

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Comprensión de narraciones orales y desempeño en repetición de oraciones en estudiantes de nivel inicial 5 años, 1° y 2° grado de primaria en colegios públicos de Cusco

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes que presenta:

*Eulalia Livano Puma*

**Asesora:**

*Julia Vanessa Ortiz de Orué Aliaga*

**Co asesor:**

*Augusto Emilio Frisancho León*

Lima, 2025

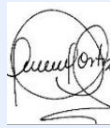
## Informe de Similitud

Yo, Julia Vanessa Ortiz de Orué Aliaga, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Comprensión de narraciones orales y desempeño en repetición de oraciones en estudiantes de nivel inicial 5 años, 1° y 2° grado de primaria en colegios públicos de Cusco, de la autora Eulalia Livano Puma, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 22%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 10/02/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 10 de Febrero de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Ortiz de Orué Aliaga Julia Vanessa</u>	
DNI: 06795270	Firma
ORCID: 0000-0002-6234-3362	

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación que existe entre la comprensión de narraciones orales y el desempeño en la repetición de oraciones en estudiantes de inicial 5 años, 1° y 2° grado de primaria en colegios públicos de Cusco. El enfoque de la investigación es cuantitativa, de tipo no experimental y correlacional. La muestra está compuesta por 60 estudiantes matriculados en dos instituciones educativas públicas. Para llevar a cabo la medición de las variables se aplica el subtest "Comprensión de narraciones orales" de la prueba Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA), y el subtest "Repetición de oraciones" de la Prueba Clínica de los Fundamentos del Lenguaje (CELF 4). Los resultados muestran una correlación significativa entre la comprensión de narraciones y el desempeño en la repetición de oraciones, con un coeficiente de correlación de 0.407 y un nivel de significancia de 0.001 (bilateral) para ambas medidas. Esto sugiere que existe una relación positiva moderada entre la capacidad de comprender narraciones y la habilidad para repetir de oraciones con precisión. En base a los resultados se concluye que los niños que muestran una mejor comprensión de narraciones orales tienen un desempeño adecuado en la repetición de oraciones de longitud y complejidad creciente.

**claves:** Comprensión de narraciones, repetición de oraciones.

## ABSTRACT

This research aims to determine the relationship between oral narrative comprehension and performance in sentence repetition among students in kindergarten (5 years old), 1st, and 2nd grades in public schools in Cusco. The research follows a quantitative, non-experimental, and correlational approach. The sample consists of 60 students enrolled in two public educational institutions. To measure the variables, the “Oral Narrative Comprehension” subtest from the Narrative Discourse Assessment (EDNA) and the “Sentence Repetition” subtest from the Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF 4) are applied. The results show a significant correlation between narrative comprehension and sentence repetition performance, with a correlation coefficient of 0.407 and a significance level of 0.001 (two-tailed) for both measures. This suggests a moderate positive relationship between the ability to understand narratives and the skill of accurately repeating sentences. Based on the results, it is concluded that children who demonstrate better comprehension of oral narratives perform well in repeating sentences of increasing length and complexity.

**Keywords:** *Narrative comprehension, sentence repetition,*

# ÍNDICE DE CONTENIDO

## INFORME DE SIMILITUD

RESUMEN.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	v

INTRODUCCIÓN .....	1
--------------------	---

## CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN ..... 4

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	4
1.1.1 Fundamentación del problema.....	4
1.1.2 Formulación del problema .....	7
1.2 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS.....	7
1.2.1 Objetivo general.....	7
1.2.2 Objetivos específicos .....	7
1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .....	8
1.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	9

## CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL..... 10

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.....	10
2.1.1 Antecedentes nacionales .....	10
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	11
2.2 BASES TEÓRICAS.....	13
2.2.1 Lenguaje.....	13
2.2.2 Discurso narrativo .....	29
2.2.3 Procesos cognitivos.....	33

2.3	DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS .....	39
2.4	HIPÓTESIS.....	40
2.4.1	Hipótesis general.....	40
2.4.2	Hipótesis específicas.....	40
<b>CAPÍTULO III METODOLOGÍA .....</b>		<b>41</b>
3.1	TIPO Y DISEÑO E INVESTIGACIÓN.....	41
3.2	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	42
3.2.1	Criterios de inclusión.....	42
3.2.2	Criterios de exclusión.....	42
3.3	DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	43
3.4	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	44
3.4.1	Evaluación del discurso narrativo (EDNA).....	44
3.4.2	Test de la Evaluación Clínica del Lenguaje (CELF 4).....	46
3.5	PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	48
3.6	PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	49
<b>CAPÍTULO IV RESULTADOS.....</b>		<b>50</b>
4.1	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	50
4.1.1	Análisis descriptivo.....	50
4.1.2	Análisis inferencial.....	53
4.2	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	59
<b>CONCLUSIONES.....</b>		<b>63</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>		<b>64</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>		<b>65</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>72</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b>	Distribución de la muestra .....	42
<b>Tabla 2</b>	Operacionalización de las variables.....	43
<b>Tabla 3</b>	Ficha técnica de evaluación del discurso narrativo (Subtest comprensión de narración oral) .....	44
<b>Tabla 4</b>	Ficha técnica: CELF-4 Subtest "Recordando Oraciones".....	47
<b>Tabla 5</b>	Nivel de comprensión de narraciones orales por grado .....	51
<b>Tabla 6</b>	Nivel de repetición de oraciones por grado .....	52
<b>Tabla 7</b>	Estadísticos descriptivos de las variables – Inicial 5 años .....	52
<b>Tabla 8</b>	Estadísticos descriptivos de las variables – 1° de primaria.....	53
<b>Tabla 9</b>	Estadísticos descriptivos de las variables – 2° de primaria.....	53
<b>Tabla 10</b>	Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnovn entre la comprensión de narraciones y el desempeño en la repetición de oraciones en los estudiantes de inicial de 5 años, 1° y 2° grado de primaria.....	54
<b>Tabla 11</b>	Prueba de correlación Rho Spearman entre la comprensión de narraciones y el desempeño en la repetición de oraciones en los estudiantes de inicial de 5 años, 1° y 2° grado de primaria.....	55
<b>Tabla 12</b>	Prueba de correlación Rho de Spearman entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de inicial de 5 años.....	56
<b>Tabla 13</b>	Prueba de correlación Rho de Spearman entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de 1° grado .....	57
<b>Tabla 14</b>	Prueba de correlación Rho de Spearman entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de 2° grado.....	59

## INTRODUCCIÓN

El discurso narrativo es una de las habilidades esenciales para el desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito. A lo largo de la historia, las personas han utilizado mitos, leyendas y relatos como medios para transmitir sus creencias, valores y tradiciones. Este fenómeno resalta el papel fundamental de la narración en la evolución del lenguaje, ya que no solo ayuda a transmitir información, sino que también influye en el desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas que participan en este proceso desde una edad temprana.

Asimismo, entender el discurso narrativo oral es fundamental para el desarrollo de la lectura, ya que se ha demostrado que un estudiante que logra comprender narraciones orales también podrá entender textos escritos (Vargas y Polino, 2022). Además, esta habilidad impulsa el desarrollo de competencias lingüísticas más sofisticadas y juega un papel esencial en la socialización de los niños, ya que favorece la comunicación y la creación de lazos con sus pares y adultos.

Al explorar la comprensión del discurso narrativo oral, es fundamental analizar los procesos cognitivos que intervienen, ya que su efectividad está ligada a estos. En este contexto,

diversos estudios han evidenciado que la memoria de trabajo es uno de los procesos más importantes para el desarrollo lingüístico.

La comprensión narrativa es un tipo de pensamiento que se expresa de forma oral, que ayuda a reconstruir de forma organizada y coherente lo que cada niño o niña ha comprendido de un cuento utilizando elementos de la narración (Strasser et al., 2010).

Entender un discurso narrativo implica dos procesos clave: el primero es el proceso lingüístico, que facilita la conexión en los niveles sintáctico y semántico; el segundo son los procesos cognitivos, que abarcan el conocimiento de la realidad.

Por lo tanto, la repetición de oraciones se destaca como un aspecto crucial en el proceso de desarrollo de la comprensión. Esta práctica no solo fortalece la memoria de trabajo al permitir que los niños retengan y manipulen temporalmente información lingüística, sino que también facilita la integración de nuevas estructuras gramaticales y vocabulario. A través de la repetición, los niños internalizan patrones lingüísticos y profundizan su comprensión de cómo se estructuran y conectan las ideas en una narrativa más extensas.

Así que, el presente estudio tiene como objetivo general determinar la relación que existe entre la comprensión de narraciones orales y el desempeño en la repetición de oraciones en los estudiantes de inicial 5 años, 1° y 2° grado de primaria en colegios públicos de la ciudad del Cusco, partiendo de la hipótesis, si existe relaciones significativas en ambas variables.

De este modo, se realizó una investigación de enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, a quienes se les aplicó el sub test comprensión de narraciones de la prueba Evaluación del discurso narrativo (EDNA), tarea en la que los estudiantes oían tres cuentos y luego, respondían a preguntas de carácter literal e inferencial; también, se utilizó el sub test repetición de oraciones de la Evaluación clínica de los

fundamentos del lenguaje” (CELF 4), con el fin de evaluar la capacidad de repetir oraciones de manera textual.

Los hallazgos de esta investigación permiten concluir que existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de narraciones orales y la repetición de oraciones.



## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

##### ***1.1.1 Fundamentación del problema***

El lenguaje es una herramienta decisiva para lograr el acceso a la vida social, volviéndose fundamental para el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, el lenguaje se puede concebir como una manera de vida en una comunidad lingüística, representando un intercambio comunicativo que es un fenómeno biológico interconectado. En otras palabras, el lenguaje no puede dividirse en elementos aislados, ya que al mismo tiempo transmite función, contenido y forma.

Acosta y Moreno (2001) afirman que el lenguaje es un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos) que mantienen organizaciones internas en relación con su uso, posibilitando formas únicas de relaciones y acciones en el entorno social. Por tanto, determina tres dimensiones en la definición del lenguaje: la dimensión estructural, que es un conjunto de signos que permiten representar la realidad; la dimensión funcional, la cual se utiliza con una clara intencionalidad comunicativa, con funciones para el intercambio comunicativo y las relaciones con el entorno; por último, la dimensión comportamental hace referencia al lenguaje como un comportamiento que realizan el hablante y el oyente en un intercambio conversacional.

De modo que, el lenguaje cumple varias tareas: adquirir, transmitir información, organizar, dirigir nuestro pensamiento y nuestras acciones; posibilita a imaginar, planificar, y regular. Finalmente, es un recurso más complejo y completo, que se aprende de forma natural mediante una serie de intercambios de información con el entorno, a través de otros interlocutores más competentes; esta asimilación ocurre como parte de un proceso complejo de desarrollo, que dificulta la comprensión de varios aspectos relacionados con el sonido, el contexto y el lenguaje.

El desarrollo adecuado del lenguaje oral favorece la evolución del discurso narrativo. Así, contar una historia requiere de la participación de habilidades cognitivas y lingüísticas. Todos los componentes del lenguaje intervienen en la construcción de un relato cohesionado y bien formulado. Al realizar el análisis de una narración se obtiene información sobre las destrezas gramaticales y formulación de historias, el uso de mecanismos de cohesión que relacionan los significados a través de oraciones y la organización del contenido de la historia (Vandewalle et al. 2012, citado en Mendoza, 2016).

El discurso narrativo se entiende como un conjunto de oraciones ordenadas coherentemente que hacen referencia a una manera secuencial temporal y causal de acontecimientos caracterizados por su complejidad y orientación hacia una solución; que implica una amplia gama de habilidades cognitivas y sociales para integrar todos los componentes del lenguaje (Bassols y Torrent, 1997).

El lenguaje oral y escrito tienen una estrecha relación con la memoria de trabajo. Este proceso cognitivo ayuda a mantener la información activa y disponible. Al abordar la comprensión del discurso narrativo, es crucial analizar los procesos cognitivos y neuronales que intervienen en esta actividad, ya que su eficacia depende de ellos. Entre los procesos más relevantes para la comprensión y producción del lenguaje se encuentra la memoria de trabajo (Deldar et al., 2020).

La memoria de trabajo (MT), es una función cognitiva esencial que permite la

manipulación de información mientras esta se almacena (Bernal et al., 2023). Está formada por varios componentes: la agenda visoespacial, que procesa información visual; el bucle fonológico, que se encarga de lo verbal y numérico; el buffer episódico, que relaciona la nueva información con la que ya está almacenada; y el ejecutivo central, que coordina las funciones de los tres componentes anteriores (González et al., 2018). La MT se considera un predictor importante del rendimiento académico (Jiménez et al., 2021) y requiere atención y concentración para su funcionamiento óptimo (Redden et al., 2023). En esencia, la memoria de trabajo es crucial para manipular y almacenar información de manera efectiva a lo largo del tiempo.

En cuanto a la repetición de frases u oraciones, al escuchar o leer una oración, no solo es fundamental comprender el significado de las palabras que la componen, sino también establecer relaciones entre ellas para interpretar el mensaje que transmite. Según algunos modelos de comprensión de oraciones (Cuetos Vega, 1998), este proceso se puede desglosar en al menos dos etapas: 1) la identificación de los sintagmas de la oración (sujeto y predicado), dicho proceso es más superficial y está relacionado con aspectos gramaticales, realizándose en gran medida de forma automática; y 2) la asignación de roles temáticos a esos sintagmas, dicho proceso requiere un control consciente y deliberado.

La narración de cuentos ofrece importantes beneficios para el desarrollo intelectual e interpretativo de niños y adolescentes, sin embargo, este proceso no se lleva a cabo de manera uniforme en todas las regiones del Perú, ya que varía según la importancia y la motivación que se le otorgue. Aunque la literatura proporciona un valioso recurso, es esencial que las instituciones refuercen los métodos de aplicación de estas narraciones.

En consecuencia, a lo descrito, surge el interés por investigar la relación entre el desarrollo de la comprensión de narraciones orales y la repetición de oraciones en un grupo de niños que

cursan el último grado del nivel inicial y los dos primeros grados del nivel primaria. Ello tomando en cuenta, su importancia como base para la comprensión lectora, habilidad que desarrollarán durante su formación escolar.

### **1.1.2 Formulación del problema**

¿Existe relación entre la comprensión de narraciones orales y el desempeño en la repetición de oraciones en los estudiantes de inicial de 5 años, 1° y 2° de primaria en colegios públicos de Cusco?

## **1.2 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo general**

Determinar la relación que existe entre la comprensión de narraciones orales y el desempeño en la repetición de oraciones en los estudiantes de inicial 5 años, 1° y 2° grado de primaria en colegios públicos de Cusco.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de comprensión de narraciones orales en niños de inicial de 5 años, 1° y 2° grado en colegios públicos de Cusco.
- Identificar el nivel de desempeño en la repetición de oraciones en niños de inicial 5 años, 1° y 2° grado de primaria en colegios públicos de Cusco.
- Conocer la relación que existe entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de inicial de 5 años en colegios públicos de Cusco.
- Conocer la relación que existe entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño en la repetición de oraciones en niños de 1° grado en colegios públicos de Cusco.

- Conocer la relación que existe entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño en la repetición de oraciones en niños de 2° grado en colegios públicos de Cusco.

### **1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Este estudio busca identificar cómo la comprensión de narraciones orales se relaciona con la capacidad de repetir oraciones en niños de 5 años en inicial, así como en estudiantes de primer y segundo grado de primaria, considerando que la comprensión de narraciones orales es un indicador del desarrollo del lenguaje. Los resultados de esta investigación permitirán comprender y reflexionar sobre la conexión entre estas variables, justificando la implementación de acciones preventivas o reparadoras a fin de favorecer el desarrollo de estas habilidades.

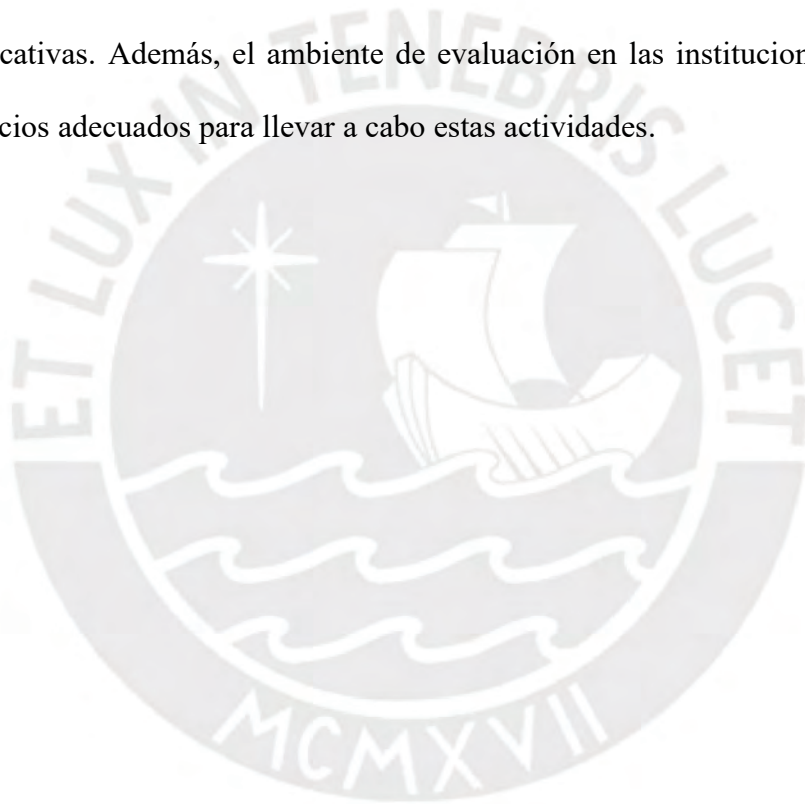
A nivel teórico, el estudio se sustenta en el conocimiento de cómo la comprensión de narraciones orales facilita la respuesta a preguntas literales e inferenciales de manera inmediata. Asimismo, la repetición de oraciones, ya sean simples o compuestas, promueve el recuerdo preciso del significado, la estructura y el propósito de las oraciones mediante la memoria a corto plazo.

Desde el punto de vista práctico, el estudio pretende ser un referente a partir de la cual se pueden realizar futuras investigaciones que demuestren el beneficio cognitivo, social, emocional y comunicativo en el desarrollo de comprensión de narraciones orales y el desempeño de repetición de oraciones. Asimismo, los resultados obtenidos permitirán realizar programas dirigidos a docentes, con la finalidad de que puedan utilizar estrategias adecuadas para la comprensión de narraciones orales como la memoria de trabajo en los estudiantes.

#### **1.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Una de las principales limitaciones del presente estudio radica en la ausencia de investigaciones que analicen ambas variables en conjunto, lo que dificulta la comparación de resultados. Además, los pocos estudios disponibles sobre el desarrollo de la comprensión oral se han centrado principalmente en muestras de niños con trastorno específico del lenguaje.

Otra limitación se dio durante el proceso de recolección de datos. Las evaluaciones debieron ajustarse a los horarios disponibles según las actividades programadas por las instituciones educativas. Además, el ambiente de evaluación en las instituciones educativas no contaba con espacios adecuados para llevar a cabo estas actividades.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO**

##### **2.1.1 Antecedentes nacionales**

Torres (2017) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar en qué medida la narración de textos literarios infantiles se relacionaba con la comprensión oral de textos en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial “Mis Mejores Años” de Lima. La muestra fue de tipo censal y estuvo conformada por 20 niños de ambos sexos, las variables fueron medidas mediante las técnicas de la encuesta y de las pruebas de aptitud, respectivamente, con instrumentos validados por expertos: un cuestionario y una prueba escrita de lectura que le fue narrada a los niños. La investigación asumió el tipo de básica, con un diseño no experimental transeccional correlacional descriptivo. Los resultados del análisis estadístico descriptivo reflejan que más del 50 % de los niños en las 6 dimensiones alcanzan niveles, tanto en la narración de textos literarios infantiles (géneros narrativo, lírico y dramático) como en los niveles de comprensión oral de textos (nivel productivo, inferencial y crítico). A nivel de resultados inferenciales se logró determinar una relación positiva entre las variables, con coeficiente de 0,876 de Rho de Spearman a una

significancia de  $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ , por lo que existen evidencias suficientes que demuestran una relación positiva entre la narración de textos literarios infantiles con la comprensión oral de textos en los niños de 5 años.

Segura y Sopla (2021) efectuaron la investigación cuyo objetivo fue escribir las características del discurso narrativo en niños de 4 a 5 años de una Institución Educativa Parroquial del distrito de Cercado de Lima. La investigación siguió el enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo transversal, descriptivo-comparativo. La muestra estuvo conformada por 40 alumnos de nivel inicial de 4 años y 5 años. Para realizar esta investigación se empleó la prueba estandarizada de la Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA). Los resultados evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas en el desempeño narrativo, en la dimensión comprensión del discurso entre los niños de 4 y 5 años. En cambio, sí existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión producción del discurso narrativo. Los resultados permiten afirmar que los niños de 4 años presentan un nivel de no estructura mayor a la de sus pares de 5 años.

### ***2.1.2 Antecedentes internacionales***

Pavez, Coloma y Maggiolo (2013) realizaron una investigación con el propósito de aportar información sobre la comprensión de narraciones orales de un grupo de niños chilenos con TEL sin problemas pragmáticos. Participaron 60 niños distribuidos en tres grupos: 20 niños con TEL con una edad promedio de 6,6 años, 20 niños pareados por edad cronológica y 20 niños equiparados por edad lingüística. Ambos grupos controles presentaban desarrollo típico de lenguaje. Se evalúa la comprensión narrativa con preguntas literales e inferenciales a partir de tres cuentos. Los resultados muestran que los niños con TEL se asemejan a sus controles lingüísticos al considerar la comprensión global de la narración y también la de preguntas literales e

inferenciales, diferenciándose significativamente de los controles cronológicos.

Leyma et al. (2017), llevaron a cabo un estudio con el objetivo de estudiar la relación entre la memoria de trabajo y el vocabulario con la comprensión de textos en niños de 5 años. Se trabajó con una muestra de 49 niños a los cuales se les presentó dos cuentos narrativos y se les solicitó responder preguntas para evaluar la comprensión de información literal y la generación de inferencias. A ello se añadió la administración de pruebas de memoria de trabajo y de vocabulario. El análisis de los resultados reveló que la comprensión de textos narrativos, tanto de información literal como inferencial, está asociada a la memoria de trabajo y al conocimiento del vocabulario, pero es predicha por ésta última.

Barreyro et al., (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo fue estudiar la relación entre la memoria de trabajo y la atención sostenida en la comprensión de narraciones en niños de 5 y 6 años. Para ello, se trabajó con una muestra de 100 niños, quienes escucharon tres textos narrativos y respondieron preguntas acerca de su contenido literal e inferencial, y además realizaron dos pruebas de memoria de trabajo y una de atención sostenida. Los resultados indicaron que los niños de 6 años mostraron desempeños mejores y significativos en la comprensión de información literal y en la respuesta a preguntas de inferencia que los niños de 5 años. Además, el análisis de correlación mostró que las medidas de comprensión se hallan vinculadas a medidas de atención sostenida y a medidas de memoria de trabajo.

Pinto y Barreyro (2024) realizaron una investigación con la finalidad de estudiar el rol del vocabulario, la memoria de trabajo, la teoría de la mente y la atención sostenida en la comprensión de narraciones orales y la generación de inferencia en niños de entre 7 y 11 años. Para ello, se utilizaron las habilidades de comprensión lectora como criterio para establecer los grupos de cohorte del estudio. La muestra, conformada por 126 niños colombianos hispanohablantes, fue

evaluada en tareas de comprensión de narraciones orales, así como mediante pruebas estandarizadas en vocabulario, memoria de trabajo, teoría de la mente y atención sostenida. Los resultados mostraron diferencias significativas entre el grupo de baja comprensión lectora respecto al grupo de comparación con mejores desempeños en comprensión en la medida de vocabulario y en la medida de comprensión de narraciones con apoyos visuales, como producto de una diferencia significativa en la respuesta a preguntas de inferencia emocional. El análisis correlacional mostró vínculos significativos entre el vocabulario y todas las medidas de comprensión evaluadas. Por su parte, la memoria de trabajo se correlacionó con todas las medidas de desempeño en comprensión, excepto con la respuesta a preguntas inferenciales. Finalmente, la teoría de la mente mostró una correlación significativa con la respuesta a preguntas de inferencias emocionales y con las medidas de comprensión de narraciones sin apoyos visuales.

## **2.2 BASES TEÓRICAS**

### **2.2.1 Lenguaje**

En la actualidad existen deferentes definiciones sobre el lenguaje, por ello se citan algunas de estas:

Luria, citado por Ríos (2010) define al lenguaje como un sistema de códigos mediante los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos. Esta definición se considera interesante dada la importancia que le presta a los códigos para la delineación de objetos, ya sean concretos o abstractos, los cuales en gran medida ayudan a visualizar la comprensión teniendo en cuenta nuestros preceptos socioculturales.

Por su parte, Owens (citado en Acosta y Moreno 2001) refiere que el lenguaje es un código compartido, que permitirá a sus usuarios transmitir ideas y deseos, mediante la comunicación. Nadie aprendería un sistema tan complicado sin tener un objetivo importante.

Rondal 1980 (citado en Acosta y Moreno 2001) se refiere de forma más funcional al lenguaje como un repertorio de palabras organizadas en enunciados sobre una base asociativa, pasando luego a una etapa más formal donde se destacan las reglas que orientan la organización de las palabras en sintagmas y de los sintagmas a oraciones. Es decir, el lenguaje es la capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra. Es un sistema de signos que utiliza una comunidad para comunicarse oralmente o por escrito. Por lo tanto, el lenguaje es un sistema complejo y dinámico de símbolos convencionales que se utilizan de diferentes maneras para el pensamiento y la comunicación. Está regido por reglas y es descrito por los parámetros fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Su adecuado funcionamiento es fundamental para el desarrollo general del individuo, pues le permite interactuar con el entorno y desenvolverse en distintos contextos de la vida. Además, como plantea Soprano (2011), otorga una fuente de crecimiento personal, tanto afectivo como cognitivo.

Es tal la importancia del lenguaje que, cualquier alteración que se presente en alguna etapa del desarrollo, ya sea a nivel global o en cualquiera de los parámetros recién mencionados, puede traer diversas repercusiones negativas, en mayor o menor grado. Es así como, la relación que plantean diversos autores, determinar un detallado perfil lingüístico e identificar precozmente dificultades en el desarrollo del lenguaje, son aspectos esenciales para una intervención temprana y oportuna.

### **2.2.1.1 Procesos del lenguaje**

Los procesos del lenguaje están referidos a dos grandes actividades lingüísticas: la producción (expresión) y comprensión del mensaje verbal.

Cotorás (2014; citado en Villacorta, 2017), refiere que existen dos aspectos o procesos del lenguaje que se desarrollan de manera paralela, estos son el comprensivo y el expresivo.

El primero está referido a la capacidad del niño para entender el significado de las palabras; este se empieza a desarrollar muy tempranamente; por su parte, el aspecto expresivo tiene que ver con la manera en que el niño se comunica, ya sea de manera oral o gestual, dándose inicio en los primeros momentos de vida con el llanto y los movimientos corporales.

### **Proceso comprensivo**

El lenguaje comprensivo es la habilidad de entender y captar el habla, que comienza incluso antes del nacimiento, aproximadamente desde el quinto mes de gestación. En este periodo, el sistema auditivo del feto está completamente desarrollado, lo que le permite percibir sonidos tanto del entorno interno (como los latidos y la respiración de la madre) como del entorno externo (voces y música).

Este momento temprano es ideal para comenzar a estimular esta capacidad. Esto significa que el niño conoce las palabras junto con su significado antes de empezar a hablar; esto puede ser corroborado en el Proyecto Illinois Early Learning, en sus Normas de Guía del Aprendizaje Infantil en Illinois (2012; citado en Villacorta, 2017), donde refieren que el lenguaje comprensivo se trata del grado de entendimiento que tiene el niño de su lenguaje. Durante el primer año de vida, los niños captan sonidos de su alrededor, incluso pueden hacerlo con los sonidos de todas las lenguas y son capaces de notar diferencias que los adultos no consiguen, pero con el tiempo pierden esta capacidad ya que, pasado los seis meses, se concentran solo en su lengua materna, empezando a diferenciar sus sonidos y patrones propios, los que son pilares para que el niño desarrolle su vocabulario y comprenda la información. Se dice que los niños entienden mucho más de lo que expresan, por eso es importante que este lenguaje se desarrolle adecuadamente debido a que la capacidad de poder entender e interpretar el lenguaje contribuye al éxito social de los niños.

Según Puyuelo y otros (2000), la producción de un mensaje lingüístico consiste en ir de la

idea a la realización vocal de una secuencia canónica de lexemas. Por otro lado, Bowerman, 1986 (citado por Acosta y Moreno, 2001) refiere que el contenido de lenguaje se expresa mediante elementos formales: selección de palabras adecuados 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, entre otros.

Acosta (1996), nos dice que el lenguaje comprensivo está vinculado al reconocimiento de palabras, locuciones, frases y la evocación de los objetos, actos y relaciones que representan.

### **Proceso expresivo**

El lenguaje expresivo forma parte de un sistema de comunicación complejo que se desarrolla en los seres humanos desde las primeras semanas de vida de un bebé recién nacido. Durante este proceso, se desarrollan diversas capacidades comunicativas, como la intencionalidad y la intersubjetividad, que permiten transmitir y compartir estados mentales.

Puyuelo (1998), nos dice que la adquisición del lenguaje expresivo por parte del niño surge a partir de la comprensión de intercambios previos, por lo tanto, se adquiere a través del uso activo en contextos de interacción. Lo que nos indica, que el aprendizaje del lenguaje expresivo en el niño no se produce de forma aislada, sino que existe una relación entre el contenido, la forma y el uso del lenguaje (Puyuelo y Rondal, 2003).

Entonces el desarrollo del lenguaje en gran medida depende de la capacidad de percibir o construir varios tipos de significados y de unir estos mediante los adecuados recursos expresivos de lenguaje.

#### **2.2.1.2 Componentes del lenguaje**

Según Owens (2003) el lenguaje constituye un sistema muy complejo es necesario descomponer en sus constituyentes funcionales; es decir se estudia en sus 3 dimensiones: forma,

contenido y uso. La forma incluye la sintaxis, morfología y la fonología, estos son los componentes que conectan sonidos en un orden determinado; mientras el contenido se encarga del significado o semántica de la palabra y por último, el uso es el responsable de la pragmática.

Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje no se produce sólo a través de la imitación y confirmación de lo que se escucha, sino que para comprender y producir un lenguaje se debe acceder a su estructura más íntima y a los fenómenos que lo sustentan. A continuación, se describe cada uno de los componentes:

### **Componente Fonético Fonológico**

La fonología es la disciplina que estudia las reglas de la distribución y la secuencia de los sonidos del habla, así como la configuración de la sílaba. Las reglas fonológicas dirigen la distribución y la secuencia de los fonemas en una lengua. Un fonema es la unidad lingüística sonora más pequeña que puede reflejar una diferencia en el significado.

Es así como el desarrollo del sistema fonológico se refiere a la integración de los fonemas, que son las unidades mínimas sin significación. Cada fonema se define por sus características de emisión, teniendo en cuenta cuatro parámetros: punto y modo de articulación. El desarrollo de la competencia fonológica debe ser considerado como algo progresivo que se adquiere a través de una serie de aprendizajes diversos por oposición de los fonemas implicados.

Es importante subrayar que la adquisición de un fonema presupone la adquisición de otros: /f/ supone la adquisición de /p/, /s/; entre otros. Por esta razón si un niño o una niña no puede pronunciar /mesa/, sino aplica el patrón anterior que es /meta/ en vez de /mesa/; gracias a los ajustes del sistema de aprendizaje por retroalimentación, el niño o niña pronuncia /mesa/ correctamente. Cada vez que adquiere un nuevo sonido cambia todo un sistema fonológico previamente adquirido.

Emilio Alarcos (1986) aclara que la fonética estudia los elementos fónicos en sí, en su

realidad de fenómenos físicos y fisiológicos. Por tanto, la fonética se ocupa del estudio del sonido usado en el lenguaje oral pudiendo ser considerada parte de ella como un apartado de la física del sonido y de sus propiedades acústicas y articulatorias, así como parte del área de estudio de la fisiología humana.

Según Cervera y Ygual (2003) el nivel de desarrollo del componente se clasifica de la siguiente manera

### **Estadio 1. Del nacimiento a los doce meses**

Es la etapa de la comunicación prelingüística: Corresponde al periodo en el que el niño no emite palabras, evolucionando desde las producciones involuntarias hasta el balbuceo. Esta etapa está condicionada por la maduración de los sistemas biológicos de la producción del habla (Cervera y Ygual, 2003). Oller (1980), distingue cinco etapas en el desarrollo prelingüístico de acuerdo con los tipos y modos de la producción sonora:

0 a 2 meses. – En esta etapa se observa las vocalizaciones reflejas o etapa fonatoria, que durante los dos primeros meses los bebés tienen un amplio repertorio sonoro de tipo reflejo especialmente relacionado con los cambios debido a la nutrición, el dolor o el confort. Stark (1980) afirma que los elementos de las primeras vocalizaciones derivan del llanto.

2 a 4 meses. -Aparece un nuevo tipo de vocalizaciones denominada protofonaciones, las que son producidas en el área velar. Estas vocalizaciones aparecen tanto en situaciones solitarias como en un contexto de protoconversaciones.

4 a 6 meses. - Expansión fonética. Juego vocal incipiente; en esta fase los bebés ya pueden producir voluntariamente largas melodías vocálicas de resonancia completa y sonidos consonánticos producto de exploraciones del tracto vocal.

6 a 10 meses. - Balbuceo canónico, en esta fase se producen las primeras sílabas canónicas

(Consonantes y vocales combinadas en sílabas) principalmente bilabiales en secuencias repetitivas. El balbuceo canónico está caracterizado por la escasa variación tanto en la entonación, como en los segmentos consonánticos y vocálicos que lo forman.

10 meses en adelante. - En esta última etapa el balbuceo muestra una mayor amplitud de registros tonales y melódicos. En el balbuceo variado las emisiones se hacen más complejas: encadenamiento de sílabas canónicas que contraponen sonidos consonánticos y vocálicos, formando cadenas de habla más o menos variadas. En este mismo periodo se registran también las primeras palabras del niño.

### **Estadio 2. De los doce a los dieciocho meses**

Etapa fonológica del consonantismo mínimo de Jakobson. - El segundo periodo de desarrollo fonológico propuesto por Ingram comienza alrededor de los doce meses y se prolonga hasta los dieciocho meses, señalando que, en el mismo, se llegan a adquirir las primeras cincuenta palabras. Las primeras palabras se caracterizan fonológicamente por un uso importante de consonantes bilabiales y alveolares, un modo de producción preferentemente oclusivo o nasal, y una longitud no superior a dos sílabas (Vihman, 1996). Los grupos consonánticos son inexistentes y las codas silábicas, muy poco frecuentes todavía (Bosch, 2003).

### **Estadio 3: de los dieciocho meses a los cuatro años**

Etapa fonológica de los procesos de simplificación del habla El tercer periodo abarca desde los dieciocho meses hasta los cuatro años y se le denomina “estadio de fonología en expansión”. En esta etapa se plantea la existencia de procesos de simplificación fonológica (P.S.F.). En este estadio, los P.S.F. determinarán las características de las producciones que realiza el niño. De esta manera los infantes simplifican las palabras que producen por tres causas probables (González, 1994). La primera indica que éstos tienen una capacidad de memoria limitada, factor que les

impediría recordar la palabra adulta completa, por lo que su reproducción sería parcial. La segunda hipótesis que intenta dar explicación al uso de los P.S.F., señala que existe una limitación a nivel de la representación de la palabra por parte del niño, por lo que éste se la representa de forma simplificada. Por último, se plantea una tercera probabilidad, en la que los niños poseen limitadas capacidades articulatorias (condicionadas por la maduración neuromuscular), de allí que no logran realizar producciones adultas, hasta que desarrollan la destreza adecuada en esta habilidad (González, 1989).

#### **Estadio 4: de los cuatro a los seis años**

Eta fonológica de culminación el cuarto estadio corresponde a la culminación de la adquisición del repertorio fonético-fonológico, y abarca desde los cuatro hasta los siete años. En este periodo el niño debería lograr realizar producciones correctas de palabras simples e incrementar el uso de palabras más complejas. Los P.S.F. deberían desaparecer por completo en esta etapa (Ingram, 1983; Clemente, 1995).

#### **Componente morfosintáctico**

Es el componente lingüístico que se ocupa del estudio de las reglas que intervienen en la formación de las palabras y de las posibles combinaciones de éstas en el interior de las diferentes secuencias oracionales en las que se estructura una lengua.

Según Gil (2001), la morfología “trata de cómo las palabras se construyen a partir de unas unidades de significado más pequeñas llamadas morfemas”. Según Guio (2014), la sintaxis “estudia las combinaciones de las unidades lingüísticas con el fin de que estos desempeñen una función y formen oraciones”.

Cada oración formulada debe contener un sintagma nominal y verbal. Y a su vez cada uno de los sintagmas debe contener el nombre y el verbo. Al momento de formar frases determinadas, se

puede incluir o eliminar, clases de palabras, pero siempre que exista un nombre y un verbo se tendrá una oración. Esta forma jerárquica permite realizar una elaboración limitada de oraciones, pero manteniéndose dentro de los confines establecidos por las reglas sintácticas. La organización morfosintáctica, corresponde a la organización y orden de las palabras en una frase. El niño presenta obviamente una gramática muy diferente a la del adulto, la que solía interpretarse como una simplificación del modelo adulto en el cual faltaban algunas partículas que el niño incorporaba lentamente. En nuestro idioma existe dos tipos de morfemas: morfema base o lexema, es el encargado de dar significado a la palabra y el morfema gramatical, referido a las terminaciones de la palabra que brinda una funcionalidad según la categoría gramatical a la cual pertenece la palabra.

El desarrollo morfosintáctico según Crystal (1981), Ronald (1982) y Bouton (1979), distinguen cuatro (4) etapas de desarrollo:

### **Pre lenguaje**

0-6 m. Vocalización no lingüística biológicamente condicionadas. Escasa influencia de la lengua materna.

6-9 m. Las vocalizaciones comienzan a adquirir algunas características del lenguaje propiamente dicho, tales como entonación, ritmo y tono.

9-10 m. Preconversación; el niño vocaliza más durante los intervalos que deja el adulto, al mismo tiempo que intenta espaciar y acortar su vocalización para dar lugar a alguna respuesta del adulto.

11-12 m. Comprende algunas palabras familiares. Sus vocalizaciones son más precisas y controladas en cuanto a altura tonal e intensidad.

### **Primer desarrollo sintáctico**

12-18 m. Surgen las primeras palabras funcionales; en ellas se da, por lo general, una sobre

extensión semántica y así, por ejemplo, llama “perro” a todos los animales. Se produce un incremento cuantitativo, tanto a nivel de comprensión como de producción de palabras.

18-24 m. Aparecen los enunciados de dos elementos. Con anterioridad se presenta un período transicional donde la secuencia de una sola palabra empieza a aparecer unidas, pero sin la coherencia prosódica que caracteriza a una oración.

24-30 m. A este período suele denominársele “de habla telegráfica”, al no aparecer en ellos las principales palabras función, tales como artículos, preposiciones, reflexiones de género, etc., que no formarán parte de sus locuciones de sus tres elementos, con la estructura principal de N-V-N (nombre, verbo, nombre).

### **Expansión gramatical**

30-36 m. La estructura de las frases se va complejizando, llegándose a la combinación de cuatro elementos. Empiezan a aparecer las primeras frases coordinadas (por ejemplo, “mamá no está y papá no está”). Aumente la frecuencia de uso de las principales flexiones, sobre todo las de género y número, junto a nuevas formas rudimentarias de los verbos auxiliares ser y estar. Aparecen los pronombres de primera, segunda y tercera persona y el artículo determinado “el” y “el”.

36-42 m. El niño aprende la estructura de las oraciones complejas de más de una cláusula con el uso frecuente de la conjunción y. Aparecen las subordinadas “con”, “pero” y “porque”, así el uso rudimentario de los relativos con “que”

42-54 m. Las diversas estructuras gramaticales se van complementando mediante el empleo del sistema pronominal, pronombres posesivos, verbos auxiliares, etc. Se detecta, en general, una eliminación progresiva de los errores sintácticos y morfológicos. Empiezan a aparecer las estructuras pasivas, así como otras formas complejas de introducir frases nominales (por

ejemplo, “después de”, “también”). Aunque estas estructuras no terminarán de consolidarse hasta los nueve o diez años. Se usan correctamente las principales flexiones verbales: presente, pretérito perfecto, futuro (en forma perifrástica) y pasado

### **Últimas adquisiciones**

54 m. El niño aprende estructuras sintácticas más complejas: pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo, etc. Y va perfeccionando aquellas con las que ya está familiarizado.

Hacia los siete años empieza a apreciar los distintos efectos que tiene la lengua al usarla (adivinanzas, chistes, etc.), y a juzgar la correcta utilización de su propio lenguaje. Algunos rasgos de las categorías gramaticales y características específicas de nuestra lengua se clasifican en palabras variables e invariables. Las primeras van a cambiar según número y género del sustantivo o sujeto de la oración; en cambio las invariables no sufren modificaciones de ningún tipo y siempre se usan las mismas independientes del género y la cantidad a la que se aplican dentro de la oración.

### **Componente léxico semántico**

La semántica analiza las relaciones entre distintos significados y los cambios en la significación que experimentan las palabras. Según los autores Álvarez Cabana y Echegaray Ugarte (2016) señalan que la semántica se enfoca en investigar el significado de las palabras y sus combinaciones, lo cual involucra una comprensión del lenguaje tanto expresivo como inclusivo, requiriendo un uso adecuado del vocabulario. Por lo tanto, la semántica tiene que ver con las relaciones entre la forma del lenguaje y las percepciones, acciones de los objetos, acontecimientos y relaciones, esto es, con el pensamiento. Las palabras que utilizan no representan la realidad en sí misma, sino más bien nuestras ideas o concepciones sobre esa realidad.

Según Los autores Sentis, et al., (2009); Bonilla-Solorzano (2016), Dodd, et al., (2003), citado por Larroca (2023) señalan que el niño reconoce y empieza a desarrollar el lenguaje oral de

la siguiente manera: Diferencia entre lo real y lo imaginario, establece semejanzas y diferencias entre objetos (forma, color y tamaño), clasifica objetos por atributos, comprende relaciones entre acontecimientos y las expresa lingüísticamente y son capaces de entender enunciados más complejos y producir enunciados simples de 4 o más elementos. Según Dale (1980), en este componente existen etapas de desarrollo como son:

**Etapas prelingüística.** - Es la fase inicial del lenguaje suele durar el primer año de vida.

De 0 a 3 meses, los bebés comunican sus necesidades, malestares y placeres mediante el llanto, sonidos, expresiones faciales y gestos. También son especialmente sensibles a los ruidos.

Entre los 4 y 7 meses, los bebés mejoran su capacidad para expresar su estado de ánimo y comienzan a vocalizar sonidos. Empiezan a reconocer palabras como su nombre y "no", mostrando un aumento en su atención.

Entre los 8 meses y el año de vida, los bebés comienzan a emitir sonidos vocales en forma de sílabas. Este proceso se conoce como protoconversaciones, donde repiten pequeñas palabras compuestas por una consonante y una vocal, lo que se denomina lalar.

**Etapas Holofrástica.**- Las holofrases son palabras sueltas que los bebés emplean para intentar transmitir una idea más completa. Este periodo abarca desde el año hasta los 18 o 24 meses. Durante esta fase, es fundamental adaptarse a este estilo de comunicación, ya que el significado de los holofrases depende en gran medida del contexto en el que se encuentre el bebé.

**Etapas de combinación o habla telegráfica.** - Es la etapa de combinación generalmente comienza alrededor de los 24 meses. En esta fase, los niños son capaces de juntar palabras para formar sus primeras oraciones, que incluyen sujeto, verbo y predicado. Sin embargo, todavía no dominan el uso de conjunciones y conectores entre palabras. Asimismo, comienzan a aprender a entonar correctamente las frases exclamativas e interrogativas. Es habitual que aún no identifiquen

los objetos por su nombre y los reemplacen con onomatopeyas (por ejemplo, dicen "guau" para referirse a un perro). Durante esta etapa, los niños absorben información rápidamente, actuando como verdaderas esponjas.

**Etapa Avanzada.** - Es la última fase inicial en el desarrollo del lenguaje en los niños. En esta etapa, los pequeños se expresan de manera mucho más similar a la de los adultos. Su capacidad de comprensión es casi perfecta, superando su habilidad expresiva. No es raro que comprendan conceptos o frases, pero no puedan explicarlos con palabras. Durante esta fase, el vocabulario de los niños crece de forma notable, y su interés y curiosidad por el entorno aumentan significativamente. Es un momento en el que deberás estar preparado para responder muchas preguntas, así que es importante estar listo para ello.

### **Componente Pragmático**

El componente pragmático se compone de un conjunto de reglas que regulan el uso del lenguaje en diferentes contextos comunicativos. La pragmática se enfoca en cómo las personas emplean el lenguaje para interactuar, asegurando que el mensaje sea comprensible para los interlocutores y esté en sintonía con el contexto (Owens, 2006).

Esta definición se alinea con la aportación de Alvites (2012), quien afirma que la pragmática se refiere a la manera en que los hablantes utilizan el lenguaje para expresar funciones comunicativas, organizar el discurso y manejar presuposiciones en contextos conversacionales y narrativos para poder identificar qué habilidades pragmáticas los niños deben conseguir al transcurrir por ciertas etapas.

Durante el primer año de vida, el niño comienza a integrarse en contextos sociales, busca la atención de su cuidador y trata de imitar las palabras que escucha. Utiliza gestos sencillos para comunicarse, como mover la cabeza para expresar "no" o "sí", y agitar la mano para despedirse.

También señala objetos o personas para indicar lo que desea (Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2018). Además, Pérez y Salmerón (como se cita en Otero, 2017) destacan que, en esta etapa, el niño muestra indicadores clave de desarrollo: comienza a interactuar con adultos utilizando los mecanismos básicos de comunicación no verbal, prestando atención a las voces y expresiones faciales de los adultos y tratando de responder. Emplea diversas estrategias comunicativas, como señalar con el dedo, mover la cabeza para afirmar o negar, agitar la mano para despedirse y usar expresiones faciales cuando no comprende algo.

En el segundo año de vida, Pérez y Salmerón (como se cita en Otero, 2017) destacan que el niño utiliza el lenguaje para satisfacer necesidades específicas, haciendo peticiones y expresando rechazos. Comienza a nombrar objetos de su entorno y a compartir experiencias. Según el CDC (2018), desarrolla habilidades pragmáticas al reconocer nombres de personas y partes del cuerpo, repetir palabras escuchadas y seguir instrucciones, como señalar imágenes en un libro (p. 4).

En el tercer año de vida, el niño posee un vocabulario más variado que le permite transmitir ideas de manera más clara y comprensible para sus interlocutores. Según el CDC (2018, p. 4), el niño es capaz de seguir instrucciones de 2 o 3 pasos y, al presentarse, puede decir su nombre, sexo y edad, lo que le facilita llamar a sus amigos por su nombre. En sus conversaciones cotidianas, utiliza pronombres como "yo", "mi", "nosotros" y "tú", así como plurales relacionados con los objetos de su entorno, como perros, muñecas y libros. De este modo, su diálogo se vuelve cada vez más fluido. En esta etapa, el niño se comunica de tal manera que un desconocido puede comprender lo que dice. Además, como argumentan Pérez y Salmerón (citado en Otero, 2017), muestra un gran interés por el lenguaje, formulando preguntas sobre los nombres y el significado de las cosas. También comienza a narrar eventos personales, adaptándose al estilo de habla de sus interlocutores (p. 32).

En el cuarto año de vida, el niño demuestra un avance significativo en el lenguaje pragmático, utilizando algunas reglas gramaticales básicas, como el uso correcto de "él" y "ella". Además, comienza a relatar cuentos e historias personales y familiares de manera comprensible y contextualizada. En cuanto a su información personal, se observa un incremento en su capacidad para mencionar su nombre, edad, sexo y apellidos (CDC, 2018, p. 5).

En el quinto año, los autores señalan que se consolida el uso del lenguaje, lo que hace esencial identificar si el niño ha adquirido las habilidades pragmáticas en las etapas anteriores (CDC, 2018). Durante esta fase, el niño se expresa con mayor claridad y utiliza el lenguaje en el contexto de los juegos, lo que le permite jugar con las palabras e inventar historias. Además, su discurso conversacional se vuelve más organizado, especialmente al realizar narraciones más complejas, hacer descripciones y relatar cuentos con mayor detalle. También cuenta con más recursos para gestionar turnos de palabra y comienza a utilizar el tiempo futuro (Pérez y Salmerón, como se cita en Otero, 2017). En resumen, la adquisición de estas habilidades pragmáticas le permite al niño comunicarse de manera eficaz y adaptada a diferentes contextos.

### **2.2.1.3 Teoría de la adquisición del lenguaje**

#### **Teoría conductista**

Para Skinner (1957) los principios que definen el proceso de aprendizaje y dominio del lenguaje son los mismos que rigen el aprendizaje de todas las demás conductas del ser humano. Es decir, el niño recibe un estímulo, lo verbaliza y si se equivoca, recibe un refuerzo.

Según el planteamiento de Skinner, el niño aprende el lenguaje a partir de la asociación, imitación y el refuerzo; donde primero imitan sonidos, luego palabras que oyen y éstas son reforzadas por los padres con el modelo correcto cuando cometen errores. El desarrollo y perfeccionamiento en el manejo de los elementos morfosintácticos, sigue el mismo proceso:

imitación, práctica y refuerzo.

### **Teoría innatista**

Chomsky afirma, en su teoría, que el cerebro dispone de la capacidad para el lenguaje, por lo que este se aprecia como una facultad que no se aprende ni se enseña. De forma que, el desarrollo de las competencias en el uso del lenguaje depende de un mecanismo biológico, independiente del conocimiento que se construye socialmente. Lo que se tiene ya instaurado según la genética es una gramática universal que se va desarrollando desde los primeros años de vida, hasta lograr un proceso de maduración del niño.

### **Teoría cognitivista**

Según Piaget, la adquisición del lenguaje depende del desarrollo de otras estructuras cognitivas que se construyen como consecuencia de la acción del niño sobre el medio. (Piaget, 1965). El lenguaje es un componente más del desarrollo cognitivo: primero se desarrollan las habilidades de pensamiento; luego, se proyectan a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es un sistema simbólico que sirve para interactuar socialmente y desarrollarse intelectualmente (Piaget, 1965); para adquirir un conocimiento implica práctica, automatización, integración y acomodación, lo que significa cambios evolutivos de la estructura lógica de la mente infantil.

### **Teoría interaccionista**

La teoría del desarrollo del lenguaje de Lev Vygotsky se centró en el aprendizaje social y la zona de desarrollo próximo (ZPD). El ZPD es un nivel de desarrollo obtenido cuando los niños participan en interacciones sociales con otros; es la distancia entre el potencial de un niño para aprender y el aprendizaje real que tiene lugar.

El niño, en su primera infancia, construye esquemas representativos en su interacción con el medio físico, y esquemas comunicativos en su interacción con el medio social. Por lo tanto, el

lenguaje es el resultado de la fusión de estas dos líneas de desarrollo, y en el proceso de interiorización, el lenguaje toma el control de las facultades mentales del hombre para convertirse en pensamiento.

### **2.2.2 *Discurso narrativo***

#### **Concepto**

Según Bassols y Torrent (1997) citados por Pavez, Coloma y Maggiolo (2013), el discurso narrativo es un conjunto de oraciones organizadas coherentemente, las cuales aluden a una sucesión de eventos relacionados temporal y causalmente, a su vez estos eventos se caracterizan por presentar una complicación y orientarse hacia una resolución.

El discurso narrativo tiene su origen en la conversación que se desarrolla entre los niños, sus iguales, adultos o profesores que son próximos a él. Es decir, los adultos son los encargados de potenciar tanto la capacidad convencional como las habilidades discursivas en los niños. Para ello introducen y mantienen un tema en las primeras fases del desarrollo oral de los menores, poniéndose asimismo como modelos y ayudándoles a organizar estructurar sus pequeños discursos. Así, los niños logran ir desarrollando la capacidad de dar autonomía personal y adecuación a la situación (Contreras y Ruiz, 2005).

El discurso narrativo representa para el niño la utilización de un discurso sostenido formado por un conjunto de proposiciones conectadas temáticamente y unidas a través de elementos de cohesión con una triple función: psicológica (el despliegue de estrategias sobre el conocimiento del mundo), social (la adaptación de las historias a los esquemas culturales) y lingüística (la intervención de elementos estructurales y funcionales). “Las narraciones son un índice de la habilidad de los niños para tener en cuenta las capacidades de procesamiento del receptor y, por tanto, reflejan el desarrollo de su cognición social” (Leinonen, Letts, y Smith, 2000).

### 2.2.2.1 Tipos de discurso narrativo

Los relatos y acontecimientos son muy frecuente en la vida cotidiana y en nuestra sociedad, donde podemos encontrar mitos y leyendas, que hablan sobre el origen del hombre; existen también narraciones literarias cuentos de distintos tipos y novelas acerca de acontecimientos históricos. Según Pavez, Coloma y Maggiolo (2008) existen dos tipos de discurso:

**Ficticio:** Se refiere a eventos que no han sucedido en la realidad y se clasifica en dos tipos de discurso: **verosímil**, que narra situaciones que podrían ocurrir en el mundo real, e **inverosímil**, que describe eventos que son imposibles en nuestra realidad. Dentro de esta última categoría se incluyen algunos cuentos infantiles y fábulas.

**No ficticio:** Se refiere a hechos que realmente han ocurrido, como experiencias personales, anécdotas o noticias. Una clasificación similar es propuesta por Coloma (2013), quien identifica tres tipos de discurso narrativo: **guiones, relatos de experiencias personales e historias ficticias**. Los guiones describen rutinas expresadas en tiempo presente, los relatos personales son narraciones de eventos vividos, y las historias ficticias se refieren a acontecimientos que no han sucedido en la realidad (Retamal et al., 2016).

### 2.2.2.2 Características del discurso narrativo

En el discurso narrativo se considera las características formales básicas o supraestructura; donde se narra las relaciones de coherencias como causales, temporales y de finalidad.

#### **Las formas básicas**

La presentación, la cual incluye el personaje principal y generalmente el atributo, la ubicación espacial y/o temporal, el problema o evento inicial que genera u origina el relato.

El episodio, está formado por: la meta u objetivo que desea lograr un personaje, la acción para alcanzar la meta, el obstáculo que dificulta el desarrollo de los hechos y la consecuencia del

obstáculo.

El final, momento en el que se resuelven de manera positiva o negativa el conflicto que generó la historia.

### **Las relaciones de coherencia**

La coherencia local es la relación semántica existente entre el significado de una y otra oración del discurso. Por lo tanto, la coherencia global está relacionada con la cohesión de las oraciones. Así, pues, una secuencia de oraciones se considera coherente si estas satisfacen ciertas relaciones semánticas (Van Dijk, 2000, 25-26). Esta relación semántica se debe a la cohesión, la cual está formada por estructuras sintácticas y/o semánticas que expresan claramente las relaciones de coherencia local caracterizando al discurso narrativo. Por lo tanto, Las causales, se refieren a establecer una relación de causa – efecto entre el significado de una oración en relación con la otra; este tipo de relación es frecuente en el episodio. Es decir, la relación entre dos oraciones que suelen ir señaladas con el nexa “porque”. Las temporales, son aquellas en que los significados de las oraciones aluden a eventos o estados que ocurren secuencialmente en el tiempo; uno primero y otros después.

Por último, el de finalidad, se encarga de vincular el significado de la oración con la de la otra que corresponde al objetivo que desea lograr el personaje. (Pavez et al, 2008).

### **Desarrollo de la comprensión narrativa**

Se refiere a la comprensión de historias sin especificar la forma en que son presentadas. Cuando las personas acceden a las historias a través de la lectura, hablamos de comprensión lectora y cuando las historias son escuchadas, hablamos de comprensión auditiva. Tanto la comprensión lectora como la auditiva pueden referirse a distintos textos, incluyendo historias, textos expositivos e instrucciones, pero en este artículo, al utilizar los términos comprensión lectora y auditiva, nos

referimos específicamente a la comprensión lectora y auditiva de historias.

Van den Broek et al. (2005) plantean que la comprensión de un texto, más que un fenómeno unitario, es un conjunto de habilidades y destrezas que involucra: la interpretación de información literal, el uso de conocimiento previo y la construcción de una representación coherente y significativa del texto. Comprender un discurso narrativo requiere dos procesos: el lingüístico, que permite la relación en el plano sintáctico y semántico por otro lado, los procesos cognitivos que son los conocimientos que abarca toda la realidad del mundo.

Comprender el proceso lingüístico desde el aspecto sintáctico se enfoca en proporcionar las claves estructurales para que el niño pueda determinar el significado de términos que él desconoce; se refiere a la capacidad de un factor para alterar o modificar el estado, comportamiento o resultado de otro, en como aparecen las palabras, su función y los morfemas gramaticales. Por otra parte, el plano semántico posibilita el almacenamiento en la memoria del significado de las oraciones que son parte del discurso esto permite la conservación de los significados más no el aspecto sintáctico de las oraciones.

Por último, el conocimiento del mundo permite la construcción de una mentalidad global del discurso que oye; es así como el oyente activa, si es necesario, sus conocimientos sobre áreas específicas. En conclusión, tanto los conocimientos lingüísticos (sintáctico y semántico) como los del mundo, le permite al individuo construir el significado del discurso (Catts y Kamhin, 2005) citado por Pavez, Coloma y Maggiolo (2013)

Según Van den Broek et al (2005), la comprensión de un texto es un conjunto de habilidades y destrezas que involucra la interpretación de información literal, el uso de conocimiento previo y la construcción de una representación coherente y significativa del texto (citado por Strasser, et al, 2010). Recuperar e interpretar la información literal es el primer paso

para comprender una narración; sin embargo, es fundamental inferir información que no está explícita en el texto.

En un cuento, el evento detonante es aquel suceso más importante del relato que causa que los personajes atraviesen por diferentes situaciones, problemas o conflictos, manifestando una variedad de sentimientos y emociones. La enseñanza de la comprensión narrativa debe ser explícita, es decir, se debe modelar a los niños cómo aprender a narrar y a reconstruir las historias mediante estrategias que integren las habilidades necesarias para lograrla. Las interacciones que se produzcan durante la lectura del cuento también aportan a la comprensión.

Moreira et al (2023) refieren que comprender una narrativa requiere realizar diversas y complejas operaciones que pueden imponer demandas al sistema ejecutivo. Una narrativa no es sólo una forma de discurso que organiza los intercambios comunicativos, sino también una de las primeras formas en las que se estructura la cognición.

### **2.2.3 Procesos cognitivos**

#### **Memoria**

Es una capacidad mental cuya función es codificar, almacenar y recuperar información. Es decir, guarda en nuestro interior experiencias tales como sentimientos, sucesos, imágenes o ideas. En definitiva, cualquier elemento que pertenece a nuestro pasado. Se puede distinguir, según su dimensión temporal, una memoria a corto plazo (MCP) y una memoria a largo plazo (MLP).

Desde un punto de vista morfológico, la memoria está estrechamente relacionada con el hipocampo, pero cabe señalar que son varias las regiones del cerebro que influyen en el proceso. Resulta importante mencionar que el significado de las palabras se almacena en el hemisferio derecho, los recuerdos de la infancia se conservan en el córtex temporal o que los lóbulos frontales se hacen cargo de la percepción y el pensamiento.

En ese mismo contexto la narrativa es construida y reconstruida según las perspectivas presentes y al mismo tiempo constituye la base a partir del cual vislumbra el futuro.

### **Tipos de memoria**

La MCP puede ser conceptualizada como almacén provisional de la información derivada de los sentidos. Su capacidad en términos de unidades de información es limitada y tiene una duración que no excede unos pocos minutos. Para algunos autores, no sin discusión, la MCP es un término intercambiable con el de Memoria de Trabajo (MT) (Baddeley, 1980).

La memoria de trabajo se refiere al conjunto de procesos cognitivos involucrados en el control, supervisión y mantenimiento activo on-line de información relevante para la ejecución de tareas cognitivas complejas (Baddeley, 1980.) Estudios, tanto en adultos y niños, indican que la memoria de trabajo juega un rol crucial en la comprensión de textos y la generación de inferencias, ya que lectores con baja capacidad de memoria de trabajo tienen dificultades en la generación de inferencias y, por lo tanto, en la construcción de una representación coherente (Barreyro et al., 2020) Por ello la MT resulta vital para el lenguaje, pues ayuda a que la información esté activa y/o disponible para, por ejemplo, poder procesar el vocabulario en el léxico mental o seguir las acciones y salvar los obstáculos que involucran a varios personajes en el curso de una narración. De esta última reflexión se desprende su importancia en la adquisición de la superestructura narrativa (la presentación con personajes, atributos, contextos y problema que genera u origina el relato; el episodio con la meta, la acción, el obstáculo y el resultado; y el final donde se resuelve el conflicto que generó la historia (Pavez, Coloma, y Maggiolo, 2008)

Por lo tanto, el modelo sobre la memoria de trabajo de Baddeley es un modelo integrador que propone un sistema de cuatro componentes: sistema ejecutivo central, bucle fonológico, buffer episódico y agenda visoespacial; que explica cómo se registra, mantiene y manipula

transitoriamente la información al realizar tareas complejas tales como la comprensión del lenguaje, la lectura, el razonamiento, la resolución de problemas, etc. (Baddeley y Lieberman, 2007).

El sistema ejecutivo central es un componente activo que está relacionado con las funciones ejecutivas que implican preponderantemente a la corteza prefrontal (D'Esposito, M. y Postle, B, 2015). Dentro del modelo, el ejecutivo central supervisa y ejerce un control general sobre los otros componentes, distribuyendo y asignando los recursos de procesamiento mediante el empleo de los mecanismos de focalización, división y alternancia de la atención. Pero este sistema carece de capacidad de almacenamiento, por lo que realiza sus funciones con la información almacenada provisionalmente en los otros sistemas.

El bucle fonológico está especializado en el almacenamiento temporal de pequeñas cantidades de información verbal escuchada, que permanecen disponibles durante períodos de tiempo muy cortos. Es un proceso muy importante para la adquisición del lenguaje en la primera infancia (Hamada y Koda, 2011) Neuroanatómicamente está íntimamente vinculado con estructuras y vías dorsales del hemisferio izquierdo relacionadas con el procesamiento de los sonidos del habla y su integración sensorio-motora, en especial con el área de Wernicke, el giro angular, el giro supramarginal, el córtex premotor, la ínsula anterior, el córtex frontal inferior posterior y las secciones anterior y posterior del fascículo arqueado que conectan todas estas áreas (Adrover, et, 2014) El bucle fonológico se divide en dos componentes, el primero es el almacén fonológico al que accede la información oída de manera obligatoria y automática, manteniéndose por períodos cortos de tiempo de una forma pasiva, pues la huella de memoria decae rápidamente. Es similar a la memoria secuencial auditiva a corto plazo, representativa de la capacidad primaria de la memoria secuencial fonológica a corto plazo (Baddeley, 1980). El segundo componente es

el mecanismo de repaso articulatorio (explícito o encubierto), que es un proceso más activo en el que se refresca la información almacenada, previniendo su rápido desvanecimiento mediante un bucle repetitivo, y en el que además se transforma mediante pronunciación la información visual (palabras escritas, letras, números, imágenes, etc.) en etiquetas verbales (recodificación de lo visual en fonológico) (Manso y Ballesteros, 2003).

El buffer episódico es un componente que se introduce en las revisiones más actuales del modelo (Baddeley, 1980). Se trata de un sistema de almacenamiento temporal y de capacidad limitada, cuyas bases orgánicas son bastante complejas, pues tomando como elementos integradores al hipocampo y la corteza prefrontal ventromedial, comprenden dos redes. La primera de ellas específica para el individuo el valor conceptual y motivacional de las entidades presentes, mediante la acción conjunta del córtex perirrenal, la amígdala, el córtex temporoventral anterior y el córtex orbitofrontal lateral. La segunda de ellas crea un modelo mental de la situación que contiene marcadores espaciotemporales, mentalistas y sociales, mediante la acción conjunta del córtex parahipocampal, el córtex retrosplenial, el cíngulo posterior, el precuneus, el giro angular, los cuerpos mamilares, el tálamo anterior y el córtex prefrontal medial (Ranganath y Ritchey, 2012). A diferencia de la agenda visoespacial y del bucle fonológico, el buffer episódico es multimodal y multidimensional, pues se encarga de integrar la información de la agenda y el bucle (que almacenan y codifican inputs sensorceptivos específicos de la experiencia en curso), con el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo (conocimientos semántico-visuales, lingüísticos, de la memoria episódica, etc.). Con todo ello genera una representación unitaria coherente (un episodio) que permite obtener una sensación subjetiva consciente de experiencia vivenciada. Entre sus principales funciones está servir de almacén extra, suplementando al bucle fonológico y la agenda visoespacial; permitir el acceso al conocimiento almacenado en la memoria

a largo plazo relacionado con la tarea en curso y el input sensorial perceptivo, facilitando el uso de ese conocimiento previo por todos los componentes del sistema y, además, empaquetar las distintas informaciones multimodales conformando un episodio consciente, coherente y significativo.

Por último, la agenda visoespacial está especializada en mantener almacenada transitoriamente (durante breves períodos de tiempo) tres tipos de información: visual con significado, visoespacial y kinestésica (Baddeley, 1980). Neuroanatómicamente se relaciona con áreas parietales, occipito-temporales, el campo visual frontal y el giro frontal inferior (Adrover et al., 2014). Dentro de la agenda se diferencia un componente pasivo (caché o almacén visual) que es el responsable del almacenamiento pasivo de la información visual y un componente activo (escriba interno) que se ocupa de repasar y refrescar la información visual del caché, retener información sobre localizaciones y retener información sobre secuencias de movimientos.

### **Procesos básicos de la memoria**

Los seres humanos representan su mundo a través de tres procesos cognitivos: " la percepción, consiste en recibir, interpretar y comprender las señales que provienen desde el exterior, codificándolas a partir de la actividad sensitiva; el aprendizaje consiste en adquirir conocimientos sobre el mundo a través de la experiencia y la memoria es la retención y evocación de esos conocimientos.

La memoria tiene tres funciones básicas: recoge nueva información, organiza la información para que tenga un significado y la recupera cuando necesita recordar algo. El recuerdo de datos, hechos o acontecimientos presenta tres etapas:

Codificación. - Es la transformación de los estímulos en una representación mental. En esta fase la atención es muy importante por la dirección selectiva y la intensidad de los esfuerzos con

los que se procesan los estímulos. Según Tulving y Thompson (1973), el proceso de codificación e interpretación de la información es sumamente relevante porque influye directamente en el almacenamiento, estableciendo también las posibles claves necesarias para su posterior recuperación.

Almacenamiento. - Consiste en retener los datos en la memoria para utilizarlos posteriormente. La organización de la información se realiza mediante esquemas, unidades estructuradas de conocimiento que reúnen conceptos, categorías y relaciones formando conjuntos de conocimientos.

Recuperación. - Es la forma en que las personas acceden a la información almacenada en la memoria. Puede ser espontánea, cuando los recuerdos surgen de forma casual o voluntaria.

### **Memoria de oraciones**

La repetición de oraciones es una actividad muy compleja, que requiere el almacenamiento de la oración en su totalidad (no palabras aisladas) en la memoria de corto plazo, la precisión de la destreza lingüística como la gramática y el vocabulario Stokes, Wong, Fletcher y Leonard. 2006, citado por Mendoza (2016). Entre las funciones principales de la repetición de oraciones, destaca el papel que realiza el niño en la organización de sus oraciones; permitiendo estructurar la forma y configurar así el sentido del discurso mediante la cohesión y la coherencia de este. Además, facilita y garantiza el desarrollo del intercambio de información en la comunicación.

Las características de la repetición de oraciones son diversas. Se pueden encontrar varias como si la repetición es literal o no, si es inmediata o diferida, si se realiza por el propio hablante o por otra persona diferente y, si alcanza la totalidad de los elementos o solo una parte de estos. Se distinguen dos formas de repetición que ayudan a mantener la información en la memoria a corto plazo para, después, pasarla a la memoria a largo plazo. Para poder recordar información, es

fundamental haberla codificado correctamente. Ciertos tipos de información necesitan un procesamiento más consciente en lugar de automático. La repetición ayuda a conservar la información en la memoria a corto plazo y aumenta las posibilidades de que se transfiera a la memoria a largo plazo. Estrategias como la repetición elaborativa y el procesamiento profundo son más efectivas para facilitar esta transferencia.

### **2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS**

- Discurso narrativo: Conjunto de oraciones organizadas de manera coherente que alude a un suceso de acontecimientos relacionados temporal y causalmente, caracterizados por su complicación y orientados hacia una resolución.
- Comprensión de narraciones orales: Conjunto de habilidades y destrezas que involucra la interpretación de información literal, el uso de conocimiento previo, la construcción de una representación coherente y significativa del texto. Habilidad que permite construir narraciones de manera organizada y coherente. (Van den Broek et al. (2005) en Strasser et al. (2010)
- Memoria de trabajo: Conjunto de procesos que permiten el almacenamiento y manipulación temporal de la información para la realización de tareas cognitivas complejas como la comprensión del lenguaje, la lectura, las habilidades matemáticas, el aprendizaje o el razonamiento. La memoria de trabajo es un tipo de memoria a corto plazo.
- Repetición de oraciones: Tarea que se utiliza para evaluar la capacidad lingüística y la memoria de trabajo de un estudiante. Este ejercicio implica que el participante escuche una serie de oraciones de longitud y complejidad creciente y luego las repita de manera precisa.

## **2.4 HIPÓTESIS**

### **2.4.1 *Hipótesis general***

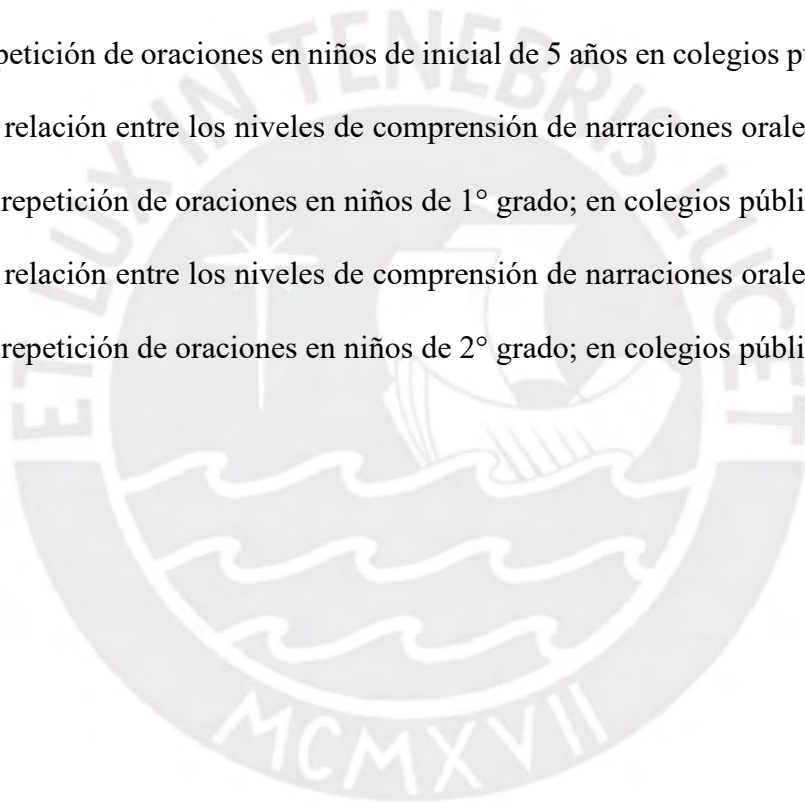
Existe relación entre la comprensión de narraciones orales y el desempeño en la repetición de oraciones en los estudiantes de inicial 5 años, 1° y 2° grado de primaria en colegios públicos de Cusco.

### **2.4.2 *Hipótesis específicas***

H<sub>1</sub> Existe relación entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de inicial de 5 años en colegios públicos de Cusco.

H<sub>2</sub> Existe relación entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño en la repetición de oraciones en niños de 1° grado; en colegios públicos de Cusco.

H<sub>3</sub> Existe relación entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño en la repetición de oraciones en niños de 2° grado; en colegios públicos de Cusco.



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1 TIPO Y DISEÑO E INVESTIGACIÓN**

El enfoque de la investigación es cuantitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) manifiesta que el análisis cuantitativo del resultado de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría) y la interpretación, es una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.

El tipo de la investigación es de alcance descriptivo correlacional, se evaluó la relación entre las variables: comprensión de narraciones orales y desempeño de repetición de oraciones en niños de 5 años de inicial, 1° y 2° grado del nivel primaria de dos instituciones públicas del Cusco. Además, se explica cómo se comporta una variable en función a la otra.

El diseño de la investigación es no experimental, es decir no existe manipulación de las variables, solo se observa los fenómenos para analizarlos. Por lo tanto, las variables al analizar el objeto del estudio de la investigación no han sido modificadas por la investigadora para su posterior análisis. La recolección de datos se ha realizado de forma transversal, es decir se analiza la información en un tiempo determinado y una sola vez.

### 3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de inicial de 5 años, 1° y 2° grado de primaria, matriculados en instituciones educativas públicas de las provincias de Cusco y Calca, de la región Cusco. El tamaño de la muestra estuvo conformado por 60 estudiantes.

**Tabla 1**

*Distribución de la muestra*

<b>Grado</b>	<b>Instituciones publicas</b>
Inicial de 5 años	20
1° grado – primaria	20
2° grado – primaria	20
Total	60

Fuente: elaboración propia.

#### 3.2.1 *Criterios de inclusión*

La investigación incluye a estudiantes matriculados en inicial de 5 años y en los grados 1° y 2° de educación primaria en instituciones educativas estatales de la ciudad del Cusco. La selección de los participantes se realizó en función de la percepción de los docentes tutores de aula. Asimismo, se incluyó a estudiantes cuya lengua materna es el castellano y que se encuentran en un rango de edad comprendido entre los 5 años y los 7 años con 11 meses.

#### 3.2.2 *Criterios de exclusión*

Son retirados de la investigación los estudiantes que presentan posibles problemas de lenguaje, aprendizaje u otras dificultades relacionadas con el neurodesarrollo. Esta información fue proporcionada por los docentes tutores de las aulas correspondientes, quienes tienen contacto directo con los estudiantes.

### 3.3 DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Se determina las dos variables de interés; comprensión de narraciones orales y el desempeño en repetición de oraciones.

A continuación, se presenta la matriz de operacionalización de la variable, en la que se ha descrito la definición conceptual, definición operacional, los indicadores y los ítems con los que se evalúa la prueba de comprensión de narraciones orales y repetición de oraciones. (Ver tabla 2).

**Tabla 2**

*Operacionalización de las variables*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Ítem / Reactivo
Comprensión de narraciones orales	Proceso que requiere al menos la interacción de dos aspectos básicos, uno de índole lingüística incluye el plano sintáctico y semántico y otro de tipo cognitivo que abarca toda la información del mundo.	Se administra la prueba de Comprensión de narraciones de la evaluación de discurso narrativo (EDNA). La prueba se compone de tres cuentos. El niño debe responder a 20 preguntas literales y 9 preguntas inferenciales en total.	Medir la comprensión de narraciones orales de tres lecturas Responder las preguntas literales e inferenciales de los cuentos	Cuento 1 “La ardillita comelona” (A1 a A9)
		El examinador lee el primer cuento y luego, le pide al niño que responda las preguntas correspondientes. Después, continúa con la lectura de los otros dos cuentos. Se asigna un 1 punto a las respuestas literales y 2 puntos a las respuestas inferenciales. La puntuación máxima de la prueba es de 38 puntos. Finalmente, se realiza la conversión del puntaje directo a percentil y se identifica el nivel de desarrollo.		Cuento 2 “El sapito saltarín” (S1 al S10)
Desempeño en la repetición de oraciones	Aptitud para escuchar frases orales de longitud y complejidad creciente y repetirlas sin cambiar el significado (semántica), ni el contenido (léxico), ni la estructura de las palabras (morfosintaxis) o de la frase (sintaxis).	Se administra el subtest repetición de oraciones del CELF 4, permite recordar y expresar oraciones de complejidad creciente en cuanto al significado y la estructura. Se lee cada oración y el niño debe repetir la misma. Se registra literalmente la respuesta del niño. Se asigna 3 puntos si la oración se repite igual; 2 puntos, si contiene 1 error 1 punto si tiene 2 o 3 errores y 0 puntos si contiene 4 a más errores. La puntuación máxima de la prueba es 96. Finalmente, se convierte la puntuación directa a percentil eneatipo para identificar el nivel de desarrollo.	Medir la capacidad de repetir oraciones sin cambiar el significado.	32 oraciones

Fuente: elaboración propia

### 3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### 3.4.1 Evaluación del discurso narrativo (EDNA)

La prueba "Evaluación del Discurso Narrativo", desarrollada por las autoras Carmen Julia Coloma Tirapegui, Mariangela Maggiolo Landaeta y María Mercedes Pavez Guzmán, es de origen chileno y fue publicada en 2008. Esta prueba está diseñada para ser aplicada en niños de 3 años hasta los 10 años 11 meses. Se administra de manera individual y tiene una duración aproximada de 25 minutos. Su propósito principal es evaluar el nivel de producción y comprensión del discurso narrativo en niños dentro del rango de edad especificado. Los materiales utilizados para la aplicación de la prueba incluyen:

- Hoja de registro de la prueba para evaluar guiones
- Hoja de análisis del discurso narrativo
- Prueba para evaluar comprensión del discurso narrativo
- Cuentos

Para obtener los resultados, se trabajó con el subtest comprensión de narraciones orales de la prueba Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) que se detalla a continuación en la tabla.

**Tabla 3**

*Ficha técnica de la evaluación del discurso narrativo (Subtest comprensión de narración oral)*

Nombre de la prueba	Evaluación del discurso narrativo
Sub-test	Comprensión de narración oral
Duración del subtest	15 minutos
Finalidad	Medir el nivel comprensión del discurso narrativo los niños.
Material	Hoja de los cuentos propuestos por la prueba.

Fuente: elaboración propia

### **Origen de la prueba**

La evaluación del discurso narrativo (EDNA) Las autoras son María Mercedes Pavez Guzmán, Carmen Julia Coloma Tirapegui y Mariangela Maggiolo Landaeta. La prueba se encuentra dentro de una obra de colección psicopedagógica denominada "El Desarrollo Narrativo en niños: Una propuesta practica para la evaluación e intervención en niños con trastorno del lenguaje" donde se reúnen muchas lecturas de la dispersa bibliografía existente sobre el tema.

### **Organización del instrumento de la prueba comprensión de narraciones orales**

La prueba de comprensión está compuesta de tres cuestionarios correspondientes a cada cuento, dicho cuestionario contiene preguntas literales e inferenciales. El cuestionario del cuento "La ardillita comelona" posee 9 preguntas (6 literales, 3 inferenciales), los cuestionarios de "El sapito saltarín" y "El lobo friolento" constan de 10 preguntas (7 literales y 3 inferenciales) cada una, haciendo un total de 29 preguntas en la prueba (20 literales y 9 inferenciales).

La aplicación de la prueba es individual y tiene un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos. Las respuestas son consignadas en la hoja de registro de comprensión de narraciones; se asigna una puntuación a cada respuesta correcta, valorándose con 1 punto las respuestas a preguntas literales y con 2 puntos a las respuestas a preguntas inferenciales. Así la prueba tiene un puntaje total de 38 puntos.

### **Confiabilidad y validez de la prueba de comprensión oral**

A fin de obtener confiabilidad de la prueba de comprensión se administró la misma en una muestra de 169 niños (83 niñas y 86 niños). Se realizó en primer lugar un análisis de varianza de la puntuación total por niño a través de un ANOVA, para comparar el rendimiento de los diferentes grupos etarios, en el análisis se encontró que el valor de F fue 25,9,  $p=0,000$ . Demostrándose la existencia de diferencias significativas entre los grupos de edad. Se aplicó la prueba de Spearman

para corroborar la correlación entre la edad y la puntuación total, donde ( $r= 0,66$ ,  $p=0, 000$ ) contribuyendo con esta información a dar a conocer que a medida que aumenta la edad se acrecienta la puntuación obtenida en la prueba.

Posteriormente se estudió la confiabilidad de la prueba, calculando el coeficiente de alfa equivalente al 20 de Kuder-Richardson (KR20) donde el valor obtenido fue de 0.84, demostrándose que el instrumento es altamente confiable.

### **3.4.2 Test de la Evaluación Clínica del Lenguaje (Clinical Evaluation of Language -CELF 4)**

La prueba "Clinical Evaluation of Language" (Test de Evaluación Clínica del Lenguaje), abreviada como CELF 4, es de la 4ta edición y fue desarrollada por Eleonor Semel, Elisabeth H. Wiig y Wayne A. Secord, publicada por Harcourt Assessment Inc. de origen estadounidense. La primera edición se lanzó en 1997 en los Estados Unidos. El objetivo principal de esta prueba es evaluar las facultades del lenguaje y medir la eficacia del tratamiento.

Los objetivos específicos por niveles son los siguientes:

Nivel 1: Identificar la presencia o ausencia de trastornos del lenguaje.

Nivel 2: Describir la naturaleza del trastorno identificado.

Nivel 3: Evaluar los comportamientos clínicos subyacentes relacionados con el trastorno.

Nivel 4: Evaluar el lenguaje y la comunicación en contextos diversos.

El ámbito de aplicación de la prueba abarca niños desde los 5 años hasta los 21 meses y 11 meses. La duración típica de la aplicación varía entre 30 y 60 minutos, y se administra de manera individual. Los materiales utilizados incluyen:

Manual del examinador: Contiene los puntajes normatizados y las instrucciones detalladas para la administración de la prueba.

Manual de estímulos: Proporciona estímulos visuales necesarios para los subtest.

Folleto de registro: Contiene las instrucciones específicas de administración para cada prueba según la edad del niño.

Escalas de valoración: Incluyen la Clasificación Pragmática y la Escala de Valoración del Lenguaje.

Para obtener los resultados de la segunda variable, se trabajó con el subtest recordando oraciones de la prueba Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje (CELF-4,) que se detalla a continuación en la tabla.

**Tabla 4**

*Ficha técnica: CELF-4 Subtest "Recordando Oraciones"*

Subtest	Recordando oraciones
Duración del subtest	10 minutos
Finalidad	Evaluar la habilidad del estudiante para escuchar oraciones que incrementan su longitud y complejidad, y repetirlas sin cambiar las palabras, inflexiones, derivaciones o la estructura sintáctica.
Material	Hoja de evaluación de oraciones Hoja de respuesta
Número de Oraciones	32

Fuente: elaboración propia

### **Confiabilidad y validez de la prueba original**

Se utilizó el coeficiente de correlación de producto - momento de Pearson para los grupos de edades de 5:0 - 8:11, 9:0 - 12:11, y 13:0 - 21: 11. Posteriormente, los coeficientes de toda la muestra fueron promediados entre los tres grupos de edades utilizando la transformación de Fisher. La información obtenida demuestra que el CELF-4 versión española posee una estabilidad adecuada a través del tiempo para todos los grupos de edades.

La validez de la prueba CELF - 4 versión española original fue comprobada a partir de las evidencias del contenido de la prueba, procesos de respuesta, estructura interna y otras variables.

### **3.5 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Los pasos realizados en la siguiente investigación fueron:

- 1.- Se enviaron las cartas de presentación a las instituciones educativas del ámbito de la provincia de Calca y Cusco
- 2.-Se llevó a cabo la coordinación con los directores de las instituciones educativas.
- 3.- Se realizó con los docentes de las aulas de inicial de 5 años, 1° y 2° de primaria, para informarles sobre las características de la evaluación, así como los horarios para aplicar dichas pruebas.
- 4.-Se organizaron los instrumentos de evaluación.
- 5.- Se realizó la aplicación de los instrumentos de manera individual según el grado de estudio.
- 6.- Se calificaron y tabularon las respuestas para la obtención de los puntajes directos, percentiles y el eneatipo según la prueba aplicada.
- 7.-Se procedió a la base de datos en el programa Excel
- 8.- Por último, se procedió al análisis estadístico en el programa SPSS v25 con relación a

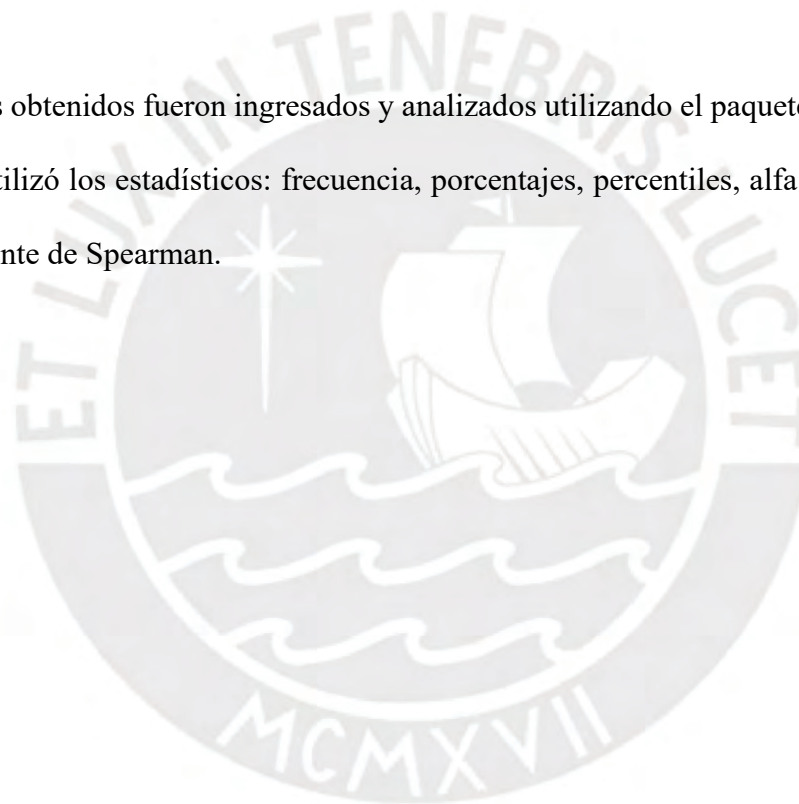
los objetivos de la investigación.

### **3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS**

Se calificó la codificación y tabulación de los datos obtenidos al aplicar los instrumentos de las variables de comprensión de narraciones orales y la repetición de oraciones.

Para el procesamiento y análisis de los datos, se utilizó la estadística descriptiva en la obtención de las puntuaciones directas que permitan resumir las principales características del estudio.

Los datos obtenidos fueron ingresados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS versión 25. Se utilizó los estadísticos: frecuencia, porcentajes, percentiles, alfa de Cronbach y se aplica el coeficiente de Spearman.



## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

En este capítulo se presentan los resultados del análisis estadístico de los datos recopilados durante la investigación, considerando los objetivos y las hipótesis formuladas.

##### **4.1.1 *Análisis descriptivo***

En las siguientes páginas se presentan los datos y resultados obtenidos tras el análisis estadístico, considerando las hipótesis formuladas.

En la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos referidos al nivel de comprensión de narraciones orales por grado académico presentados en frecuencias. En este sentido, los niños de inicial 5 años, el 40% presenta un desarrollo narrativo normal mientras que el 60% alcanzan un desarrollo narrativo normal bajo. En primer grado, el 60% de los niños tiene un desarrollo narrativo normal y el 40% muestra un desarrollo narrativo normal bajo. Por último, en segundo grado, se observa que el 63%, muestra un desarrollo narrativo normal, mientras que el 37% tienen un desarrollo narrativo normal bajo. Por lo tanto, no se reportan estudiantes con déficit narrativo en ninguno de los grados.

**Tabla 5**

*Nivel de comprensión de narraciones orales por grado escolar*

Nivel	Intervalos	5 años	%	Grado			
				1° grado	%	2° grado	%
<b>Desarrollo narrativo normal</b>	25 a 75	8	40%	12	60%	18	63%
<b>Desarrollo narrativo normal bajo</b>	10 a 25	12	60%	8	40%	2	37%
<b>Déficit narrativo</b>	10 a 0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>		20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 6, se observa cómo se distribuye el desempeño en la repetición de oraciones entre los diferentes grados educativos evaluados. En inicial de 5 años, el 15% de estudiantes se encuentra en el nivel por encima de la media y el 75% está en el nivel en la media, ningún estudiante se ubica por debajo de la media. En el 1° grado, 45% de estudiantes se ubica en el nivel por encima de la media, el 55% de los estudiantes se ubica en la media, ningún estudiante se ubica en el límite o debajo de la media. En el 2° grado, el 70% de los estudiantes se encuentran por encima de la media, el 30% están en la media, ningún estudiante se encuentra en el límite o debajo de la media. Estos datos muestran que la mayoría de los estudiantes de inicial de 5 años se encuentran en la media en la aptitud para repetir oraciones. En el 1° grado, hay mayores estudiantes en repetición de oración que se ubican en la media, mientras que, en el 2° grado, la mayoría de los estudiantes están en la media o por encima de la media, lo que sugiere un progreso general en el rendimiento de repetir oraciones, donde los estudiantes progresan según el grado que les corresponda.

**Tabla 6***Nivel de repetición de oraciones por grado escolar*

Niveles	Grado						
	Intervalo	5 años	%	1° grado	%	2° grado	%
<b>Por encima de la media</b>	13 y superior	3	15%	9	45%	14	70%
<b>En la media</b>	8 a 12	17	75%	11	55%	6	30%
<b>En el límite</b>	7	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Por debajo de la media</b>	6 e inferior	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>		20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 7 presenta los datos descriptivos cuantitativos de las variables de estudio, donde los estudiantes de nivel inicial obtuvieron, en comprensión de narraciones orales, un puntaje medio de 25,70, al mismo tiempo con una puntuación mínima de 15 y un máximo de 36. Además, se puede observar que para la variable repetición de oraciones el puntaje medio de 38,15 con una puntuación mínima de 24 y una máxima de 52.

**Tabla 7***Estadísticos descriptivos de las variables – Inicial 5 años*

Variable	Media	Mediana	Mínimo	Máximo	Desv. Est.	Asimetría
Comprensión de narraciones	25,70	25.00	15	36	6,062	,267
Repetición de oraciones	38,15	40.00	24	52	8,331	,025

Fuente: Reporte del SPSS v25

Se observa en los datos descriptivos de las variables que se presenta en la tabla 8, donde los estudiantes de 1° grado de primaria obtuvieron en comprensión de narraciones orales un

puntaje medio de 27,90 al mismo tiempo con una puntuación mínima de 20 y un máximo de 36. Se observa que para la variable repetición de oraciones el puntaje medio de 54,15, con una puntuación mínima de 34 y una máxima de 83.

**Tabla 8**

*Estadísticos descriptivos de las variables – 1° de primaria*

<b>Variable</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Desv. Est.</b>	<b>Asimetría</b>
Comprensión de narraciones	27,90	26.50	20	36	5,360	,134
Repetición de oraciones	54,15	50.00	34	83	14,630	,498

Fuente: Reporte del SPSS v25

Según tabla 9 muestra los datos descriptivos de las variables investigadas, donde los estudiantes de 2° grado de primaria presentan, en comprensión de narraciones orales, un puntaje medio de 30,55 al mismo tiempo con una puntuación mínima de 21 y un máximo de 37. También se puede observar que para repetición de oraciones el puntaje medio de 73,45, con una puntuación mínima de 34 y una máxima de 83.

**Tabla 9**

*Estadísticos descriptivos de las variables – 2° de primaria*

<b>Variable</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Desv. Est.</b>	<b>Asimetría</b>
Comprensión de narraciones	30,55	31.00	21	37	4,617	-,717
Repetición de oraciones	73,45	78.00	34	83	14,741	-,742

Fuente: Reporte del SPSS v25

#### **4.1.2 Análisis inferencial**

Antes de realizar el inferencial de estudio, se llevó a cabo un análisis para determinar la

normalidad de la variable comprensión de narraciones orales y la variable repetición de oraciones. Esto se realizó utilizando la prueba de Kolmogorov - Smirnov. Los resultados de este análisis se presentan en la siguiente tabla. Los hallazgos indican que las variables relacionadas con la comprensión de narraciones orales y la repetición de oraciones arrojan un valor p de 0.000, que es menor que 0.05. Esto implica que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), que estas variables no siguen una distribución normal.

A partir de estos resultados, se optó por utilizar la prueba estadística no paramétrica de correlación de Rho de Spearman para llevar a cabo el análisis de las correlaciones entre las variables en estudio y así validar las hipótesis planteadas.

**Tabla 10**

*Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov entre la comprensión de narraciones y el desempeño en la repetición de oraciones en los estudiantes de inicial de 5 años, 1° y 2° grado de primaria*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	P valor
Comprensión	,128	60	,017
Repetición	,242	60	,000

Fuente: Reporte del SPSS v25.

**Hipótesis General**

**H<sub>0</sub>:** No existe una correlación significativa entre la comprensión de narraciones y el desempeño en la repetición de oraciones en los estudiantes de inicial de 5 años, 1° y 2° de primaria de colegios públicos de Cusco.

**H<sub>a</sub>:** Existe una correlación significativa entre la comprensión de narraciones y el desempeño en la repetición de oraciones en los estudiantes de inicial de 5 años, 1° y 2° grado de primaria de

colegios públicos del Cusco.

Se observa, el coeficiente de correlación Rho de Spearman obtenido entre las variables de estudio es  $Rho = 0.407$ . Este resultado es estadísticamente significativo, con un nivel de  $p$  menor a 0.05. Esto indica que existe una relación positiva entre ambas variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 11**

*Prueba de correlación Rho Spearman entre la comprensión de narraciones y el desempeño en la repetición de oraciones en los estudiantes de inicial de 5 años, 1° y 2° grado de primaria*

		Comprensión de narraciones orales	Repetición de oraciones
Comprensión de narraciones orales	Correlación de Spearman	1,000	,407**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	60	60
Repetición de oraciones	Correlación de Spearman	,407**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	60	60

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Reporte del SPSS v25.

### **Hipótesis específica 1**

**Ha:** Existe una correlación significativa entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de inicial de 5 años en colegios públicos de Cusco.

**Ho:** No existe una correlación significativa entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de inicial de 5 años en

colegios públicos de Cusco.

Se presenta el análisis correlacional mediante el coeficiente Rho de Spearman. Al establecer un nivel de significancia del 95%, se obtiene una correlación positiva media. Sin embargo, se observa que el valor p calculado (0,579) es mayor a la significancia asumida (0,05). Esto indica que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. En consecuencia, se determina que la correlación entre la comprensión de narraciones orales y la repetición de oraciones es de 0,132.

**Tabla 12**

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de inicial de 5 años.*

		<b>Comprensión de narraciones orales</b>	<b>Repetición de oraciones</b>
Comprensión de narraciones orales	Correlación de Spearman	1,000	,132
	Sig. (bilateral)		,579
	N	20	20
Repetición de oraciones en inicial de 5 años	Correlación de Spearman	,132	1,000
	Sig. (bilateral)	,579	
	N	20	20

Fuente: Reporte del SPSS v25.

### **Hipótesis específica 2**

**Ha:** Existe una correlación significativa entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de 1° grado en colegios públicos de Cusco.

**Ho:** No existe una correlación significativa entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de 1° grado en colegios

públicos de Cusco.

Se presenta que el  $p$ -valor de 0,144, que excede el umbral de significancia establecido en 0,05. Este resultado lleva a aceptar la hipótesis nula, lo que indica que no disponemos de evidencia estadística suficiente, con un nivel de confianza del 95%, para rechazarla. En este contexto, el coeficiente de correlación de Rho de Spearman entre la comprensión de narraciones y el desempeño en la repetición de oraciones en niños de 1° grado es de 0,339. Este valor sugiere una correlación positiva de magnitud media entre ambas variables. Sin embargo, a pesar de que el coeficiente de correlación es positivo, su magnitud indica que la relación es moderada y no alcanza significancia estadística. En consecuencia, se concluye que el nivel de comprensión de narraciones en los estudiantes de primer grado no está directamente asociado con su habilidad en la repetición de oraciones.

**Tabla 13**

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de 1° grado*

		<b>Comprensión de narraciones orales</b>	<b>Repetición de oraciones</b>
Comprensión de narraciones orales	Correlación de Spearman	1,000	,339
	Sig. (bilateral)		,144
	N	20	20
Repetición de oraciones	Correlación de Spearman	,339	1,000
	Sig. (bilateral)	,144	
	N	20	20

Fuente: Reporte del SPSS v25.

### **Hipótesis específica 3**

**Ha:** Existe una correlación significativa entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de 2° grado en colegios públicos de Cusco.

**Ho:** No existe una correlación significativa entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de 2° grado en colegios públicos de Cusco.

En la interpretación de dicha tabla, se observa un p-valor de 0.000, que se encuentra por debajo del umbral de significancia establecido en 0.05. Esto lleva a aceptar la hipótesis alterna, lo que sugiere que hay suficiente evidencia estadística, con un nivel de confianza del 99%, para rechazar la hipótesis nula. La interpretación de estos resultados revela una correlación altamente significativa entre la comprensión de narraciones y el rendimiento en la repetición de oraciones entre los niños de 2° grado que participaron en la muestra.

El coeficiente de correlación de Rho de Spearman, que se ha calculado en 0.707\*\*, indica una correlación positiva considerable. Este hallazgo sugiere que el nivel de comprensión de narraciones en estos estudiantes se asocia de manera significativa con su capacidad para repetir oraciones, destacando así la importancia de la comprensión lectora en el desarrollo de habilidades lingüísticas en esta etapa educativa.

**Tabla 14**

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre los niveles de comprensión de narraciones orales y los niveles de desempeño de repetición de oraciones en niños de 2° grado.*

		<b>Comprensión de narraciones orales</b>	<b>Repetición de oraciones</b>
Comprensión de narraciones orales	Correlación de Spearman	1,000	,707**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	20	20
Repetición de oraciones	Correlación de Spearman	,707**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	20	20

\*\* La correlación es significativa en el nivel de 0,01 (bilateral)

Fuente: Reporte del SPSS v25.

## **4.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

La presente investigación tiene como objetivo principal determinar la relación entre la comprensión de narraciones orales y el desempeño en la repetición de oraciones en estudiantes de inicial 5 años, 1° y 2° grado de primaria de la ciudad del Cusco. Con el propósito de obtener datos relevantes, se aplicaron tareas de comprensión de narraciones orales, en las cuales los estudiantes escucharon tres cuentos de manera oral, para luego responder a preguntas tanto literales como inferenciales. Del mismo modo, para la tarea de repetición de oraciones, los estudiantes debían escuchar oraciones de longitud y complejidad creciente y repetir las mismas.

Como respuesta al objetivo general de la investigación, los resultados del análisis correlacional señalan que existe una relación significativa entre la comprensión de narraciones orales y la repetición de oraciones en los estudiantes que cursan el inicial de 5 años, 1° y 2° grado de primaria. Estos datos coinciden con la investigación de Barreyro, et.al., (2020), quienes reportaron que el análisis de correlación evidenciaba que las medidas de comprensión se hallan vinculadas a las medidas de atención sostenida y memoria de trabajo. De igual manera, para Leyma

et al. (2017), revelaron en su investigación que la comprensión de textos narrativos, tanto de información literal como inferencial, está asociada a la memoria de trabajo y al conocimiento del vocabulario, pero es predicha por ésta última. Lo señalado anteriormente, sugiere que la memoria de trabajo desempeña un papel crucial en la tarea de repetición de oraciones y en la comprensión de narraciones orales. Esto varía según el grado escolar de los estudiantes, lo que implica que el desarrollo de la comprensión de narraciones orales y la habilidad para repetir oraciones depende del nivel educativo en el que se encuentren.

La comprensión de las narraciones orales está influenciada por varios factores, los cuales están vinculados a las características individuales de cada niño, así como a las oportunidades que brinda su entorno (Junyent, 2015). Los factores que afectan la comprensión de narraciones orales incluyen la experiencia adquirida, los conocimientos previos, la estimulación del entorno, la comprensión del mundo que rodea al niño, la habilidad para realizar inferencias, la capacidad de mantener la atención, el control de impulsos, la motivación, las particularidades de la inteligencia, la aplicación efectiva de estrategias cognitivas y la educación, entre otros (Barreyro et al., 2020). También influyen habilidades lingüísticas como la capacidad para identificar palabras y procesar correctamente las estructuras morfosintácticas y semánticas de lo escuchado (Cuetos, 2008). En conclusión, la comprensión se deriva del procesamiento de textos o discursos que son significativos para el desarrollo personal y social (Gray, 2017). Para lograr una comprensión efectiva, el lector o el oyente deben abordar estratégicamente los vacíos de información no explícitas en los textos o discursos. Esto requiere integrar experiencias previas y activar el conocimiento almacenado en la memoria semántica, estableciendo conexiones entre la información presentada y el contexto, ya sea en forma escrita u oral (Kintsch, 1998; Kintsch y Van Dijk, 1978).

En relación con la comprobación de la primera hipótesis específica, se observó que el 60% de los estudiantes de 5 años, presentan un desarrollo narrativo normal bajo en la comprensión de narraciones orales, mientras que el 75% de niños ubican su desempeño en la repetición de oraciones en el nivel medio. Por lo tanto, al aplicar la correlación de Spearman, no se encontró una relación significativa entre estas variables. Este fenómeno puede atribuirse a diversos factores que influyen en la correlación observada. La comprensión de narraciones orales y su relación con la memoria de trabajo se ven influidas por múltiples variables, como el conocimiento previo, las habilidades lingüísticas y la atención sostenida, entre otras. Esto se debe a que no solo la memoria de oraciones está implicada en la comprensión de una narración oral, sino también otras habilidades, como el vocabulario y la capacidad de integración de información contextual. La comprensión de un texto, oral o escrito, implica llevar a cabo un proceso complejo y multidimensional que permita construir una representación coherente del significado del texto (Hannon y Daneman 2001; Kintsch 1998).

En relación con la comprobación de la segunda hipótesis, se observó que el 60% de los estudiantes de primer grado presenta un desarrollo narrativo normal en la comprensión de narraciones orales, mientras que el 55% se sitúa en un nivel medio en la repetición de oraciones. Al aplicar la correlación de Spearman, no se encontró una relación significativa entre ambas variables. Este resultado puede explicarse considerando que, en los primeros grados de primaria, los niños están inmersos en el proceso inicial de adquisición de la lectoescritura, un proceso complejo en el que la competencia lingüística, entendida como el conocimiento del lenguaje, desempeña un rol crucial (Ferreiro y Teberosky, 1988). Luria, citado por Ríos (2010), describe el lenguaje como un sistema de códigos que designa objetos, acciones, cualidades y relaciones, facilitando la comprensión y conceptualización de la realidad. Este sistema permite a los niños

organizar su pensamiento y procesar información, aspectos clave en el desarrollo de habilidades narrativas. Por su parte, Owens (citado en Acosta y Moreno, 2001) señala que el lenguaje, al ser un código compartido, no solo sirve para comunicar ideas y deseos, sino que requiere un propósito claro para ser aprendido y utilizado con eficacia.

Respecto a la tercera hipótesis, se observó que el 63 %, los estudiantes de 2° grado de primaria presentan un desarrollo narrativo normal en la comprensión de narraciones orales, mientras que el 70% muestra un desempeño en la repetición de oraciones se sitúa por encima de la media. Al aplicar la correlación de Spearman, se encontró una relación significativa entre ambas variables. Esto sugiere que, a medida que los niños se desarrollan, su habilidad para relacionar y conectar la información dentro de un texto se automatiza progresivamente, reduciendo la demanda cognitiva necesaria para recordar los detalles clave de una narración. No obstante, en edades más tempranas (entre los 3 y 5 años), los niños deben invertir un mayor esfuerzo para retener y procesar los elementos esenciales de la historia mientras la escuchan. Esto implica que su memoria de trabajo desempeña un papel más activo en el proceso de comprensión (Barreyro et al., 2020)

## CONCLUSIONES

- A nivel general, existe una relación importante entre la capacidad de comprender narraciones orales y la habilidad para repetir oraciones en niños de 5 años en educación inicial, así como en aquellos que cursan 1° y 2° grado de primaria en la ciudad del Cusco.

- En cuanto a la comprensión de narraciones orales, el mayor porcentaje de los niños del nivel inicial 5 años, 1° y 2° grado de primaria presentan un desarrollo narrativo normal. Este dato sugiere que la mayoría de los niños en estas etapas educativas poseen habilidades adecuadas para entender y procesar narraciones. Además, se observa un aumento progresivo en el rango promedio de estas habilidades conforme los niños crecen, lo que sugiere que la edad, la experiencia en el desarrollo del lenguaje y la narración juegan un papel crucial en el fortalecimiento de estas competencias.

- Respecto a la variable repetición de oraciones, los resultados de esta investigación indica que más de la mitad de los niños del nivel inicial 5 años, 1° y 2° de primaria presentan un desempeño que se ubica en la media. Este dato sugiere que, a medida que los niños evolucionan en sus capacidades, existe un aumento progresivo en sus habilidades de repetición, lo que podría estar relacionado con el desarrollo cognitivo y lingüístico propio de esta etapa en los niños.

## RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones obtenidas en esta investigación, se proponen las siguientes sugerencias:

- Para futuras investigaciones y prácticas educativas, es fundamental considerar esta variabilidad al momento de diseñar intervenciones y estrategias de apoyo orientadas al desarrollo del lenguaje y la narración. Incorporar enfoques diferenciados permitirá atender las necesidades individuales de los estudiantes y potenciar sus habilidades comunicativas de manera más efectiva.
- Incluir en las planificaciones curriculares del nivel inicial la estimulación de la comprensión de narraciones orales; en cuanto a 1° y 2° grado de primaria, en la planificación incluir habilidades que permita el desarrollo de la comprensión de narraciones orales a través de las preguntas literales e inferenciales; al mismo tiempo, desarrollar habilidades para mejorar la memoria de trabajo utilizando estrategias cognitivas.
- Realizar la implementación de estrategias de apoyo, como tutorías, programas de mentoría y recursos adicionales, que ayuden a los estudiantes a superar desafíos y a desarrollar una percepción positiva sobre sus habilidades y potencial académico. Implementar estas políticas podría resultar en una mejora no solo en los grados, sino también en la autoestima y en la motivación de los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo integral.
- Propiciar talleres o sesiones de trabajo para los docentes, sobre la importancia del desarrollo de la comprensión de narraciones orales.

## REFERENCIAS

- Acosta, V. y Moreno, M. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*.
- Adrover, D, Muñoz, E, Sánchez, I y Miranda, R. (2014). *Neurobiología de los sistemas de aprendizaje y memoria*.
- Aguado, G, Cruz, J, Tapia, M y Gibson, M. (2018). *Marcadores del trastorno específico del lenguaje en español: comparación entre la repetición de oraciones y la repetición de pseudopalabra* (Tesis de maestría). Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.
- Aguilar, E. M., y Serra, M. R. (2010). *A-RE-HA: análisis del retraso del habla: Protocolos para el análisis de la fonética y la fonología infantil*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Aguilar E. (2005). Comparación entre la adquisición de la fonología castellana y catalana a partir del AREHA y del AREPA. *Revista Logopedia Foniatría Audiología*.
- Alarcos, E. (2015). *Fonología española*. 4ta edición
- Álvarez y Echegaray (2016). *Influencia del programa Eden en el discurso narrativo y habilidades sintácticas y semánticas del lenguaje oral en niñas de 5 años de una institución educativa particular del distrito de Pueblo Libre*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Arenas, E. (2012). *Desarrollo del lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Atkinson, R., y Shiffrin, R. (1968). *Teoría de la memoria humana*. *Lenguas Modernas*, Recuperado
- Baddeley, A. D., y Lieberman, K. (1980). *Spatial working memory*. En R. S. Nickerson (Ed.),

- Attention and performance VIII (pp. 521-539). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baddeley, A. D., y Lieberman, K. (2007). *Modelo inicial de memoria de trabajo*.
- Barreyro, J. P., Formoso, H., y Álvarez, A. (2020). *Comprensión de narraciones en niños de 5 y 6 años: Efectos de la memoria de trabajo verbal y la atención sostenida. Interdisciplinaria*, 37(1), 31-32. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.16>
- Bassols y Torrent (1997), *Modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura*
- Berman y Slobin (1994); *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonilla, R. (2016). *El desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del colegio Hans Christian Andersen* (Tesis de pregrado en Educación en Nivel Inicial). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura. Perú.
- Bonzoni, M. (1995). *Discursos narrativos: Algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. Lenguas Modernas*, 22, 137-166. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45565/47628>
- Bosch, L. (1983). *El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. Anuario de Psicología*.
- Carhuallay Nuñez, M. V. (2020). *Escuchamos una narración para comprender*. Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades, (2018) Aprenda los signos. Reaccione pronto: Indicadores del desarrollo. USA. CDC-Centers for Disease.
- Cervera y Ygual (2003). *Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla*. Revista de neurología.
- Contreras, M., y Ruiz, M. (2005). Los textos narrativos en el aula: una propuesta de colaboración entre el logopeda escolar y el maestro.

- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer España, S.A., 2010 c/ Collado Mediano, 9 28230 Las Rozas (Madrid)
- D'Esposito, M. y Postle, B. (2015). *The cognitive neuroscience of working memory*. Revista Annual Review of Psychology.
- Dale, Philip S. (1980) *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*. Trillas, México.
- González Cabanach, R., Valle, A. y Vázquez Grobas, A. (1994). *Las estrategias de aprendizaje*. En R. González Cabanach, *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. La Coruña: Universidad.
- Hamada, M., y Koda, K. (2011). *Comprensión lectora en inglés por parte de estudiantes japoneses de secundaria: Modelado de ecuaciones estructurales que incluye memoria de trabajo y alfabetización en L1*. Open Journal of Modern Linguistics, 5(5)
- Hannon, B. y Daneman, M. (2001). *A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension*. Journal of Educational Psychology, 93, 103-128. doi:10.1037/0022-0663.93.1.103
- Hirsch Jr., E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13, 16-22, 28-29, 48.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2014) *Metodología de la investigación científica*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Huamán, K., y Oré, M. (2019). *Comprensión de textos orales en niños y niñas de 5 años de las I.E.E. del anexo de Ocopilla [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro de Perú]*. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/6097>
- Hughes, D., MacGillivray, L. y Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language. Procedures for assessment*. Wisconsin: Thinking Publication.

Illinois Early Learning Project. (2012). Normas de guía del aprendizaje infantil en Illinois. Illinois.

<https://illinoisearlylearning.org/guidelines/standards-sp.htm>

Ingram D. (1983). *Trastornos Fonológicos en el niño*. Barcelona: Médica y Técnica.

Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*, New York: Cambridge University Press.

Jiménez, J. (2010). *Adquisición del lenguaje* (pp. 101-120). Madrid: Pirámide.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*, 85(5), 363-341.

Larroca, H.D. (2023), *Componente semántico en niños de edad preescolar con dificultad de lenguaje en las escuelas del Perú*

Leinonen, E., Letts, C., y Smith, B. (2000). *Children's pragmatic communication difficulties*. Londres: Whurr Publisher.

Leyma, Injoque y Barreyro (2017), *Relación entre la memoria de trabajo y el conocimiento del vocabulario en la comprensión de narraciones orales en niños de 5 años*. Anuario de Investigaciones, vol. XXIV, pp. 259-265, 2017 Universidad de Buenos Aires

Manso, A. y Ballesteros, S. (2003). *El papel de la agenda visoespacial en la adquisición del vocabulario ortográfico*. *Psicothema*, 15(Número 3), 388–394. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8083>

Manzanero, A. L., y Álvarez, M. A. (2015). *La memoria humana: Aportaciones desde la neurociencia cognitiva*.

Mendoza E, (2016). *Trastornos específicos del lenguaje*. Avances en el estudio de un trastorno

invisible

Mendoza, P., Diaz, V. y Rios, T. (2023). *Relación entre la exposición a narraciones orales por los padres de familia y el vocabulario comprensivo en niños de 3 años a 3 años 11 meses de diferentes niveles socioeconómicos de Lima Metropolitana. (Tesis de maestría).* Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Monfort, M. (2014). Habilidad Narrativa y creativa. *Revista internacional de Fisiología, Comunicación y sus Didácticas*. Revista internacional de Filogái, comunicación y sus didácticas de la Universidad de la Rioja España. Consulta: 23 de febrero de 2019.

Moreno, J. (2015). Identificación de predictores del desempeño en la comprensión de textos orales y escritos. FORGE. Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú.

Oller D. K. (s.f.). The Emergence of sounds of speech in infancy. En G. Yenikomshian, J. F. Kavanagh y C. A. Ferguson (eds) (1980). *Child Phonology, 1: Production*. N. Y.: Academic Press.

Otero, A. (2017). *Construcción y análisis psicométrico de un protocolo de despistaje de dificultades pragmáticas del lenguaje para maestras de educación inicial* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/11992/Ote>

Owens, R. E., Jr. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Quinta edición

Pavez, C., Coloma, R., y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo del discurso narrativo en niños: Una propuesta práctica a la evaluación y la intervención en niños con trastorno específico del lenguaje*. España: Ars Médica.

Pavez, M., Coloma, C., y Maggiolo, M. (2013). *Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje*. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 129-140. Costa

Rica.

Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Pinto, E., y Barreyro, E. (2024). *La comprensión de narraciones orales y las diferencias individuales en niños entre 7 y 11 años: vocabulario, memoria de trabajo y teoría de la mente*. *Ciencias Psicológicas*, 18(1). Montevideo. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.2571>

Puyuelo, M. Rondal, J.A, y Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona.

Ranganath, C y Ritchey, M. (2012). *Dos sistemas corticales para la conducta guiada por la memoria*. *Revista Nacional de Neurología*.

Ríos, I. (2010). *El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento*. *Razón y palabra*, (72), 25 págs. México.

Segura, Y., y Soplá, A. (2021). *Las características del discurso narrativo en niños de 4 a 5 años de una Institución Educativa Parroquial del distrito de Cercado de Lima* (Tesis de maestría). Universidad Católica.

Siciliani, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, 28(63), 315-329. Bogotá.

Skinner, B.F (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.

Stark, R.E. (1980) *Desarrollo de rasgos segmentarios previos al habla*. En: Fletcher P, Garman M, editores. *Language Acquisition*. 2. Cambridge, NY: Cambridge University Press; 1986.

Strasser, H., Larraín, A., López de Lérída, A., y Lissi, M. R. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psykhé*, 19(1), 75-87. Chile.

Thomson, D. M. (1973). Especificidad de codificación y procesos de recuperación en la memoria episódica. *Psychological Review*.

- Torre, A. (2017). *La narración de textos literarios infantiles y su relación con la comprensión oral de textos en los niños de 5 años en la institución educativa inicial Mis Mejores Años del distrito de Jesús María* (Título de licenciado en educación). Universidad Alas Peruanas.
- Tulving, E., y Thomson, DM (1973). Especificidad de codificación y procesos de recuperación en la memoria episódica. *Psychological Review*, 80 (5), 352–373. <https://doi.org/10.1037/h0020071>
- Van Dijk, T. (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI
- Van Dijk, T. (2000). *El estudio del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas, A., y Polino, R. (2022). *La narración para desarrollar la comprensión oral de los estudiantes del tercer año de la institución educativa María Auxiliadora, Cruzpampa, Pachas, Dos de Mayo, Huánuco, 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. <https://hdl.handle.net/20.500.13080/7477>
- Vihman, M. M. (1996). Desarrollo fonológico: Los orígenes del lenguaje en el niño.
- Villacorta, A. L. (2017). *Estudio comparativo del desarrollo del vocabulario comprensivo y expresivo en niños de 6 a 8 años de dos instituciones educativas de Lima y Tarapoto* (Tesis de maestría). Universidad Católica.
- Vissani, Laura Elena, Scherman, Patricia y Fantini, Nilda Delfina (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Enlace: <https://www.aacademica.org/000-067/173>

# ANEXOS

## Anexo 1. Carta de presentación



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO  
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE  
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA  
PROGRAMAS DE POSGRADO



Lima, 19 de octubre de 2023

Señor  
Fernando Aragón Poblete.  
Director de la II.EE. 51023 "San Luis Gonzaga"  
Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y presentarle a la estudiante Eulalia Livano Puma, alumna del IV ciclo de la Maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos de Lenguaje en Niños y Adolescentes, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La alumna **Livano**, actualmente, se encuentra ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Relación entre la comprensión de narraciones orales y desempeño en repetición de frases en los estudiantes de inicial de 5 años, 1° y 2° grado de primaria en colegios públicos de Cusco", motivo por el cual, solicito le brinde las facilidades que estime pertinente para que aplique los cuestionarios de:  
EDNA – Evaluación de la comprensión de narraciones  
CELF4 – Sub-test Recordando oraciones  
La asesora de la tesis es la Mg. Julia Ortiz de Orué.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

MARCELA SANDOVAL PALACIOS  
Directora de la Maestría  
Escuela de Estudios Superiores  
PUCP - CPAL



25-10-23

346-23  
/cgm



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO  
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE  
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA  
PROGRAMAS DE POSGRADO



Lima, 23 de setiembre de 2023

Señora  
Balbina Iturriaga Baca  
Directora de la I.E.I. N° 1122- Pisac  
Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente y presentarle a la estudiante Eulalia Livano Puma, alumna del IV ciclo de la Maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos de Lenguaje en Niños y Adolescentes, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La alumna **Livano**, actualmente, se encuentra ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Relación entre la comprensión de narraciones orales y desempeño en repetición de frases en los estudiantes de nivel inicial 5 años de, 1° y 2° grado de primaria en colegios públicos de Cusco", motivo por el cual, solicito le brinde las facilidades que estime pertinente para que aplique el Instrumento "EDNA – Evaluación de la Comprensión de Narraciones" y "CELF4 – Sub Test Recordando Oraciones". La asesora de la tesis es la Mg. Julia Vanessa Ortiz de Orue Aliaga.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

MARCELA SANDOVAL PALACIOS  
Directora de la Maestría  
Escuela de Estudios Superiores  
PUCP - CPAL

261-23  
/fmm

DREC - UGEL CALCA  
I.E.I. N° 1122 QUINZA SOLAR - PISAC  
  
Balbina Iturriaga Baca  
DIRECTORA

## **Anexo 2. Lecturas aplicadas (EDNA)**

### **1. La ardillita glotona**

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona. Todos los días la ardillita iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque.

Los animalitos le quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas, y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados. La ardillita estaba tan contenta de que entró en su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda.

Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar, y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque éstas eran muy pequeñas.

Entonces la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos. Sólo podía mirarlos por la ventana. Entonces, prometió que nunca más iba a comer tanto y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podía salir de su casa y jugar con ellos.

### **2. El sapito saltarín**

Había una vez un sapito que vivía en una laguna y que era muy saltarín. Al sapito le gustaba saltar de noche y saltaba tanto que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna.

Un día los animalitos estaban tan cansados por no poder dormir que decidieron ponerle una trampa al sapito. Construyeron una red y la ocultaron entre las flores de la laguna. Entonces, cuando el sapito salió por la noche, en uno de sus saltos mortales se enredó en la trampa y se quebró una patita.

Entonces el sapito ya no podía saltar y, además, por el dolor que sentía su patita quebrada

lloraba de día y de noche. Los animalitos sintieron pena por lo que habían hecho y se dieron cuenta de que así tampoco podrían dormir, así que decidieron curarle la patita al sapito y, además, le construyeron un gimnasio para que pudiera saltar a su gusto. Con el tiempo, el sapito mejoró y al ver el regalo que le habían hecho sus amigos se puso muy feliz.

El sapito en agradecimiento prometió no saltar nunca más de noche para que todos pudieran descansar.

### **3. El lobo friolento**

Había una vez un lobo que era muy friolento y pasaba todos los días muerto de frío. Cuando llegó el invierno, el lobo casi no podía caminar, ni podía comer, ni podía hablar de tanto frío. Entonces decidió hacer algo. Salió de su cueva y vio que los conejitos que vivían al lado de él tenían una estufa. Entró calladito y se la robó. Los conejitos lo vieron y comenzaron a gritar “¡Socorro! ¡Socorro! ¡El lobo nos robó la estufa!”. El lobo se fue corriendo rápidamente para que los conejitos no lo alcanzaran y se encerró en su casa con la estufa. Después de un rato se quedó dormido, pero como estaba tan cerca de la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó muy asustado gritando: “¡Socorro! ¡Sálvenme! ¡Se me quema la cola!”

Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo.

Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta de que los conejitos eran muy buenos y prometió que nunca más robaría nada a nadie. Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa y así el lobo nunca más sintió frío.

### Anexo 3. Hoja de registro (Test EDNA)

La ardillita glotona	Respuestas correctas	Ptos	
1. ¿De qué animalito se habla en el cuento?	De una ardillita/ratita	1	0
2. Se habla de una ardillita, ¿qué hace la ardillita a sus amigos?	Les robaba la comida/ le quita la comida	1	0
3. Les roba la comida, ¿entonces qué sentían los animalitos?	Enojo/tristeza/desesperación/pena	2	0
4. ¿Y qué hicieron los amiguitos?	Le hicieron una casa bien chiquitita con harta comida/ la invitaron a jugar	1	0
5. Le hicieron una casa chiquita, ¿qué hizo la ardillita en la casa chiquita?	Entró y se comió toda la comida/se comió la comida	1	0
6. ¿Por qué le dejaron tanta comida en la casa?	Porque querían dar una lección/porque le gustaba comer/para que ya no les quite la comida	2	0
7. ¿Qué problema tuvo?	No pudo salir de la casa porque estaba muy gorda/ no pudo salir/ pudo mirarlos solo por la ventana/ no pudo jugar con ellos	1	0
8. ¿Qué pasó al final?	No va a robar nunca más/ dijo que nunca más iba a robarle la comida a sus amigos	1	0
9. ¿Por qué prometió que nunca más iba a comer tanto?	Para poder salir de la casa a jugar con los amigos/ porque se ponía gorda y no podía salir/ para salir a jugar	2	0

El sapito saltarín	Respuestas correctas	Ptos	
1. ¿De qué animalito se habla en el cuento?	Un sapito/una ranita.	1	0
2. Se habla de un sapito, ¿qué les hace el sapito a los otros animalitos?	No los deja dormir de noche/hace ruido en la noche y no duermen.	1	0
3. ¿Por qué cuando el sapito saltaba no los dejaba dormir?	Porque hacía mucho ruido/ saltaba muy fuerte.	2	0
4. ¿Qué hicieron los animalitos?	Le pusieron una trampa/ le curaron la patita.	1	0
5. Le pusieron una trampa, ¿qué le paso al sapito en la trampa que le pusieron?	Se quebró la patita/ se cortó la patita/ se cayó en la trampa.	1	0
6. ¿Por qué escondieron la trampa?	Para que dejara de saltar/ porque no los dejaba dormir/ para que no la viera.	2	0
7. El sapito se rompió la patita, ¿qué les pasó después a los animalitos?	Le dio mucha pena/ le curaron la patita/ le hicieron una cama saltarina.	1	0

8. ¿Qué le regalaron al sapito?	Una cama saltarina/ una cosa para saltar.	1	0
9. Le regalaron una cama saltarina, ¿por qué se puso feliz con el regalo?	Así podía saltar sin molestar a nadie/ porque podría hacer ejercicio.	2	0
10. ¿Qué paso al final?	Prometió que nunca más iba a saltar de noche para que los animalitos pudieran dormir/dijo que nunca más iba a saltar en la noche.	1	0






El lobo friolento	Respuestas correctas	Ptos	
1. ¿De qué animalito se habla en el cuento?	Un lobo/zorro/perro	1	0
2. Se habla de un lobo, ¿qué le pasa al lobo?	Tiene mucho frío/se le quemó la cola/ se quedó encerrado en el cubo de hielo.	1	0
3. ¿Qué le hizo el lobo a los conejitos?	Les roba su calefacción/ les pidió ayuda	1	0
4. El lobo les roba la calefacción, ¿qué le paso al lobo en su casa?	Se quedó dormido/ se quemó la cola/ se congeló	1	0
5. ¿Para qué les robo el lobo la calefacción?	Para no sentir frío/ para calentarse/ porque tenía frío.	2	0
6. ¿Qué sintieron los conejitos cuando el lobo les robó la calefacción?	Miedo/Enojo/Desesperación/pena.	2	0
7. El lobo se quemó la cola, ¿después que le paso al lobo?	Grito auxilio/le tiraron agua y el agua se convirtió en hielo/le echaron agua para apagar la cola.	1	0
8. El lobo o quedo encerrado en un cubo de hielo, ¿qué le paso después?	Los conejitos lo descongelaron/ le pusieron la calefacción/ le pusieron la calefacción y se derritió el hielo.	1	0
9. ¿Qué paso al final?	El lobo prometió que no iba a robar más/ dijo que nunca más robaría a nadie.	1	0
10. ¿Por qué el lobo de dio cuenta de que los conejitos eran buenos?	Porque lo ayudaron/ porque le apagaron la cola/ porque lo salvaron.	2	0

Puntaje total: \_\_\_\_\_

## Anexo 4. Hoja de registro (Test CELF 4)

Recordando oraciones (RO)			
 <b>Start Point</b> Ages 5–8 start at Item 1.	<b>Materials Needed</b> Manual del examinador	<b>Repetitions</b> None	 <b>Discontinue</b> After 6 consecutive zero scores

Circle 3 if the sentence is repeated exactly, circle 2 if there is one error, circle 1 if there are two or three errors, and circle 0 there are four or more errors. Record errors by marking edits to the sentences, or write the incorrect response verbatim in space provided. Refer to the Manual del examinador, chapter 2, for more information on how to use editing symbols.

Editing Symbols	omission  terminaron	repetition  Fue puesta....	addition  por Papá	transposition  conejito café	substitution 
-----------------	---	---	---	---	--

**Trial 1** Mi hermana está en el sexto grado.

**Trial 2** ¿Enseña lectura el señor López?

	Ok	1 Error	2-3 e
1. ¿No terminaron los niños la prueba?	3	2	1
2. ¿Fue puesta la carta por correo?	3	2	1
3. Esta nota fue enviada por mi maestra.	3	2	1
4. La bebida de Carmen jugó con la muñeca.	3	2	1
5. Mi amigo no llevó su almuerzo a la escuela.	3	2	1
6. ¿Se le olvidó al estudiante hacer su tarea?	3	2	1
7. ¿Decidió la familia comprar un <u>carro</u> nuevo? Alternates for <i>carro</i> : coche, auto, automóvil	3	2	1
8. Pedro no encontró al amigo que quería jugar con él.	3	2	1
9. El gato que se sube a la mesa es el más travieso.	3	2	1
10. María preparó la cena y luego lavó los platos.	3	2	1
11. El niño sacó buenas notas y su papá lo llevó de paseo.	3	2	1
12. Ella decidió jugar <u>básquetbol</u> aunque le dolía la rodilla. Alternate for <i>básquetbol</i> : baloncesto	3	2	1
13. El conejito café se comió todas las zanahorias en el jardín.	3	2	1
14. Rosa quería comprarse el vestido, aunque no le quedaba bien.	3	2	1
15. El desayuno y la cena fueron preparados por Papá.	3	2	1
16. Los juguetes nuevos fueron donados por los niños y sus papás.	3	2	1
17. El señor que trae el correo a mi casa es mi vecino.	3	2	1
18. La ropa no fue doblada ni guardada por los niños.	3	2	1
<b>Column Subtotals</b>			

## Recordando oraciones (RO) *continued*

	Or	1 Error	2-3 Errors	4-5 Errors
19. La niña que había perdido su anillo estaba muy triste.	3	2	1	0
20. Porque los niños están cansados, se van a acostar temprano.	3	2	1	0
21. El papá cortó madera, hizo un carrito y se lo regaló a su hijo.	3	2	1	0
22. Los niños no pudieron encontrar los abrigos que su papá empacó anoche.	3	2	1	0
23. El artista no pudo vender los cuadros que pintó el mes pasado.	3	2	1	0
24. El niño se bañó, se vistió, se desayunó y se fue a la escuela.	3	2	1	0
25. Los niños le mandaron flores a su abuelita, quien cumplió años el domingo.	3	2	1	0
26. Si Papá hubiera tenido dinero extra, nos habría llevado al circo.	3	2	1	0
27. La niña estaba alegre porque encontró su perrito que se le había perdido.	3	2	1	0
28. Los compañeros le mandaron una tarjeta a la alumna que se enfermó ayer. <i>Alternate for mandaron: enviaron</i>	3	2	1	0
29. Antes que el gatito fuera traído a casa, tuvieron que comprar comida.	3	2	1	0
30. Después que los niños cenaron, le pidieron a su papá permiso para ir afuera.	3	2	1	0
31. Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran.	3	2	1	0
32. Si los alumnos hubieran estudiado más, habrían sacado mejores notas.	3	2	1	0
<b>Column Subtotals</b>				
<b>Sum of Column Subtotals = Raw Score</b>				

### Recordando Oraciones Item Analysis

Category	Items
Active Declarative with	
Conjunction deletion	24
Coordination	10, 11, <b>18</b> , 21
Subordinate clause	12, 14, 20, 26, 29, 30, 31, 32
Relative clause	8, 9, 17, 19, <b>22</b> , <b>23</b> , 25, 27, 28
Verb phrase	4
Prepositional phrase	13
Negative	<b>1</b> , 5, 8, <b>18</b> , <b>22</b> , <b>23</b>
Interrogative	<b>1</b> , 2, 6, 7
Passive Declarative	3
Passive with coordination	15, 16, <b>18</b>

Note: Items in bold indicate items that were selected for review during the test.