.2.2. Número.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
<b>PREGUNTAS</b>	<b>CALIFICACION</b>				
	1	2	3	4	5
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>III. RESPECTO AL NIVEL SINTÁCTICO, CONSIDERA USTED QUE:</b>					
<b>1. Tipo de oración.</b>					
<b>1.1. Oraciones simples.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					

¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.2. Oraciones semicomplejas.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					
<b>1.3. Oraciones complejas.</b>					
¿Considera usted que la cantidad de estímulos es adecuada para medir lo que pretende medir?					
¿Considera usted adecuada la forma de aplicación de los estímulos?					
¿Considera usted que las instrucciones de aplicación son lo suficientemente claras y precisas para responder adecuadamente la prueba?					
¿Considera usted que los estímulos de las tareas están referidas a lo que se desea medir?					

**Comentarios:**

---



---



---



---



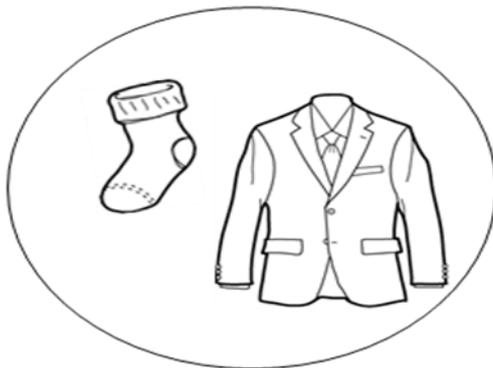
---



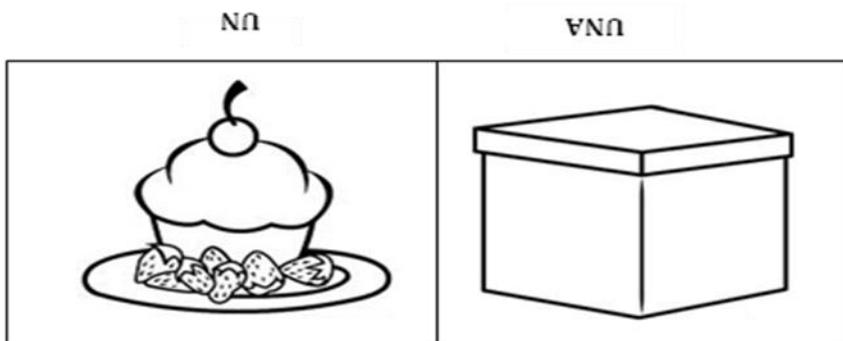
---

# Anexo 9: MUESTRA DE IMÁGENES TEST RECEPTIVO.

1) Léxico.  
1. Asociaciones.  
1.1. Asociaciones por categorías.



II) Morfología.  
1.1. Nominales.  
1.1.1. De género.

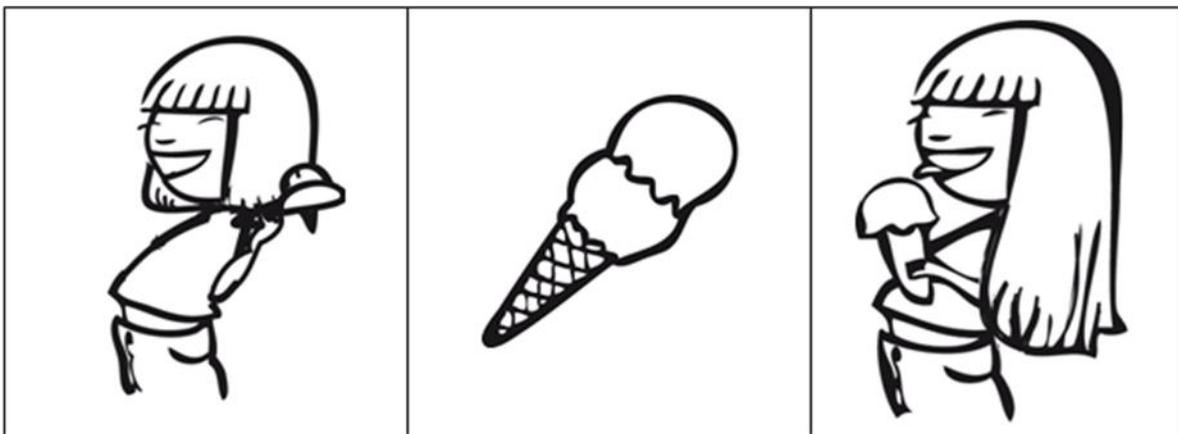


LA



EL

1.3 Subordinadas (adjetivas).

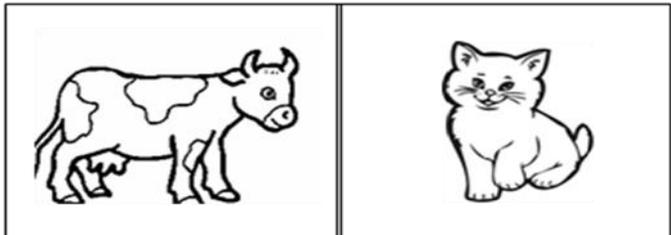
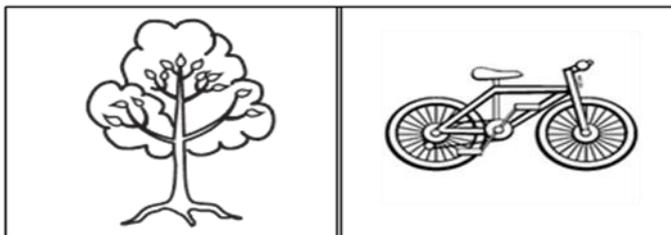
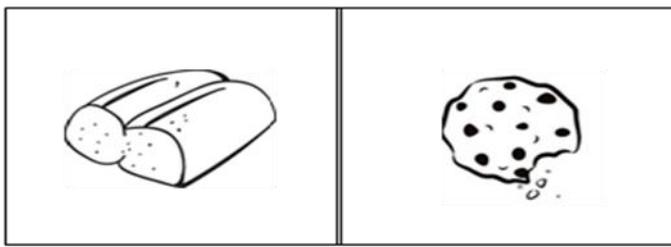
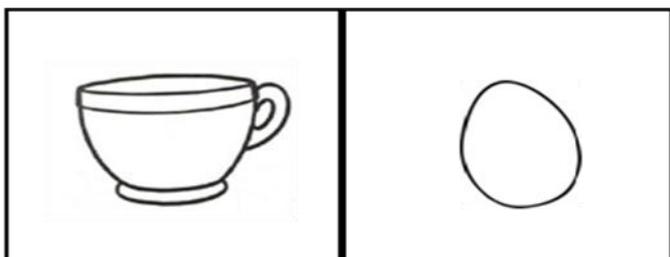


# Anexo 10: MUESTRA DE IMÁGENES TEST EXPRESIVO.

I) Léxico.  
1. Asociaciones.  
1.1. Categorización.



III) Morfología.  
1. Morfemas gramaticales.  
1.1. Nominales.  
1.1.1. De género.

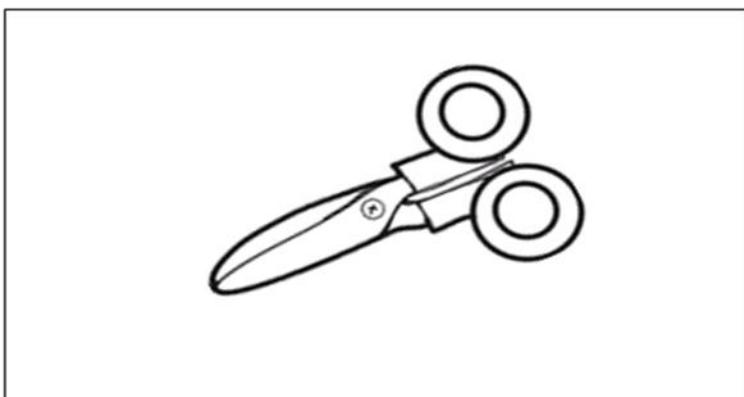


2. Preposiciones.

DE •



PARA.



DE •

