

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Elaboración del test DEVEZE para valorar la gramática expresiva y comprensiva en niños de 3 a 5 años de edad de Lima Metropolitana

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

Heidi Magaly Delgado Mamani

Carmen Irene Vera Matta

Margie Cecilia Zevallos Sánchez

Asesor:

Carlos Ramon Ponce Diaz

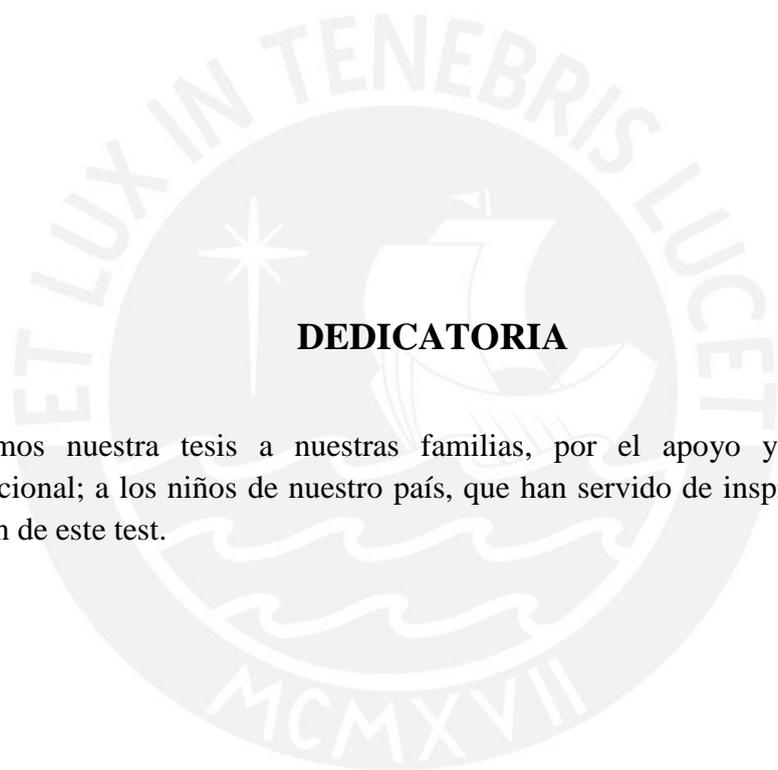
Co-asesora:

Zandy Chavez Gálvez

Lima, 2020

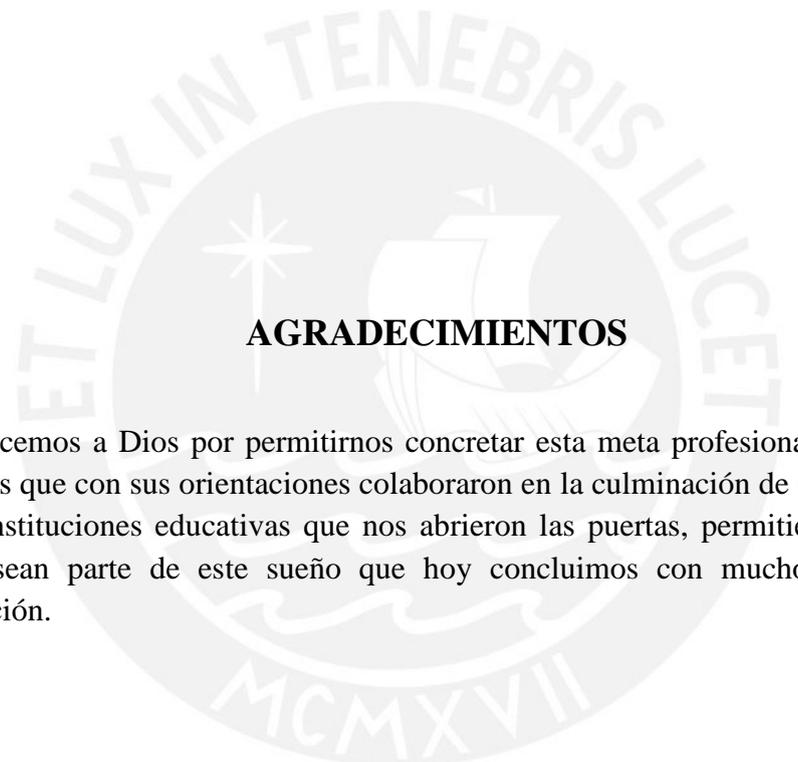


**ELABORACIÓN DEL TEST DEVEZE PARA VALORAR LA
GRAMÁTICA EXPRESIVA Y COMPRESIVA EN NIÑOS DE
3 A 5 AÑOS DE EDAD DE LIMA METROPOLITANA**



DEDICATORIA

Dedicamos nuestra tesis a nuestras familias, por el apoyo y comprensión incondicional; a los niños de nuestro país, que han servido de inspiración para la creación de este test.



AGRADECIMIENTOS

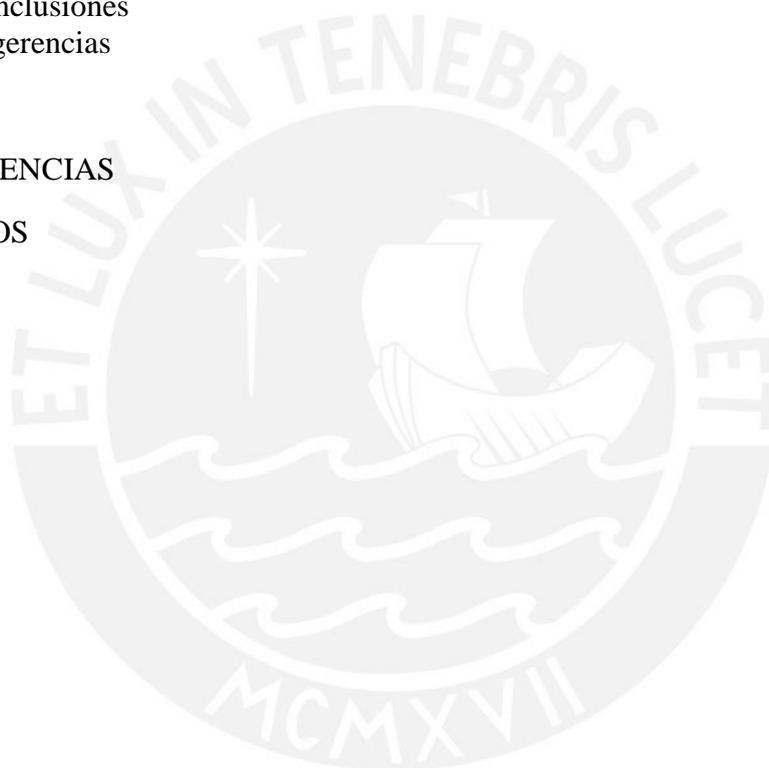
Agradecemos a Dios por permitirnos concretar esta meta profesional; a nuestros asesores que con sus orientaciones colaboraron en la culminación de este trabajo y a las instituciones educativas que nos abrieron las puertas, permitiendo que sus niños sean parte de este sueño que hoy concluimos con mucho esfuerzo y dedicación.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Páginas
CARÁTULA	i
TÍTULO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE CUADROS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	xiv
CAPÍTULO I	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO
1.1 Formulación del problema	1
1.1.1 Fundamentación del problema	1
1.1.2 Formulación del problema	3
1.2 Formulación de objetivos	4
1.2.1 Objetivo general	4
1.2.2 Objetivos específicos	4
1.3 Importancia y justificación del estudio	4
1.4 Limitaciones de la investigación	5
CAPÍTULO II	MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL
2.1 Antecedentes del estudio	6
2.1.1 Antecedentes nacionales	6
2.1.2 Antecedentes internacionales	9
2.2 Bases teóricas científicas	15
2.2.1 Lenguaje	15
2.2.2 Modelos de adquisición del lenguaje	17
a) Teorías innatistas	17
b) Teorías cognitivas	18
c) Teorías interaccionistas	20
2.2.3 Dimensiones del lenguaje	22
2.2.4 Componentes del lenguaje	22
a) Componente morfosintáctico	22
b) Componente fonológico	23

c)	Componente semántico	23
d)	Componente pragmático	24
2.2.5	Desarrollo morfosintáctico	24
a)	Combinaciones de dos palabras (18 – 24 meses)	26
b)	Reglas semánticas (24 a 30 meses)	27
c)	Emisiones más largas (30 a 54 meses)	29
d)	Últimas adquisiciones (más de 54 meses)	31
2.3	Construcción de un test	33
2.3.1	Test	33
2.3.2	Cualidades de un test	33
a)	Confiabilidad	33
b)	Validez	34
c)	Normas	38
2.4	Definición de términos básicos	38
2.4.1	Gramática	38
2.4.2	Gramática expresiva	38
2.4.3	Gramática comprensiva	39
2.4.4	Test Deuze	39
2.4.5	Confiabilidad	39
2.4.6	Validez	40
2.4.7	Normas	40
CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		
3.1	Método de investigación	41
3.2	Tipo y diseño de investigación	41
3.3	Sujetos de investigación	42
3.3.1	Análisis Descriptivo	44
a)	Variable: Tipo de instituciones educativas	44
b)	Variable: Edad cronológica	45
c)	Variable: Sexo	46
d)	Variable: Distrito	47
3.4	Instrumento	48
3.4.1	Ficha técnica	48
3.4.2	Materiales	48
3.4.3	Objetivo	48
3.5	Variables de estudio	49
3.6	Procedimiento y recolección de datos	49
3.7	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	50
3.7.1	Análisis estadístico	50
a)	Estadística descriptiva	50
b)	Estadística inferencial	51

CAPÍTULO IV	RESULTADOS	
4.1	Presentación de Resultados	53
4.1.1.	Análisis de Confiabilidad	53
4.1.2.	Análisis de Validez (factorial)	54
4.1.3.	Análisis de Validez (De contenido)	63
4.1.4.	Análisis Inferencial	65
4.2	Discusión de Resultados	71
CAPÍTULO V	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	
5.1	Conclusiones	77
5.2	Sugerencias	78
REFERENCIAS		79
ANEXOS		85



ÍNDICE DE TABLAS

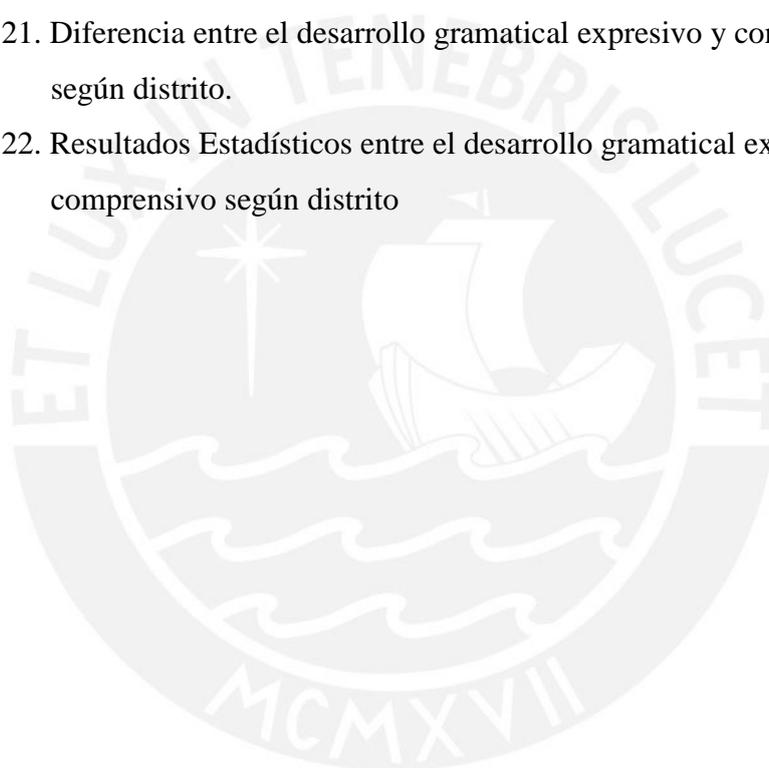
	Páginas
Tabla 1. Presupuestos teóricos y aportaciones de las principales teorías de adquisición del lenguaje.	21
Tabla 2. Conjunto de relaciones semánticas.	28
Tabla 3. Orden medio de adquisición de morfemas	30
Tabla 4 Secuencia de adquisición de los fenómenos gramaticales	32



ÍNDICE DE CUADROS

	Páginas
Cuadro 1. Análisis Descriptivo de la Variable Instituciones Educativas	44
Cuadro 2. Análisis Descriptivo de la Variable Edad cronológica	45
Cuadro 3. Análisis Descriptivo de la Variable Sexo	46
Cuadro 4. Análisis Descriptivo de la Variable Distrito	47
Cuadro 5. Estadística de fiabilidad del total de la muestra	53
Cuadro 6. Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión Receptiva.	54
Cuadro 7. Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión Expresiva	54
Cuadro 8. Análisis factorial a través de Matriz de correlaciones	54
Cuadro 9. Análisis Factorial a través de la Prueba de KMO y Barlett	55
Cuadro 10. Estadísticas de validez de los ítems a través del Método de Extracción	56
Cuadro 11. Varianza total explicada	62
Cuadro 12. Análisis de Validez de Contenido a través de la Prueba Binomial	64
Cuadro 13. Pruebas de normalidad según variables.	65
Cuadro 14. Pruebas de normalidad según las dimensiones.	65
Cuadro 15. Diferencia entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según edad.	66
Cuadro 16. Resultados estadísticos entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según edad.	67

Cuadro 17. Diferencia entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según sexo.	68
Cuadro 18. Resultados Estadísticos entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según sexo.	68
Cuadro 19. Diferencia entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según tipo de gestión educativa.	69
Cuadro 20. Resultados Estadísticos entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según tipo de gestión educativa.	69
Cuadro 21. Diferencia entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según distrito.	70
Cuadro 22. Resultados Estadísticos entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según distrito	71



ÍNDICE DE FIGURAS

	Páginas
Figura 1. Lenguaje. Dimensiones y Componentes.	22
Figura 2. Muestra total de la Variable tipo de Instituciones Educativas	44
Figura 3. Muestra total de la Variable Edad cronológica	45
Figura 4. Muestra total de la Variable Sexo	46
Figura 5. Muestra total de la Variable distrito de las Instituciones Educativas	47

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue elaborar la prueba DEVEZE para evaluar la gramática expresiva y comprensiva en infantes de 3 a 5 años de Lima Metropolitana. Es una investigación no experimental transversal cuyo método es descriptivo, los resultados se determinaron a través de los índices de confiabilidad: prueba de Alfa de Cronbach, obteniendo coeficientes de 0.945 (dimensión expresiva) y 0.847 (dimensión receptiva). La prueba supero los estándares para ser considerada válida.

VARIABLES consideradas: edad, sexo, distrito y tipo de institución. Los resultados fueron: Por edad se comprobó que los niños de 3 años tienen menor desempeño en ambas dimensiones, el cual va mejorando conforme avanza la edad. Según la institución, destacaron las instituciones privadas. Por distritos, sobresalió San Borja. Según el sexo, hay diferencias mínimas entre niños y niñas, siendo las segundas quienes tuvieron un desempeño ligeramente superior en ambas dimensiones.

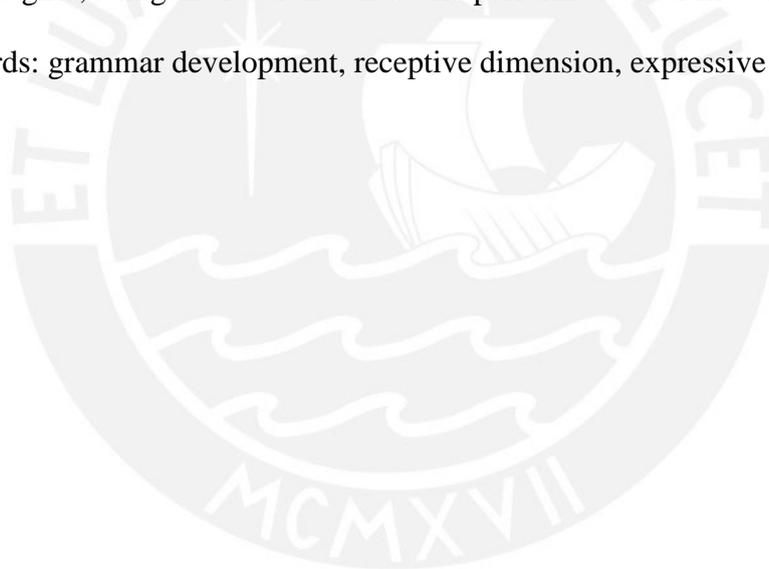
Palabras Claves: Desarrollo gramatical, dimensión receptiva, dimensión expresiva

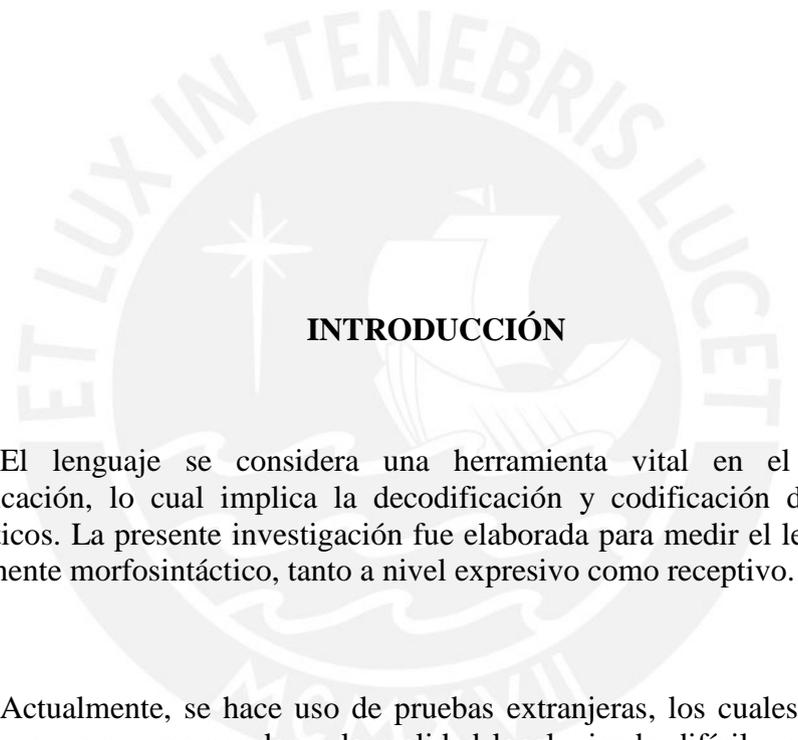
ABSTRACT

The objective of this research was to generate the test to assess DEVEZE expressive and comprehensive grammar in children 3-5 years of Lima. It is a no experimental research with descriptive method, the results were determined by the indices of reliability: Cronbach's alpha test, obtaining coefficients of 0.945 (expressive dimension) and 0.847 (receptive dimension). The test exceeded the standards to be considered valid.

Variables considered: age, sex, district and type of institution. The results were: For age children found that 3 years have lower performance in both dimensions, which improves with increasing age. According to the institution, privates highlighted. By district, San Borja was the best. By gender, there are minimum differences between boys and girls, being the latter the ones who performed better in both criteria.

Keywords: grammar development, receptive dimension, expressive dimension





INTRODUCCIÓN

El lenguaje se considera una herramienta vital en el proceso de comunicación, lo cual implica la decodificación y codificación de los signos lingüísticos. La presente investigación fue elaborada para medir el lenguaje en su componente morfosintáctico, tanto a nivel expresivo como receptivo.

Actualmente, se hace uso de pruebas extranjeras, los cuales cuentan con baremos que no corresponden a la realidad local, siendo difícil y poco objetivo diagnosticar. De ahí la motivación y cuestionamiento sobre la factibilidad de elaborar una prueba válida y confiable que mida el desarrollo gramatical en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana.

Nuestro propósito es elaborar un instrumento que se ajuste a esta realidad, lo cual servirá para conocer el nivel de desarrollo morfosintáctico; así como identificar posibles alteraciones en el componente que deberán ser atendidas. Es decir, tener la posibilidad de hacer detecciones tempranas de dificultades en el lenguaje. La mayor limitación que encontramos fue la escasa bibliografía e investigación nacional acerca del componente morfosintáctico.

La tesis está estructurada en cinco capítulos. El capítulo uno permite conocer la formulación del problema de investigación, del mismo modo que plantea los objetivos de la misma. Además de considerar la importancia, justificación y limitación de nuestro proyecto.

El capítulo dos, da las pautas de contextualización del marco teórico. Provee de información acerca de los antecedentes, las bases científicas de lo que es el lenguaje. También nos da luz de la información que debemos manejar para construir un instrumento de evaluación.

El capítulo tres plantea el método de investigación del instrumento. Presenta una descripción del instrumento elaborado, considerando las variables de evaluación, población y la terminología estadística a utilizar.

El capítulo cuatro muestra los resultados obtenidos en la administración del instrumento. Se evidencian valores de confiabilidad, validez y estadísticos necesarios que ayudan a la validez del test.

El capítulo cinco arroja las conclusiones y sugerencias que se desprenden de los resultados obtenidos.



CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1 Formulación del Problema

1.1.1 Fundamentación del Problema

El lenguaje es un “conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional” (Lahey 1988: 2), así como “un sistema convencional y social para representar conceptos” (Owens 2001:5).

Usualmente, se estudia al lenguaje desde 3 dimensiones (Belinchón, Riviere e Igoa, 1992): *estructural* referido a la conceptualización señalada anteriormente; *funcional* referido al uso como herramienta o intención de comunicación; y

comportamental referido al comportamiento de las personas en el desarrollo comunicativo.

El lenguaje es una característica humana importante en el desarrollo y desempeño social de cada individuo, establece dos áreas definidas: Comprensiva y Expresiva. A nivel expresivo los niños manifiestan interés para interactuar a través de recursos verbales como no verbales; en tanto a nivel comprensivo reflejan discernimiento progresivo del lenguaje. En resumen, la evolución del lenguaje comprensivo es vital debido a la trascendencia que tiene el éxito de las relaciones interpersonales de los niños.

Para estudiar el lenguaje, los autores lo dividen en componentes como son: la **fonología**, se aboca al estudio de cómo secuencian las unidades sonoras; la **morfosintaxis** estudia la constitución de la palabra y las reglas de cómo se organizan en enunciados. La **semántica** estudia el significado y las diferentes composiciones de las palabras; finalmente la **pragmática** que estudia la interacción en diversos contextos en función a determinadas normas sociales.

Para esta investigación, el componente morfosintáctico es el de mayor envergadura, debido a que el lenguaje como sistema generativo, cumple una doble función: productivo y creativo. “El desempeño óptimo en el lenguaje implica una correspondencia directa con el aprendizaje de las reglas gramaticales y sobre todo con el empleo de las mismas en el aspecto comunicativo oral y escrito según el contexto en el que se desenvuelven” (Calderón, 2004), citado por Acosta (1999). Este componente contempla el manejo que los niños tienen de las reglas que hacen

posible crear oraciones con significados, logrado esto estará en la capacidad de combinar palabras y producir infinitas oraciones. Además de aprender “a describir la organización interna de las unidades y estructuras lingüísticas” (Acosta, V. y Moreno, A 1996).

Las evaluaciones del grado de evolución del niño en este componente morfosintáctico (gramática) se realizan de diversas maneras, una de las principales es utilizando pruebas o test, tanto para conocer las características normales como para identificar dificultades que presentan en su periodo evolutivo. Se han elaborado cuestionarios tales como gramaticales (CEG), el CELF 4, incluyendo sus respectivas adaptaciones a poblaciones peruanas; pruebas que han sido diseñadas originalmente para realidades que no necesariamente se ajustan en el contexto y manejo semántico; pudiendo repercutir en resultados sesgados de nuestra población.

1.1.2 Formulación del Problema

En efecto, como toda adaptación puede quedar sin cubrir algunos aspectos que son necesarios de evaluar. De ahí la necesidad de construir instrumentos más adecuados a la realidad de la niñez, especialmente de Lima, que es donde realizamos nuestra actividad profesional. En ese sentido, se desea también analizar aspectos específicos de la realidad limeña se ha propuesto realizar un estudio que metodológicamente estructurado de respuesta a la siguiente pregunta de investigación.

¿Es el DEVEZE una prueba válida y confiable para medir el nivel gramatical en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana?

1.2 Formulación de Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Elaborar la prueba DEVEZE para evaluar la gramática expresiva y comprensiva en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a. Elaborar un test que sea confiable en su aspecto de consistencia interna y la estabilidad de sus puntuaciones.
- b. Demostrar que el DEVEZE es una prueba cuyas puntuaciones son válidas en sus aspectos de estructura factorial, estructura interna y validez de concurrencia con otras pruebas similares.
- c. Determinar el baremo de desarrollo gramatical expresivo y comprensivo en niños de 3 a 5 años según edad, sexo y tipo de gestión educativa de Lima Metropolitana.

1.3 Importancia y justificación del estudio

La investigación se justifica debido a la necesidad de obtener un instrumento adaptado a nuestra realidad y acorde a las características de los niños en lo referente a la valoración de las estructuras gramaticales; es de señalar que actualmente los

únicos instrumentos para valorar estos aspectos son adaptaciones de instrumentos de procedencia extranjera y a nuestra realidad circunscrita, como Arequipa.

La evaluación de la morfología es relevante porque permite atender la evolución del lenguaje del niño, con fines diagnósticos y pronósticos. Según las corrientes estudiadas acerca del desarrollo normal del niño, se puede decir que al observarse alteración en el componente morfosintáctico podemos concluir que estos niños tendrán otras dificultades a nivel del lenguaje y aprendizaje.

1.4 Limitaciones de la investigación

La mayor limitación fue la escasa información acerca de elaboración de pruebas nacionales que contenga el componente morfosintáctico. La bibliografía sólo hace referencia a adaptaciones de pruebas internacionales, que incluyen correcciones de reactivos y elaboración de baremos locales.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales

Entre los estudios más recientes tenemos el desarrollado por Dioses (2004), quién investigó la relación entre el desarrollo morfológico del lenguaje oral y la redacción de alumnos de 5° y 6° grado de primaria. Para esta investigación evaluó a 372 alumnos de colegios mixtos, tanto públicos como privados, de entre 9 y 14 años de edad.

Utilizó dos pruebas: Batería del lenguaje objetivo y criterial (BLOC) y el Test de producción de texto escrito. Los resultados revelaron que el desarrollo morfológico era mayor en las niñas, así como mayor en la población de 6° grado de primaria. Sin embargo, encontró una baja consistencia de relación entre las

variables estudiadas dado que el desempeño morfológico oral evidenció picos fluctuantes con respecto a la edad.

Ciccía (2004) adaptó el área de morfología de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC). Modificó 15 ítems que fueron aprobados por evaluación de jueces. Administró el subtest adaptado a 122 escolares, incluyendo a 32 con trastornos del Lenguaje y con edades entre 6 y 8 años de clase media de Lima Metropolitana. La investigación concluyó que la adaptación presentó confiabilidad por consistencia, así como validez de constructo y de criterio.

La investigación acerca del “Perfil de desarrollo de las habilidades gramaticales en un grupo de niños de 2,3,4 años en la Institución Educativa Estatal de Educación Inicial “Pedro de Osma” del distrito de Barranco ” cuyo objetivo fue realizar la cuantificación y descripción el perfil de desarrollo de habilidades gramaticales de un grupo de niños de dos, tres y cuatro años en una institución educativa estatal de Barranco Chacón” (2009: 11) .La muestra estuvo conformada por treinta niños de la Institución Educativa estatal de educación inicial “Pedro Osma” del distrito de Barranco. De la muestra tomada, se dividió en diez niños según cada edad (dos, tres y cuatro años). Se utilizó la recolección de datos a través de la muestra del lenguaje (grabación visual y luego transcripción), tomada en una situación de juego semiestructurado por treinta minutos en interacción con el adulto. Al concluir la investigación se corroboró que “existe relación directa entre aumento de edad e incremento en amplitud de palabras en la producción de enunciados, así como el tipo de palabras empleadas en estos enunciados emitidos

en los niños de dos, tres y cuatro años de la Institución Educativa estatal inicial “Pedro Osma” del Distrito de Barranco”. (Chacón 2009: 83)

En la investigación que Chauca realizó sobre el “Desarrollo morfosintáctico y la longitud media de enunciados en niños del Centro Educativo “Juan Pablo Peregrino” del distrito de San Juan de Lurigancho”. Que tuvo como objetivo de “comprobar la relación del desarrollo morfosintáctico y la edad, utilizando la longitud media de Emisiones (LME). Otro de los aspectos de estudio fue describir el desarrollo morfosintáctico y determinar la longitud media de emisiones en una muestra de 6 niños de 2 a 3 años de edad” (2010:18).

La hipótesis formulada fue “El desarrollo morfosintáctico se relaciona de manera directa con la edad cronológica de los niños de 2 a 3 años, teniendo como muestra a 6 niños de ambos sexos con edades entre 2 y 3 años, pertenecientes al Centro de Educación Inicial “Juan Pablo Peregrino”, del distrito de San Juan de Lurigancho”, de nivel socioeconómico medio bajo. Los resultados revelaron que existe una relación directa entre el desarrollo morfosintáctico y la edad cronológica, ya que la tendencia es que se incrementa la cantidad de morfemas según avanza la edad; pero no es una constante, esto se debe a diferentes factores que tienen relación con investigaciones (Chauca 2010:19)

Huerta, Salas y Zapata efectuaron la adaptación de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF) para valorar integralmente las habilidades aplicadas en el desarrollo del Lenguaje, hacer detección y diagnóstico, identificando la naturaleza de un trastorno, analizando los cuatro componentes. (Huertas et al. 2011: 125) La muestra estuvo conformada por 400 sujetos entre

ellos niños y niñas de 5 a 6 años que viven en Lima Metropolitana. El procesamiento de los datos implicó la calificación de los sub tests y análisis estadístico de resultados que fueron transformados en normas aplicables a la población de Lima Metropolitana.

Según los resultados obtenidos se pudo comprobar que la prueba adaptada tuvo validez y confiabilidad, elaborando baremos referidos a puntajes escalares, transformados a partir de puntuaciones directas, puntajes índices o compuestos (Huerta y otros 2011: 125), lo cual permitió la obtención de un cociente de lenguaje que genera un perfil lingüístico del niño.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Algunas Investigaciones encontradas en referencia al componente morfosintáctico fueron:

Toronto estandarizó el Test Exploratorio de Gramática Española en Estados Unidos, evaluando 192 niños, de ascendencia mexicana y puertorriqueña agrupados en cuatro categorías según la edad (3, 4, 5 y 6 años) de 24 sujetos cada subgrupo y con audición y nivel intelectual normal. Los resultados demostraron que el STSG permite determinar el desempeño gramatical en los distintos rangos de edad, sin diferencias significativas por sexo ni por grupo étnico. Para la confiabilidad se utilizó el método test-retest, arrojando un resultado positivo. (Pávez 2003).

Pávez realizó un seminario con el objetivo de comprobar la eficacia del STSG como instrumento de evaluación del desarrollo gramatical en los niños

chilenos (Andía 2012:23). Para tal fin se adaptó cuatro ítems respetando las normas del español de Chile. El test adaptado se aplicó a 120 niños de 3 a 6 años. La confiabilidad tuvo resultados positivos y la validez del test fue significativa. Los resultados no evidenciaron discrepancias sustanciales en el desempeño gramatical por sexo. Posteriormente se aplicó el test de barrido de Gramática Española de A. Toronto a 30 niños con Trastorno de Lenguaje y otros 30 con desarrollo lingüístico típico, evidenciándose diferencias de consideración, teniendo mayor rendimiento los niños con desarrollo lingüístico normal sobre la otra muestra. Se determinó que el test es una prueba confiable para detectar a los niños con problemas de lenguaje.

Tal como refiere Moreno, “el propósito de su investigación ha sido analizar la fiabilidad de una propuesta de evaluación e intervención del componente morfosintáctico bajo el programa de intervención en el lenguaje oral «Acentejo» y reconocer el incremento del desarrollo de la morfosintaxis en niños de zona rural y urbana” (Moreno 1997:103). Esta investigación se realizó con “niños del ciclo inicial de la isla de Tenerife, 25 niñas y 42 niños con retraso del lenguaje, en edades entre los cinco y diez años. Un 55,2 % fueron de zona rural y el 44,8 % de zona urbana” (Andía 2012:23). Los resultados obtenidos fueron que “el programa «Acentejo» propició, que el área morfosintáctica se use con mayor frecuencia en el aspecto del lenguaje oral para la comunicación, asimismo permitió el aumento global de la cantidad de lenguaje usado, tanto en oraciones simples organizadas estructuralmente en torno a los órdenes «sujeto-verbo complemento», «sujeto-complemento» y «verbo-complemento»; como en las oraciones múltiples enlazadas por conjunciones copulativas y subordinantes”. El programa Acentejo fue mediador

para el desarrollo de la competencia morfosintáctica de los sujetos, observándose menos errores, así como por la variación de estructuras producidas. Asimismo, permitió que los escolares obtengan mayor conciencia morfosintáctica, evidenciándose en el menor uso de reparaciones y reformulaciones de su discurso. También se comprobó que el programa tuvo mayor aporte en niños de cuatro y cinco años. Finalmente, el programa “contribuyó a que los sujetos desarrollaran mejor sus intervenciones lingüísticas, comprobándose por el incremento notorio del número de elementos usados en las frases” (Andía 2012: 24).

Según Gonzales, realizó una investigación cuyo objetivo final fue mejorar la comprensión lectora, para esto intervino sobre “dos variables de gran influencia: la morfosintaxis y la prosodia; para ello diseñó dos programas, el primero centrado en actividades morfosintácticas orales y escritas; el segundo, en actividades que intentan mejorar la prosodia, también utilizando actividades orales y escritas” (citado en Andía 2012: 24). Contó con una muestra de 67 niños de tercer grado de primaria con una edad media de 8 años 8 meses con un bagaje sociocultural diverso. Los resultados arrojaron que la morfosintaxis ejerce posible influencia en la comprensión lectora; sin embargo, debido a la corta edad de los niños o el corto tiempo de entrenamiento (16 sesiones de 45 minutos) no se observaron cambios notorios, por lo que la investigadora plantea que quizás si se da un entrenamiento de la morfosintaxis por más de 4 semanas se podrían ver cambios significativos en la relación con la comprensión lectora.

La investigación realizada por Fontemachi tuvo como objetivo principal investigar si el test TSA (test para la exploración gramatical de expresión y

comprensión, en niños de edades entre los 5 y 7 años), debido a que el castellano no posee muchos instrumentos para evaluar este aspecto del lenguaje; se propusieron trabajar las edades superiores a 5 años. El trabajo consistió en la aplicación del test TSA a una muestra de 257 niños de ambos sexos, entre 5 y 7 años de edad, con desarrollo típico, con peso y Apgar dentro de los parámetros normales, además no haber sido prematuros; 12 pertenecientes a jardines y escuelas estatales, urbanas, de la zona céntrica de los departamentos de Maipú y Godoy Cruz de la provincia de Mendoza. Según los resultados, se producen gradientes pronunciados en el desarrollo de la morfosintaxis, poniendo en evidencia que existen progresos significativos en el desarrollo de este aspecto del lenguaje, en determinados rangos etarios. Apareciendo más gradientes en las curvas confeccionadas a partir de la muestra de niños mendocinos que en las obtenidas por el autor del TSA, presentando esta última un crecimiento más constante a medida que asciende la edad (2010: 12-14)

Los resultados globales “muestran un crecimiento lento y progresivo, válido también en la expresión y comprensión; asimismo, se observa un rango de normalidad similar al del test original en el aspecto comprensivo y el total del puntaje; sin embargo, en la expresión se obtuvieron algunos valores por debajo de los obtenidos con la muestra original” (Andía 2012: 25)

Gloria Laguardia de Pérez (2013), realizó un Estudio sobre la morfosintaxis en la adquisición del lenguaje en el niño, donde se buscaba explorar la comprensión

y producción de estructuras morfosintácticas en un periodo de la adquisición de lenguaje en el niño, con la finalidad de observar sus características. El estudio se limitó al análisis del nivel morfosintáctico. Para esta investigación se utilizó una muestra de 13 niños, 7 varones y 6 niñas con una edad promedio de 2 años 6 meses con niveles de desarrollo que se sitúan dentro de la normalidad, en la esfera afectiva se observó ausencia de disturbios. Para explorar el lenguaje se utilizó ciertas pruebas de la Batería de Spreen-Benton adaptada al niño por Mendilaharsu y Col. Que implica determinar el estudio de la comprensión, la prueba de señalamiento de objetos, reconocimiento de formas y colores (tomados del Token Test). Para explorar la comprensión y producción de algunas estructuras morfosintácticas se ideó una prueba en base a un modelo psicolingüístico, inspirados en los estudios realizados por la Dra. en Psicología Emilia Ferreiro. Como resultado de esta investigación se concluyó que, a través de esta simple muestra de lenguaje espontáneo de la población, queda claro que las relaciones que se propusieron estudiar están perfectamente adquiridas, incluso con sutilezas y matices propios de la gramática “adulta”. Este estudio representó como equipo una enseñanza importante en la metodología para estudiar la evolución del lenguaje en el niño pequeño, ya que señala que no todos los abordajes son viables, habiéndoles resultado de mayor riqueza el análisis del corpus de la producción espontánea.

En el mismo sentido, van der Lely, Payne, McClelland (2011) motivados por la elevada incidencia de trastornos del lenguaje morfosintáctico en los trastornos de desarrollo, hicieron una investigación para validar el Test de

gramática y fonología (GAPS – Grammar and Phonology Screening) para identificar niños con déficits en el lenguaje.

Para esta investigación se evaluaron 3 grupos: el primero de 30 niños con desarrollo normal de entre 3,6 a 6,6 años de edad, el segundo contó con 11 niños diagnosticados con TEL con las mismas edades que el grupo anterior, y un tercero con 10 niños con diagnóstico de TEL, pero de edades mayores a las normas del test (6,9 a 8,11 años de edad).

Los resultados revelaron que el Test GAPS tiene elevada confiabilidad en identificar niños con trastornos y habilidades gramaticales especialmente en pregrado. Observando que existe correlación con otros tests que evalúan el mismo componente del lenguaje, además de reafirmar el diagnóstico de TEL en los niños. Por tanto, llegan a inferir que el test es una herramienta confiable para identificar las habilidades y dificultades gramaticales en niños pequeños.

Finalmente, es importante considerar el trabajo realizado por Hedenius, Persson, Tremblay, Adi-Japha, Veríssimo, Dye, Alm, Jennische, Tomblin y Ullman (2011) quienes estudiaron en qué medida la gramática predice los déficits en el proceso y consolidación del aprendizaje en niños diagnosticados con trastorno específico de lenguaje, tomando como base los resultados de estudios previos que sostienen que los déficits de aprendizaje tienen una base deficitaria a nivel gramatical. En este estudio se extendió la investigación, añadiendo a los procesos de aprendizaje, la consolidación de los mismos.

La muestra contó con 62 niños de las escuelas de Iowa, seleccionados por el Child Language Research Center en la Universidad de Iowa. Se clasificaron dos grupos, uno con sospecha de Trastorno Específico de Lenguaje y el otro con Desarrollo Normal, de 31 participantes cada uno. La selección se dio en función a los puntajes que obtuvieron en tareas de escucha y lectura, así como en pruebas de diagnóstico de lenguaje, considerando como TEL a aquellos cuyo puntaje compuesto caía en $-1,14$ Desviaciones Estándar. Los resultados arrojaron que el decurso de aprendizaje se daba de forma paralela en ambos grupos, sin embargo, las diferencias eran notorias en el proceso de consolidación del aprendizaje, siendo de gran desventaja para los niños del segundo grupo, quienes, pese a tener un proceso de aprendizaje regular decaían en la recuperación de la información, por lo tanto, coinciden con la investigación que tomaron como antecedente de su trabajo. Añadiendo que, además, subyace a esta consolidación problemas en el procesamiento de memoria.

2.2 Bases Teóricas Científicas

2.2.1 Lenguaje

En el ser humano la comunicación partió a través de un lenguaje no verbal logrando transformarse poco a poco y acorde con la evolución del hombre La comunicación es un fenómeno netamente social, por ello el lenguaje ha tenido relevancia en los estudios e investigaciones ya que es el recurso que nos permite

comunicarnos entre nosotros, además permite manifestar nuestros pensamientos, sentimientos y hacerlos verbales.

Acosta define el Lenguaje como un “sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos) que mantienen una organización interna de carácter formal; su uso permite formas singulares de relación y acción sobre el medio social que se materializa en formas concretas de conducta” (Acosta 1999:2).

El lenguaje se concibe según Owens como “código socialmente compartido o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de éstos, que están regidos por reglas” (Owens 2003: 5).

Puyuelo y Rondal, definen al Lenguaje a manera de código que sirve para transmitir pensamientos y deseos. Desempeña diferentes funciones tales como las de sistema de gobierno debido a que existe arbitrariedad en la relación entre significado y símbolo, pero la organización entre algunos de estos símbolos no es arbitraria (gramática); de sistema generativo ya que el lenguaje hace posible crear y producir, finalmente como código social pues tiene un uso convencional.

Una definición más actualizada es la realizada por Dioses, quien considera que el lenguaje resulta de la suma de actividad nerviosa compleja y la convención propia de una comunidad lingüística.

2.2.2 Modelos de adquisición del lenguaje

El Lenguaje oral tiene diversos enfoques y modelos dados por la psicolingüística acerca de su adquisición y desarrollo, esto ha venido variando de acuerdo con el avance del tiempo, producción teórica actualizada en psicología; además de las perspectivas y tendencias de la lingüística.

El lenguaje es un proceso sumamente complejo, por ello su análisis ha variado con el transcurrir del tiempo, planteándose diversos enfoques y teorías que explican su adquisición. A continuación, presentamos una clasificación didáctica tomada del análisis de diversos textos

a) Teorías innatistas

De acuerdo con las investigaciones, entre los precursores en esta teoría destacan Chomsky, Lennerberg y Mc Neill, quienes consideran que “el acceso al lenguaje está dado por habilidades innatas que posee un individuo” (Acosta 1999:10); por lo que se puede deducir que el Lenguaje está predeterminado desde el nacimiento del niño, es decir ya viene genéticamente programado para desarrollarlo.

Las investigaciones realizadas por Moreno le hacen coincidir en señalar que “existe cierta carga genética que predispone a los humanos a ser sensibles a los estímulos lingüísticos, así como la creatividad del niño en la construcción y apropiación del lenguaje también tiene influencia” (Moreno 1997: 19).

Chomsky señala que, “para el dominio de las reglas gramaticales, el niño debe haber utilizado la gramática universal con la que nace” (Owens 2001: 37). Complementariamente tomando en cuenta las investigaciones de Lennerberg, se puede deducir que la maduración cerebral influye en la capacidad innata de adquirir lenguaje.

b) Teorías cognitivas

Moreno expone que esta teoría cognitiva de adquisición del lenguaje, está basada en las investigaciones realizadas por Piaget.

“lo considera complementario a la visión innatista, debido a que toma la capacidad individual del sujeto para construir sus propias estructuras, además que existe un enfoque formal para explicar el dominio paulatino de las estructuras lingüísticas por parte de los niños y el concepto del lenguaje como capacidad de representación. La principal diferencia entre ambos enfoques es que los seguidores de Piaget toman relevancia al desarrollo cognitivo como base para la adquisición del Lenguaje, por ello afirman que el niño aprenderá a hablar exclusivamente cuando presente un nivel de desarrollo cognitivo, en oposición los innatistas afirman que la capacidad para la adquisición del lenguaje nace en cada uno, por ello la capacidad lingüística tendría independencia” (citado en Moreno 1997: 20)

Dioses coincide con esta postura cognitivista, manifestando que el lenguaje se adquiere de manera progresiva, en un inicio sin presencia de Lenguaje, solo con experiencias con su entorno (sensaciones, juego, imitación, representación mental); sin embargo, esto no es suficiente por ello surge el lenguaje brindando herramientas

para discriminar entre pensamiento y acción. Como conclusión se puede decir que el Lenguaje tendrá utilidad con el funcionamiento de las estructuras mentales.

Narbona explica que “inicialmente, durante la etapa sensomotriz, el pensamiento está ligado a las acciones y a las cualidades sensoriales de los estímulos. Explicó que los bebés reconocen expresiones sociales, gesticulación y movimientos corporales del otro, sin conocer lenguaje” (Narbona 2001:30). Piaget explica que solo al tener pensamiento simbólico, el lenguaje estimulará el desarrollo cognoscitivo. Así mismo menciona a Barrera, quien sostiene que al inicio de las etapas planteadas por Piaget y durante el avance de ellas, “el lenguaje cumple diversas funciones, logrando que los niños, resuelvan nuevos problemas y codificar situaciones pasadas similares, brindándoles nuevos esquemas alternativos.

Complementariamente Le Normand, indica que si se quiere conocer la manera profunda el cómo se adquiere el lenguaje, primero se debe analizar “la manera en la que el niño se apropia de su lengua, a través de los principios operativos que usa para poner en relación el significado de los enunciados y su forma, en el contexto sociofamiliar y el sociocultural” (citado en Narbona 2000: 31).

Narbona plantea que es primordial comprender cómo el pequeño llega a dominar las principales funciones lingüísticas (prosódicas, fonológicas, semánticas, morfosintácticas, pragmáticas o contextuales) que se van haciendo complejas en la interacción y en situaciones naturales de comunicación, y que las lenguas naturales se caracterizan por un solapamiento parcial de las formas y funciones.

A modo de conclusión se puede determinar que la perspectiva psicolingüística complementa a los innatistas debido a que demuestran que, la competencia lingüística, sumada a una competencia cognitiva permitirán el dominio del lenguaje, asimismo dando relevancia a la creatividad (generación de reglas gramaticales) y a la actividad que le guía en todo ese proceso.

c) Teorías interaccionistas

Según Moreno, esta teoría ha logrado llenar un doble vacío a las teorías anteriores; dando relevancia a la necesidad de estudiar los fenómenos lingüísticos, y, sobre todo porque ha demostrado que la adquisición del lenguaje no depende solo del conocimiento y actividades individuales del niño, ni tampoco que el niño es solo receptor de características y modelos lingüísticos dentro de su entorno. Según esta teoría, se plantea que el aprendizaje del lenguaje ocurre cuando existe interacción y contacto con su medio ambiente, formulando esquemas que les servirán para la construcción de otros.

Autores como Dioses explican que el grado de madurez sumada a motivación, carga biológica y el estilo propio de aprendizaje, asociada a la capacidad de construir esquemas en interacción con el entorno; pueden fundamentar que lenguaje y el proceso cognoscitivo se desarrollan en paralelo conforme va pasando las etapas evolutivas de desarrollo y realizando interacciones con su entorno cada vez más complejas.

Complementariamente Le Normand indica que “es examinado no solamente respecto a su organización en estructuras complejas, sino también en función de los

contextos de los que depende parcialmente” (citado en Narbona 2000: 31), por ello se explica que el lenguaje se adquiere tan rápido y de manera precoz, teniendo en cuenta la plasticidad de los diversos sistemas.

Tabla 1. Presupuestos teóricos y aportaciones de las principales teorías de adquisición del lenguaje

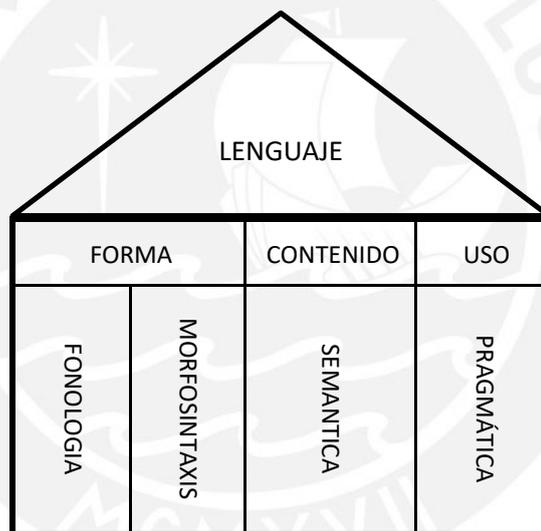
	INNATISMO	COGNITIVISMO	INTERACCIONISMO
CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE	Facultad específica predeterminada genéticamente	Capacidad de representación dependiente del desarrollo cognitivo	Medio de comunicación. Mecanismo que permite regular la conducta propia y ajena
TEORÍA LINGÜÍSTICA DE REFERENCIA	Gramática Generativa	Generativa y corriente semántica	Lingüística enunciativa, Gramática funcional, Semiótica social
DIMENSIONES LINGÜÍSTICAS ESTUDIADAS	Sintaxis	Sintaxis y Semántica	Pragmática
UNIDAD DE ANÁLISIS	Oración	Oración	Secuencias de enunciados y discursos
PRINCIPALES APORTES	Creatividad del hablante. Competencia lingüística.	Influencia de la cognición en el desarrollo del lenguaje. Participación del sujeto en los procesos de crecimiento lingüístico	Procesos que tienen lugar en la conversación. Las variables ambientales permiten construcción del lenguaje. Competencia comunicativa. La interacción social es motor de desarrollo lingüístico

Moreno (1997: 25)

2.2.3 Dimensiones del lenguaje

Para sintetizar y comprender mejor el lenguaje puede ser dividido en tres distinguidas dimensiones: forma, contenido y uso, las cuales hacen referencia a los siguientes componentes de lenguaje.

Figura 1. Lenguaje. Dimensiones y Componentes



(Delgado, Vera y Zevallos, 2016)

2.2.4 Componentes del Lenguaje

a) Componente morfosintáctico

Involucra dos aspectos, el sintáctico y el morfosintáctico. Considerando el planteamiento de para producir una oración es necesario combinar las unidades o palabras, citado por Owens (2011). La sintaxis detalla qué combinaciones de

palabras pueden considerarse gramaticalmente adecuadas; es decir hace referencia a las reglas de combinación de palabras.

De otro lado, la morfosintaxis está relacionada con la organización interna de la palabra. La unidad mínima con significado se llama morfema., gran parte de vocablos en español se constituyen por dos o más morfemas, en consecuencia, identifican dos tipos de morfemas: lexema y gramatical.

b) Componente fonológico

Owens refiere que este componente “estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla, la organización de los fonemas se da en base a sus propiedades acústicas, así como la forma en que se produce (como se modifica la corriente de aire) y su lugar de articulación (parte del tracto vocal en el que tiene lugar la modificación), dichas reglas fonológicas dirigirán la distribución y la secuencia de los fonemas de una determinada lengua.” (2011:21-22)

c) Componente semántico

Estudia la significación de las palabras y las variaciones que éstas experimentan. La semántica vincula nuestro conocimiento de las palabras con nuestra experiencia (Owens 2011:22)

Las palabras reflejan nuestros pensamientos sobre la realidad; vale decir refleja nuestro conocimiento de lo que nos rodea. De esta manera cada individuo construye definiciones de carácter verbal (Owens 2011: 23). En conclusión, las palabras se constituyen por: rasgos semánticos (significado) y restricciones selectivas (reglas gramaticales).

d) Componente pragmático

Constituye reglas dentro de contextos comunicativos, es decir situaciones de intercambios sociales. Implica la intencionalidad comunicativa del hablante y la forma de ponerla en práctica en las relaciones interpersonales. Este componente observa tres aspectos:

- Intenciones comunicativas (funciones comunicativas)
 - Organización del discurso conversacional.
- Las presuposiciones en contextos conversacionales y narrativos.

2.2.5 Desarrollo morfosintáctico

La morfosintaxis es el componente del lenguaje que estudia las reglas combinatorias entre las palabras. Además, es considerada como la capacidad del niño de codificar y comunicar un mensaje en su entorno. El desarrollo de ésta amplia las posibilidades comunicativas de los seres humanos, siempre con una base consolidada del componente semántico.

Los niños empiezan a dar muestras de sus capacidades en morfosintaxis, a partir de los 18 meses de edad, etapa en la cual, siguiendo un patrón universal, inician producciones orales cada vez más largas. Este hecho importante marca un hito en el desarrollo que ha de caracterizarse por una evolución permanente de su lenguaje que va desde el uso de dos palabras hasta una compleja organización gramatical.

En el proceso de adquisición del lenguaje, los niños toman como modelo el sistema gramatical del adulto. Es a partir de ello que desarrollan las reglas gramaticales de manera imperceptible, sin mayor instrucción consciente que el modelado. Premisa sostenida por Chomsky y su teoría del Innatismo. Esta adquisición gramatical va a tomar sus matices durante el proceso evolutivo, teniendo en cuenta la facultad del lenguaje con la que nacemos y la estimulación del entorno inmediato.

El desarrollo morfosintáctico, no tiene una secuencia evolutiva consensuada a nivel psicolingüístico. Conocido es que los niños parecen comprender más de lo que pueden emitir, sin embargo, no se puede conocer exactamente cuánto comprenden.

Esto es apoyado por las investigaciones realizadas durante muchos años intentando comprender cómo el niño logra descifrar el sistema de lenguaje. ¿Cómo aprenden a averiguar cuáles son las principales categorías gramaticales de su idioma, como nombres, verbos y adjetivos? Una hipótesis interesante que ha recibido cierto respaldo empírico es la sugerida por Morgan, quien refiere que si los

adultos proporcionan a los niños información en su forma de hablar sobre dónde se encuentran las fronteras, no solo en las palabras, sino también en los sintagmas, la tarea de adquirir el lenguaje quedaría simplificada. Existen pruebas de que los bebés son sensibles a la prominencia de la información transmitida en las pausas Jusczyk, (1997); Shi, Werker y Morgan, (1999). Shady y Gerken (1999), citados por Berko y Bernstein (2010) concluyeron que los niños angloparlantes muy pequeños son sensibles a las pistas prosódicas que les proporcionan sus cuidadores en experimentos que ponen a prueba su capacidad de comprender el lenguaje hablado, como lo mencionan Berko y Bernstein (2010).

Una clasificación general de adquisición de la gramática se da en el siguiente contexto:

a) Combinaciones de dos palabras: (18 – 24 meses)

Owens (2003) señala, con base en las investigaciones de Brown y Leonard, 1986, que los niños se caracterizan por utilizar dos palabras de forma inconsistente en lo referente a su posición, lo cual denomina como *patrón de agrupamiento simple*, es decir utilizan las palabras sin considerar su clase semántica (toma agua, agua toma). Luego identifican el *patrón de asociación posicional*, en el que ya existe un orden coherente similar al del adulto, pero que no es creado bajo ninguna regla. Y finalmente, el *patrón posicional productivo* que refleja un orden coherente creativo; es decir el niño hace uso de reglas creativas en el ordenamiento de las palabras.

En esta etapa se identifican *palabras de contenido o de clase abierta* (nombres, verbos y adjetivos) que son las que dominan el lenguaje infantil en sus primeras etapas, citado por Berko y Bernstein, (2010). Las frases de los niños admiten nuevos elementos y descarta otros a medida que va evolucionando el lenguaje.

b) Reglas semánticas: (24 a 30 meses)

En este nivel aparecen ya las primeras reglas combinatorias como la *semántica-sintáctica*, porque se basa en los significados de las palabras y el orden de las mismas. Si bien es cierto fue Bloom quien advirtió estas reglas, es Brown (1996) quien identificó ocho significados combinatorios, en los cuales se pueden observar la capacidad de los niños para usar significados demostrativos, de localización, posesión y atributos.

Tabla 2. Conjunto de relaciones semánticas.

Relaciones Semánticas	Ejemplos
agente + acción	mamá viene; papá sienta
acción + objeto	conducir auto; comer uva
agente + objeto	calcetín mamá; libro bebé
acción + localización	ir parque; sienta silla
entidad + localización	taza mesa; juguete suelo
poseedor + posesión	mi osito; falda mamá
entidad + atributo	caja brillante; bola grande
demonstrativo + entidad	ese dinero; este teléfono

Fuente: Berko y Bernstein (2010)

c) Emisiones más largas: (30 a 54 meses)

Posteriormente y tomando como base las reglas semánticas, el niño empieza a emitir frases de tres y cuatro combinaciones que son una combinación de dos relaciones previas como figuran.

Por ejemplo, son capaces de producir las siguientes combinaciones:

- agente + acción + objeto => (agente + acción) + (acción + objeto)

Papá tira pelota => (papá tira) + (tira pelota)

- agente + acción + locativo => (entidad + locativo) + (acción + locativo)

Mamá sienta silla => (mamá silla) + (sienta silla)

En otras ocasiones son capaces de ampliar sus emisiones para expresar atributos.

- acción + (entidad + atributo) => acción + objeto

Come pan tostado => come pan

En este proceso de evolución lingüística, Brown (señalado en Berko y Bernstein, 2010) observó el proceso de adquisición de morfemas en los niños, el cual se detalla a continuación:

Tabla 3. Orden medio de adquisición de morfemas

1. presente progresivo	Cantando; jugando.
2. preposiciones	En la taza.
3. preposiciones	En el suelo.
4. Plural	Libros; muñecas.
5. tiempo pasado irregular	Rompió; fue.
6. Posesivo	La silla de mamá; el osito de Susi.
7. cópula (no contraíble)	Este es mi libro.
8. Artículos	El osito; una mesa.
9. tiempo pasado regular	Caminó; jugó
10. presente regular 3° persona	Él trepa; mamá cocina.
11. presente irregular 3° persona	Juan tiene tres galletas.
12. auxiliar (no contractable)	¿Iba al colegio?; ¿te gusto?
13. morfema de unión (contractable)	Soy feliz; eres especial.
14. auxiliar (contractable)	Mamá va a ir de compras.

Fuente: Berco y Bernstein (2010)

d) Últimas adquisiciones: Más de 54 meses

Finalmente, tomaremos como referencia lo señalado por Acosta y Moreno (1999) quienes señalan que la adquisición de la gramática concluye entre los 6 ó 7 años. Previo a estas edades, el niño es capaz de desarrollar estructuras sintácticas complejas, lo cual incluye el uso de pasivas, condicionales, circunstanciales, etc.

Además, es en este periodo que el niño desarrolla la conciencia metalingüística y los efectos del uso del lenguaje: adivinanzas, chistes, etc.

En resumen, el desarrollo morfosintáctico evolutivo se señala en la siguiente tabla.

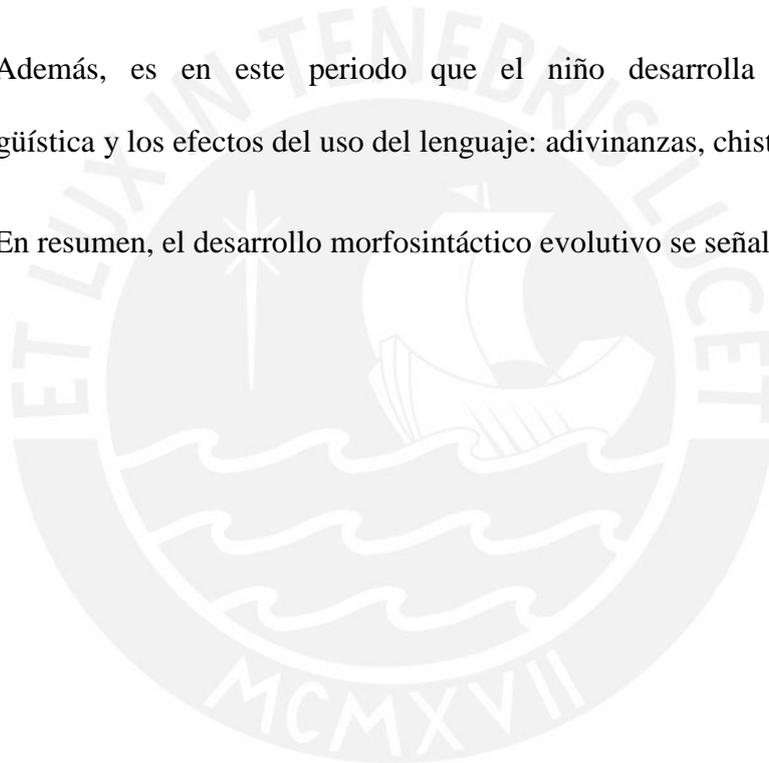


Tabla 4. Secuencia de adquisición de los fenómenos gramaticales

Edad	Adquisiciones Gramaticales
18 – 24 meses	<p>Enunciados de dos o tres elementos.</p> <p>Artículos en singular. Pronombre interrogativo <i>qué</i>, formas verbales e imperativas e impersonales. Algunos adverbios de lugar y partículas negativas.</p> <p>Combinaciones de tres elementos, incluyen preposiciones <i>en</i> y <i>a</i>.</p> <p>Uso incipiente de morfema –s.</p>
24 – 30 meses	<p>Uso completo de artículos, adjetivos calificativos y pronombres personales, demostrativos.</p> <p>Algunos posesivos e interrogativos.</p> <p>Ampliación de adverbios y preposiciones</p> <p>Categoría verbal: presente (forma subjuntiva), perífrasis del futuro, pasado.</p> <p>Elaboración oraciones simples con adverbios.</p>
30 – 36 meses	<p>Ampliación de elementos de oraciones simples.</p> <p>Incremento de pronombres en construcciones interrogativas.</p> <p>Uso de pronombre en 3° persona</p> <p>Primeras oraciones compuestas coordinadas y subordinadas relativas y sustantivas.</p> <p>Categoría verbal: forma indefinida y pretérito imperfecto. Formas auxiliares.</p>
36 – 42 meses	<p>Uso correcto de plurales en pronombres personales.</p>
42 – 54 meses	<p>Crecimiento y variedad de la estructura compuesta de oraciones.</p> <p>Uso de tiempos verbales compuestos.</p>
54 – 60 meses	<p>Formulación de oraciones pasivas, condicionales y circunstanciales.</p> <p>Conciencia metalingüística y juegos con el lenguaje.</p>
+ 60 meses	<p>Plurifuncionalidad de las categorías gramaticales.</p> <p>Uso correcto de adverbios y preposiciones de espacio y tiempo.</p> <p>Sustitución de estructuras coordinadas y yuxtapuestas por subordinadas.</p> <p>Cambio de orden de elementos en oraciones para dar énfasis.</p>

Fuente: Acosta y Moreno (2003)

2.3 Construcción de un Test

2.3.1 Test

Pichot, señala: “test es una situación experimental estandarizada, que sirve de estímulo a un comportamiento tal comportamiento se evalúa por una comparación estadística con la de otros individuos colocados en la misma situación, lo que permite clasificar al sujeto ya sea cuantitativa o tipológicamente” (Citado en Braunstein et al. 1975:180) Un test busca medir un comportamiento.

En conclusión, un test es un instrumento que cuenta con un conjunto de estímulos, que siguen un procedimiento metodológico psicométrico, cuya finalidad es valorar ciertos atributos del sujeto. Por tanto, sirve de guía al logro del objetivo del presente proyecto de investigación, el cual es evaluar el progreso de la sintaxis y morfología en niños de 3 a 5 años.

2.3.2 Cualidades de un test

a) Confiabilidad

“Se refiere al grado de confianza que se tiene a la información que brinda un instrumento. Esto se da en alusión al grado en que las mediciones de un instrumento son precisas, estables y libres de error. Las mediciones deben ser constantes y el grado en que ellas lo sean se denomina confiabilidad” (Canales 2005:92). Según Hernández (2013) “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u

objeto produce resultados iguales” (citado en Hernández; Fernández y Baptista 2014: 200).

b) Validez

La validez se refiere al “grado que un instrumento realmente mide las variables que pretende medir”. (Hernández et al. 2014:200). Del mismo modo Carrasco lo considera como “una propiedad de los instrumentos de investigación ya que permite evaluar con objetividad, precisión y autenticidad aquello que se desea medir” (Carrasco 2013:336).

Kerlinger, considera “la pregunta con respecto a la validez: ¿Está midiendo lo que cree que está midiendo? Si la respuesta es afirmativa, su medida es válida; debido a que la validez está relacionada con la finalidad de los instrumentos, se mencionan tres tipos: contenido, criterio externo y constructo” (citado en Hernández et al. 2006: 200)

Por lo antes mencionado, se concluye que un instrumento es válido cuando mide lo que debe medir, y por consiguiente permite extraer datos que se necesitan conocer.

Es importante resaltar la opinión de Carrasco quien destaca la importancia de considerar 3 aspectos: “el primero, concerniente a que la validez de un instrumento se mide en función a los resultados de la prueba aplicada; el segundo, explica que los resultados de una prueba no son absolutos. Finalmente, el tercer aspecto debe

darse con una evaluación dentro de un contexto teórico y práctico”. (Carrasco 2013: 337)

Validez de constructo:

Se define como el grado de correspondencia entre las variables observadas y el constructo teórico que se quiere medir. Cuando no se tiene claro el rasgo o conducta a medir, se debe aplicar diversos instrumentos que evalúen rasgos o conductas similares a las investigadas, a opinión de Neil Salkind “la validez de constructo es el grado en que los resultados de una prueba se relacionan con constructos psicológicos subyacentes. Esta validez vincula los componentes prácticos del puntaje de una prueba con alguna teoría o modelo de conducta subyacente” (citado en Carrasco: 2013: 338). Hernández y otros considera que “la validez de constructo debe revelar cómo las mediciones de la variable se vinculan congruentemente con las mediciones de conceptos correlacionados teóricamente. También podemos denominar validez de construcción a la secuencia rigurosa que se da para la construcción de los ítems o reactivos” (Hernández et al 2014:203). En el estudio de la validez de constructo de un instrumento debemos tomar como base una “teoría” determinada bastante clara, permitiendo conocer cómo se manifiesta el atributo de estudio.

Hernández concibe al constructo como “una variable ubicada en una hipótesis, teoría o modelo teórico” (Hernández et al 2014: 203). El constructo es un concepto hipotético, formado por la teoría que intenta explicar la conducta humana.

Carmines y Zeller explica que “la validez de constructo incluye tres etapas: primero establecer y puntualizar la relación teórica entre los conceptos (sobre la base del marco teórico), segunda correlacionar conceptos y analizar esta correlación y tercera interpretar evidencia empírica acorde al nivel en el que clarifica la validez de constructo de una medición en particular”. (Citado en Hernández et al. 2014: 203).

Validez de contenido:

Bohmstedt manifiesta que “se refiere al grado en que un instrumento manifiesta dominio de contenido de lo que se mide, es decir como la medición representa al concepto o variable de estudio” (citado en Hernández et al. 2014: 201).

“Un instrumento de medición requiere tener representados prácticamente a todos o la mayoría de, los componentes del dominio de contenido de las variables a medir, además del dominio de un contenido de una variable normal mete está definido o establecido por la literatura (teoría y trabajos antecedentes)” Hernández et al. 2014: 201).

Para obtener la validez de contenido se necesita puntualizar los objetivos y jerarquizarlos correctamente. Al realizarse la construcción de tales instrumentos, esta formulación se traduce en una Tabla de Especificaciones, donde se indican contenidos, ponderaciones y formas de evaluarlos, considerando que debe existir correspondencia entre el objeto y la situación de prueba que exigen los reactivos o preguntas que tiene un instrumento determinado.

Finalmente, “la pregunta que se responde con la validez de contenido es ¿este instrumento mide apropiadamente las principales dimensiones de la variable en cuestión?” (Hernández et al 2014: 202)

Validez de criterio externo:

“La validez de criterio establece la autenticidad de un instrumento de medición al confrontar con algún un criterio externo que tiene intención de medir lo mismo. Según Wiersma y Jurs, este criterio es un estándar con el que se juzga la validez del instrumento, A más relación de resultados entre el instrumento de medición y el criterio, la validez de criterio será mayor (citado en Hernández et al. 2014: 202).

Si el criterio se fija “en el presente paralelamente, se habla de validez concurrente, es decir si en un mismo momento o punto de tiempo los resultados del instrumento se correlacionan con lo de otros instrumentos” (Hernández et al. 2014: 202). En resumen, “se determina comparando los resultados obtenidos en los instrumentos creado por el evaluador y otros instrumentos ya estandarizados y que son modelos de eficiencia y eficacia”. (Carrasco 2013: 338).

Si el criterio se fija “en el futuro, se habla de validez predictiva, esta validez busca comparar si los resultados de la medición realizada en un inicio por una muestra, se continúan en un futuro” (Hernández et al. 2014:202).

c) Normas

Son estándares de rendimiento de una prueba basados en la colecta de información sobre los resultados de la misma en una muestra grande y representativa. “Las normas indican la posición de una persona en la prueba con respecto a la distribución de las calificaciones obtenidas por personas de la misma edad cronológica, grado, sexo u otras características demográficas” (Aiken 2003:74).

2.4 Definición de términos básicos

2.4.1 Gramática

Ciencia cuyo objeto de estudio son los componentes de una lengua y sus combinaciones, hace referencia a la capacidad humana de dominar una lengua de modo correcto, tanto en el lenguaje oral como escrito.

Los lingüistas la definen como el grupo de principios, reglas y preceptos que rigen el empleo de un lenguaje en particular.

Generalmente, se ciñe básicamente al componente morfosintáctico del lenguaje.

2.4.2 Gramática Expresiva

Competencia lingüística que se refleja en la capacidad de emitir estructuras gramaticales que le permiten comunicarse con las personas de su entorno. Implica un aspecto importante en el desenvolvimiento social de las personas; ya que hace

referencia a la habilidad productiva y creativa que tiene el ser humano, generada a partir de conocimientos incipientes de la gramática de su lengua, que en un nivel alto es una muestra fehaciente de la capacidad conversacional.

2.4.3 Gramática Comprensiva

Competencia lingüística que se refiere a la capacidad que tiene el ser humano para decodificar los mensajes emitidos por terceros. Involucra el aspecto receptivo, a través del cual es capaz de aprender vocabulario, interpretar y seguir órdenes; siendo considerada la base de la comunicación oral.

2.4.4 Test Deveze

Es un test creado para evaluar los procesos comprensivo y expresivo del desarrollo gramatical de niños de 3 a 5 años de edad. Este test consta de:

- Dos protocolos: uno que evalúa la dimensión expresiva y el otro, la dimensión comprensiva. Cada uno de éstos consta de 44 reactivos cada uno.
- Dos cuadernillos de estímulos visuales, uno por cada dimensión.

2.4.5 Confiabilidad

Criterio que estima la magnitud de los errores cometidos al medir las variables. Las medidas de confiabilidad no son perfectas, por tanto, se estima en función al índice de correlación, el cual varía entre -1, 0 y 1. Hernández et al. (2014),

afirma que la confiabilidad es un instrumento de medición que consiste en la aplicación repetida a un mismo sujeto produce resultados iguales.

De otra forma, existe confiabilidad cuando una administración arroja los mismos resultados al evaluar una muestra. La confiabilidad es una condición para que exista validez.

2.4.6 Validez

Cualidad que tiene un instrumento cuando mide lo que dice medir, es decir la variable. Se da cuando hay una adecuada conceptualización y operacionalización de la variable.

2.4.7 Normas

Método que se utiliza para interpretar las puntuaciones que se obtienen de la administración de pruebas o instrumentos. Estas normas se construyen con relación a la edad y rangos percentilares.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Método de investigación

Este estudio tiene un enfoque cuantitativo y transversal. Este tipo de estudio permite “la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico con el fin de establecer pautas de comportamiento” (Hernández et al. 2014:4). Además, ofrece la posibilidad de generalizar los resultados, ejercer como control sobre los fenómenos y sobre todo la posibilidad de réplica, facilitando la comparación entre estudios similares.

3.2 Tipo y diseño de investigación

Según lo mencionado por Alarcón, el método utilizado para el estudio es *psicométrico*. Este método permite hacer generalizaciones a partir de la medición, evaluación y relación de las variables que se desean observar. Facilita la explicación

de los resultados con cierto grado de predictibilidad más no de causalidad; ya que no manipula la variable independiente.

Según lo que refieren Hernández et. al, el diseño trabajado en el estudio es no experimental, transversal y descriptivo. (2014:155)

La afirmación de que la investigación realizada es no experimental debido a que en la investigación no se manipulan variables, se observa el fenómeno en su entorno común.

Es transversal, lo que quiere decir, recolecta datos, de sucesos y manifestaciones de la existencia, en un momento determinado del tiempo.

Finalmente es descriptivo pues procura “analizar y conocer las características, rasgos, propiedades, cualidades de un hecho o fenómeno de la realidad en un momento determinado de tiempo” (Carrasco 2005:72). En la investigación la medición se efectúa teniendo como base a un grupo de niños de determinadas edades, de los cuales se buscará señalar el nivel de morfosintaxis.

3.3 Sujetos de investigación

La población está conformada por 360 sujetos (divididos en dos grupos equitativos por sexo) cuyas edades fluctúan entre 3 y 5 años; y cursan los niveles de inicial en instituciones públicas y privadas de los distritos de San Juan de Miraflores, Surco, San Borja, San Martín de Porras y el Rímac, además de tener un desempeño de aprendizaje que está dentro de los rangos medio alto.

La muestra se distribuyó teniendo como parámetro el muestreo no probabilístico estratificado por edad, sexo y tipo de institución, considerando 120 niños por rango de edad.

La primera unidad de análisis fueron los distritos de Rímac, Santiago de Surco, San Juan de Miraflores, San Borja y San Martín de Porres, tomando en cuenta Instituciones del cono Norte, cono Sur, Cercado de Lima y dos distritos céntricos.

La segunda unidad de análisis fue seleccionar 10 colegios, 5 privados y 5 estatales. La tercera consistió en elegir las aulas y finalmente en la cuarta se seleccionaron los sujetos de la muestra.

El criterio de exclusión a tener en cuenta en el momento de la selección fue que los niños no presentarán retraso o dificultad en lenguaje, avalado por sus tarjetas de vacunación y el seguimiento médico que tiene la docente dentro de su carpeta pedagógica, ni asociado algún problema de aprendizaje; avalado por la libreta de notas de los estudiantes.

Se consideró como criterios de inclusión: niños dentro del rango de edad, pertenecientes a los distritos ya mencionados, sin problemas sensoriales (audición, visión, etc.), desarrollo de lenguaje normal y capacidad intelectual promedio o superior. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron aquellas características que no cumplan lo señalado en el criterio de inclusión.

El tamaño de la muestra (360 niños) fue determinado para estimar un nivel de confianza del 95% con margen de error de +/- 4%.

3.3.1 Análisis Descriptivo

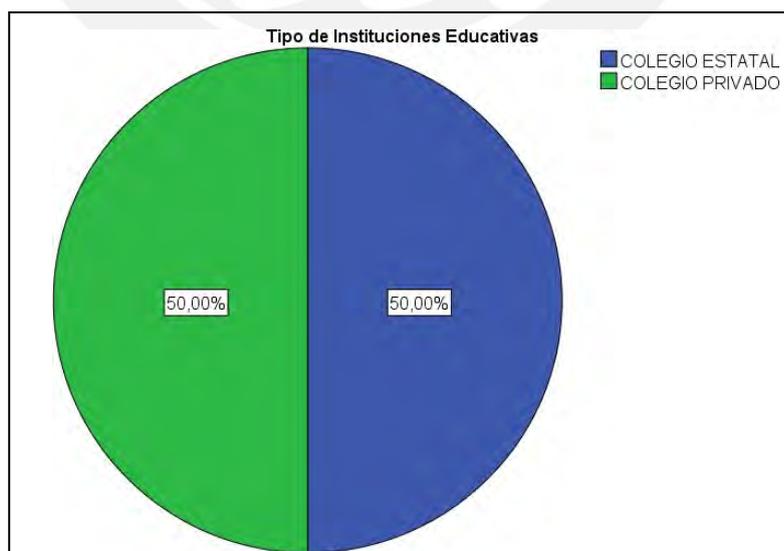
En esta sección se procederá a analizar

a) Variable: Tipo de instituciones educativas

Cuadro 1. Análisis Descriptivo de la Variable Instituciones Educativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	COLEGIO ESTATAL	180	50,0	50,0	50,0
	COLEGIO PRIVADO	180	50,0	50,0	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Figura 2. Muestra total de la Variable tipo de Instituciones Educativas

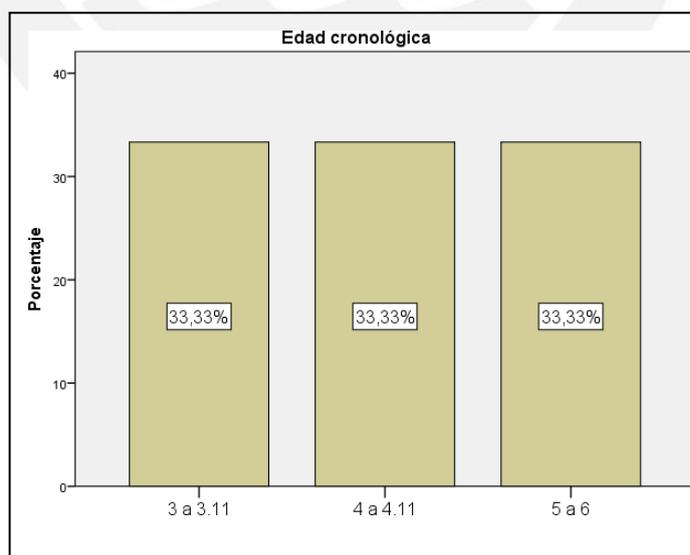


b) Variable: Edad cronológica

Cuadro 2. Análisis Descriptivo de la Variable Edad cronológica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3 a 3.11	120	33,3	33,3	33,3
	4 a 4.11	120	33,3	33,3	66,7
	5 a 5,11	120	33,3	33,3	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Figura 3. Muestra total de la Variable Edad cronológica

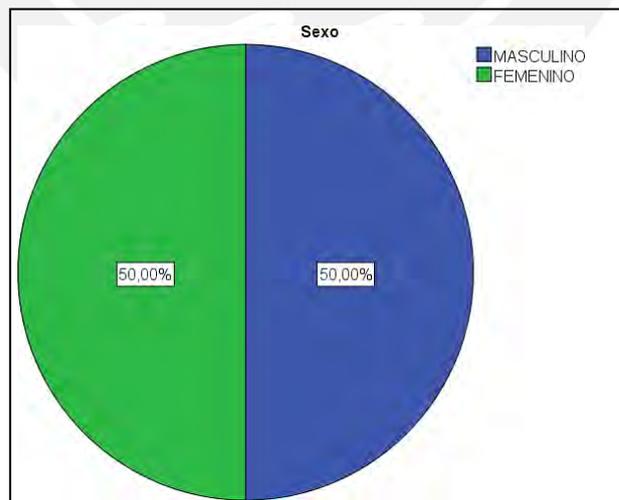


c) Variable: Sexo

Cuadro 3. Análisis Descriptivo de la Variable Sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MASCULINO	180	50,0	50,0	50,0
	FEMENINO	180	50,0	50,0	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Figura 4. Muestra total de la Variable Sexo

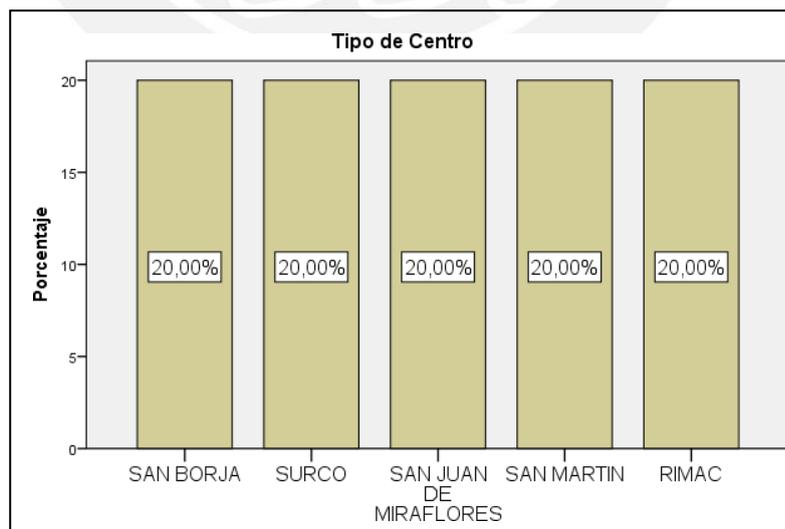


d) Variable: Distrito

Cuadro 4. Análisis Descriptivo de la Variable Distrito.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SAN BORJA	72	20,0	20,0	20,0
	SURCO	72	20,0	20,0	40,0
	SJM	72	20,0	20,0	60,0
	SAN MARTIN	72	20,0	20,0	80,0
	RIMAC	72	20,0	20,0	100,0
	Total	360	100,0	100,0	

Figura 5. Muestra total de la Variable distrito de las Instituciones Educativas



3.4 Instrumento

El instrumento a utilizar es el Test DEVEZE.

3.4.1 Ficha técnica

Nombre:	DEVEZE Test para evaluar la gramática expresiva y comprensiva.
Autores:	Heidi Delgado, Carmen Vera y Cecilia Zevallos
Procedencia:	Lima, Perú
Aplicación:	Individual
Población:	Niños con edades comprendidas entre 3 y 5 años 11 meses de edad.
Duración:	30 minutos
Finalidad:	Evaluar la gramática expresiva y comprensiva.
Materiales:	Manual Cuaderno de estímulos del proceso expresivo Cuaderno de estímulos del proceso comprensivo Hoja de respuestas

3.4.2 Materiales

- Manual para la aplicación del test.
- 2 cuadernillos con estímulos visuales: uno de proceso expresivo y el segundo de proceso comprensivo.
- Protocolo de respuestas.

3.4.3 Objetivo

Evaluar el desarrollo gramatical en diferentes rangos de edad, sexo y gestión educativa.

3.5 Variables de estudio

- Desarrollo morfosintáctico
- Tipo de Gestión
 - Estatal
 - Particular
- Sexo
 - Femenino
 - Masculino
- Edad
 - 3.0 a 3.11 años
 - 4.0 a 4.11 años
 - 5.0 a 5.11 años

3.6 Procedimiento y recolección de datos

- Se elaboró las definiciones conceptuales y operacionales del constructo a evaluar.
- Se diseñó la prueba para constar de dos partes: una comprensiva y otra expresiva. Esto con el objetivo de valorar el desarrollo gramatical de niños con edades comprendidas desde 3 a 5 años 11 meses de edad.
- Se desarrollaron los ítems en una cantidad que exceda, por lo menos, dos veces la longitud que se piensa debe tener el cuestionario.

- Se desarrollaron los ítems gráficos correspondientes a los ítems propuestos como reactivos.
- Validación por expertos. Tanto el cuestionario como los cuadernillos de figuras fueron sometidos a la opinión de expertos, quienes enjuiciaron su contenido, redacción y correspondencia gráfica.
- Se realizó una aplicación piloto de la prueba.
- Se efectuó los ajustes requeridos a los reactivos de la prueba.
- Se administró la prueba a la muestra seleccionada.
- Posteriormente se procesaron los datos recogidos para así obtener los índices de confiabilidad, validez y normas que permitieron el análisis de la puntuación directa de la prueba.
- Finalmente se elaboró el manual de la prueba construida.

3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El análisis de los ítems involucró la obtención de los índices de confiabilidad y validez, así como las normas para la interpretación directa de la prueba.

3.7.1 Análisis estadístico:

a) Estadística descriptiva:

- Frecuencias: repetición menor o mayor de un suceso.
- Porcentajes

- Media aritmética: “Resulta de promediar las puntuaciones obtenidas por un grupo en una evaluación. Se obtiene sumando las puntuaciones y dividiéndola entre el número de ellas. Es la medida de tendencia central más utilizada”. (Hernández et al. 2014: 287).

Mediana: “Es la puntuación media entre las valoraciones centrales, por ello se dividen en cincuenta por ciento de las observaciones. Es una medida de tendencia central propia de los niveles de medición ordinal, por intervalos y de razón”. (Hernández et al. 2014: 286).

Desviación estándar: es una medida que permite conocer la variación de datos que se han tenido como resultado; es decir es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media, se da para variables de razón (variables cuantitativas o cantidades racionales) y de intervalo. (Hernández et al. 2014: 288).

Varianza: “es la desviación estándar elevada al cuadrado. Es muy importante porque la mayoría de pruebas cuantitativas se fundamentan en él, además que algunos métodos estadísticos parten de la descomposición de la varianza”. (Hernández et al. 2014: 288).

b) Estadística inferencial:

- Análisis de varianza (Anova de una vía): “Es una prueba estadística para evaluar el efecto de dos o más variables independientes sobre una variable dependiente, asimismo esta prueba permite analizar si más de dos grupos

difieren entre sí de manera significativa en sus medias y varianzas”
(Hernández et al. 2014: 314).

- Coeficiente alfa de Cronbach
- Análisis factorial exploratorio con rotación varimax: Procedimiento estadístico que permite reducir gran número de variables a un conjunto más pequeño con características o dimensiones subyacentes en común.



CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1 Presentación de Resultados:

4.1.1 Análisis de Confiabilidad

En primer lugar, se procederá a realizar el análisis de confiabilidad de toda la prueba.

Cuadro 5. Estadística de fiabilidad del total de la muestra.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,943	176

De lo anterior se encontró que los puntajes de confiabilidad de la prueba en general fueron muy altos.

Por otro lado, con referencia a cada una de las dimensiones, se encontró:

Cuadro 6. Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión Receptiva

Alfa de Cronbach	N de elementos
,857	88

Cuadro 7. Estadísticas de fiabilidad de la Dimensión Expresiva

Alfa de Cronbach	N de elementos
,940	88

Altos niveles de confiabilidad en ambas dimensiones, aunque se encontró un mejor rendimiento en la dimensión expresiva que en la receptiva.

4.1.2 Análisis de Validez (factorial)

Con referencia al análisis factorial, se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio, en el cual se procesaron el Determinante, el KMO y la prueba de esfericidad de Bartlet.

Cuadro 8. Análisis factorial a través de Matriz de correlaciones.

a. Determinante = 1,360 E-77

Cuadro 9. Análisis Factorial a través de la Prueba de KMO y Barlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,592
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	52831,957
	Gl	15400
	Sig.	,000

El método de extracción fue realizado por el método de componentes principales.

El determinante tiene que ser cercano a cero. Resulta de obtener todos los productos posibles de una matriz. En este caso fue alto, lo cual indica que hay altas correlaciones.

El índice KMO fue aceptable, al ser mayor de 0,500. Se utiliza para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial, de forma que cuánto más pequeño sea su valor menos apropiado es realizar un Análisis Factorial.

El Test de Esfericidad de Bartlett fue apropiado, ya que fue significativo (menor de 0,05). Es necesario suponer la normalidad de las variables. Esta prueba analiza si la matriz de correlaciones es una matriz identidad (incorrelación lineal entre las variables). Interesa que sí haya correlación.

En la siguiente tabla, se aprecia que los ítems superan el 50% de rendimiento, dando a entender que todos ellos tienen un buen desempeño.

Cuadro 10. Estadísticas de validez de los ítems a través del Método de Extracción

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
El niño está jugando.	1,000	,756
El niño no está jugando.	1,000	,747
El niño está corriendo.	1,000	,843
El niño no está corriendo.	1,000	,805
La sopa está encima de la mesa.	1,000	,715
La sopa está debajo de la mesa.	1,000	,747
El oso está dentro de la caja.	1,000	,794
El oso está fuera de la caja.	1,000	,811
Él está bajando.	1,000	,792
Ella está bajando.	1,000	,793
Él está leyendo un libro.	1,000	,892
Ella está leyendo un libro.	1,000	,922
La galleta es de él.	1,000	,845
La galleta es de ella.	1,000	,877
El carro es de él.	1,000	,773
El carro es de ella.	1,000	,834
El niño la señala.	1,000	,875
El niño lo señala.	1,000	,839
El niño lo sostiene.	1,000	,834
El niño la sostiene.	1,000	,808
Están jugando.	1,000	,866
Está jugando.	1,000	,877
Está cocinando	1,000	,867
Están cocinando	1,000	,856
El niño se bañó.	1,000	,845

El niño se baña.	1,000	,843
La niña se peinó.	1,000	,877
La niña se peina.	1,000	,866
El niño está dibujando un pez.	1,000	,890
El niño estaba dibujando un pez.	1,000	,843
Las niñas están bebiendo refresco.	1,000	,869
Las niñas estaban bebiendo agua.	1,000	,855
La niña tiene el tren.	1,000	,802
La niña tenía el tren.	1,000	,838
Los niños tienen las reglas.	1,000	,830
Los niños tenían las reglas.	1,000	,854
El niño beberá.	1,000	,820
El niño bebió.	1,000	,819
El papá barrió.	1,000	,853
El papá barrerá.	1,000	,853
El abuelo va a ver la televisión.	1,000	,746
El abuelo fue a ver la televisión.	1,000	,817
La niña va a jugar.	1,000	,831
La niña fue a jugar.	1,000	,843
Alguien está en la escalera.	1,000	,809
Algo está en la escalera.	1,000	,874
Alguien está en la cama.	1,000	,805
Algo está en la cama.	1,000	,832
Este es mi hermano.	1,000	,870
Aquel es mi hermano.	1,000	,868
Estos son mis amigos.	1,000	,837
Aquellos son mis amigos.	1,000	,803
Estos son unos autos.	1,000	,907
Esos son unos autos.	1,000	,897
Estas son unas corbatas.	1,000	,905
Esas son unas corbatas.	1,000	,896
¿Dónde está el señor?	1,000	,802

¿Quién es el señor?	1,000	,845
¿Dónde está el abuelo?	1,000	,796
¿Quién es el abuelo?	1,000	,808
La señora las tiene.	1,000	,835
La señora la tiene.	1,000	,869
El señor los mira.	1,000	,859
El señor lo mira.	1,000	,854
Esta es mi muñeca.	1,000	,851
Esta es nuestra muñeca.	1,000	,870
Esta es mi computadora.	1,000	,866
Esta es nuestra computadora.	1,000	,848
El señor se peina.	1,000	,813
El señor lo peina.	1,000	,710
El señor se viste.	1,000	,768
El señor lo viste.	1,000	,715
Mira quién cocinó.	1,000	,799
Mira lo que cocinó.	1,000	,841
Mira quién lavó.	1,000	,783
Mira lo que lavó.	1,000	,788
El papá dice: se lo pidió.	1,000	,899
El papá dice: me lo pidió.	1,000	,902
La niña dice: se lo vendió.	1,000	,841
La niña dice: me lo vendió.	1,000	,811
El niño es moreno.	1,000	,865
El niño está moreno.	1,000	,882
La señora es linda.	1,000	,874
La señora está linda.	1,000	,880
El señor es visitado por la niña.	1,000	,845
La niña es visitada por el señor.	1,000	,805
El señor es cuidado por la enfermera.	1,000	,846
La enfermera es cuidada por el señor.	1,000	,857
La ventana está cerrada.	1,000	,647

La ventana no está cerrada	1,000	,733
La tienda está abierta.	1,000	,712
La tienda no está abierta.	1,000	,716
El gato está sobre la mesa.	1,000	,748
El gato está debajo de la mesa.	1,000	,712
El niño está dentro de la cama	1,000	,794
El niño está fuera de la cama	1,000	,832
Él dibuja un toro.	1,000	,850
Ella dibuja un toro.	1,000	,831
Él come la sopa.	1,000	,844
Ella come la sopa.	1,000	,827
El juguete es de él.	1,000	,825
El juguete es de ella.	1,000	,856
El helado es de él.	1,000	,824
El helado es de ella.	1,000	,778
La niña la besa.	1,000	,729
La niña lo besa.	1,000	,774
La niña lo abraza.	1,000	,720
La niña la abraza.	1,000	,765
Están pintando.	1,000	,771
Está pintando.	1,000	,796
Está comiendo.	1,000	,831
Están comiendo.	1,000	,766
El niño se trepó.	1,000	,796
El niño se trepa.	1,000	,803
Los niños se pintan.	1,000	,768
Los niños se pintaron	1,000	,761
La niña está nadando.	1,000	,740
La niña estaba nadando.	1,000	,753
El niño está corriendo.	1,000	,744
El niño estaba corriendo.	1,000	,713
El niño tiene la escoba.	1,000	,767

El niño tenía la escoba.	1,000	,784
La niña tiene el celular.	1,000	,775
La niña tenía el celular.	1,000	,772
La mamá cortará el pan.	1,000	,705
La mamá cortó el pan.	1,000	,799
La niña cogió la mochila.	1,000	,802
La niña cogerá la mochila.	1,000	,781
El niño va a comer helado.	1,000	,712
El niño fue a comer helado.	1,000	,762
La niña va a patear la pelota.	1,000	,716
La niña fue a patear la pelota.	1,000	,746
Alguien está en la piscina.	1,000	,841
Algo está en la piscina.	1,000	,829
Alguien está en la caja.	1,000	,761
Algo está en la caja.	1,000	,799
Ésta es mi mascota.	1,000	,785
Aquella es mi mascota.	1,000	,778
Ésta es mi hermana.	1,000	,752
Aquella es mi hermana.	1,000	,735
Esta es una botella.	1,000	,702
Ese es una botella.	1,000	,727
Este es mi gorro.	1,000	,724
Ese es mi gorro.	1,000	,742
¿Dónde está la señora?	1,000	,808
¿Quién es la señora?	1,000	,761
¿Dónde está el bebé?	1,000	,784
¿Quién es el bebé?	1,000	,786
La señora lo guarda.	1,000	,763
La señora los guarda.	1,000	,772
El niño lo pone.	1,000	,728
El niño los pone.	1,000	,722
Este es mi trofeo.	1,000	,746

Este es nuestro trofeo.	1,000	,774
Esta es mi bandera.	1,000	,785
Esta es nuestra bandera.	1,000	,737
El señor se pinta.	1,000	,772
El señor lo pinta.	1,000	,775
La niña se corta.	1,000	,764
La niña lo corta.	1,000	,736
La señorita dice: me lo vendió.	1,000	,690
La señorita dice: se lo vendió.	1,000	,756
La abuela dice: me lo regaló.	1,000	,765
La abuela dice: se lo regaló.	1,000	,726
¿Quién está en la casa?	1,000	,790
¿Qué está en la casa?	1,000	,777
¿Quién está en la piscina?	1,000	,764
¿Qué está en la piscina?	1,000	,807
El niño es lindo.	1,000	,741
El niño está lindo.	1,000	,669
La niña es débil.	1,000	,715
La niña está débil.	1,000	,742
La señora es curada por el bombero.	1,000	,751
El bombero es curado por la señora.	1,000	,771
La señora es alimentada por el niño.	1,000	,765
El niño es alimentado por la señora.	1,000	,761
Método de extracción: análisis de componentes principales.		

Cuando se procedió a analizar los datos según los ítems, se encontraron 44 dimensiones, que explicaban el 79,972 de porcentaje de la varianza total explicada tal como muestra la siguiente tabla:

Cuadro 11. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	19,711	11,199	11,199	19,711	11,199	11,199
2	6,086	3,458	14,657	6,086	3,458	14,657
3	5,277	2,998	17,656	5,277	2,998	17,656
4	4,760	2,705	20,360	4,760	2,705	20,360
5	4,396	2,498	22,858	4,396	2,498	22,858
6	3,771	2,142	25,000	3,771	2,142	25,000
7	3,610	2,051	27,052	3,610	2,051	27,052
8	3,479	1,977	29,029	3,479	1,977	29,029
9	3,395	1,929	30,958	3,395	1,929	30,958
10	3,308	1,880	32,838	3,308	1,880	32,838
11	3,228	1,834	34,672	3,228	1,834	34,672
12	3,134	1,780	36,452	3,134	1,780	36,452
13	3,082	1,751	38,203	3,082	1,751	38,203
14	2,878	1,636	39,839	2,878	1,636	39,839
15	2,776	1,577	41,416	2,776	1,577	41,416
16	2,748	1,562	42,978	2,748	1,562	42,978
17	2,622	1,490	44,467	2,622	1,490	44,467
18	2,573	1,462	45,929	2,573	1,462	45,929
19	2,492	1,416	47,345	2,492	1,416	47,345
20	2,449	1,391	48,736	2,449	1,391	48,736
21	2,411	1,370	50,106	2,411	1,370	50,106
22	2,288	1,300	51,406	2,288	1,300	51,406
23	2,231	1,268	52,674	2,231	1,268	52,674
24	2,203	1,252	53,926	2,203	1,252	53,926
25	2,093	1,189	55,115	2,093	1,189	55,115
26	2,031	1,154	56,269	2,031	1,154	56,269

27	2,018	1,147	57,416	2,018	1,147	57,416
28	1,948	1,107	58,522	1,948	1,107	58,522
29	1,936	1,100	59,622	1,936	1,100	59,622
30	1,840	1,045	60,668	1,840	1,045	60,668
31	1,810	1,028	61,696	1,810	1,028	61,696
32	1,775	1,009	62,704	1,775	1,009	62,704
33	1,727	,981	63,686	1,727	,981	63,686
34	1,709	,971	64,657	1,709	,971	64,657
35	1,664	,946	65,602	1,664	,946	65,602
36	1,621	,921	66,523	1,621	,921	66,523
37	1,584	,900	67,423	1,584	,900	67,423
38	1,487	,845	68,268	1,487	,845	68,268
39	1,468	,834	69,102	1,468	,834	69,102
40	1,426	,810	69,912	1,426	,810	69,912
41	1,384	,786	70,698	1,384	,786	70,698
42	1,374	,781	71,479	1,374	,781	71,479
43	1,334	,758	72,237	1,334	,758	72,237
44	1,323	,752	72,989	1,323	,752	72,989
Método de extracción: análisis de componentes principales.						

De lo anterior se encuentra que todos los ítems se organizaron en 44 dimensiones, explicando todas ellas el 72,9% de la varianza total. Lo cual supera el mínimo de 50% necesario.

4.1.3 Análisis de Validez (De contenido)

En este caso se procedió a analizar mediante la prueba Binomial, la cual se encarga de realizar el análisis de jueces.

Cuadro 12. Análisis de Validez de Contenido a través de la Prueba Binomial

		Categoría	N	Prop. observada	Prop. de prueba	Significación exacta (bilateral)
J1	Grupo 1	1	173	,98	,50	,000
	Grupo 2	0	3	,02		
	Total		176	1,00		
J2	Grupo 1	1	170	,97	,50	,000
	Grupo 2	0	6	,03		
	Total		176	1,00		
J3	Grupo 1	1	175	,99	,50	,000
	Grupo 2	0	1	,01		
	Total		176	1,00		
J4	Grupo 1	1	153	,87	,50	,000
	Grupo 2	0	23	,13		
	Total		176	1,00		
J5	Grupo 1	1	176	1,00	,50	,000
	Total		176	1,00		
J6	Grupo 1	1	176	1,00	,50	,000
	Total		176	1,00		
J7	Grupo 1	1	151	,86	,50	,000
	Grupo 2	0	25	,14		
	Total		176	1,00		

De lo anterior se concluye que los datos tuvieron una significación al nivel del valor 0.05, por lo que se concluye que los jueces aceptaron en su mayoría los ítems analizados.

4.1.4 Análisis Inferencial

En primer lugar, se procede a realizar la normalidad de los datos, en este caso mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov, usado para muestras mayores a 100 personas ($n > 100$), con la intención de seleccionar los estadísticos paramétricos o no paramétricos, según sea el caso.

Se halló la normalidad de las variables atributivas:

Cuadro 13. Pruebas de normalidad según variables.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Instituciones	,341	360	,000	,637	360	,000
Edad cronológica	,223	360	,000	,793	360	,000
Sexo	,341	360	,000	,637	360	,000
Tipo de Centro	,160	360	,000	,888	360	,000

Se halló la normalidad de las variables de investigación:

Cuadro 14. Pruebas de normalidad según las dimensiones.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
RECEPTIVO	,066	360	,001	,986	360	,001
EXPRESIVO	,091	360	,000	,946	360	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Según los resultados mostrados en las tablas anteriores, los datos serán analizados con estadísticos no paramétricos por haber alcanzado el nivel de significación p-valor < 0.05 .

De esta manera se responderá a las siguientes preguntas:

- a. ¿Existen diferencias en el perfil de desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según edad?

En este caso se analizará por medio del estadístico Kruskal-Wallis, el cual es el encargado de comparar tres grupos a más, cuando los datos son no paramétricos.

Cuadro 15. Diferencia entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según edad.

	Edad cronológica	N	Rango promedio
RECEPTIVO	3 a 3.11	120	138,63
	4 a 4.11	120	164,63
	5 a 5,11	120	238,25
	Total	360	
EXPRESIVO	3 a 3.11	120	121,28
	4 a 4.11	120	171,05
	5 a 5,11	120	249,17
	Total	360	

Cuadro 16. Resultados estadísticos entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según edad.

Estadísticos de prueba^{a,b}		
	RECEPTIVO	EXPRESIVO
Chi-cuadrado	59,243	92,181
Gl	2	2
Sig. Asintótica	,000	,000
a. Prueba de Kruskal Wallis		
b. Variable de agrupación: Edad cronológica		

Los resultados procesados muestran que sí existe diferencia en el rendimiento del desarrollo gramatical expresivo y del comprensivo. En el caso del primero, el grupo de 5 a 6 años alcanzó un rendimiento más alto; mientras que, en el segundo caso, igualmente el grupo de 5 a 6 años obtuvo mejores resultados.

- b. ¿Existen diferencias en el perfil de desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según sexo?

En este caso, los datos se analizarán por medio del estadístico U de Mann-Whitney, el cual es el encargado de comparar dos grupos, de manera no paramétrica.

Cuadro 17. Diferencia entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según sexo.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
RECEPTIVO	MASCULINO	180	169,43	30496,50
	FEMENINO	180	191,58	34483,50
	Total	360		
EXPRESIVO	MASCULINO	180	173,47	31224,00
	FEMENINO	180	187,53	33756,00
	Total	360		

Cuadro 18. Resultados Estadísticos entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según sexo.

Estadísticos de prueba ^a		
	RECEPTIVO	EXPRESIVO
U de Mann-Whitney	14206,500	14934,000
W de Wilcoxon	30496,500	31224,000
Z	-2,021	-1,283
Sig. asintótica (bilateral)	,043	,200

En este caso no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de varones y de mujeres solamente en el desarrollo expresivo, mientras que sí lo hubo en el desarrollo receptivo, obteniendo las mujeres mejor rendimiento que los varones.

- c. ¿Existen diferencias en el perfil de desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según tipo de gestión educativa?

En este caso, los datos se analizarán por medio del estadístico U de Mann-Whitney, el cual es el encargado de comparar dos grupos, de manera no paramétrica.

Cuadro 19. Diferencia entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según tipo de gestión educativa.

	Instituciones	N	Rango promedio	Suma de rangos
RECEPTIVO	ESTATAL	180	167,55	30159,50
	PRIVADO	180	193,45	34820,50
	Total	360		
EXPRESIVO	ESTATAL	180	179,04	32227,50
	PRIVADO	180	181,96	32752,50
	Total	360		

Cuadro 20. Resultados Estadísticos entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según tipo de gestión educativa.

Estadísticos de prueba ^a		
	RECEPTIVO	EXPRESIVO
U de Mann-Whitney	13869,500	15937,500
W de Wilcoxon	30159,500	32227,500
Z	-2,362	-,266
Sig. asintótica (bilateral)	,018	,790
a. Variable de agrupación: Instituciones		

En este caso, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión receptiva. Lo cual da a entender que sí hay diferencias entre los alumnos de colegios estatales y privados, obteniendo estos últimos mejor rendimiento.

- d. ¿Existen diferencias en el perfil de desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según distrito?

En este caso se analizará por medio del estadístico Kruskal-Wallis, el cual es el encargado de comparar tres grupos a más, cuando los datos son no paramétricos.

Cuadro 21. Diferencia entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según distrito.

	Tipo de Centro	N	Rango promedio
RECEPTIVO	SAN BORJA	72	190,50
	SURCO	72	212,12
	SAN JUAN DE	72	169,35
	SAN MARTIN	72	157,74
	RIMAC	72	172,80
	Total	360	
EXPRESIVO	SAN BORJA	72	192,72
	SURCO	72	168,99
	SAN JUAN DE	72	186,67
	SAN MARTIN	72	183,40
	RIMAC	72	170,72
	Total	360	

Cuadro 22. Resultados Estadísticos entre el desarrollo gramatical expresivo y comprensivo según distrito.

Estadísticos de prueba^{a,b}		
	RECEPTIVO	EXPRESIVO
Chi-cuadrado	11,993	2,823
Gl	4	4
Sig. Asintótica	,017	,588
a. Prueba de Kruskal Wallis		
b. Variable de agrupación: Tipo de Centro		

Finalmente, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión receptiva, mientras no para la dimensión expresiva. Lo cual da a entender que sí hay diferencias en la dimensión receptivo, teniendo mejor rendimiento los del distrito de Surco, seguido de los de San Borja, luego Rímac, San Juan de Miraflores y finalmente San Martín.

4.2 Discusión de resultados:

Es importante el estudio de la morfosintaxis (gramática) pues tal como afirma Acosta (2011) contribuye, en gran parte, a la eficacia misma de la comunicación, asimismo el conocimiento morfosintáctico de una lengua procede de una construcción gradual y creativa del niño, que se origina por una capacidad genéticamente determinada para interactuar con las personas y objetos del entorno Acosta (2011)

La morfosintaxis es un tema poco estudiado por ello no existen instrumentos que evalúen adecuadamente esta área, además si existen son extranjeros y se vio por conveniente elaborar una prueba adecuada a esta realidad, especialmente a la de Lima Metropolitana.

La confiabilidad de la prueba se determinó mediante el uso del coeficiente Alfa de Cronbach, mediante la cual se obtuvo un coeficiente de 0.857 para la prueba receptiva y 0.94 para la prueba comprensiva. Se pudo observar puntajes de confiabilidad alta para ambas sub pruebas, sin embargo, es necesario indicar que, aunque se encontró un buen rendimiento en la dimensión receptiva, se obtuvo un mejor rendimiento en la dimensión expresiva. Estos resultados nos indican que la confiabilidad de la prueba DEVEZE, para evaluar morfosintaxis es alta.

En cuanto a la validez en general se obtuvo un coeficiente de 0.94. El análisis de validez de la prueba DEVEZE se realizó considerando la Validez Factorial de los Ítems y la Validez de Contenido, referida a los criterios de jueces.

En el análisis factorial, la prueba resultó ser altamente correlacional dado los resultados de las tres condiciones: Determinante (cercano a 0), KMO ($>0,500$) y Test de esfericidad de Bartlett (nivel de significancia $<0,05$). Al cumplir estos tres criterios, concluimos que los ítems de la prueba son correlacionales.

De otro lado lo que se busca con el análisis factorial es analizar un conjunto de ítems, agrupados en grupos o dimensiones, los cuales deben ser en la menor cantidad posible y superar el 50% para que los resultados sean considerados sólidos.

Al analizar la prueba DEVEZE; ésta arrojó 44 dimensiones con un 72,9% de la varianza total, lo cual supera el 50% requerido. Por tanto, se concluye que la validez del instrumento tiene un índice alto debido a que el instrumento logró explicar el 72,9% de la varianza total de la variable nivel de gramática, lo cual indica que el 27,1% responde a factores, tales como la memoria, atención.

En cuanto al análisis de validez de contenido, referido a criterios de jueces, se concluye que la significación obtenida es lo suficientemente representativa para dar por aceptado la aprobación de los ítems por parte de los jueces. Se puede observar en la tabla que, pese a que 2 jueces calificaron con cero los ítems 23 y 25, esto no afectó a la significancia final que fue menor a 0,05 de significancia. Por tanto, se mantuvieron todos los ítems sin modificaciones.

Asimismo se puede concluir tal como afirma Acosta (2001) que el lenguaje se adquiere por etapas y eso también se obtuvo en nuestra investigación pues los niños de 3 años tuvieron menores aciertos que los de 4 y 5. Del mismo modo, la investigación realizada por Chacón (2009), titulada perfil del desarrollo de las habilidades gramaticales en un grupo de niños de 2, 3 y 4 años, refieren que “existen diferencias significativas en el desarrollo de las habilidades gramaticales en los niños, encontrando una relación directamente proporcional entre la edad y la extensión de los enunciados además de una relación directamente proporcional entre la edad y el uso de las distintas clases de palabras que existen dentro de una frase u oración”.

Es importante destacar las investigaciones realizadas por Cervera-Merida e Ygual- Fernandez (2003), quienes consideran que “el niño logra la competencia lingüística alrededor de los cinco o seis años, a partir de este periodo completa su desarrollo fonológico y domina su gramática; es decir es competente lingüísticamente; por ello con la capacidad de entender y producir oraciones de acuerdo con las normas de la gramática de su idioma”. Owens (2011) respalda el postulado anterior pues afirma que en los primeros años es donde se da un crecimiento de la forma del lenguaje, por ello es un período donde se adquiere la mayor parte de la morfología, sintaxis y fonología adulta; postura también respaldada por Pollock (1997), citado en Puyuelo (2000), quien manifestó que “el niño adquiere las estructuras gramaticales básicas de su lengua relativamente rápida y alrededor de los 5 años”.

Con referencia a la variable sexo, los resultados obtenidos en esta investigación arrojaron que existe una ligera diferencia estadísticamente significativa sólo en el área receptiva entre el rendimiento de niños y niñas, obteniendo las niñas un ligero mejor desempeño, encontrando una diferencia con la investigación de Andía (2012) quien encontró de igual forma una diferencia mínima entre ambos sexos, pero no lo considero estadísticamente significativo. En contraposición a los resultados obtenidos en esta investigación también está la estandarización del test de Toronto en 1973 y la adaptación chilena del mismo instrumento por Pávez en 1980, en ella se obtuvo que no existen diferencias entre el rendimiento de niños y niñas (Pávez, 2003). De igual manera los estudios de Clemente (1995), citado por Moreno (1997), mencionan en este sentido que los

niños y las niñas difieren en algunos aspectos, generalmente ligados a factores de crianza, pero no se puede hablar de una relación causa – efecto. Aguado (1995), Clemente (1995), también distinguieron “etapas en la evolución del desarrollo en la adquisición del lenguaje, en las cuales no refieren diferencias entre los niños y niñas” Acosta (2001).

En referencia a los resultados obtenidos de acuerdo al tipo de gestión, este estudio obtuvo el resultado siguiente: los colegios de tipo de gestión privada tuvieron mejor desempeño en las dos dimensiones pero superior con una notable diferencia a nivel expresivo, resultados que podrían afirmar lo que sostiene Acosta (2002), al mencionar que “el desarrollo del lenguaje puede ser analizado desde dos enfoques; el primero, donde pone énfasis a lo cognitivo relacionándolo a nivel de experiencias y organización del mundo que rodea al niño y el segundo en el que considera la influencia de los estímulos externos y las variables socioafectivas”. Esto podría explicar la posible causa de la diferencia de desempeño entre los dos tipos de instituciones.

Estos resultados también coinciden con el estudio realizado por Vialardi (2010), en su investigación Comprensión de Estructuras Gramaticales de niños y niñas de primer grado de una Institución Educativa Privada y una pública del distrito de San Borja, determinando que “existen diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes en cuanto a su nivel de comprensión de las estructuras gramaticales que presenta el CEG, tanto a nivel global como bloques. Los alumnos de la institución privada se ubicaron en un nivel superior a los alumnos de instituciones públicas”. De igual manera Díaz (2011) nombrado por Andía (2012),

en su estudio titulado “Análisis Psicolingüístico del Desarrollo Sintáctico Expresivo y Receptivo en estudiantes de Primer grado de Educación Primaria residentes en Lima Metropolitana observó que existían notables diferencias entre los colegios públicos y privados, obteniendo estos últimos mejores resultados a nivel expresivo y receptivo”.

En la investigación titulada “Perfil del Desarrollo Gramatical en niños de tres a seis años de la provincia de Arequipa” (Andía, 2012), obtuvo resultados mucho más elevados en las instituciones pública que en las privadas de la zona de Arequipa por lo que los resultados se contraponen con los nuestros probablemente por la región donde se evaluó, ya que la realidad es muy distinta a la nuestra.

Se comprobó también que en la evaluación de estos 5 distritos (San Borja, Surco, San Martín, San Juan de Miraflores y Rímac), existieron leves diferencias en nivel de rendimiento, siendo mayor en Santiago de Surco y San Borja; lo cual guarda correspondencia con el estudio realizado por el INEI (2014), citado por Ortiz (2015) donde nos explica que según la encuesta los distritos con menor incidencia de pobreza en primer lugar es Santiago de Surco.

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1. Conclusiones

1. La prueba DEVEZE permitió reconocer el perfil de desarrollo de los niños de Lima Metropolitana.
2. La prueba DEVEZE es válida y confiable para su aplicación a niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana.
3. El desempeño de los niños, según edad, se incrementa; es decir los más pequeños presentan más dificultades en el reconocimiento y expresión de estructuras gramaticales de la prueba DEVEZE
4. Con respecto al rendimiento según sexo, se puede concluir que las niñas tienen un desempeño ligeramente superior a los niños a nivel comprensivo y expresivo, en la prueba DEVEZE.

5. En el desempeño de acuerdo con tipo de Institución Educativa se concluye que las instituciones Privadas presentan mayor rendimiento de la prueba DEVEZE, especialmente a nivel receptivo.
6. Según el rendimiento por distrito, se concluye que los distritos ubicados en zonas céntricas como San Borja y Surco presenta mejor desempeño en las dos dimensiones evaluadas en el test DEVEZE.

5.2. Sugerencias

Después del estudio realizado podemos plantear las siguientes sugerencias:

- Realizar un re test a una muestra de los alumnos evaluados para comprobar si los resultados positivos obtenidos en la prueba DEVEZE se mantienen.
- Utilizar el test DEVEZE en la evaluación de niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana para reconocer su nivel de desempeño y colaborar con la prevención y/o tratamiento de las alteraciones del lenguaje con prioridad del componente morfosintáctico.

REFERENCIAS

Acosta, V. & Moreno, A. (1999). *Dificultades del Lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Editorial Masson.

Acosta, V. & Moreno, A. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Barcelona. Ediciones Aljibe.

Aiken, L. (2003). *Test Psicológicos y Evaluación*. México. Ed. Pearson y Educación.

Aliaga, J. (2007). *Psicometría: Test Psicométricos, Confiabilidad y Validez*. UNMSM.

<http://www.unmsm.edu.pe/psicologia/documentos/documentos20077libro%20eap/05LibroEAPAliaga.pdf>

Andía, A. (2012). *Perfil del Desarrollo Gramatical español en niños de tres a seis años de la provincia de Arequipa*. Tesis para optar por el grado de magister en Fonoaudiología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

Arriaga, A., Saldarriaga, J., Vargas, R. (2011). *Adaptación y estandarización psicométrica del test de Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA) en niños de 4 a 7 años de diferente nivel socioeconómico residentes en Lima metropolitana*. (Tesis de Maestría). CPAL-PUCP. Lima

Belinchón, M., Rivière Á e Igoa J. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, Editorial Trotta. (1992)

Berko J & Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Inglaterra. Pearson Educación

Brauntein N, Pastemac M., Benedito G. y Saal F. (1975) *Psicología, ideología y ciencia*. (Vigésimo primera edición, 2003) México Siglo XXI editores, s.a. de c.v.

Brown, F. (1996). *Principio de la Medición en Psicología y Educación*. México. Editorial El Manual Moderno.

Canales I. (2005). *Evaluación Educacional*. Lima: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Carrasco S (2005). *Metodología de la investigación científica* (1ra reimpresión). Perú: San Marcos.

Carrasco S. (2013). *Metodología de la investigación científica* (6ª reimpresión). Perú: San Marcos.

Caycho, P. & Fernández, A. (2011). *Adaptación del test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow en instituciones educativas de la -Ugel N°7 – San Borja*. Tesis de maestría en Fonoaudiología. CPAL-PUCP. Lima.

Chacón R. y Gastañeta M. (2009). *Perfil del Desarrollo de las habilidades gramaticales en un grupo de niños de dos, tres y cuatro años en la institución estatal de educación inicial “Pedro de Osma” del distrito de Barranco*. Tesis de maestría en Fonoaudiología. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Chauca, E (2010) *Desarrollo morfosintáctico y longitudinal media de enunciados en niños de dos a tres años en el centro Educativo Inicial Juan Pablo Peregrino de San Juan de Lurigancho*. (Tesis para obtener el título profesional de licenciada en lingüística). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Consulta: 16 de abril de 2015.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/950/Chauca_ge.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cervera- Mérida, J.F., & Ygual-Fernández, A. (2003). *Intervención Logopédica en los Trastornos fonológicos desde el paradigma Psicolingüístico del Procesamiento del habla*. Rev. Neurol 36 (Supl 1): S39-S53.

<http://cvu.rediris.es/pub/bsew.egi/d344458/Int%20Otras%20fonol.pdf>.

Ciccía, C. (2004). *Adaptación Psicométrica y baremación del módulo de Morfología de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños de 6, 7 y 8 años de clase media de Lima*. Universidad de Lima. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2879535>

Dioses, A. (2004). *Relación entre el desarrollo morfológico del lenguaje oral y rendimiento en redacción en alumnos que cursan 5° y 6° de primaria de colegios públicos y privados de nivel social económico bajo de Lima Metropolitana*. En revista de investigación psicológica. UNMSM. Lima

Fontemachi, N. (2010). *Aplicación del test TSA a una muestra de niños mendocinos de 5 a 7 años*. (Tesis de grado). Mendoza, Universidad del Aconcagua. Facultad de Ciencias Médicas.

<http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/89>.

Gallardo, J. y Gallego, J. (1993). *Manual de Logopedia Escolar*. Madrid: Editorial ALJIBE.

Gardner, M (1987). *Test figura/ palabra de vocabulario receptivo*. Argentina. Editorial Médica Panamericana.

Gonzales, M. (2005). *Comprensión Lectora en Niños: Morfosintaxis Y Prosodia en Acción*. Granada. Tesis Universidad Granada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Guevara, M. y Urruchi, Y. (2011). *Nivel de vocabulario receptivo de los niños de 3, 4, 5 años de Centros Educativos estatales y No estatales del distrito de San Borja*.

Tesis de maestría en Fonoaudiología. Pontificia Universidad Católica del Perú.
Lima.

Hedenius, Persson, Tremblay, Adi-Japha, Veríssimo, Dye, Alm, Jennische, Tomblin y Ullman (2011) *Grammar predicts procedural learning and consolidation deficits in children with Specific Language Impairment*. Research in Developmental Disabilities.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21840165>

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*.

<http://es.scribd.com/doc/38757804/Metodologia-de-La-Investigacion-Hernandez-Fernandez-Batista-4ta-Edicion>

Hernández R., Fernández C., Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). México: McGraw Hill.

Huerta, E; Salas, & Zapata, G (2011). *Adaptación de la Prueba Clinical Evaluation Language Fundamentals (CELF-4 Spanish Edition), en niños y niñas de 5 a 6 años de Lima Metropolitana*. Tesis de maestría en Fonoaudiología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

Laguardia de Pérez G., López de Cayaffa C., Bermúdez A., Rodríguez de Bordoli L., Syrowicz de Weissman N., Pollak A., M. de Vecchi M., Mendilaharsu C., Elizaicin A. (2013). *Estudio sobre la morfosintaxis en la adquisición del lenguaje del niño* (17/11/2013).

<http://www.bvpspsi.org.uy/local/TextosCompleto/appia/079737211979061-216.pdf>

Lahey, M. (1998) *Language Disorders and Language Development*. Boston: Allyn & Bacon.

Lenneberg, E. (1965). *Understanding language without ability to speak: A case study*. *Journal of abnormal and social Psychology*. New York. Pergamon Press

McNeil, D. (1970). *Developmental psycholinguistics*. Cambridge. Miller Eds

Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Madrid: Editorial Pirámide.

Moreno, A (1997). *El desarrollo Morfosintáctico en niños con retraso de Lenguaje: Evaluación e intervención en el contexto escolar*.
[http:// tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs51.pdf](http://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs51.pdf)

Narbona, J y Chevie- Muller, C (2001). *El lenguaje del niño*. Barcelona. Ed. Masson.

Owens, R. (2011). *Desarrollo del Lenguaje* Quinta Edición. Pearson Prentice Hall.

Pavez, M., (2003). *Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto*. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pichot, P., (1960). *Los test mentales*. Buenos Aires. Paidós.

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

Puyuelo, M. & Rondal, J y Wiig, E. (2002) *Evaluación del lenguaje*. Barcelona. Editorial Masson.

Tornimbeni, S, Perez, E y Olaz, F (2008). *Introducción a la Psicometría*. Buenos Aires. Paidós.

Van der Lely, Payne, McClelland (2011) *An Investigation to Validate the Grammar and Phonology Screening (GAPS) Test to Identify Children with Specific Language Impairment*. Plos One.

<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0022432>

Vialardi, J. (2010). *Comprensión de estructuras gramaticales de niños y niñas de Primer grado de una Institución Educativa Privada y una Pública del distrito de San Borja*. Tesis para optar por el grado de magister en Fonoaudiología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

Villegas, F. (2004). *Manual de Logopedia*. Madrid: Editorial Psicología Pirámide.





ANEXO 1
TEST PARA EVALUAR LA GRAMÁTICA EXPRESIVA Y COMPRESIVA - DEVEZE
 PROTOCOLO – SUBPRUEBA EXPRESIVA

Nombre del evaluado _____
 Fecha de Nacimiento: _____ Fecha de Evaluación: _____
 Grado de Instrucción: _____ Edad: _____

INSTRUCCIÓN:
 “Aquí hay unos dibujos de los que te voy hablar. Escucha con atención las oraciones. Cuando termine, señalaré una de las figuras y TÚ REPETIRÁS lo que yo dije.” **¿CUÁL ES ÉSTA?**

EJEMPLO: La niña está sentada
 La niña no está sentada*

ITEMS	PUNTAJE
E-01. La ventana está cerrada.* La ventana no está cerrada.	
E-02. La tienda está abierta. La tienda no está abierta.*	
E-03. El gato está sobre la mesa.* El gato está debajo de la mesa.	
E-04. El niño está dentro de la cama.* El niño está fuera de la cama.	
E-05. Él dibuja un toro.* Ella dibuja un toro.	
E-06. Él toma la sopa. Ella toma la sopa.*	
E-07. El juguete es de él. El juguete es de ella.*	
E-08. El helado es de él.* El helado es de ella.	
E-09. La niña la besa. La niña lo besa.*	
E-10. La niña lo abraza. La niña la abraza.*	
E-11. Están pintando.* Está pintando.	
E-12. Está comiendo.* Están comiendo.	
E-13. El niño se trepó.* El niño se trepa.	
E-14. Los niños se pintan.* Los niños se pintaron.	
E-15. La niña está nadando. La niña estaba nadando.*	
E-16. El niño está corriendo. El niño estaba corriendo.*	
E-17. El niño tiene la escoba.* El niño tenía la escoba.	
E-18. La niña tiene el celular. La niña tenía el celular.*	
E-19. La mamá cortará el pan. La mamá cortó el pan.*	
E-20. La niña cogió la mochila.* La niña cogerá la mochila.	
E-21. El niño va a comer helado.* El niño fue a comer helado.	
E-22. La niña va a patear la pelota. La niña fue a patear la pelota.*	
E-23. Alguien está en la piscina. Algo está en la piscina.*	
E-24. Alguien está en la caja.* Algo está en la caja.	
E-25. Ésta es mi mascota. Aquella es mi mascota.*	

ITEMS	PUNTAJE
E-26. Ésta es mi hermana.* Aquella es mi hermana.	
E-27. Esta es una botella. Esa es una botella.*	
E-28. Esta es mi gorra.* Esa es mi gorra.	
E-29. ¿Dónde está la señora? ¿Quién es la señora?*	
E-30. ¿Dónde está el bebé?*	
E-31. La señora lo guarda. La señora los guarda.*	
E-32. El niño lo pone.* El niño los pone.	
E-33. Este es su trofeo.* Este es nuestro trofeo.	
E-34. Esta es mi bandera. Esta es nuestra bandera.*	
E-35. El señor se pinta. El señor lo pinta.*	
E-36. La niña se corta. La niña lo corta.*	
E-37. La señorita dice: me lo vendió. La señorita dice: se lo vendió.*	
E-38. La abuela dice: me lo regaló.* La abuela dice: se lo regaló.	
E-39. ¿Quién está en la casa? ¿Qué está en la casa?*	
E-40. ¿Quién está en la piscina?*	
E-41. La niña es débil.* La niña está débil.	
E-42. El niño es lindo. El niño está lindo.*	
E-43. La señora es curada por el bombero. El bombero es curado por la señora.*	
E-44. La señora es alimentada por el niño.* El niño es alimentado por la señora.	
PUNTAJE TOTAL	

OBSERVACIONES

TEST PARA EVALUAR LA GRAMÁTICA EXPRESIVA Y COMPRENSIVA - DEVEZE
PROTOCOLO – SUBPRUEBA RECEPTIVA

Nombre del evaluado _____
 Fecha de Nacimiento: _____ Fecha de Evaluación: _____
 Grado de Instrucción: _____ Edad: _____

INSTRUCCIÓN:
 “Aquí hay unos dibujos de los que te voy hablar. Míralos todos. Escucha con atención. Espera a que termine de hablar.”
SEÑALA: ””

EJEMPLO: El niño está bailando.*
 El niño no está bailando.

ITEMS	PUNTAJE
R-01. El niño está jugando. El niño no está jugando.*	
R-02. El niño está corriendo.* El niño no está corriendo.	
R-03. La sopa está encima de la mesa.* La sopa está debajo de la mesa.	
R-04. El oso está dentro de la caja.* El oso está fuera de la caja.	
R-05. Él está bajando.* Ella está bajando.	
R-06. Él está leyendo un libro. Ella está leyendo un libro.*	
R-07. La galleta es de él.* La galleta es de ella.	
R-08. El carro es de él. El carro es de ella.*	
R-09. El niño la señala. El niño lo señala.*	
R-10. El niño lo sostiene. El niño la sostiene.*	
R-11. Están jugando. Está jugando.*	
R-12. Está cocinando. Están cocinando*	
R-13. El niño se bañó.* El niño se baña.	
R-14. La niña se peinó. La niña se peina.*	
R-15. El niño está dibujando un pez. El niño estaba dibujando un pez.*	
R-16. Las niñas están bebiendo agua. Las niñas estaban bebiendo agua.*	
R-17. La niña tiene el tren. La niña tenía el tren.*	
R-18. Los niños tienen las reglas.* Los niños tenían las reglas.	
R-19. El niño beberá.* El niño bebió.	
R-20. El papá barrió.* El papá barrerá.	
R-21. El abuelo va a ver la televisión.* El abuelo fue a ver la televisión.	
R-22. La niña va a jugar. La niña fue a jugar.*	
R-23. Alguien está en la escalera.* Algo está en la escalera.	
R-24. Alguien está en la cama. Algo está en la cama.*	
R-25. Este es mi hermano.* Aquel es mi hermano.	

ITEMS	PUNTAJE
R-26. Estos son mis amigos. Aquellos son mis amigos.*	
R-27. Estos son unos autos.* Esos son unos autos.	
R-28. Estas son unas corbatas. Esas son unas corbatas.*	
R-29. ¿Dónde está el señor?*	
¿Quién es el señor?	
R-30. ¿Dónde está el abuelo? ¿Quién es el abuelo?*	
R-31. La señora las tiene.* La señora la tiene.	
R-32. El señor los mira.* El señor lo mira.	
R-33. Esta es mi muñeca. Esta es nuestra muñeca.*	
R-34. Esta es mi computadora.* Esta es nuestra computadora.	
R-35. El señor se peina. El señor lo peina.*	
R-36. El señor se viste.* El señor lo viste.	
R-37. Mira quién cocinó. Mira lo que cocinó.*	
R-38. Mira quién lavó.* Mira lo que lavó.	
R-39. El papá dice: se lo pidió.* El papá dice: me lo pidió.	
R-40. La niña dice: se lo vendió. La niña dice: me lo vendió.*	
R-41. El niño es moreno. El niño está moreno.*	
R-42. La señora es linda. La señora está linda.*	
R-43. El señor es visitado por la niña. La niña es visitada por el señor.*	
R-44. El señor es cuidado por la enfermera.* La enfermera es cuidada por el señor.	
PUNTAJE TOTAL	
OBSERVACIONES	

ANEXO 2

BAREMOS

Estadísticos				
		RECEPTIVO	EXPRESIVO	
N	Válido	360	360	
	Perdidos	0	0	
Percentiles	Niveles bajos	1	39	17
		5	49	38
		10	53	43
		15	55	49
		20	57	51
	25	59	55	
	Niveles medios	30	61	59
		35	63	60
		40	64	63
		45	66	65
		50	67	67
		55	68	69
		60	69	70
		65	70	71
		70	71	73
		Niveles altos	75	73
	80		74	77
	85		76	80
	90		78	82
	95		80	84
	99	86	87	

BAREMOS POR EDAD

EDAD CRONOLÓGICA = 3 A 3.11

		Receptivo	Expresivo
N	Válido	120	120
	Perdidos	0	0
Media		62.24	57.23
Desviación estándar		9.971	14.244
Percentiles	1	34.84	17.84
	5	41.05	31.00
	10	50.10	38.10
	15	52.15	42.00
	20	54.00	43.00
	25	55.00	49.25
	30	57.30	50.00
	35	59.00	52.00
	40	61.00	54.00
	45	62.45	56.45
	50	63.50	58.00
	55	64.00	59.55
	60	65.60	62.60
	65	66.00	63.65
	70	67.70	65.70
	75	69.75	67.75
	80	70.80	69.00
85	71.00	72.00	
90	73.00	73.90	
95	75.00	83.80	
99	86.00	86.58	

a. Edad cronológica = 3 a 3.11

BAREMOS POR EDAD

EDAD CRONOLÓGICA = 4 A 4.11

		Receptivo	Expresivo
N	Válido	120	120
	Perdidos	0	0
Media		66.50	63.04
Desviación estándar		8.382	16.888
Percentiles	1	44.26	6.00
	5	52.05	24.50
	10	54.10	43.20
	15	58.00	48.00
	20	59.00	50.00
	25	61.00	53.00
	30	62.00	55.00
	35	64.00	59.00
	40	64.00	61.00
	45	65.45	65.45
	50	67.00	68.00
	55	67.00	70.00
	60	68.00	71.00
	65	70.00	72.00
	70	71.70	73.00
	75	74.00	76.00
	80	75.00	77.00
85	76.00	79.00	
90	77.00	81.90	
95	79.00	83.95	
99	84.00	87.79	

a. Edad cronológica = 4 a 4.11

BAREMOS POR EDAD

EDAD CRONOLÓGICA = 5 A 6

		Receptivo	Expresivo
N	Válido	120	120
	Perdidos	0	0
Media		70.28	70.06
Desviación estándar		7.905	13.313
Percentiles	1	52.21	9.78
	5	56.00	45.20
	10	60.00	53.10
	15	62.00	58.00
	20	63.00	63.00
	25	64.25	64.25
	30	66.00	66.60
	35	67.00	69.00
	40	68.00	70.00
	45	69.00	71.00
	50	70.00	73.00
	55	72.00	73.00
	60	73.00	74.60
	65	74.65	76.65
	70	75.00	78.00
	75	76.75	80.00
	80	78.00	81.00
85	79.00	82.00	
90	80.00	83.00	
95	82.00	84.00	
99	87.58	87.79	

a. Edad cronológica = 5 a 6

BAREMOS POR SEXO

MUJERES

Estadístico		Receptivo	Expresivo
N		180	180
Media		66.16	63.21
Desviación estándar		9.451	16.532
Niveles			
	1	40.81	6.00
	5	50.05	15
	10	53.10	42.00
	Bajo 15	54.15	46.30
	20	58.00	50.00
	25	60.25	53.00
	30	62.00	57.30
	35	63.00	60.00
	40	64.00	62.40
	45	66.00	64.00
Percentiles	Medios 50	67.00	66.50
	55	68.00	69.55
	60	69.00	70.00
	65	70.65	72.00
	70	72.00	73.00
	75	74.00	74.00
	80	75.00	77.00
	85	75.85	81.00
	Altos 90	77.00	82.00
	95	80.00	83.95
	99	84.76	87.00

a. Sexo = MASCULINO

BAREMOS POR SEXO

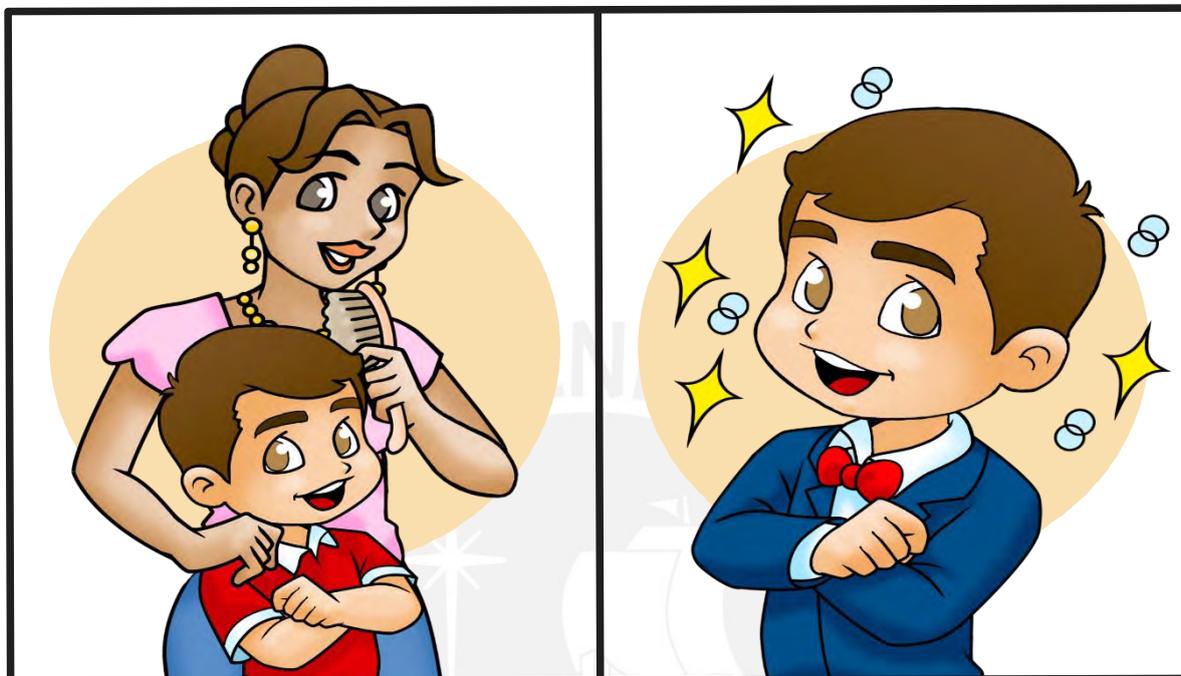
VARONES

Estadístico		Receptivo	Expresivo
N	Válido	180	180
Media		66.53	63.68
Desviación estándar		9.309	14.974
<hr/>			
	Niveles		
	1	37.24	22.67
	5	52.00	36.00
	10	54.00	43.00
	Bajo		
	15	57.00	50.00
	20	59.00	51.00
	25	61.00	54.00
	30	62.00	55.30
	35	63.35	58.35
	40	64.00	61.80
	45	65.00	64.00
Percentiles	Medios		
	50	67.00	67.00
	55	68.00	68.00
	60	69.00	70.00
	65	70.00	71.00
	70	71.00	73.00
	75	73.00	75.00
	80	75.00	76.80
	85	76.00	80.00
	Altos		
	90	78.90	81.90
	95	80.95	84.95
	99	86.00	88.00

a. Sexo = FEMENINO

MUESTRA DE ITEM DE LA SUBPRUEBA EXPRESIVA

E-42. El niño es lindo.
El niño está lindo.*



MUESTRA DE ITEM DE LA SUBPRUEBA RECEPTIVA

R-43 El señor es visitado por la niña.
La niña es visitada por el señor.*

