

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**
Escuela de Posgrado



Relación entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales en niños de educación inicial de diferente edad, sexo, de dos instituciones educativas pública y privada socioeconómicamente diferenciada

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

***Carmen Patricia Martino Mendoza
Evelyn Verónica Solórzano Pérez
María del Carmen Vizcarra Arenas***

Asesora:

Mg. Zandy Chávez Gálvez

Co-asesor:

Dr. Jaime Aliaga Tovar

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Zandy Chávez Gálvez, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Relación entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales en niños de educación inicial de diferente edad, sexo, de dos instituciones educativas pública y privada socioeconómicamente diferenciada”, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Carmen Martino Mendoza, Evelyn Verónica Solórzano Pérez y María del Carmen Vizcarra Arenas, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 31%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 16/08/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Surco, 24 de marzo de 2023

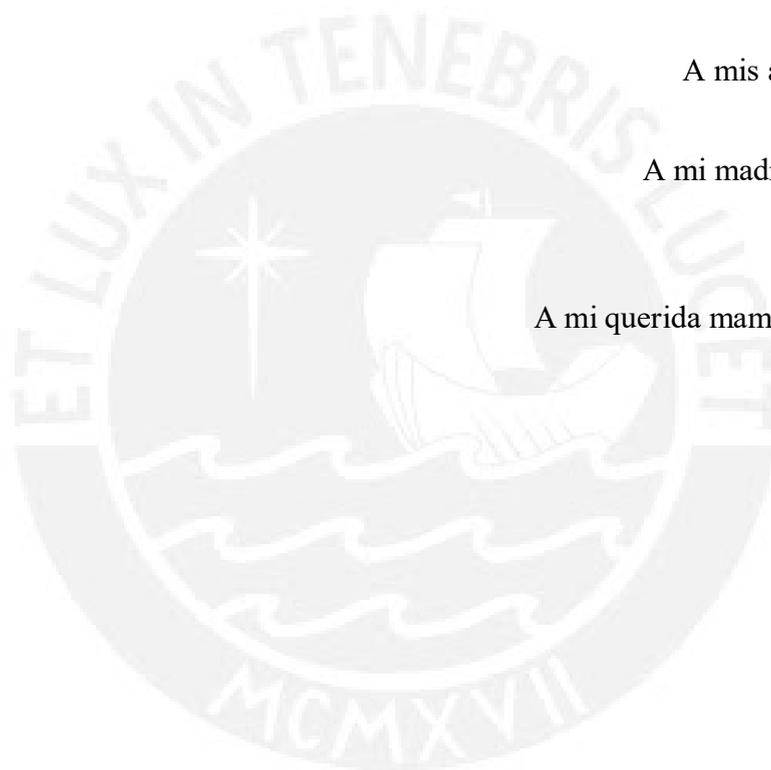
Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Chávez Gálvez Zandy</u>	
DNI: 10129135	Firma 
ORCID: 0000-0002-4292-6237	

DEDICATORIA

A mis amados padres.

A mi madre por su apoyo
incondicional.

A mi querida mamá y mi paciente
esposo.



AGRADECIMIENTO

A nuestros asesores que guiaron nuestro trabajo.



RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito establecer si existe relación entre el nivel educativo de los padres de familia y la comprensión de estructuras gramaticales de sus hijos. Para la realización del estudio se seleccionó una muestra de 118 niños entre 4 y 5 años de edad que cursan el nivel de educación inicial de dos instituciones educativas socioeconómicamente diferenciadas. El tipo de muestreo fue no probabilístico, se dividió en dos grupos, uno de 60 niños de la institución educativa pública y otro de 58 niños pertenecientes a la institución educativa privada.

El tipo de investigación fue correlacional y el diseño empleado fue el transversal.

Se aplicó como instrumento el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) a los estudiantes de 4 y 5 años que cursan el nivel de educación inicial de las dos instituciones educativas. La información acerca del grado de instrucción de los padres se obtuvo de las fichas de matrícula.

Los resultados de la investigación concluyeron que sí existe relación entre el nivel educativo de los padres de familia y la comprensión de estructuras gramaticales de los niños.

Palabras clave: Comprensión de estructuras gramaticales, nivel educativo de los padres, tipo de gestión educativa.

ABSTRACT

The present investigation's objective is to establish if there is a relation between the educational level of the parents and the understanding of the grammatical structures in their children. To this research, we ask for the participation of 118 children who were 4 and 5 years old. Children studied in different social economy pre-school. The sampling was not probabilistic divided in two groups. One group was formed by 60 children of a public school and the other group was formed by 58 children of a private school.

The type of investigation was correlational and its design was transversal.

We applied The CEG test (Grammatical Structures Comprehension). The information about the educational level of the parents were obtained from register files children.

The investigation results concluded that there is a significant relation between the educational level of the parents and the grammatical structures comprehension in their children.

Keywords: Grammatical structures comprehension, educational level of the parents, type of education management.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Páginas
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
1.1 Planteamiento del problema	5
1.1.1 Fundamentación del problema	8
1.1.2 Formulación del problema	9
1.1.2.1 Preguntas específicas	9
1.2 Formulación de objetivos	11
1.2.1 Objetivo General	11
1.2.2 Objetivos Específicos	11
1.3 Importancia y justificación del estudio	13
1.4 Limitaciones del estudio	14
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	15
2.1 Antecedentes del Estudio	15
2.1.1 Antecedentes Nacionales	15

2.1.2	Antecedentes Internacionales	19
2.2	Marco teórico conceptual	24
2.2.1	El lenguaje	24
2.2.2	Bases teóricas de la adquisición del lenguaje	25
2.2.2.1	Enfoque conductista	25
2.2.2.2	Enfoque innatista	27
2.2.2.3	Enfoque cognitivo	28
2.2.2.4	Enfoque de la interacción social	29
2.2.3	Componentes del Lenguaje	30
2.2.3.1	Componente Léxico – Semántico	31
2.2.3.2	Componente Morfosintáctico	31
2.2.3.3	Componente Fonético – Fonológico	32
2.2.3.4	Componente Pragmático	32
2.2.4	Desarrollo del Componente Morfosintáctico	33
2.2.5	La oración	41
2.2.5.1	Elementos de la oración	42
2.2.5.2	Clasificación de las oraciones	42
2.2.6	La educación inicial en el Perú	44
2.2.6.1	Concepto de Educación Inicial	44
2.2.6.2	El enfoque comunicativo	45
2.3	Definición de términos básicos	46
2.4	Hipótesis	47
2.4.1	Hipótesis general	47
2.4.2	Hipótesis específicas	48

4.1.3	Resultados descriptivos de la variable de estudio: Comprensión de estructuras gramaticales (por elementos y bloques)	64
4.1.3.1	Comprensión de estructuras gramaticales (por elementos y bloques) en niños de 4 años, de acuerdo al tipo de gestión	64
4.1.3.2	Comprensión de estructuras gramaticales (por elementos y bloques) en niños de 5 años, de acuerdo al tipo de gestión	66
4.1.4	Contrastación de hipótesis	67
4.1.4.1	Contrastación de la hipótesis general	67
4.1.4.2	Contrastación de las hipótesis específicas	68
	4.1.4.2.1 Nivel educativo del padre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión.	68
	4.1.4.2.2 Nivel educativo de la madre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión	70
	4.1.4.2.3 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales	

(elementos) en niños de educación inicial, según tipo de gestión	71
4.1.4.2.4 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de educación inicial, según tipo de gestión	72
4.1.4.2.5 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre niños de 4 y 5 años de educación inicial	73
4.1.4.2.6 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre niños de 4 y 5 años de educación inicial	73
4.1.4.2.7 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre las niñas y los niños que cursan educación inicial	74
4.1.4.2.8 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre las niñas y los niños que cursan educación inicial	75

4.1.4.2.9	Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años que cursan la educación inicial, según el nivel educativo del padre	75
4.1.2.4.10	Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años que cursan la educación inicial, según el nivel educativo del padre	76
4.1.2.4.11	Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años que cursan la educación inicial, según el nivel educativo de la madre	77
4.1.4.2.12	Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años que cursan la educación inicial, según el nivel educativo de la madre	78
4.2	Discusión de resultados	79
	CONCLUSIONES	84
	RECOMENDACIONES	86

REFERENCIAS

87

ANEXOS

94



ÍNDICE DE TABLAS

		Páginas
Tabla 1	Muestra	52
Tabla 2	Distribución por edad y sexo en el colegio privado	53
Tabla 3	Distribución por edad y sexo en el colegio público	54
Tabla 4	VARIABLES DEL ESTUDIO	55
Tabla 5	Frecuencias y porcentajes en el dato general: edad, de los niños de educación inicial de dos instituciones pública y privada	62
Tabla 6	Frecuencias y porcentaje en el dato general: género, de los niños de educación inicial de dos instituciones pública y privada	62
Tabla 7	Frecuencias y porcentajes en el dato general: tipo de gestión, de las dos instituciones educativas donde los niños cursan educación inicial	63
Tabla 8	Frecuencias y porcentajes en la variable del estudio: nivel educativo del padre de los niños de educación inicial	63
Tabla 9	Frecuencias y porcentajes en la variable de estudio: nivel educativo de la madre de los niños de educación inicial	64
Tabla 10	Frecuencias y porcentajes en la variable: comprensión de estructuras gramaticales (por elementos) en niños de 4 años de edad de dos instituciones pública y privada	65

Tabla 11	Frecuencias y porcentajes en la variable: comprensión de estructuras gramaticales (por bloques) en niños de 4 años de edad de dos instituciones pública y privada	65
Tabla 12	Frecuencias y porcentajes en la variable: comprensión de estructuras gramaticales (por elementos) en niños de 5 años de edad de dos instituciones pública y privada	66
Tabla 13	Frecuencias y porcentajes en la variable: comprensión de estructuras gramaticales (por bloques) en niños de 5 años de edad de dos instituciones pública y privada	67
Tabla 14	Resumen de los resultados de diferencias con el ANOVA en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos y bloques) de los niños que cursan educación inicial, de acuerdo al nivel educativo de los padres (n= 118)	68
Tabla 15	Contingencia del nivel educativo del padre con el tipo de gestión de dos instituciones de Lima Metropolitana	69
Tabla 16	Chi cuadrado de Pearson obtenido de la contingencia del nivel educativo del padre con el tipo de gestión	70
Tabla 17	Contingencia del nivel educativo de la madre con el tipo de gestión de dos instituciones de Lima Metropolitana	70
Tabla 18	Chi cuadrado de Pearson obtenido de la contingencia del nivel educativo de la madre con el tipo de gestión	71
Tabla 19	Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras	

	gramaticales (elementos) en niños de educación inicial según tipo de gestión	72
Tabla 20	Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de educación inicial, según tipo de gestión	72
Tabla 21	Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre niños de 4 y 5 años de educación inicial	73
Tabla 22	Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre niños de 4 y 5 años de educación inicial	74
Tabla 23	Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre niñas y niños que cursan educación inicial	74
Tabla 24	Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre niñas y niños que cursan educación inicial	75
Tabla 25	Diferencias con el ANOVA en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) de los niños que cursan	

	educación inicial, de acuerdo al nivel educativo del padre (n=118)	76
Tabla 26	Diferencias con el ANOVA en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) de los niños que cursan educación inicial, de acuerdo al nivel educativo del padre (n=118)	77
Tabla 27	Diferencias con el ANOVA en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) de los niños de educación inicial, de acuerdo al nivel educativo de la madre (n=118)	78
Tabla 28	Diferencias con el ANOVA en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) de los niños de educación inicial, de acuerdo al nivel educativo de la madre (n=118)	78

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es uno de los procesos cognitivos superiores que rige nuestra forma de relacionarnos con el mundo que nos rodea. Es a través del lenguaje que se comprenden y expresan ideas, emociones, sentimientos y formas de pensar.

De acuerdo a Mendoza, Carvalho, Muñoz y Fresneda (2005) las habilidades de comprensión del lenguaje son un buen predictor del desarrollo y normalización del mismo. Como señalan las autoras, los niños, desde edades tempranas adquieren las habilidades para comprender el lenguaje oral.

Desde que el niño se encuentra en el vientre materno es capaz de distinguir los rasgos prosódicos de su lengua materna. De este modo existe una sensibilidad para distinguir la entonación e incorporación de palabras nuevas que los niños pequeños aprenden de su entorno, lo que les permite expresar oraciones sencillas a partir de los 2 años y a los 4 años iniciarse en la comprensión de reglas sintácticas básicas. Por tal razón, el rol de los padres se torna importante en el desarrollo del lenguaje de sus hijos. Según Bruner (1986), el primer año y medio de vida de los

niños es sumamente importante ya que, en este lapso, el medio social influye de manera directa en la adquisición del lenguaje.

Así también, Berko y Berstein (2010) manifiestan que el lenguaje es producto de la interacción social que se adquiere con la ayuda de los otros. Los adultos son para los niños los mediadores en la adquisición del lenguaje, ya que les proporcionan situaciones de interacción a través de las cuales los niños internalizan las reglas gramaticales.

La manera en que el adulto le habla al niño permite que estos puedan segmentar el discurso oral y decodificar el lenguaje. A esta forma particular que utilizan los adultos para relacionarse con los niños, Bruner (1986) lo denominó sistema de socialización para la adquisición del lenguaje.

En la actualidad se observa que la mayoría de los padres dedica poco tiempo a hablar con los niños pequeños y estimular su lenguaje. Los padres pasan muchas horas fuera del hogar trabajando para complementar el ingreso familiar y los niños conviven con diversas situaciones de riesgo social, que dificultan el desarrollo del lenguaje. Teniendo en cuenta la realidad de nuestro país respecto a cómo los niños de educación inicial desarrollan sus habilidades lingüísticas y de qué manera la formación de los padres influye en la comprensión de estructuras gramaticales de sus hijos, el presente estudio desea investigar si existe relación entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales de sus hijos.

Para tal fin la presente investigación busca determinar la relación entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales de sus hijos que cursan el nivel de educación inicial cuyas edades comprenden los cuatro

y cinco años provenientes de dos instituciones socioeconómicamente diferenciadas de Lima Metropolitana. Para ello se estableció determinar el nivel educativo de los padres, la relación entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales tanto de niños como de niñas que cursan educación inicial; la relación entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales de sus hijos de cuatro y cinco años de edad que cursan educación inicial y la relación entre la comprensión de estructuras gramaticales en niños de cuatro y cinco años de edad de dos instituciones educativas socioeconómicamente diferenciadas.

La población seleccionada para la investigación fueron niños de dos instituciones educativas, una pública y otra privada. La muestra fue no probabilística y el estudio fue transversal.

La presente investigación está constituida por cinco capítulos; en el capítulo I, se plantea y formula el problema de investigación, se desarrollan los objetivos, así como también la importancia y justificación del tema y las limitaciones de la investigación. En el capítulo II, se expone el marco teórico que sustenta el presente estudio, además de los antecedentes nacionales e internacionales relacionados con las variables del estudio, la definición de términos básicos, la hipótesis general y las hipótesis específicas. En el capítulo III, se presenta, el tipo y diseño de la investigación, se describe la muestra, las variables y sub variables que dirigen el estudio, se describe la técnica e instrumento de recolección de datos, los procedimientos para la aplicación del instrumento, procesamiento y análisis de datos. En el capítulo IV, se exponen los resultados hallados, así como la discusión

de los mismos. Y finalmente en el capítulo V, se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio que permitan complementar la presente investigación.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El lenguaje es una capacidad eminentemente humana que consiste en el uso de una serie de signos cuya finalidad es permitir la interacción social a través de modos de actuación de los individuos. En la profundización del estudio del lenguaje se ha logrado determinar componentes que lo constituyen y son los siguientes: el componente fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y el componente pragmático.

De acuerdo a Acosta y Moreno, el componente fonético-fonológico está relacionado al estudio de los sonidos y su articulación, mientras que el componente léxico-semántico está relacionado al estudio del significado de las palabras y sus combinaciones (2001: 3).

Por otro lado, el componente pragmático se refiere al uso del lenguaje en la interacción social y finalmente el componente morfosintáctico se relaciona con la

manera en que los individuos estructuran las palabras y establecen relaciones entre ellas, en el proceso de construir oraciones. Todo lo antes descrito ha sido motivo de estudio de la lingüística y la psicología, surgiendo diferentes teorías que buscan explicar “cómo se adquiere el lenguaje”. Dentro de estos enfoques teóricos, el más reciente es el lenguaje analizado desde una mirada práctica de la “la comunicación”. De acuerdo a este enfoque, si bien es importante conocer cómo los hablantes, ya sean niños o adultos, son competentes en su lengua a través de la incorporación de reglas que gobiernan el idioma, es más interesante conocer o determinar cómo estas reglas se van actualizando en distintas situaciones y contextos reales (Acosta y Moreno 2001: 13).

De este modo, se aborda el lenguaje desde una perspectiva de interacción social. Interacción en la que se adquiere determinadas estructuras y funciones del lenguaje oral que enriquecen la comprensión y en consecuencia se desarrolla la capacidad comunicativa del niño.

En este sentido, el enfoque interaccionista plantea que los niños desde muy pequeños vienen dotados con la capacidad de interactuar con los otros. Son seres sociales que responden a los estímulos provenientes de los adultos, quienes son fuente de aprendizaje para la adquisición del lenguaje. El principal representante del interaccionismo es Bruner. De acuerdo a Aramburú, los niños necesitan un medio adecuado y rutinario que les brinde la estabilidad para poder comprender qué es lo que está sucediendo. Este medio estable se encuentra en la familia y a estas rutinas Bruner las llama sistema de apoyos para la adquisición del lenguaje (Aramburú 2004: 14).

Como se aprecia, la familia es un factor sumamente importante en el desarrollo del lenguaje, de este modo el adulto se convierte en guía y modelo del progreso del lenguaje del niño/a en la primera infancia.

En la investigación realizada por Matute, Sanz, Gumá, Rosselli y Ardila se plantea que las variables ambientales pueden incidir en el desarrollo de la atención y la memoria. Además, se determinó que el desarrollo cognitivo se correlaciona con el estatus socioeconómico y con el nivel educativo de los padres. En este sentido, los padres que presentan un mayor nivel de educación ofrecen un ambiente intelectual estimulante para sus hijos, especialmente en el desarrollo del lenguaje (2009: 258-259).

Como se puede apreciar el nivel educativo de los padres también podría estar vinculado con el desarrollo del componente morfosintáctico de los niños y las niñas, en razón de que el nivel educativo también implica un mayor capital social, cultural y educativo, lo que propicia un contexto estimulante para ellos, facilitando su desarrollo cognitivo (Acosta y Moreno 2010: 38-67).

Por lo anteriormente descrito, este estudio se ha propuesto investigar la relación que pudiera existir entre el nivel educativo de los padres y el desarrollo de las estructuras gramaticales de sus hijos que cursan el nivel de educación inicial, así como también averiguar el impacto que pudiera tener en esta relación la edad, sexo y nivel socioeconómico del niño.

1.1.1 Fundamentación del problema

Para Baixauli-Fortea, Roselló y Colomer, la evidencia científica señala que la adquisición del lenguaje, el desarrollo social y emocional se influyen mutuamente. La adquisición del lenguaje no solo permite a los niños comunicarse con los demás (comunicación interpersonal), sino que a su vez les brinda la posibilidad de una comunicación intrapersonal o de autorregulación cognitiva y conductual (2015: 51).

En este sentido el componente morfosintáctico permite a los niños organizar las palabras de manera secuencial, permitiendo expresar sus ideas en forma clara y coherente. En el proceso de adquisición de lenguaje; la etapa de la explosión gramatical suele presentarse entre los dos y tres años de edad. Todavía no existe una explicación satisfactoria a este proceso evolutivo, pero parece ser que esta manera de ordenar secuencialmente las palabras ha sido adquirida por el niño a través de lo que ha aprendido en el contexto social. Los adultos son los modeladores del lenguaje y a esto se le denomina principio de generalización contextual (Narbona y Chevrie-Muller 2003: 36).

Por lo antes expuesto, se considera de vital importancia que los padres de familia conozcan que su formación educativa y que la interacción verbal con sus hijos impacta en su el lenguaje. Dentro de los diversos aspectos del lenguaje que deben ser estimulados está la comprensión de estructuras gramaticales cuya adquisición se realiza en la primera infancia.

1.1.2 Formulación del problema

¿Existirá relación entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales de niños de diferente edad y sexo que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas socioeconómicamente diferenciadas de Lima Metropolitana?

1.1.2.1 Preguntas específicas:

1. ¿Existen diferencias en el nivel educativo del padre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana?
2. ¿Existen diferencias en el nivel educativo de la madre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana?
3. ¿Existen diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en los niños que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, de acuerdo al tipo de gestión?
4. ¿Existen diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en los niños que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, de acuerdo al tipo de gestión?
5. ¿Existen diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre los niños de 4 y 5 años que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana?
6. ¿Existen diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre los niños de 4 y 5 años que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana?

7. ¿Existen diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre los niños y niñas que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana?
8. ¿Existen diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre los niños y niñas que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana?
9. ¿Existen diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo del padre?
10. ¿Existen diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo del padre?
11. ¿Existen diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo de la madre?
12. ¿Existen diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo de la madre?

1.2 Formulación de los objetivos

1.2.1 Objetivo general

Determinar la relación entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales de sus hijos de 4 y 5 años de edad, de ambos sexos, que cursan educación inicial en dos instituciones educativas socioeconómicamente diferenciadas de Lima Metropolitana.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar las diferencias en el nivel educativo del padre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.
2. Identificar las diferencias en el nivel educativo de la madre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.
3. Determinar las diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en los niños que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, de acuerdo al tipo de gestión.
4. Determinar las diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en los niños que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, de acuerdo al tipo de gestión.
5. Precisar las diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre los niños de 4 y 5 años que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

6. Precisar las diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre los niños de 4 y 5 años que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.
7. Comparar la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre los niños y niñas que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.
8. Comparar la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre los niños y niñas que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.
9. Establecer las diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo del padre.
10. Establecer las diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo del padre.
11. Establecer las diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo de la madre.
12. Establecer las diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial

en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo de la madre.

1.3 Importancia y justificación del estudio

La presente investigación se justifica porque busca incrementar el corpus teórico acerca de la comprensión de estructuras gramaticales en niños de 4 y 5 años provenientes de dos instituciones educativas socioeconómicamente distintas. Además, se propone establecer si el nivel educativo de los padres influye en la comprensión de estructuras gramaticales de los niños.

Por otro lado, la presente investigación se justifica en la práctica porque los resultados permitirán a los docentes identificar a los niños que tienen dificultades en la comprensión de estructuras gramaticales y brindar orientación a las familias para que puedan ofrecer una correcta estimulación en este aspecto.

Esta investigación es importante porque permitirá conocer la realidad de los niños que provienen de contextos socioeconómicamente diferenciados a fin de llegar a una mejor comprensión acerca del desarrollo de las estructuras gramaticales en el lenguaje, permitiendo a los profesionales involucrados en esta área, docentes y padres de familia, brindar la estimulación necesaria a los niños a fin de que logren desarrollar sus competencias lingüísticas.

Todo lo antes mencionado contribuirá a que desde la escuela se informe a los padres acerca de la importancia del vínculo afectivo y la estimulación de los niños desde pequeños en el desarrollo del lenguaje.

1.4 Limitaciones del estudio

Se encontró dificultad para acceder a la aplicación del instrumento, debido a la ubicación geográfica de los centros educativos tanto particular como estatal; la zona en la que se ubica el colegio particular es exclusiva y de acceso restringido, y la ubicación del colegio público es de alto riesgo para la seguridad de las evaluadoras. Asimismo, el acceso a la información de los datos de los padres de familia de la institución educativa particular es reservado en cuanto al manejo de la información acerca de los padres de familia.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales

Vialardi efectuó un estudio, que tuvo por objetivo comparar el nivel de comprensión de estructuras gramaticales en dos grupos de niños de primer grado de una institución privada del distrito de San Borja y otra pública del mismo distrito. En dicho estudio se pretendió analizar, interpretar y comparar el desarrollo de la conducta lingüística, específicamente al nivel de comprensión de estructuras gramaticales en dos grupos humanos en un momento específico del tiempo. El diseño fue descriptivo y midió la capacidad de comprensión de estructuras gramaticales en dos grupos de estudio diferentes. El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional. Los sujetos de estudio fueron 62 niños (varones y mujeres) que asistieron al primer grado de la institución educativa privada y 53 niños (varones y mujeres) que asistieron al primer grado de la institución educativa pública. Los

datos fueron analizados mediante la prueba paramétrica T de Student y las conclusiones a las que se llegaron fueron las siguientes: Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel de comprensión de estructuras gramaticales, tanto en el resultado por ítems como en el resultado por bloques. Por otro lado, hay una diferencia significativa entre los puntajes alcanzados por los alumnos de ambas instituciones educativas en 11 de los 18 bloques del CEG considerados para la investigación. Estas diferencias siempre se dieron a favor de los estudiantes de las instituciones privadas. Además, se observó que cuanto más se aleja una estructura de su orden normal (canónico) mayor es el costo de pensamiento en términos de efectividad. Finalmente, la autora concluye que las diferencias en los resultados se pueden atribuir a factores socioeconómicos debido a que influyen de manera directa en la calidad educativa (2010: 144-148).

Córdova y Sasaki, realizaron un estudio para determinar las diferencias en el nivel de comprensión de estructuras gramaticales de niños con pérdida auditiva oralizados incluidos en aulas regulares y niños oyentes del primero al sexto grado de primaria de Lima Metropolitana a través de la aplicación del test de comprensión de estructuras gramaticales. La investigación fue de tipo correlacional pues buscó establecer la diferencia entre dos grupos específicos, los niños con pérdida auditiva oralizados incluidos en aulas regulares, que procedían de una institución que tiene una metodología auditivo oral y niños oyentes de educación primaria de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana. Además, se realizaron análisis de las características psicométricas del test de comprensión de estructuras gramaticales que se empleó en el estudio. El análisis de datos se efectuó a través de la estadística inferencial calculándose el análisis de varianza de una vía o prueba H de Kruskal-

Wallis, U de Mann-Whitney, T de Student, coeficientes de Alfa de Cronbach y el coeficiente de correlación de Pearson. El estudio concluyó que si existe diferencias cuantitativamente significativas en el nivel de comprensión oral a favor de los niños oyentes frente a los niños con pérdida auditiva oralizados (2010: 105-108).

Dioses realizó un estudio cuyo objetivo fue establecer la relación entre la comprensión de estructuras gramaticales del lenguaje oral y procesos cognitivos de la lectoescritura en niños de quinto grado de primaria de Lima. Además, el investigador consideró el segmento socioeconómico, sexo y tipo de gestión de la institución educativa que intervinieron en la investigación. La investigación fue de tipo descriptiva y se orientó a la recolección, descripción e interpretación sistemática de las variables de comprensión de estructuras gramaticales y procesos cognitivos presentes en la lectura y escritura. El diseño fue transversal correlacional, comparativo y se aplicaron los instrumentos: Test Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) y la Batería de Evaluación Cognitiva de Lectura y Escritura (BECOLE). La muestra fue de 279 estudiantes entre varones y mujeres cuyas edades comprenden entre los 10 años, 0 meses, 0 días a 10 años, 11 meses y 29 días. Los estudiantes cursaban el quinto grado de educación primaria en colegios públicos y privados de Lima metropolitana. Para el estudio se aplicó el coeficiente de confiabilidad mediante la fórmula Alfa de Cronbach. Para el análisis inferencial se utilizó la T de Student y la correlación de Pearson. El estudio concluyó que la comprensión de estructuras gramaticales se relaciona positiva y significativamente con la capacidad de lectura y escritura en estudiantes de quinto de primaria de instituciones educativas de Lima Metropolitana. Además, la comprensión de estructuras gramaticales no mostró diferencias significativas en cuanto al género en

estudiantes de quinto de primaria de instituciones educativas de Lima Metropolitana. La comprensión de estructuras gramaticales mostró diferencias significativas en cuanto a la gestión educativa a favor de las instituciones educativas privadas en estudiantes de quinto de primaria de instituciones educativas de Lima Metropolitana. Los procesos cognitivos de lectura y escritura mostraron diferencias significativas de acuerdo al nivel socioeconómico (a favor de los niveles altos) en estudiantes de quinto de primaria de instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Finalmente, el autor manifiesta que el CEG con datos de la muestra peruana ha demostrado altos niveles de confiabilidad de la escala original, mientras que el BECOLE con datos de la muestra peruana ha demostrado menor grado de confiabilidad y validez de la escala original, constituyéndose en una escala con alto índice de unidimensionalidad (2009: 54-63).

Merino y Muñoz buscaron determinar la relación entre el desempeño cognitivo de niños en edad pre escolar y el nivel socio económico, género y tipo de centro educativo. Para ello los autores seleccionaron una muestra compuesta de 323 niños de Lima (Perú). Aplicaron una prueba multivariada de análisis de perfiles, y encontraron que existen diferencias estadísticamente significativas y de moderada magnitud entre el desempeño cognitivo de los niños y la ubicación geográfica del centro educativo (variable que estimó el nivel socioeconómico). No se detectaron diferencias que se atribuyan al género y al tipo de gestión del centro (2007: 161-175).

2.1.2 Antecedentes internacionales

Contreras realizó un estudio para analizar las ejecuciones morfológicas en dos grupos de niños procedentes de dos ambientes sociales y educativos diferentes. La muestra estuvo compuesta por 64 niños y niñas que cursaban el tercer año de primaria. Sus edades oscilaban entre los 7 años y 6 meses hasta los 9 años. Los participantes fueron seleccionados para conformar dos grupos. El grupo A asistía a colegios de clase media y procedían de familias en las que ambos padres tenían estudios superiores. En el grupo B los niños provenían de zonas deprivadas y los padres no sabían leer ni escribir. A pesar de las diferencias en ambos grupos no se presentaron dificultades lingüísticas. Se aplicaron dos cuestionarios elaborados por la autora de la investigación. El primero medía la capacidad para aplicar reglas morfológicas inventadas y el segundo medía la capacidad para aplicar reglas morfológicas reales aprendidas del entorno social. Para analizar los resultados se aplicó el análisis multivariado MANOVA.

Finalmente, los resultados arrojaron que no existe diferencias significativas entre los grupos en tareas de derivación morfológica no aprendidas anteriormente (cuestionario de reglas morfológicas inventadas). Sin embargo, las mayores diferencias se ubicaron en aquellas reglas morfológicas que han sido producto de aprendizajes previos que están en relación a la historia educativa y aprendizajes adquiridos al interior de la familia. Los niños manifiestan producciones morfológicas pobres por desconocimiento léxico lo que repercute en el componente morfosintáctico. Se concluye que los medios para desarrollar lenguaje están relacionados con los estímulos provenientes de su entorno social (2004: 222-223).

Arán realizó un estudio acerca del efecto del estrato socioeconómico y de la edad sobre el desempeño en tareas de lenguaje, atención y memoria de niños escolarizados. Además, examinó las variables socioeconómicas que predicen su ejecución. Se seleccionó una muestra intencionada de 228 niños argentinos de 8 a 11 años de edad de dos estratos socio económicos (bajo y medio). Se empleó análisis multivariado de varianza y análisis de regresión jerárquica. Los resultados indicaron un efecto significativo del estrato socioeconómico y de la edad sobre las tareas cognitivas evaluadas. De los indicadores socioeconómicos analizados, el nivel de instrucción de la madre (NIM) fue el principal predictor del desempeño cognitivo de los niños. En este sentido la autora planteó que existe una relación entre el nivel educativo de los padres y las tareas cognitivas como la memoria, atención y las funciones ejecutivas. Finalmente concluye que aquellos niños cuyas madres tenían un nivel educativo superior mostraban un mejor desempeño en pruebas que median el desempeño cognitivo (2012: 16-17).

Labin, Brenlla y Taborda realizaron un estudio para explorar la relación entre el nivel educativo de la madre y el rendimiento intelectual de sus hijos. Para ello se evaluó a niños y adolescentes entre 6 y 16 años de ambos sexos que estudian en escuelas públicas de la ciudad de San Luis (Argentina) con el test de inteligencia Wechsler en la cuarta versión (WISC-IV) adaptado para niños argentinos. Las madres también fueron evaluadas a partir de un cuestionario sociodemográfico para determinar sus años de escolaridad. La investigación concluyó que el nivel educativo de las madres es un predictor del rendimiento intelectual de sus hijos. El estudio resaltó la diferencia significativa obtenida entre el índice de comprensión verbal y los años de escolaridad de la madre frente a los otros dominios cognitivos.

Las conclusiones ratifican la necesidad de reconocer los factores socio-ambientales que rodean al sujeto para desarrollar una interpretación más completa de la producción registrada en el test (2015: 294-300).

En el estudio realizado por Chaparro, González y Caso para identificar perfiles de estudiantes de secundaria pertenecientes al estado de baja California (México), se seleccionó una muestra de 21,724 estudiantes teniendo en cuenta variables como rendimiento académico, nivel socioeconómico, capital cultural y organización familiar. Para el análisis estadístico se utilizó los conglomerados de K-medias o clústeres. El análisis permitió identificar dos conglomerados bien definidos, en el primero se ubicaron los estudiantes de alto rendimiento académico y en el segundo los estudiantes de bajo rendimiento académico. La investigación concluyó que los estudiantes con alto rendimiento académico presentan un mayor nivel socioeconómico, un puntaje más alto en capital cultural y una mayor implicación familiar que los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico. La investigación señaló que, de todas las variables involucradas en el estudio, la que más impactó en el rendimiento académico fue la variable capital cultural. Basados en estos hallazgos, es válido afirmar que las variables de capital cultural contribuyen a la delimitación de los perfiles estudiantiles en mayor medida que las variables de tipo socioeconómico (2016: 53-63).

Bruner realizó un análisis acerca de la desigualdad en el lenguaje que comienza desde la socialización en el hogar, el capital cultural heredado y el rendimiento escolar o logros de aprendizaje. Para ello, realizó una revisión de los resultados estadísticos acerca de los determinantes del aprendizaje e identificó las brechas en el desarrollo cognitivo, lenguaje y el aspecto socioemocional que afectan

tempranamente la vida de los individuos antes de ingresar al sistema escolar. Además, el autor reflexionó respecto a la influencia del medio ambiente y en particular del estatus socioeconómico y cultural de los padres, sobre el desarrollo del lenguaje en los niños y analizó las evidencias sobre las brechas existentes en niños de sectores socialmente vulnerables. Finalmente sugirió alternativas para lograr una educación efectiva que pueda compensar las diferencias de origen y sociocultural (2010: 17-44).

En la investigación realizada por Matute, Sanz, Gumá, Rosselli y Ardila acerca de la influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria, se trató de encontrar una correlación acerca del efecto que ejercen las variables medioambientales en el desarrollo de la atención y la memoria. El objetivo de la investigación fue analizar la relación existente entre el nivel educativo de los padres, el tipo de escuela (pública y privada) y el sexo, en el desarrollo de los procesos de atención y memoria. Para ello se aplicó la Evaluación Neuropsicológica Infantil-ENI en 15 sub -pruebas que evalúan atención y memoria a 476 niños entre 5 a 16 años. Los niños fueron divididos en dos grupos el primer grupo G1 conformado por niños de 5 a 8 años y el grupo G2 con niños y adolescentes de 9 a 16 años. La muestra incluía a colegios públicos y privados de las ciudades de Guadalajara y Tijuana.

Para el análisis estadístico se utilizó el multivariado de varianza (MANOVA) cuyas variables independientes fueron la edad, el sexo y tipo de escuela, y las variables dependientes, las puntuaciones brutas (número de aciertos) de cada una de las sub-pruebas de memoria. Además, a través de estos se analizaron las interacciones de las tres variables independientes. Posteriormente, se realizó un

análisis de varianza (ANOVA) en el que las variables independientes fueron la edad, el sexo y el tipo de escuela, y la variable dependiente la puntuación bruta (número de aciertos) de cada sub-prueba de atención y memoria. Con la finalidad de determinar si había relación entre la escolaridad de los padres y la ejecución de los niños en las tareas de atención y memoria, se realizó una correlación de Spearman entre el promedio de los años de escolaridad del padre y de la madre y las puntuaciones de cada una de las pruebas; sólo se incluyeron a los niños en que ambos progenitores tenían un número semejante de años de escolaridad (N=306). Por último, se hizo otro ANOVA, en donde se contrastaron las puntuaciones de las pruebas entre los niños cuyos padres tenían una escolaridad de preparatoria o menos (nivel bajo) y de licenciatura o más (especialidad o postgrado) (nivel alto).

El estudio concluyó que en los niños y adolescentes de 5 a 16 años de edad existe un incremento gradual de las capacidades de atención y de memoria relacionado con la edad y este incremento es más acentuado en edades tempranas, además, este proceso se ve afectado tanto por variables biológicas (sexo), como medioambientales (tipo de escuela y escolaridad de los padres). Finalmente, los hijos de padres con mayor grado de escolaridad presentan un mejor desempeño que aquéllos cuyos padres son de menor escolaridad (2009: 268-272).

En síntesis, los artículos revisados, permiten concluir que existe una influencia significativa de las variables medioambientales en este caso, las variables nivel educativo de los padres y el nivel socioeconómico en el desarrollo del lenguaje en los niños. Además, para desarrollar el lenguaje es necesario un entorno social adecuado que se da cuando los adultos son conscientes de la importancia de estimular el lenguaje en los niños y esto está relacionado al capital cultural que han

desarrollado los miembros de la familia. Finalmente, los niños que presentan un mejor desempeño en la comprensión de estructuras gramaticales provienen de escuelas privadas.

2.2 Marco teórico conceptual

2.2.1 El lenguaje

El lenguaje es una capacidad propia y exclusiva de los seres humanos. Diferentes autores manifiestan su concepto. Mariscal y Giménez sostienen que el lenguaje es una capacidad específicamente humana que ha permitido materializar las diversas lenguas construidas a lo largo de la historia, logrando que los seres humanos puedan expresar sus pensamientos e ideas (2008: 133).

Dubois y otros mencionan que el lenguaje es la capacidad propia del ser humano para comunicarse en el que convergen estructuras físicas y procesos cognitivos en el que intervienen centros nerviosos genéticamente especializados (1994: 383).

Owens, por su parte, define el lenguaje como un sistema convencional en el que los hablantes comparten símbolos y reglas socialmente establecidas para expresar conceptos e ideas (2003: 5).

En la misma línea de investigación, Acosta y Moreno manifiestan que el lenguaje está conformado por signos lingüísticos organizados de manera formal que permiten a los seres humanos interactuar en su medio social materializándose en conductas concretas (2001: 2).

2.2.2 Bases teóricas de la adquisición del lenguaje

La forma en que los seres humanos desarrollan la capacidad para generar lenguaje, ha sido el tema de interés de muchos investigadores relacionados al área de la lingüística, la psicología y en la actualidad de la psicolingüística. La pregunta que se hacían los teóricos de estas áreas de estudio era si el lenguaje es una facultad innata o es producto de condiciones ambientales como la interacción social o de estímulos externos que generan determinadas conductas en los individuos. A continuación, se presentará los principales enfoques que buscan explicar cómo se adquiere el lenguaje.

2.2.2.1 El enfoque conductista

El enfoque conductual citado por Berko y Bernstein, consideran que el lenguaje es una conducta aprendida. Se adquiere a través de tres tipos de aprendizaje: el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y el aprendizaje social. Por lo tanto, el lenguaje se desarrolla cuando estos tres tipos de aprendizajes se van combinando y el niño pasa de balbucear a convertirse en casi un hablante adulto. Al referirse al condicionamiento clásico, sostienen que para que exista aprendizaje debe existir un estímulo condicionado que dará una respuesta condicionada. Por ejemplo, en este caso el niño pequeño puede asociar el biberón a la necesidad de alimentarse. Entonces el solo observar el biberón generaría una respuesta condicionada de alimentación. Esta forma de aprendizaje sería el impulso para aprender nuevas palabras. En el condicionamiento operante el aprendizaje del lenguaje está condicionado a la participación del niño en su entorno y al refuerzo que este recibe de sus padres. Se llama operante porque el niño interviene en el

contexto para lograr un propósito. El refuerzo estaría a cargo de los padres que alentarán aquellas producciones orales que logra hacer el niño. Pero conforme crecen los niños, los padres serán más exigentes al otorgar los refuerzos, lo que obliga a que cada vez los niños se esfuercen más en ampliar sus producciones orales. El refuerzo selectivo va moldeando la conducta lingüística del niño (2010: 244-245).

En relación al aprendizaje social Berko y Bernstein mencionan que los niños no solo aprenden al recibir una recompensa sino también aprenden por imitación. En este sentido los niños imitan la conducta lingüística de sus padres. De acuerdo a este autor las personas adultas a las que imita el niño, serán aquellas figuras que considere poderosas al proveerles alimento y que sean parecidas a ellos en relación al género (2010: 248).

El representante más destacado del enfoque conductista es Skinner. De acuerdo a Acosta y Moreno el propósito de Skinner era demostrar que el lenguaje no tiene existencia si no es a través del funcionamiento comportamental del individuo (2001: 8).

En resumen, se puede mencionar que para los conductistas el motor para el aprendizaje del lenguaje sería la imitación junto a la satisfacción de necesidades y el refuerzo dado por los padres que estimula la producción lingüística de sus hijos. Todo ello llevaría a la ampliación del lenguaje en los niños que, con el tiempo, asumirán las características impuestas por la lengua que aprenden y las reformulaciones correctivas que realizan los padres acercaran al uso adecuado del lenguaje (Acosta y Moreno 2001: 9).

2.2.2.2 El enfoque innatista

Su mayor representante es Noam Chomsky, lingüista que sustenta la teoría de que el lenguaje es una facultad innata en el ser humano. Para Chomsky el lenguaje está impreso en los genes de los seres humanos.

De acuerdo a Acosta y Moreno el primer trabajo de Chomsky, *Syntactic Structures* (1957), sostiene que la clave en el desarrollo del lenguaje se encuentra en la sintaxis a la que considera el único componente generativo. Los investigadores innatistas basan sus supuestos en mecanismos mentales a los que llamaron Dispositivos de Adquisición del Lenguaje (DAL). Estos DAL permiten a los niños escuchar las formas del lenguaje que frecuentemente utilizan los adultos de su entorno y en un proceso mental hacen hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje y derivan a una gramática adecuada (2001: 9).

De acuerdo a esta teoría, los niños no necesitan de una enseñanza del lenguaje porque ellos ya vienen con determinadas estructuras mentales (DAL) que les permiten tener información para sus hipótesis lingüísticas. De acuerdo a Berko y Bernstein al ejemplificar esta teoría, el lenguaje vendría a ser una especie de Hardware físico que empieza a funcionar en el momento que el niño escucha el lenguaje de los adultos (2010: 252).

En tal sentido, la propuesta de Chomsky se sustenta en principios universales presentes en todas las lenguas del mundo. A esto se le llamó la gramática universal (GU). Por lo tanto, existen patrones universales lingüísticos que se dan en todas las culturas y que demostraría el por qué el lenguaje es una facultad innata a todos los humanos (Berko y Bernstein 2010: 250).

De acuerdo a Acosta y Moreno uno de los aportes más importantes de Chomsky es el concepto de competencia lingüística que se define como la capacidad de las personas de ser competentes en el uso de su lengua materna que le permite comprender y a su vez recrear su propio lenguaje (2001: 10).

2.2.2.3 El enfoque cognitivo

El representante más destacado de este enfoque es Jean Piaget. Para los teóricos cognitivos, el lenguaje es una parte subordinada al desarrollo cognitivo. De acuerdo a Berko y Bernstein los cognitivistas sostienen que los niños primero adquieren un conocimiento del mundo a través de la exploración y para ello se valen de sus sentidos. A esta etapa Piaget la denominó sensoria motora y es a través de la exploración del mundo que el niño va acumulando experiencias que más adelante van a ser expresadas por medio del lenguaje. Por ejemplo, primero se adquiere el concepto de permanencia que permite comprender al niño que los objetos y las personas permanecen allí, aunque no se las pueda ver para luego expresar por medio del lenguaje lo que ha experimentado al interactuar con su entorno (2010: 262-263).

De este modo el lenguaje surge de manera subordinada al proceso de maduración cognitiva ya que solo emergerá cuando el niño pueda acceder a un nivel superior de desarrollo cognitivo.

Otro aspecto importante en relación a este enfoque es el que mencionan Acosta y Moreno, que en el cognitivismo el origen del lenguaje estaría en las categorías semánticas y no en las sintácticas. Es a través de las categorías semánticas que los niños tienen acceso al significado de los enunciados (2001: 11).

2.2.2.4 El enfoque de la interacción social

De acuerdo a esta teoría, el lenguaje es producto de la interacción social. Según Berko y Bernstein el lenguaje se va adquiriendo con la ayuda de los otros. Los adultos aparecen como mediadores que van apoyando a los niños en la adquisición del lenguaje. Los niños no desarrollan el lenguaje escuchando solamente a los adultos, sino que necesitan interactuar con ellos y con sus pares, esta es la gran diferencia con el enfoque innatista que plantea que los niños con tan solo escuchar desarrollan el lenguaje gracias a sus estructuras mentales (DAL) (2010: 280-281). Los interaccionistas sostienen que existe una forma particular y universal en que los adultos se comunican con los niños que hace posible que estos puedan segmentar el discurso oral y de decodificar el lenguaje. A esta forma especial de comunicación entre el adulto y el niño, Bruner lo denominó Sistema de Socialización para la Adquisición del Lenguaje (LASS) (1986: 41-42).

De acuerdo a Bruner, los niños son eminentemente seres sociales y así lo manifiesta: “Es obvio que gran parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa” (Bruner 1986: 27).

Lo interesante y el aporte más importante del enfoque interaccionista según Acosta y Moreno es el hecho de resaltar las dimensiones semántica y pragmática al colocarlas al mismo nivel que la dimensión gramatical. Esto se fundamenta en el hecho de que al margen de conocer las reglas de tipo gramatical o de la formación de palabras (morfología) que son importantes, la clave es comprender la dimensión, uso del lenguaje, es decir, para qué sirve en la vida de una persona y los contextos sociales en donde se produce. Además, se pone en relieve el carácter social de la

adquisición del lenguaje en donde los cuidadores juegan un papel sumamente trascendental (2001: 14-15).

Como se puede deducir y así lo manifiestan Berko y Bernstein este enfoque es ecléctico ya que recoge el aporte de la lingüística y de la psicología: “Por ejemplo, los interaccionistas suelen ponerse de acuerdo con los lingüistas que ponen en relieve que el lenguaje tiene una estructura y sigue unas determinadas reglas que lo hacen bastante distinto de otras conductas. Sin embargo, este enfoque comparte con los conductistas un énfasis en el papel del entorno en la génesis de esa estructura” (2010: 274).

Finalmente, como manifiestan Acosta y Moreno citando los estudios de Lahey (1988), lo más importante en el estudio del lenguaje es aproximarse a su triple condición; esto hace referencia a la dimensión forma, contenido y uso (2001: 14-15).

2.2.3 Componentes del Lenguaje

El lenguaje es muy complejo. Para estudiarlo y entenderlo es mejor desagregarlo en sus diferentes componentes. Los autores manifiestan diferentes componentes cuyo dominio implica tener diversas habilidades. Para poder entender el lenguaje es necesario conocer los componentes: Léxico-semántico, morfosintáctico, fonético-fonológico y pragmático.

2.2.3.1 Componente Léxico-Semántico

Mariscal y Giménez consideran que este componente hace referencia al vocabulario de la lengua (2008:133). Owens manifiesta que se utiliza el

componente semántico para codificar ideas (2003:16). Nicolosi, Harryman y Kresheck conceptualizan la semántica como el componente al que le concierne el significado de las palabras y las oraciones (2004: 275).

Acosta y otros “afirman que la semántica es la parte de la lingüística que se ocupa del estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones en los diferentes niveles de organización del sistema lingüístico, es decir, en palabras, en frases, en los enunciados y en el discurso” (2002: 21).

2.2.3.2 Componente Morfosintáctico

Mariscal y Giménez manifiestan que es un componente gramatical, que comprende las reglas de combinación de las palabras para formar frases (2008: 133). Owens lo explica como el orden apropiado de las palabras al expresarnos, a esto le llamó sintaxis y a las palabras adecuadas con una específica organización interna le llamo morfología (2003: 16).

Nicolosi y otros expresan que es el componente concerniente a la correcta estructura gramatical de cada oración que nos refiere a cuan bien organizada esta la información expresada (2004: 185).

Acosta y otros lo conceptualizan como “el componente lingüístico que se ocupa del estudio de las reglas que intervienen en la formación de las palabras y de las posibles combinaciones de estas en el interior de las diferentes secuencias oracionales en las que se estructura una lengua” (2001: 132).

2.2.3.3 Componente Fonético-Fonológico

Mariscal y Giménez refieren que el sistema fonológico es el sistema de los sonidos lingüísticos (2008: 133). Nicolosi y otros definen a este componente como el que determina el significado de la combinación de los sonidos a través de la relación entre los elementos lingüísticos y su producción (2004: 184).

Para Owens, la fonología es “la disciplina que estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla, y la configuración de las sílabas” (2003: 21).

Acosta y Moreno lo definen como el componente que “se ocupa de los sonidos de la expresión lingüística desde un punto funcional y abstracto, agrupados en un lenguaje determinado” (2001: 79).

2.2.3.4 Componente Pragmático

Mariscal y Giménez menciona que es el componente que comprende el uso de las palabras y expresiones que están en relación al contexto social y a las interacciones con el interlocutor (2008: 133).

Owens manifiesta que las personas utilizamos los componentes para lograr ciertos objetivos comunicativos, obtener información, llegar a un acuerdo o responder a algo, para ello utilizamos la pragmática (2003: 16).

Nicolosi y otros refiere que la pragmática es el uso funcional del lenguaje en el contexto en el que desenvuelven los individuos (2001: 184).

Acosta y Moreno conceptualizan el componente Pragmático como el estudio del lenguaje en contextos sociales. Para estos autores el uso del lenguaje se da en contextos situacionales y comunicativos en el que las personas aplican un

conjunto de reglas que regulan su uso intencional, en un sistema social compartido por los hablantes que siguen las mismas normas para una adecuada comprensión de los mensajes (2001: 53-54).

2.2.4 Desarrollo del Componente Morfosintáctico

De acuerdo a Rondal y otros, existe relación entre el desarrollo morfosintáctico y el incremento de la cantidad de palabras en los niños. Para estos autores el desarrollo del lenguaje combinatorio entre los 20 y 24 meses representa un hito importante en el desarrollo lingüístico y la posibilidad de combinar palabras permite al niño establecer una serie de relaciones semánticas. Para fundamentar esta idea, Rondal y otros presentan estudios de las investigaciones realizadas por Fillmore (1968) y Chafe (1970). Estos investigadores realizaron sus estudios en adultos y concluyeron que el lenguaje es de naturaleza semántica sobre el cual se aplican un conjunto particular de reglas morfosintácticas. Estos enunciados creados por las personas se dan en un contexto natural, funcional y en un entorno social a los que los investigadores denominaron el dominio de la pragmática (2003: 21).

Además, estos investigadores sostienen que la manera en la que se ordenan las palabras dentro de una oración no guardan ningún orden en particular, pero determinan que la palabra más importante sobre la que se estructura toda la oración es el verbo o predicado verbal. En este sentido, Chafe (1970) mencionaba que alrededor del predicado verbal se darían las relaciones semánticas entre las palabras (Rondal y otros 2003: 21).

Dentro de la línea de investigación infantil, Owens menciona que en la etapa pre escolar hay un incremento sorprendente del lenguaje y a un ritmo muy rápido.

Parece ser de acuerdo a este autor, que los niños aprenden de su entorno social los patrones regulares del lenguaje. Los niños van aplicando las reglas que aprenden de los adultos, pero a su vez las van modificando a medida que van creciendo y madurando (2003: 210).

Owens sostiene que una manera de determinar el desarrollo morfosintáctico en los niños es empleando la estrategia de la Longitud Media del Enunciado (LME) que es considerado como un buen predictor del desarrollo del lenguaje en niños. Los estudios sostienen que entre los 18 meses y 5 años la LME se incrementa en 1,2 morfemas por año. Esta información permite conocer la evolución en el lenguaje del niño, pero además permite conocer la complejidad de estructuras oracionales que presenta (2003: 292).

De acuerdo a la investigación realizada por Brown (1973) y citada por Owens, se ha logrado esbozar las siguientes etapas en relación al desarrollo del componente morfosintáctico en los niños:

- Etapa I; en esta etapa el niño presenta palabras aisladas y da inicio a las primeras combinaciones de palabras. También se conoce como el periodo de las reglas semánticas lineales. En esta etapa la LME es de 1.0 a 2.0 y la edad que le corresponde es de 12 meses a 26 meses.
- Etapa II; aparecen en el niño los primeros morfemas gramaticales que le van a permitir comunicarse mejor que en la etapa anterior. La LME es de 2.0 a 2.5 y la edad comprendida va de 27 meses a 30 meses.
- Etapa III; en esta etapa el niño hace oraciones simples y comienza a imitar las estructuras oracionales de los adultos. Aparecen las preguntas abiertas; las

oraciones negativas e imperativas. La LME en los niños en esta etapa es de 2.5 a 3.0 y la edad comprendida va de 31 meses a 34 meses.

- Etapa IV; esta etapa se caracteriza por la incrustación de elementos al interior de las oraciones simples. Aparecen de este modo las primeras oraciones complejas. Por ejemplo, en la oración simple: el niño es muy gracioso, se inserta otra oración, que se estaba riendo. De este modo, se forma una nueva estructura: el niño; que se estaba riendo, es muy gracioso. En esta etapa la LME es de 3.0 a 3.75 y la edad comprendida va de 35 a 40 meses.

- Etapa V; en esta el niño es capaz de producir oraciones coordinadas a través de preposiciones y conjunciones. Este momento del desarrollo se caracteriza por la unión o composición de oraciones. Por ejemplo, en una etapa anterior el niño podía decir: María lavaba. José seca; ahora el niño es capaz de decir: María lava y José seca. En esta etapa la LME es de 3.75 a 4.5 y la edad comprendida va de 41 meses a 46 meses (2003: 293-294).

Owens menciona que “el elemento clave para comprender el desarrollo morfológico es entender que existe una relación cognitiva entre la complejidad sintáctica y semántica” (2003: 296).

De acuerdo a la secuencia de desarrollo morfológico verbal mencionada por Owens la etapa III se da entre los 30 meses a 34 meses y es el periodo de la expansión gramatical. Aquí aparecen las oraciones con la estructura sujeto-verbo-objeto (2003: 298).

Para Narbona y Chevré-Muller, este es un periodo en el que los niños acceden a la asociación de dos o más palabras. Sin embargo, esto genera interrogantes acerca de cómo el niño asocia esas dos palabras en un enunciado,

teniendo en cuenta que entre ambas palabras se establece una relación de tipo semántico- sintáctica. No hay una respuesta clara, pero de acuerdo a Braine que es citado por Narbona, los niños seleccionan de su entorno palabras que son significativas para ellos, las cuales utilizarán para comunicarse, atribuyéndoles un orden fijo. De este modo, los niños cuentan con fórmulas de asociación de palabras que serán aprendidas y que provienen del lenguaje adulto. A estas generalizaciones, Braine denominó generalización contextual, en la medida en que el entorno social brinda al niño el medio para el aprendizaje de las palabras y las formas de combinación entre ellas, detectando las primeras formas verbales que provienen del adulto y que las va a utilizar en sus propias producciones (2003: 36).

En tal sentido, Narbona y Chevrie-Muller plantean que en la frase gramatical aparecen 4 elementos fundamentales en la adquisición del lenguaje infantil. Primero, la entonación, pues desde muy pequeños los niños van interiorizando la variación del tono de voz del adulto (lengua materna) y la secuencia sonora de los tonos con los que se emite el discurso oral. Cuando aparecen las palabras y las frases, el niño aplica la entonación a las mismas. De esta manera, el niño puede distinguir una frase interrogativa, declarativa o imperativa. Segundo, la sobregeneralización, se da cuando los niños cometen errores gramaticales al generalizar las estructuras que han aprendido de los adultos. Estos errores se consideran como parte del proceso natural de maduración del sistema de organización lingüístico del niño. (se ha rompido por se ha roto). Tercero, las flexiones, son elementos que se añaden a los morfemas (unidades mínimas con significado léxico) y se pueden colocar al inicio o al final variando el sentido léxico.

(2003: 37). De acuerdo a Owens, este aspecto morfológico es uno de los más difíciles de aprender en los niños.

Finalmente, como cuarto elemento, el orden de las palabras. La primera estructura oracional que logra hacer el niño es la de sujeto-verbo-objeto, la cual aprende muy de prisa. Estas adquisiciones le van a permitir perfeccionar sus conocimientos lingüísticos y construir enunciados (2003: 298).

Los investigadores Berko y Bernstein, realizaron estudios de tipo longitudinal para comprender cómo se produce el desarrollo sintáctico con la finalidad de determinar qué va logrando el niño en cada fase de su desarrollo, e ir estableciendo patrones y regularidades en el habla de los niños. La importancia de estas investigaciones se basa en determinar qué es lo que dice el niño, qué ha dejado de decir y qué es lo que dirá o se espera que diga a futuro. Los datos obtenidos a través del habla espontánea son una fuente de información importante para comprender cómo se van adquiriendo las reglas sintácticas en los niños. La hipótesis más aceptada según Berko y Bernstein, es la planteada por Morgan en 1986, que sostiene que el niño aprende las reglas sintácticas a través de la interacción con los adultos. Para este autor, la adquisición del sintagma nominal comienza con la adquisición de las primeras 50 palabras del niño (2010: 147).

De acuerdo a Owens, los sustantivos o nombres son los primeros en aparecer en el habla de manera aislada. Posteriormente hacen su aparición formas vocálicas predecesoras a los determinantes, aunque los estudios revelan que esto no es generalizado en todos los niños. Posteriormente, esas formas vocálicas evolucionan a los determinantes siendo uno de los primeros en aparecer los artículos, los

morfemas de género y posteriormente de número. Finalmente, los otros determinantes como los demostrativos, posesivos, cuantificadores, etc. (2003: 299).

Otro aspecto importante relacionado al sintagma nominal, es que los estudios muestran que los niños pequeños tienden a omitir el sujeto o a colocarlo antes o después del verbo, situación que se observa en niños de habla inglesa y en el español (2003: 300).

De acuerdo a Owens, la morfología temporal del verbo suele evolucionar desde formas poco marcadas temporalmente, como el imperativo, el presente y el infinitivo, hasta formas como el pasado próximo y futuro inmediato. El número y la persona se limitan en el singular solo a la tercera persona. El modo imperativo tiende a desaparecer debido a aparición de otros tiempos verbales. Los niños suelen utilizar más el singular como la tercera persona del singular. El desarrollo de los verbos abarca un período muy amplio, hasta aproximadamente el final de los años pre-escolares (2003: 300-301).

Owens manifiesta que la adquisición de los diferentes tipos de oraciones se da en la etapa pre escolar temprana. Empiezan por hacer preguntas y recurren a la entonación. A partir de los 4 años lo que más hacen es preguntar. Existen dos formas de hacer preguntas, unas que requieren de una respuesta corta (si o no) y la otra que requiere de respuestas más largas, estas utilizan el ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde? Existen tres estadios en la realización de las preguntas: en el primero las preguntas se realizan enfatizando la entonación, las del segundo estadio están relacionadas a objetos de su rutina y en el tercer estadio utilizan los verbos auxiliares para construir sus preguntas (2003: 303).

En cuanto al desarrollo de las oraciones imperativas, Owens sostiene que son las más prematuras y más generalizadas del lenguaje y nos permiten pedir, ordenar, insistir y exigir a un oyente. La entonación y el contexto juegan un rol importante en su interpretación (2003: 305).

Los enunciados negativos aparecen entre los 10 y 14 meses. El niño de esta edad ya mueve la cabeza expresando negación. Es muy frecuente que los adultos hablemos a los niños utilizando el “no”. Éste enunciado se encuentra dentro de las 50 primeras palabras (Owens 2003: 305).

En cuanto al desarrollo de las oraciones compuestas manifiesta que estas contienen unidades conformadas por una palabras, frases y cláusulas. La frase es un conjunto de palabras relacionadas, algunas frases están dentro de las oraciones.

La cláusula está conformada por un sujeto y un predicado. Las cláusulas aisladas son oraciones simples. Una oración compuesta está constituida por una o más cláusulas que pueden estar unidas por conjunciones de diferentes tipos, pronombres relativos o interrogativos, en el proceso de coordinación (Owens 2003: 306).

Las cláusulas subordinadas funcionan como nombres, adjetivos o adverbios y apoyan a la cláusula principal. La oración compleja está compuesta por una cláusula principal y una subordinada. Estas oraciones aparecen en el lenguaje de los niños a los 2 años y medio aproximadamente y se consolidan a los 4 años más o menos. Inicialmente se yuxtaponen oraciones, mediante la conjunción “y” y en otras mediante el conector “que”. La adquisición de estas oraciones se divide en dos etapas, en la primera los niños adquieren oraciones sustantivas, coordinadas, causales, relativas y finales y en la segunda que aparece a partir de los tres años

aparecen las oraciones modales, condicionales y temporales. La razón de que las primeras oraciones sean sustantivas se debe a que suelen ser funcionalmente importantes, sintáctica y semánticamente menos complejas y requieren menos memoria y planificación y son oraciones que el niño/a las recibe frecuentemente (input). Asimismo, las primeras oraciones suelen tener el verbo “querer”, porque lo ayudan a extraer reglas. Las oraciones coordinadas son utilizadas tempranamente por los niños/as, con mayor frecuencia emplean la conjunción “y”, con menos frecuencia “pero / o”. En cuanto a las relaciones causales suelen utilizar los nexos “por qué” y “qué” y para las oraciones finales recurren a la preposición “para” (Owens 2003: 307).

Las oraciones de tipo relativo son cláusulas subordinadas que complementan a los nombres, se unen a ellos mediante los pronombres relativos como quien, cuyo o que. Estas oraciones aparecen hasta los cuatro años aproximadamente y suelen desarrollarse de manera gradual. Las cláusulas de relativo relacionadas al sujeto no se desarrollan sino hasta después de los 5 años (Owens 2003: 308).

Siguiendo la misma línea de investigación Acosta y Moreno refieren que entre los 36 y 42 meses, el niño tiene como característica principal la producción de oraciones complejas unidas por las conjunciones “y”, “pero”, “porque”, “que”, iniciándose así en la producción de oraciones coordinadas y subordinadas. De este modo se consolidan las estructuras originadas en las etapas anteriores, afectando las construcciones negativas e interrogativas de los niños (2001:129).

En el análisis de las oraciones coordinadas podríamos decir que los niños aprenden a hablar de las cosas que van juntas antes de saber que estas van juntas

por una relación ordenada. Esto sucede en la coordinación temporal, causal y adversativa. Al responder preguntas con el encabezado ¿por qué?, lo hacen respondiendo más a las consecuencias que a las causas. Los niños de 5 y 6 años suelen usar la conjunción “y” como principal sistema de conexión. La conjunción “porque” se suele utilizar para señalar causalidad psicológica o la intención de alguien. A los 4 años de edad tienden a utilizar oraciones coordinadas y subordinadas dentro de una misma oración y a los 5 años los niños ya las utilizan más frecuentemente (Owens 2003: 309-310).

2.2.4. La oración

Nicolosi y otros conceptualizan la oración como una unidad básica que manifiesta una idea completa que resulta de la combinación de morfemas ordenados gramaticalmente y sintácticamente que permiten a las personas construir una unidad con significado completo (2004: 277).

Owens manifiesta, que las oraciones son cadenas de palabras u otras unidades más amplias, que están conformadas por un sujeto, un verbo o predicado (2003: 306).

Por otro lado, Acosta y Moreno afirman que “es la unidad funcional de la sintaxis”. Se define como la unidad más pequeña con estructura autónoma y de sentido completo en sí misma en que se divide el habla real (2001:135). Para el autor tener sentido completo implica que contiene una enunciación que puede ser una afirmación, negación, pregunta, deseo o mandato.

Para Acosta y Moreno, la diferencia entre oración y frase o sintagma es que el sintagma no tiene sentido completo en sí mismo (2001: 135).

2.2.5.1 Elementos de la oración

El elemento principal es el sintagma. Acosta y Moreno manifiestan que el sintagma es un grupo de palabras que presentan coherencia desde el punto de vista semántico, sintáctico y fonológico. Se organiza alrededor de un elemento nuclear, del cual se pueden agrupar otros elementos que lo modifican (2001: 135). Para Owens los dos elementos principales que aparecen en el niño para elaborar las oraciones son el sintagma nominal y el sintagma verbal, derivados de la gramática generativista o transformacional de Chomsky (2003: 298).

- El sintagma nominal; está constituido por un determinante y un nombre o sustantivo. En este caso, el sintagma nominal cumple la función de sujeto de la oración y es además el complemento del verbo.
- El sintagma verbal; está caracterizado por la presencia del verbo. Las formas verbales pueden ser simples o complejas (Owens 2003: 298-300).

2.2.5.2 Clasificación de las oraciones

Existen diferentes clasificaciones de oraciones sin embargo para efectos de esta investigación señalamos la referida a la estructura que presentan Mauchi y Tavera. Las clasifican en oraciones simples y compuestas.

- a. La oración simple; se da por la unión de una frase nominal y una frase verbal y contienen un solo verbo principal que es el núcleo de la frase verbal.
- b. La oración compuesta; se da de la combinación de una oración con otras oraciones simples o frases verbales para expresar causa, contraste o consecuencia. Estas oraciones tienen más de un verbo. Se clasifican en oraciones compuestas por coordinación, yuxtaposición y por subordinación.

- Oraciones coordinadas; se dan como resultado de la unión de dos o más oraciones simples, unidas por una conjunción coordinativa (y, o, ni, pero, por lo tanto, etc.) Estas oraciones continúan manteniendo su independencia con su respectivo verbo principal. Existen diferentes tipos de oraciones coordinadas.

✓ Oraciones coordinadas copulativas; son aquellas que están unidas por una conjunción. Ej. Me levanté muy temprano hoy y terminé de leer el libro.

✓ Oraciones coordinadas disyuntivas; son aquellas oraciones coordinadas por una conjunción disyuntiva. Ej. Me corto el pelo o me hago un moño.

✓ Oraciones coordinadas adversativas; son aquellas que están unidas por una conjunción de contraste. La relación entre las oraciones es de oposición. Ej. Hizo muchos ejercicios, pero no bajó de peso.

✓ Oraciones coordinadas consecutivas; formadas por oraciones cuya relación es de consecuencia o deducción. Ej. Fue a mucha velocidad por lo tanto tuvo un accidente.

- Oraciones yuxtapuestas; se dan por la unión de dos o más oraciones que están formadas por oraciones más pequeñas que van una seguida de otra, que no llevan enlace entre ellas. Se separan por punto y coma, o dos puntos. Ej. Se canceló la reunión del viernes por la noche; pude ir al cine con mis padres.

- Oraciones subordinadas; no aparecen aisladas, dependen sintácticamente de otra, que es llamada oración principal. Estas oraciones están precedidas por una partícula subordinante, que convierte al verbo en un verbo subordinado.

Las partículas subordinantes son: adverbios relativos (como, cuando, donde, a donde, mientras), adverbios interrogativos (cómo, cuándo, dónde, a dónde), pronombres relativos (que, quien, cual, cuyo, cuanto), pronombres interrogativos

(qué, quién, cual, cuyo, cuánto) y conjunciones subordinantes (si, porque, pues, aunque, que, tan...que, aun cuando, pese a que, etc.)

✓ Oraciones subordinadas sustantivas; ocupan la posición y desempeño del sustantivo. Funcionan como un argumento requerido por el verbo dentro de la oración. Ej. Bruno cree que no vendrás.

✓ Oraciones subordinadas adjetivas; ocupan la posición y desempeño del adjetivo, complementan al sustantivo. Ej. El libro que me prestaste es el mejor que he leído últimamente.

✓ Oraciones subordinadas adverbiales; realizan la función de complemento circunstancial en la oración. Ej. Si sale el sol, daremos un paseo por la playa (2015: 19-24).

2.2.6 La Educación Inicial en el Perú

2.2.6.1 Concepto de Educación Inicial

De acuerdo al MINEDU, la Educación Inicial se considera un servicio educativo que se brinda durante los seis primeros años de edad, con el objetivo de potencializar el desarrollo integral y armónico de niños y niñas, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas. Esto permitirá que ellos adquirieran habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social. La propuesta educativa del Ministerio se encuentra enmarcada dentro de un enfoque comunicativo por competencias y definida como un derecho para todos los niños.

En esta etapa los niños aprenden a través de sus experiencias y de esta manera van estructurando su lenguaje. Así también aprenden a relacionarse con su medio de manera más significativa.

Ferreiro, citado por el MINEDU, menciona que el oficio del niño es aprender. El niño experimenta placer por explorar, es decir busca experimentar movido por su curiosidad. Además, este actuar demuestra cómo piensa y revela su gran potencial de desarrollo (2015: 7-17).

En la educación Inicial los niños pasan de usar formas de comunicación eminentemente corporales y gestuales a otras en las que se utiliza el lenguaje en sus modalidades oral y escrita, lo que le va a permitir comunicarse de forma más adecuada en cada situación social, con sus pares y adultos de su entorno.

2.2.6.2 El enfoque comunicativo

Según el MINEDU, el enfoque comunicativo se define como un término ecléctico en el que convergen las teorías socioculturales, cognitivistas, psicogenética, lingüísticas y las teorías pedagógicas. Además, se incluye la didáctica de lectura y escritura.

Así también, este documento de trabajo menciona que el enfoque comunicativo textual es un planteamiento que tiene como base el acto comunicativo en el que hay un intercambio de información, a partir de esta interacción se construye el aprendizaje del niño.

En el área de comunicación, la metodología de la enseñanza-aprendizaje se basa en el marco teórico del enfoque comunicativo, el cual enfatiza las prácticas

sociales del lenguaje desde una mirada sociocultural y se trabaja de manera transversal a todas las áreas propuestas en la programación curricular.

El uso del lenguaje, en situaciones comunicativas tanto orales como escritas, es distinto de acuerdo al contexto sociocultural en el que se desarrolla y es en este contexto en donde los niños adquieren su identidad individual y colectiva. Entonces se dice que es comunicativo porque se origina en una situación comunicativa en la que los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de diversos géneros y formatos textuales con diferentes objetivos.

Por otro lado, se debe considerar que las competencias comunicativas se desarrollan estrechamente relacionadas entre sí, es decir el escuchar, hablar, leer y escribir son complementarias y se retroalimentan para lograr los distintos objetivos individuales.

Además, se menciona que el uso del lenguaje es transversal a todo el currículo, es decir el lenguaje es una herramienta fundamental para que los estudiantes desarrollen sus competencias en distintas áreas curriculares y que el uso del lenguaje no solo es un medio de aprendizaje, sino que se afianza en las distintas áreas curriculares, contribuyendo con el desarrollo de las competencias comunicativas (MINEDU 2015: 7-17).

2.3 Definición de términos básicos

- Comprensión de estructuras gramaticales: Habilidad para captar información léxica y derivar interpretaciones de oraciones y discursos.

- Nivel educativo de los padres: Se define como el grado de instrucción educativo de los padres. Para la presente investigación se determinó tres niveles educativos: primaria, secundaria y superior.
- Nivel socioeconómico: Variable que tiene como indicador el tipo de gestión educativa que a su vez se divide en público y privado.
 - ✓ Pública: Brindada por el estado.
 - ✓ Privada: Brindada por entes particulares.
- Edad: Tiempo de vida transcurrido desde el nacimiento hasta la aplicación del instrumento CEG.
- Sexo: Condición biológica que define a las personas en hombres y mujeres.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

HG: Existe relación significativa entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales de sus hijos de 4 y 5 años de edad, de ambos sexos, que cursan educación inicial en dos instituciones educativas socioeconómicamente diferenciadas de Lima Metropolitana.

2.4.2 Hipótesis específicas

H₁: Existen diferencias significativas en el nivel educativo del padre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

H₂: Existen diferencias significativas en el nivel educativo de la madre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

H₃: Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en los niños que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, de acuerdo al tipo de gestión.

H₄: Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en los niños que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, de acuerdo al tipo de gestión.

H₅: Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre los niños de 4 y 5 años que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

H₆: Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre los niños de 4 y 5 años que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

H₇: Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre los niños y niñas que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

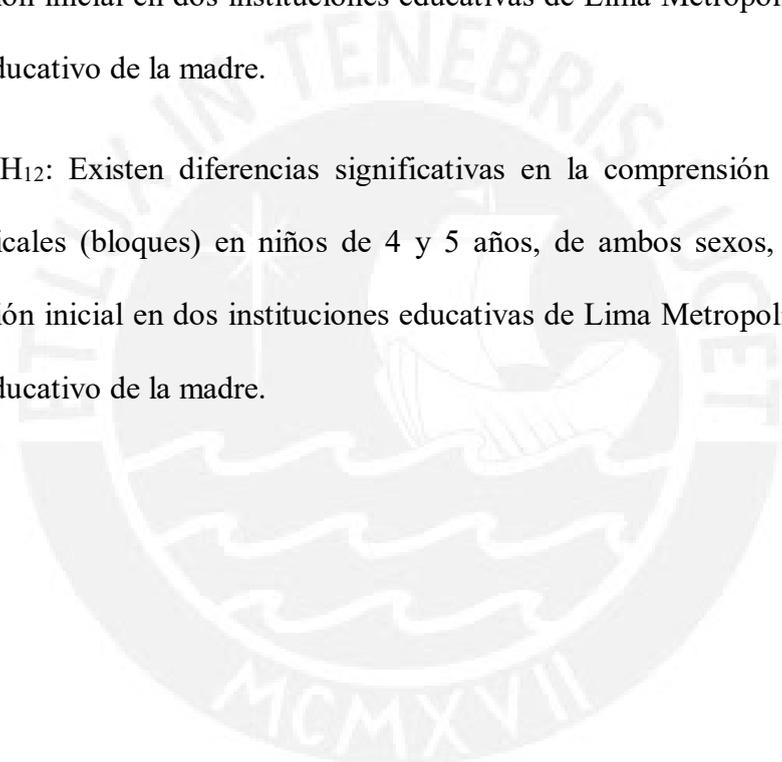
H₈: Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre los niños y niñas que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

H₉: Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo del padre.

H₁₀: Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo del padre.

H₁₁: Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo de la madre.

H₁₂: Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo de la madre.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de investigación

El enfoque de la presente investigación corresponde al cuantitativo, por cuanto es secuencial y probatorio, donde cada etapa precede a la siguiente, y busca además comprobar una hipótesis de manera sistemática, haciendo uso del análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista 2014: 4).

3.2 Tipo y diseño de investigación

3.2.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo correlacional. Tiene como objetivo conocer y comparar el nivel de relación entre el nivel educativo de los padres y el nivel de comprensión de estructuras gramaticales presentadas verbalmente a dos grupos de niños que asisten al nivel de educación inicial.

Según Tamayo y Tamayo, este tipo de investigación pretende “determinar

el grado en el cual las variables en uno o varios factores son concomitantes, con la variación en otro u otros factores" (2003:50).

3.2.2 Diseño de investigación

Por otro lado, el diseño empleado para el presente estudio de investigación es transversal pues las medidas de las variables a correlacionar se hacen en un solo momento en el tiempo. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 208).

Al respecto, Hernández y otros manifiestan “la utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variables conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas” (2006: 106). La correlación puede ser positiva o negativa. Esto implica que sujetos con altos valores en una variable presentaran una tendencia a mostrar altos valores en otra variable, sin embargo, es negativa cuando los sujetos con altos valores en una variable tenderán a mostrar bajos valores en otra variable.

3.3 Población y muestra

A partir de una muestra, se pueden hacer deducciones sobre las características de toda la población; en ello radica su importancia.

3.3.1 Población

Para Hernández y otros, la población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (2006: 238), en este caso estas especificaciones están determinadas por los criterios de inclusión y exclusión.

La población de la presente investigación estuvo conformada por 180 niños

y niñas de 4 y 5 años de edad, que cursan el nivel de educación inicial en dos colegios de Lima metropolitana. Uno de los colegios está ubicado en el distrito de Chorrillos y es de gestión privada, cuyo pago mensual asciende a los 2,000 soles. La otra institución educativa está ubicada en el distrito de El Agustino y es de gestión pública.

3.3.2 Muestra

Según Hernández y otros, “la muestra es un subgrupo de la población”. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población (2006: 240). En la tabla 1, se observa la muestra de la presente investigación.

Tabla 1
Muestra

		Colegio		Total
		Público	Privado	
Edad	4	30	28	58
	5	30	30	60
Total		60	58	118

3.3.2.1 Tipo de muestreo y criterios de inclusión, exclusión y descripción

Hernández y otros (2010) definen el muestreo no probabilístico de la siguiente manera: "Subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de probabilidad sino de las características de la población" (2006: 241). Aquí la elección de los elementos se hace de acuerdo con las causas relacionadas a las características de la investigación o de quien hace la muestra y son importantes porque responden a un determinado diseño de investigación en el cual es importante

que la población sea cuidadosamente seleccionada de acuerdo a ciertas características especificadas previamente.

Los sujetos de la muestra fueron seleccionados por muestreo no probabilístico de tipo intencional, debido a que la decisión en la selección fue a criterio del investigador; cuyas condiciones de inclusión consideradas fueron: niños de 4 años hasta 11 meses y 29 días, niños de 5 años hasta 11 meses y 29 días, de asistencia regular, con rendimiento académico promedio y sin problemas visuales o auditivos.

Los niños pertenecientes a la institución educativa de gestión pública, son hijos de padres migrantes de la sierra del Perú o forman parte de la primera o segunda generación de migrantes. Asimismo, la institución educativa en mención se encuentra ubicada en una zona de riesgo social. Mientras que los niños de la institución educativa de gestión privada pertenecen a un nivel socioeconómico medio alto y alto, cuyos padres tienen grado de instrucción superior, y el colegio se ubica geográficamente en una zona residencial del distrito de Chorrillos.

3.3.2.2 Tamaño de la muestra

Tabla 2

Distribución por edad y sexo en el colegio privado

		Sexo		Total
		Varones	Mujeres	
Edad	4	13	15	28
	5	15	15	30
Total		28	30	58

Tabla 3*Distribución por edad y sexo en el colegio público*

		Sexo		Total
		Varones	Mujeres	
Edad	4	15	15	30
	5	15	15	30
Total		30	30	60

En las tablas 2 y 3 se observa la distribución de la muestra según edad y sexo de los niños evaluados de cada institución.

3.4 Variables

Hernández y otros expresan que “una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse” (2006: 123). La variable puede ser aplicable a un grupo de personas u objetos, los cuales pueden ir adquiriendo diversos valores con respecto a la variable. Para una investigación científica, una variable puede tener valor si puede ser relacionada con otra.

Las variables de este estudio son:

- Comprensión del tipo de estructura gramatical
- Nivel educativo de los padres
- Sexo
- Edad
- Tipo de gestión educativa

Tabla 4*Variables de estudio*

Variable	Categorías	Indicadores	Instrumentos
Nivel educativo de los padres de familia.	Superior Secundaria Primaria	Registro de matrícula y de la respuesta a la pregunta ¿Cuál fue el último año de estudios?	Ficha de matrícula
Comprensión de tipo de estructuras gramaticales	Bloque A. Oraciones predicativas no reversibles. Bogue B. Oraciones atributivas. Bloque C. Oraciones predicativas negativas. Bloque D. Oraciones predicativas pronominalizadas (reflexivas y no reflexivas). Bloque E. Oraciones predicativas SVO reversibles. Bloque F. Oraciones predicativas SVO con sujeto plural (reversibles y no reversibles). Bloque G. Oraciones coordinadas disyuntivas (con sujeto u objeto coordinado). Bloque H. Oraciones predicativas SVCC de lugar (encima, debajo, delante y detrás). Bloque I. Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado). Bloque J. Oraciones relativas de tipo SO. Bloque K. Oraciones SVO con sujeto escindido. Bloque L. Oraciones comparativas absolutas. Bloque M. Oraciones OVS con objeto focalizado. Bloque N. Oraciones con objeto pronominalizado (contrastes de género). Bloque O. Oraciones relativas de tipo SS. Bloque P. Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado). Bloque Q Oraciones con objeto pronominalizado (contrastes de género y número). Bloque R. Oraciones pasivas OVS reversibles. Bloque S. Oraciones OVS con objeto escindido. Bloque T. Oraciones relativas de tipo OS.	Respuesta del grupo a los ítems del CEG	CEG
Sexo	Masculino Femenino	Respuesta del niño a la pregunta ¿Cuál es su sexo?	Ficha de registro de matrícula.
Edad	4 años 5 años	Respuesta del niño a la pregunta ¿Cuántos años tienes?	Ficha de registro de matrícula.
Nivel socioeconómico (Tipo de gestión)	Público Privado		Registro en la UGEL

3.5 Técnicas e instrumento de recolección de datos

Para la presente investigación, se empleó la técnica psicométrica y seleccionó como instrumento de evaluación para los sujetos en investigación el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales CEG de Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda. Se seleccionó este test para poder determinar si un individuo comprende o no el mensaje que se le da y medir así su comprensión gramatical. Asimismo, se eligió por su confiabilidad y porque la edad de población hacia la cual está dirigido encaja con la edad de sujetos en investigación.

3.5.1 Ficha técnica

Las autoras Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda presentan la siguiente ficha técnica:

- Nombre: CEG, Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales.
- Autores: Elvira Mendoza, Gloria Carballo, Juana, Muñoz, y M^a Dolores Fresneda.
- Procedencia: TEA Ediciones.
- Aplicación: Individual.
- Ámbito de aplicación: Niños con edades comprendidas entre 4 y 11 años de edad. El rango de edad se puede ampliar con niños que presenten trastornos específicos del lenguaje, trastornos de la lectura, deficiencia auditiva y otros problemas que puedan afectar a la comprensión del lenguaje. Igualmente se puede aplicar a adultos con afasia o con distintos tipos de traumatismos craneoencefálicos.
- Duración: Entre 15 y 20 minutos, en función de la edad.
- Finalidad: Evaluar la comprensión de distintas estructuras gramaticales de

diferente complejidad.

- Baremación: Percentiles para cada edad entre 4 y 11 años.
- Material: Manual, Cuaderno de estímulos y Hoja de anotación autocorregible (2005: 7).

El CEG se presenta en un formato de elección múltiple. En donde las estructuras gramaticales se evalúan en cuatro elementos diferentes, que forman un bloque. Se presenta en 20 bloques de oraciones de complejidad creciente, cada uno de los cuales está conformado por 4 oraciones. Los bloques presentados son los más estudiados en la lengua española. En los 20 bloques se analizan las siguientes construcciones:

- ✓ Bloque A. Oraciones predicativas no reversibles.
- ✓ Bloque B. Oraciones atributivas.
- ✓ Bloque C. Oraciones predicativas negativas.
- ✓ Bloque D. Oraciones predicativas pronominalizadas (reflexivas y no reflexivas).
- ✓ Bloque E. Oraciones predicativas SVO reversibles.
- ✓ Bloque F. Oraciones predicativas SVO con sujeto plural (reversibles y no reversibles).
- ✓ Bloque G. Oraciones coordinadas disyuntivas (con sujeto u objeto coordinado).
- ✓ Bloque H. Oraciones predicativas SVCC de lugar (encima, debajo, delante y detrás).
- ✓ Bloque I. Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado).

- ✓ Bloque J. Oraciones relativas de tipo SO.
- ✓ Bloque K. Oraciones SVO con sujeto escindido.
- ✓ Bloque L. Oraciones comparativas absolutas.
- ✓ Bloque M. Oraciones OVS con objeto focalizado.
- ✓ Bloque N. Oraciones con objeto pronominalizado (contrastes de género).
- ✓ Bloque O. Oraciones relativas de tipo SS.
- ✓ Bloque P. Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado).
- ✓ Bloque Q. Oraciones con objeto pronominalizado (contrastes de género y número).
- ✓ Bloque R. Oraciones pasivas OVS reversibles.
- ✓ Bloque S. Oraciones OVS con objeto escindido.
- ✓ Bloque T. Oraciones relativas de tipo OS.

Los resultados obtenidos en la prueba son susceptibles de ser medidos de dos formas; la primera, contabilizando el número total de respuestas correctas que pueden ir desde 0 hasta 80.

La segunda forma de medir de los resultados es a través de los bloques de oraciones. Para ellos es necesario tener en cuenta que un bloque se habrá contabilizado como correcto siempre y cuando el evaluado haya acertado en las cuatro oraciones del bloque.

3.5.2 Validez y confiabilidad

El coeficiente de fiabilidad del CEG fue medido por la fórmula alfa de Cronbach, obteniendo un valor igual a 0,91. La fiabilidad de la medida del grupo

de 4 años de edad fue 0,83 y la del grupo de 5 años de 0,78. Por lo tanto, el CEG es un instrumento confiable de base sólida.

Para la validez de criterio, se correlacionaron las puntuaciones totales en el CEG con otras pruebas como el TVIP (Test de Vocabulario en Imágenes) Peabody, Subtest de Integración gramatical del ITPA, Test Dígitos del WISC-R y el Inventario para maestros del CELF-III.

3.6 Procedimiento de recolección de datos

Se realizaron las solicitudes de autorización a los directores de ambas instituciones educativas, y se establecieron las fechas en las que se llevaría a cabo la aplicación del instrumento. La recolección de datos tuvo lugar durante el mes de noviembre del 2016. El procedimiento se llevó a cabo en ambientes en óptimas condiciones para la aplicación, que fueron facilitados por la institución al investigador. El proceso de evaluación estuvo a cargo exclusivamente de las investigadoras y fue realizado de manera individual, en sesiones de duración aproximada de 20 a 25 minutos por niño o niña.

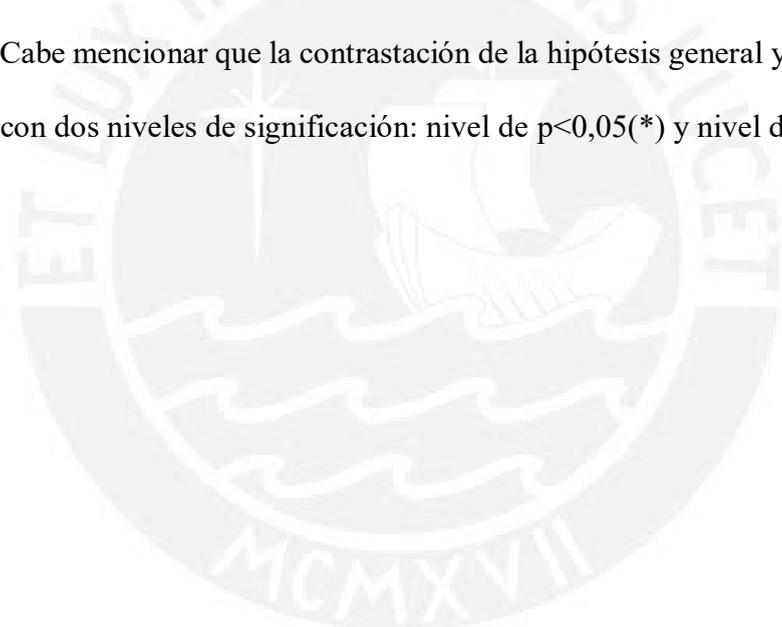
3.7 Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de los datos, se empleó el software estadístico IBM SPSS 24. En primer lugar, se obtuvieron resultados descriptivos que se presentan mediante tablas de frecuencia y porcentajes tanto para los datos generales como para cada una de las variables de estudio.

En segundo lugar, para la contrastación de la hipótesis se emplearon 3 pruebas estadísticas: La primera, denominada chi cuadrado de Pearson, que se

utilizó para comparar el nivel educativo de acuerdo al tipo de gestión educativa; la segunda prueba, denominada t de Student para muestras independientes, que se empleó para determinar las diferencias entre las puntuaciones medias y desviaciones estándar de la comprensión de estructuras gramaticales (por elementos y bloques), teniendo en cuenta el tipo de gestión, la edad y el género; la tercera, denominada prueba de ANOVA, se eligió para comparar las puntuaciones medias y desviaciones estándar de la comprensión de estructuras gramaticales (por elementos y bloques), considerando el nivel educativo de ambos padres, cuyas categorías son primaria, secundaria y superior.

Cabe mencionar que la contrastación de la hipótesis general y específicas se realizó con dos niveles de significación: nivel de $p < 0,05$ (*) y nivel de $p < 0,01$ (**).



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación y análisis de los resultados

En el presente capítulo se presentan y se analizan los resultados mediante tablas que sintetizan, en función de los objetivos e hipótesis de estudio, los datos recolectados por medio de los instrumentos utilizados en la recolección de información.

4.1.1 Resultados de los datos generales de los niños y padres de familia

En la tabla 5, se observa que el 49,2% de la muestra de niños de educación inicial que fueron evaluados, tiene 4 años de edad; en tanto que el restante 50,8% de los niños tiene 5 años.

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes en el dato general: edad, de los niños de educación inicial de dos instituciones pública y privada

Edad	Frecuencia	Porcentaje
4 años	58	49,2%
5 años	60	50,8%
Total	118	100,0%

En la tabla 6, se aprecia que el 50,8% de los niños evaluados corresponde al género femenino; en tanto que el restante 49,2% pertenece al género masculino.

Tabla 6

Frecuencias y porcentajes en el dato general: género, de los niños de educación inicial de dos instituciones pública y privada

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	60	50,8%
Masculino	58	49,2%
Total	118	100,0%

En la tabla 7, se puede observar que el 50,8% de los niños de la muestra investigada cursan educación inicial en una institución educativa de gestión pública; y el 49,2% de los niños lo cursa en una institución educativa privada.

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes en el dato general: tipo de gestión, de las dos instituciones educativas donde los niños cursan educación inicial

Tipo de gestión	Frecuencia	Porcentaje
Pública	60	50,8%
Privada	58	49,2%
Total	118	100,0%

4.1.2 Resultados descriptivos de la variable de estudio: Nivel educativo de los padres

Respecto al nivel educativo del padre, como se registra en la tabla 8, solo el 1,7% se ubica en el nivel de primaria; el 41,5% se encuentra con nivel de secundaria; y el 56,8% se sitúa con nivel educativo superior.

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes en la variable de estudio: nivel educativo del padre de los niños de educación inicial

Nivel educativo del padre	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	2	1,7%
Secundaria	49	41,5%
Superior	67	56,8%
Total	118	100,0%

En cuanto al nivel educativo de la madre, como se aprecia en la tabla 9, apenas el 2,5% se ubica en el nivel de primaria; el 42,4% se encuentra con nivel de secundaria; y el 55,1% se halla con nivel educativo superior.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes en la variable de estudio: nivel educativo de la madre de los niños de educación inicial

Nivel educativo de la madre	F	Porcentaje
Primaria	3	2,5%
Secundaria	50	42,4%
Superior	65	55,1%
Total	118	100,0%

4.1.3 Resultados descriptivos de la variable de estudio: Comprensión de estructuras gramaticales (por elementos y bloques)

4.1.3.1 Comprensión de estructuras gramaticales (por elementos y bloques) en niños de 4 años, de acuerdo al tipo de gestión

Considerando el tipo de gestión educativa, en la tabla 10 se registra que solo el 10,0% de los niños de institución educativa pública, de 4 años de edad, presenta un alto nivel de comprensión de estructuras gramaticales por elementos o respuestas correctas; mientras que los niños de institución educativa privada se ubican en nivel alto con el 60,7%. Cabe indicar, además, que el 66,7% de los niños de la institución educativa pública se encuentra con bajo nivel en la mencionada variable; a diferencia de sus pares de la institución educativa privada, que no registran ningún porcentaje en dicho nivel.

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes en la variable: comprensión de estructurales gramaticales (por elementos) en niños de 4 años de edad de dos instituciones pública y privada

Nivel	Pública		Privada	
	F	Porcentaje	F	Porcentaje
Alto	3	10,0%	17	60,7%
Medio	7	23,3%	11	39,3%
Bajo	20	66,7%	0	0,0%
Total	30	100,0%	28	100,0%

Teniendo en cuenta el tipo de gestión educativa, en la tabla 11 se verifica que apenas el 3,3% de los niños de institución educativa pública, de 4 años de edad, presenta un alto nivel de comprensión de estructurales gramaticales por bloques acertados; en tanto que los niños de la institución educativa privada se ubican en nivel alto con el 71,4%. Por otro lado, el 66,7% de los niños de la institución educativa pública se encuentra con bajo nivel en la mencionada variable; a diferencia de sus pares de la institución educativa privada, que no registran ningún porcentaje en dicho nivel.

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes en la variable: comprensión de estructurales gramaticales (por bloques) en niños de 4 años de edad de dos instituciones pública y privada

Nivel	Pública		Privada	
	F	Porcentaje	F	Porcentaje
Alto	1	3,3%	20	71,4%
Medio	9	30,0%	8	28,6%
Bajo	20	66,7%	0	0,0%
Total	30	100,0%	28	100,0%

4.1.3.2 Comprensión de estructuras gramaticales (por elementos y bloques) en niños de 5 años, de acuerdo al tipo de gestión

Con referencia al tipo de gestión educativa, en la tabla 12 se constata que solo el 6,7% de los niños de institución educativa pública, de 5 años de edad, presenta un alto nivel de comprensión de estructuras gramaticales por elementos o respuestas correctas; a diferencia de los niños de institución educativa privada, que se encuentran en nivel alto con el 83,3%. Por otro lado, el 33,3% de los niños de la institución educativa pública se sitúa con bajo nivel en la citada variable; en comparación con sus pares de la institución educativa privada, que no registran ningún porcentaje en tal nivel.

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes en la variable: comprensión de estructuras gramaticales (por elementos) en niños de 5 años de edad de dos instituciones pública y privada

Nivel	Pública		Privada	
	F	Porcentaje	F	Porcentaje
Alto	2	6,7%	25	83,3%
Medio	18	60,0%	5	16,7%
Bajo	10	33,3%	0	0,0%
Total	30	100,0%	30	100,0%

De acuerdo al tipo de gestión educativa, en la tabla 13 se registra que solo el 6,7% de los niños de la institución educativa pública, de 5 años de edad, presenta un alto nivel de comprensión de estructuras gramaticales por bloques acertados; mientras que los niños de la institución educativa privada se mantienen en nivel alto con el 83,3%. Por otro lado, el 33,3% de los niños de la institución educativa pública, es decir, la tercera parte, se encuentra con bajo nivel en la variable indicada;

a diferencia de sus pares de la institución educativa privada, que no presentan ningún porcentaje en el mencionado nivel.

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes en la variable: comprensión de estructurales gramaticales (por bloques) en niños de 5 años de edad de dos instituciones pública y privada

Nivel	Pública		Privada	
	F	Porcentaje	F	Porcentaje
Alto	2	6,7%	25	83,3%
Medio	18	60,0%	5	16,7%
Bajo	10	33,3%	0	0,0%
Total	30	100,0%	30	100,0%

4.1.4 Contrastación de hipótesis

4.1.4.1 Contrastación de la hipótesis general

Para la contrastación de la hipótesis general, se procedió a comprobar lo planteado en las hipótesis específicas que van desde la hipótesis 9 a la 12 (tablas 25-28), cuyos valores F de la prueba del ANOVA obtenidos en comprensión de estructuras gramaticales, de acuerdo al nivel educativo del padre (elementos: $F=50,981$; bloques: $F=72,850$) y de la madre (elementos: $F=40,728$; bloques: $F=64,148$), resultaron ser significativos al nivel de $p<0,01$ (tabla 14); resultados que indican que las puntuaciones medias en la variable “comprensión de estructurales gramaticales”, considerando tanto los elementos o respuestas correctas como el número de bloques acertados de los niños evaluados, se encuentran significativamente diferenciados de acuerdo al nivel educativo del padre y de la madre de los niños de la muestra investigada; por lo que se infiere que existe

relación significativa entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales de sus hijos de 4 y 5 años de la muestra investigada.

Tabla 14

Resumen de los resultados de diferencias con el ANOVA en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos y bloques) de los niños que cursan educación inicial, de acuerdo al nivel educativo de los padres (n=118)

Variable	Comprensión de estructuras gramaticales (elementos)			Comprensión de estructuras gramaticales (bloques)		
	Media	Desviación estándar	F	Media	Desviación estándar	F
Nivel educativo del padre						
Primaria	43,00	5,657		2,50	0,707	
Secundaria	41,45	8,782	50,981**	2,49	1,660	72,850**
Superior	56,54	7,433		7,75	2,749	
Nivel educativo de la madre						
Primaria	33,00	7,000		0,67	0,577	
Secundaria	43,06	8,870	40,728**	2,82	1,804	64,148**
Superior	56,20	8,099		7,74	2,841	

** Significativo al nivel de $p < 0,01$

4.1.4.2 Contrastación de las hipótesis específicas

4.1.4.2.1 Nivel educativo del padre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión

En la tabla 15, en la contingencia del nivel educativo del padre de los niños de 4 y 5 años, con el tipo de gestión de las instituciones de educación inicial, se aprecia que en la institución privada el 100,0% de los niños tienen al padre con

nivel educativo superior; lo cual no sucede con los niños de la institución pública, pues solo el 15,0% tienen al padre con nivel educativo superior. Por otro lado, en el 81,7% de los niños de la institución pública el padre cuenta con nivel de educación secundaria; y solo en el 3,3% de los niños de la institución pública el padre culminó el nivel de educación primaria.

Tabla 15

Contingencia del nivel educativo del padre con el tipo de gestión de dos instituciones de Lima Metropolitana

		Tipo de gestión		Total
		Pública	Privada	
Nivel educativo del padre	Superior	9	58	67
		15,0%	100,0%	56,8%
	Secundaria	49	0	49
		81,7%	0,0%	41,5%
	Primaria	2	0	2
		3,3%	0,0%	1,7%
Total		60	58	118
		100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 16, el valor de chi cuadrado obtenido es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado indica que la diferenciación entre las categorías del nivel educativo del padre, teniendo en cuenta el tipo de gestión de las instituciones educativas donde sus hijos cursan educación inicial, es significativa.

Tabla 16

Chi cuadrado de Pearson obtenido de la contingencia del nivel educativo del padre con el tipo de gestión

Chi cuadrado de Pearson	86,827**
Grados de libertad	2
Significación asintótica (bilateral)	0,000

** Significativo al nivel de $p < 0,01$

4.1.4.2.2 Nivel educativo de la madre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión

En la tabla 17, se observa que en la institución privada el 100,0% de los niños tienen a la madre con nivel educativo superior; lo cual no acontece con los niños de la institución pública, pues solo el 11,7% tienen a la madre con nivel educativo superior. De otro lado, se advierte que en el 83,3% de los niños de la institución pública la madre se ubica con nivel de educación secundaria; y apenas en el 5% de los niños de la institución pública la madre concluyó el nivel de educación primaria.

Tabla 17

Contingencia del nivel educativo de la madre con el tipo de gestión de dos instituciones de Lima Metropolitana

		Tipo de gestión		Total
		Pública	Privada	
Nivel educativo de la madre	Superior	7	58	65
		11,7%	100,0%	55,1%
	Secundaria	50	0	50
		83,3%	0,0%	42,4%
	Primaria	3	0	3
		5,0%	0,0%	2,5%
Total		60	58	118
		100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 18, el valor de chi cuadrado obtenido es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite afirmar que la diferenciación entre las categorías del nivel educativo de la madre, considerando el tipo de gestión de las instituciones educativas donde sus hijos cursan educación inicial, es significativa.

Tabla 18

Chi cuadrado de Pearson obtenido de la contingencia del nivel educativo de la madre con el tipo de gestión

Chi cuadrado de Pearson	93,008**
Grados de libertad	2
Significación asintótica (bilateral)	0,000

** Significativo al nivel de $p < 0,01$

4.1.4.2.3 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de educación inicial, según tipo de gestión

En la tabla 19, el valor de t de Student calculado es significativo al nivel de $p < 0,01$, lo cual indica que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los niños de las instituciones pública y privada en la variable “comprensión de estructuras gramaticales” (elementos). Se puede advertir que la mayor puntuación media ha sido conseguida por el grupo de niños de la institución privada.

Tabla 19

Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de educación inicial según tipo de gestión

Tipo de gestión	N	Media	Desviación estándar	T	gl	Sig. (bilateral)
Pública	60	42,43	9,267	-10,934**	116	0,000
Privada	58	57,91	5,605			

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

4.1.4.2.4 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de educación inicial, según tipo de gestión

En la tabla 20, el valor de t de Student calculado es significativo al nivel de $p < 0,01$, lo cual señala que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los niños de las instituciones pública y privada en la variable “comprensión de estructuras gramaticales” (bloques). Se aprecia que la mayor puntuación media ha sido alcanzada por el grupo de niños de la institución privada.

Tabla 20

Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de educación inicial, según tipo de gestión

Tipo de gestión	N	Media	Desviación estándar	T	gl	Sig. (bilateral)
Pública	60	2,72	1,896	-14,633**	116	0,000
Privada	58	8,33	2,259			

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

4.1.4.2.5 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre niños de 4 y 5 años de educación inicial

En la tabla 21, el valor de t de Student obtenido es significativo al nivel de $p < 0,01$, lo cual lleva a establecer que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los niños de 4 y 5 años en la variable “comprensión de estructuras gramaticales” (elementos). Se observa, además, que la mayor puntuación media ha sido lograda por el grupo de niños de 5 años.

Tabla 21

Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre niños de 4 y 5 años de educación inicial

Edad	N	Media	Desviación estándar	T	gl	Sig. (unilateral)
4 años	58	47,59	11,414	-2,456**	116	0,008
5 años	60	52,42	9,924			

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

4.1.4.2.6 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre niños de 4 y 5 años de educación inicial

En la tabla 22, el valor de t de Student calculado es significativo al nivel de $p < 0,05$, lo que permite inferir que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los niños de 4 y 5 años en la variable “comprensión de estructuras gramaticales” (bloques). Asimismo, la mayor puntuación media ha sido conseguida por el grupo de niños de 5 años.

Tabla 22

Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre niños de 4 y 5 años de educación inicial

Edad	N	Media	Desviación estándar	T	gl	Sig. (unilateral)
4 años	58	4,86	3,537	-1,891*	116	0,031
5 años	60	6,07	3,384			

* Significativo al nivel de $p < 0,05$.

4.1.4.2.7 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre las niñas y los niños que cursan educación inicial

En la tabla 23, el valor de la t Student registrado resulta no ser significativo al nivel de $p < 0,05$, lo cual indica que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por las niñas y los niños en la variable “comprensión de estructuras gramaticales” (elementos). Se registra una puntuación media en el grupo de niños ligeramente mayor que la del grupo de niñas.

Tabla 23

Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre niñas y niños que cursan educación inicial

Género	N	Media	Desviación estándar	T	gl	Sig. (bilateral)
Niñas	60	49,47	10,391	-0,581 (NS)	116	0,562
Niños	58	50,64	11,481			

(NS) No significativo al nivel de $p < 0,05$.

4.1.4.2.8 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre las niñas y los niños que cursan educación inicial

En la tabla 24, el valor de t de Student registrado, como en el caso de la tabla anterior, tampoco es significativo al nivel de $p < 0,05$, lo cual señala que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por las niñas y los niños en la variable “comprensión de estructuras gramaticales” (bloques). Se verifica una puntuación media en el grupo de niños ligeramente mayor que la del grupo de niñas.

Tabla 24

Diferencias con la t de Student para muestras independientes, en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre niñas y niños que cursan educación inicial

Género	N	Media	Desviación estándar	T	gl	Sig. (bilateral)
Niñas	60	5,47	3,452	-0,025 (NS)	116	0,980
Niños	58	5,48	3,575			

(NS) No significativo al nivel de $p < 0,05$

4.1.4.2.9 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años que cursan la educación inicial, según el nivel educativo del padre

En la tabla 25, el valor del ANOVA calculado resulta ser significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite establecer que, de acuerdo al nivel educativo del padre, existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias conseguidas por los niños de educación inicial de la muestra estudiada, en la variable “comprensión de estructuras gramaticales” (elementos). Se aprecia que la

mayor puntuación media en los niños corresponde al nivel educativo superior del padre.

Tabla 25

Diferencias con el ANOVA en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) de los niños que cursan educación inicial, de acuerdo al nivel educativo del padre (n=118)

Nivel educativo del padre	Media	N	Desviación estándar	F	gl	Sig.
Primaria	43,00	2	5,657			
Secundaria	41,45	49	8,782	50,981**	2	0,000
Superior	56,54	67	7,433			

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

4.1.2.4.10 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años que cursan la educación inicial, según el nivel educativo del padre

En la tabla 26, el valor del ANOVA obtenido es significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite comprobar que, de acuerdo al nivel educativo del padre, existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias registradas por los niños de educación inicial de la muestra estudiada en la variable “comprensión de estructuras gramaticales” (bloques). Se advierte que la mayor puntuación media en los niños corresponde al nivel educativo superior del padre.

Tabla 26

Diferencias con el ANOVA en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) de los niños que cursan educación inicial, de acuerdo al nivel educativo del padre (n=118)

Nivel educativo del padre	Media	N	Desviación estándar	F	gl	Sig.
Primaria	2,50	2	,707			
Secundaria	2,49	49	1,660	72,850**	2	0,000
Superior	7,75	67	2,749			

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

4.1.2.4.11 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años que cursan la educación inicial, según el nivel educativo de la madre

En la tabla 27, el valor del ANOVA registrado es significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite demostrar que, según el nivel educativo de la madre, existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias conseguidas por los niños de educación inicial de la muestra investigada en la variable “comprensión de estructuras gramaticales” (elementos). Se observa que la mayor puntuación media en los niños corresponde al nivel educativo superior de la madre.

Tabla 27

Diferencias con el ANOVA en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) de los niños de educación inicial, de acuerdo al nivel educativo de la madre (n=118)

Nivel educativo de la madre	Media	N	Desviación estándar	F	gl	Sig.
Primaria	33,00	3	7,000			
Secundaria	43,06	50	8,870	40,728**	2	0,000
Superior	56,20	65	8,099			

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

4.1.4.2.12 Diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años que cursan la educación inicial, según el nivel educativo de la madre

En la tabla 28, el valor del ANOVA observado es significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite constatar que, según el nivel educativo de la madre, existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los niños de educación inicial de la muestra seleccionada en la variable “comprensión de estructuras gramaticales” (bloques). Se aprecia que la mayor puntuación media en los niños corresponde al nivel educativo superior de la madre.

Tabla 28

Diferencias con el ANOVA en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) de los niños de educación inicial, de acuerdo al nivel educativo de la madre (n=118)

Nivel educativo de la madre	Media	N	Desviación estándar	F	gl	Sig.
Primaria	0,67	3	,577			
Secundaria	2,82	50	1,804	64,148**	2	0,000
Superior	7,74	65	2,841			

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

4.2 Discusión de resultados

Los resultados detectados con la prueba ANOVA permiten establecer diferenciaciones significativas que confirman lo formulado por la hipótesis general, en términos de que el nivel educativo de los padres se relaciona significativamente con la comprensión de estructuras gramaticales de sus menores hijos de 4 y 5 años de edad, que cursan educación inicial en dos instituciones educativas socioeconómicamente diferenciadas de Lima Metropolitana.

Respecto a las dos primeras hipótesis específicas, los resultados evidencian diferencias significativas en el nivel educativo del padre y de la madre de los niños de 4 y 5 años, considerando el tipo de gestión de las instituciones educativas donde cursan educación inicial los menores evaluados. Se pudo comprobar que los padres (tanto el padre como la madre) cuyos hijos provenían de la institución educativa pública, presentaban un menor nivel educativo que los padres de los niños de la escuela privada. Al respecto, los padres (padre y madre) de los niños de la escuela pública en su mayoría tenían educación secundaria y en menor proporción educación primaria y superior. Por otro lado, los padres (padre y madre) cuyos hijos provienen de la escuela privada presentaban un grado de instrucción superior en su totalidad. De los resultados obtenidos, se puede apreciar que, a pesar de que la mayoría de los padres (padre y madre) de los niños de la escuela pública han terminado la educación secundaria, no han logrado alcanzar una educación superior. De acuerdo al análisis que hace Bruner (2010: 17-44) acerca de las desigualdades en la educación de los niños, el nivel educativo de los padres o grado de instrucción influye mucho en el logro de los aprendizajes en los niños. Esto se debería a que los padres con un nivel educativo superior tienen mayores

expectativas en relación a la educación de sus hijos, por lo que destinarían mayores recursos económicos para tal fin.

Respecto a la contrastación de las hipótesis específicas tercera y cuarta, al comparar las puntuaciones obtenidas en la comprensión de estructuras gramaticales (por elementos y bloques) entre los niños de las instituciones pública y privada, se encontró una mayor puntuación media favorable a los niños de la institución privada. Esto podría explicarse por el hecho de que, como refiere Contreras (2004:

222-223), los padres de los niños que provienen de instituciones educativas privadas utilizan en el habla cotidiana un léxico más rico y formas gramaticales más elaboradas, pues casi todos ellos presentan un grado de instrucción superior. Es

probable que los niños de la escuela privada presenten un entorno familiar académicamente mejor y un repertorio verbal más complejo, y estén acostumbrados a expresarse y escuchar estructuras oracionales más elaboradas que se acercan más al español estándar. Además, a esto se suma el estímulo que reciben posteriormente

de la escuela y el propio entorno social que propicia un mejor desempeño lingüístico. Por el contrario, el pobre manejo de las producciones morfológicas que tienen los niños estaría relacionado con el desconocimiento léxico, que, según Contreras (2004), se asocia a una escasa estimulación proveniente de su entorno

social, como el grupo familiar o el aula de clases, lo cual repercute desfavorablemente en el desarrollo del componente morfosintáctico de su lenguaje.

Del mismo modo, la investigación pudo comprobar lo planteado por las hipótesis específicas quinta y sexta, en el sentido de que existen diferencias significativas al comparar los resultados de las puntuaciones medias obtenidas en la comprensión de estructuras gramaticales a nivel tanto de elementos o respuestas

correctas, como de bloques acertados, entre los niños de 4 y 5 años de las instituciones educativas socioeconómicamente diferenciadas, siendo mejores los resultados en los niños de 5 años. Esto se puede explicar en relación al desarrollo evolutivo, como lo ha venido sosteniendo Owens (2003: 292), que manifiesta que los niños de 5 años comprenden y expresan estructuras gramaticales más complejas que los niños de 4 años. Si se analizan los resultados por separado se tiene que los niños de la institución educativa pública, al igual que sus pares de la institución educativa privada, obtienen diferencias significativas a nivel de puntajes por bloques, lo que es esperado de acuerdo al desarrollo evolutivo planteado por el referido autor.

Respecto a la diferencia por género, planteada por las hipótesis específicas séptima y octava, la investigación no encontró mayor diferenciación en la comprensión de estructuras gramaticales, tanto por elementos como por bloques, entre niñas y niños de 4 y 5 años de dos instituciones educativas económicamente diferenciadas. Estos resultados se pueden fundamentar a partir del estudio de Dioses (2009: 54-63), en el cual menciona que la comprensión de estructuras gramaticales no muestra diferencias significativas en cuanto al género en estudiantes de quinto de primaria de instituciones educativas de Lima Metropolitana. Así también, en su estudio Merino y Muñoz (2007: 161-175) señalan que no detectaron diferencias atribuibles al género en relación al desempeño cognitivo de niños en edad preescolar.

También la presente investigación permitió comprobar las hipótesis específicas de la novena a la doceava, formuladas en términos de que existe relación entre el nivel educativo de los padres (padre y madre) y la comprensión de

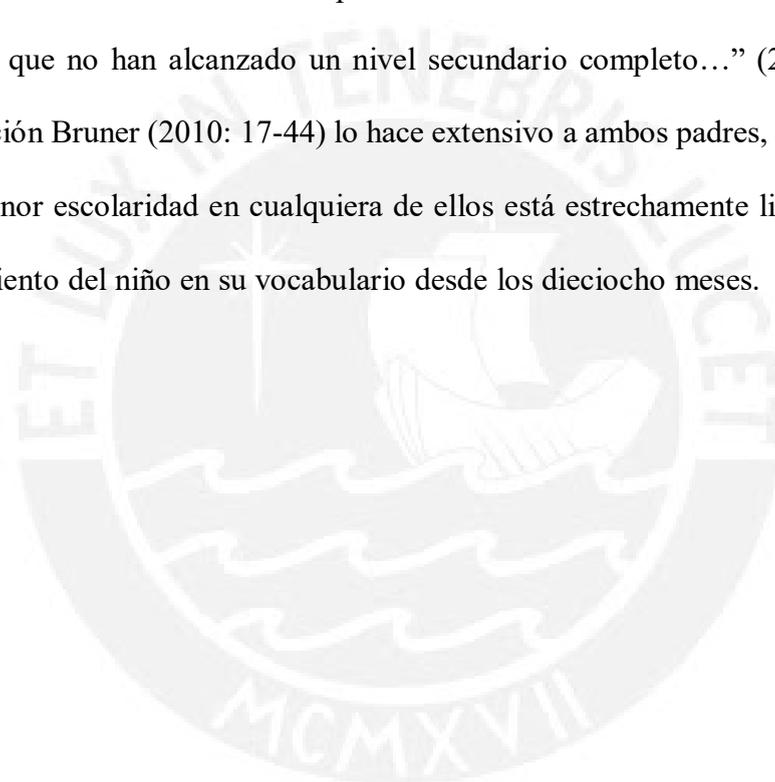
estructuras gramaticales (por elementos y bloques) en niños de educación inicial de 4 y 5 años de dos instituciones educativas pública y privada socioeconómicamente diferenciadas. Al revisar los resultados por separado, se pudo determinar que los desempeños más destacados a nivel de puntajes por elementos y por bloques lo obtuvieron los niños cuyos padres (papá y mamá) tenían educación superior y que corresponderían al grupo de niños de la escuela privada. De este modo, los niños cuyos padres (padre y madre) presentaban educación superior, obtuvieron un mayor puntaje en la comprensión de estructuras gramaticales, tanto a nivel global de los ítems del CEG como a nivel de bloques, a diferencia de los niños cuyos padres (padre y madre) tenían mayormente educación primaria y secundaria.

De los datos obtenidos, se puede afirmar, de acuerdo a Chaparro (2016: 63), que los padres con mayores niveles educativos cuentan con mayores recursos que se evidencian en prácticas educativas eficientes, lenguaje variado y habilidades en la lectura.

En el caso de las madres que tenían educación superior, sus hijos tuvieron un mayor puntaje en la comprensión de estructuras gramaticales, tanto a nivel de elementos como en bloques. Adicionalmente, los niños cuyas madres tenían educación secundaria tuvieron una mejor comprensión de estructuras gramaticales en puntajes por bloques frente aquellos niños cuyas madres tenían educación primaria. De acuerdo a lo señalado por Arán (2012: 16-17), el nivel de instrucción de la madre es el principal predictor del desempeño cognitivo del niño.

De lo anteriormente mencionado, se deduce que el nivel educativo del padre y de la madre cumple un rol importante en el adecuado desarrollo de las estructuras gramaticales en los niños de 4 y 5 años. Aunque en esta investigación no se ha

establecido si la madre cumple un rol más protagónico que el padre en la estimulación del lenguaje del niño, o si la influencia se manifiesta en un mismo nivel, al respecto, Brenlla y otros (2015: 42) resaltan la importancia que tiene la escolaridad de las madres para el desarrollo de la comprensión verbal. De acuerdo a estos autores, “... aquellas madres que presentaban educación superior emplean un léxico más rico e implementan la lectura a sus hijos –lo cual se traduce en la posibilidad de desarrollar un amplio vocabulario en sus descendientes–, que las madres que no han alcanzado un nivel secundario completo...” (2015: 42). Esta afirmación Bruner (2010: 17-44) lo hace extensivo a ambos padres, al observar que una menor escolaridad en cualquiera de ellos está estrechamente ligada a un bajo rendimiento del niño en su vocabulario desde los dieciocho meses.



CONCLUSIONES

1. En líneas generales, de acuerdo a los resultados obtenidos, se encontró que existe relación entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de estructuras gramaticales de sus hijos de 4 y 5 años de edad, de ambos sexos, que cursan educación inicial en dos instituciones educativas socioeconómicamente diferenciadas de Lima Metropolitana.
2. Se encontró que existen diferencias significativas en el nivel educativo del padre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.
3. Existen diferencias significativas en el nivel educativo de la madre de los niños de 4 y 5 años, de acuerdo al tipo de gestión de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.
4. Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en los niños que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, de acuerdo al tipo de gestión.
5. Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en los niños que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, de acuerdo al tipo de gestión.
6. Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre los niños de 4 y 5 años que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.
7. Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre los niños de 4 y 5 años que cursan educación inicial

en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

8. Se evidenció que no existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) entre las niñas y los niños que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

9. No existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) entre las niñas y los niños que cursan educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

10. Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo del padre.

11. Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo del padre.

12. Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (elementos) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo de la madre.

13. Existen diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales (bloques) en niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, que cursan la educación inicial en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el nivel educativo de la madre.

RECOMENDACIONES

- Implementar políticas de estado que impulsen programas que permitan el desarrollo del lenguaje en la primera infancia.
- Incluir actividades, talleres con los padres para estimular el desarrollo del lenguaje en edades tempranas en los centros de salud.
- Comprometer a los padres de familia en la escuela a capacitarse en talleres para aprender estrategias que les permitan estimular el lenguaje oral de sus hijos y por lo tanto mejorar los aprendizajes.
- Promover capacitaciones dirigidas a los docentes de Educación Inicial para poder identificar dificultades en la comprensión de estructuras gramaticales y posteriormente realizar adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los niños en este aspecto.
- Evaluar de forma oportuna la comprensión de estructuras gramaticales en los niños pequeños especialmente en el periodo de expansión gramatical.
- Continuar con investigaciones que permitan una adecuada estimulación por parte de los adultos en comprensión de estructuras gramaticales de acuerdo a nuestra realidad nacional.
- Realizar investigaciones que permitan determinar si la formación profesional del docente influye en la comprensión de estructuras gramaticales.

REFERENCIAS

ACOSTA, Víctor y Ana MORENO

2010 *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. en ambientes educativos*. Barcelona: Ars Medica.

ACOSTA, Víctor y Ana MORENO

2001 *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Masson.

ACOSTA, Víctor, MORENO Ana, QUINTANA Adelia, RAMOS Victoria y ESPINO Olga.

2002 *La evaluación del lenguaje*. España. Aljibe.

ARAMBURÚ, Mikel

2004 “Jerome Seymour Bruner: De la Percepción al Lenguaje”. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp. 1-19. Consulta: 15 de octubre
<http://www.rieoei.org/deloslectores/749Aramburu258.PDF>

ARÁN, Vanessa

2012 “Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictores y Mediadoras”. *Psykhé*. Buenos Aires, volumen 21, número 1, pp. 3-20. Consulta: 16 de setiembre del 2015
<http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n1/art01.pdf>

BAIXAULI-FORTEA, Inmaculada, Belén ROSELLÓ y Carla COLOMER

2015 “Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencia socioemocional”.

Revista de Neurología. Valencia, volumen 60, número 1, pp. S51-S56.

Consulta: 16 de octubre del 2015

<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/153427/67065.pdf?sequence=1>

BERKO, Jean y Nan BERNSTEIN

2010 Desarrollo del lenguaje. Madrid: Pearson Education S.A.

BRUNER, José

2010 “Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela”. *Revista Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*.

Volumen 46, número 1, pp. 17-44. Consulta: 15 de noviembre del 2015.

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/459/944>

BRUNER, Jerome

1986 El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona, Paidós.

CONTRERAS, M^a Carmen

2004 “Habilidades morfológicas y experiencia socioeducativa”. *Arbor. Ciencia Pensamiento y Cultura. Consejo Superior de Investigaciones Científicas*

Volumen CLXXIX, número 705, pp. 2013-227. Consulta: 23 de enero del 2016

[file:///C:/Users/Veronica/Downloads/543-543-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Veronica/Downloads/543-543-1-PB%20(1).pdf)

CÓRDOVA, Milagros y Mariela SASAKI

2010 *Comprensión de estructuras gramaticales en niños con pérdida auditiva oralizados incluidos en aulas regulares y niños oyentes del primer al sexto grado de educación primaria de Lima Metropolitana*. Tesis de maestría en Fonoaudiología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL).

CHAPARRO, Alicia, GONZÁLEZ, Coral y Joaquín CASO

2016 “Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Volumen 18, número 1, pp. 1-68. Consulta: 20 enero del 2016.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n1/v18n1a4.pdf>

DIOSES, Alejandro

2009 “Comprensión de estructuras gramaticales lingüísticas y procesos cognitivos de lectoescritura en alumnos de 5to grado de primaria”. *Revista de psicología*. Volumen 11, pp.1-65. Consulta: 17 de febrero del 2016
http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v11_2009/pdf/a06.pdf

DUBOIS, Jean, GIACOMO, M. GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane, MARCELLESI, Jean-Baptiste y Mevél Jean-Pierre.

1979 *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

GRANTHAM-MCGREGOR, Sally & Susan WALKER

2015 “Visitas domiciliarias para la primera infancia en Jamaica”. *Espacio para la infancia*. La Haya, pp. 29-36. Consulta: 16 de marzo del 2016.

<https://bernardvanleer.org/app/uploads/2015/07/Un-buen-inicio-avances-en-el-desarrollo-de-la-primera-infancia8ff0.pdf>

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA

2006 *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

LABIN, Agustina, BRENLLA, María y TABORDA, Alejandra

2015 “Estudio preliminar sobre la relación entre el nivel educativo de la madre y los índices comprensión verbal y velocidad de procesamiento del WISC-IV”. *Revista de Psicología*. Volumen 11, número 21, pp. 35-45. Consulta: 16 de octubre del 2015. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estudio-preliminar-relación-educativo.pdf>

LLORENC, Andreu y otros

2013 *El Trastorno específico del lenguaje*. España. Editorial UOC.

MARISCAL, S. y GIMENEZ, M.

2008 *Psicología del desarrollo*. España. Mc Hill.

MATUTE, Esmeralda y otros

2009 “Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria”. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Bogotá, volumen 41, número 2, pp. 257-276. Consulta: 13 de marzo del 2016.
<http://www.redalyc.org/pdf/805/80511496006.pdf>

MAUCHI, Beatriz. y Elizabeth TAVERA ÚRSULA HERNÁNDEZ

2015 *Introducción a la comunicación escrita*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.

MENDOZA, Elvira y otros

2005 *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. Madrid: TEA ediciones.

MERINO, Cesar y Paola MUÑOZ

2007 “Estudio preliminar del impacto socioeconómico sobre los puntajes de una batería multidimensional de aptitudes en niños preescolares”. *Interdisciplinaria*. Volumen, 24, número 2, pp. 161-184. Consulta: 13 de marzo del 2016. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1668-70272007000200002

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2015 *Rutas del Aprendizaje*. Lima. Metrocolor S.A.

NARBONA, Juan y Claude CHEVRIE- MULLER

2003 *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Segundo Edición* Barcelona: Masson

NICOLOSI, Lucille., HARRYMAN, Elizabeth. y KRESHECK, Janet.

2004 *Terminology of Communication Disorders. Speech-Language-Hearing. Baltimore- USA. Lippincott Williams and Wilkins. Fifth edition.*

OWENS, Robert

2003 *Desarrollo del lenguaje. Quinta Edición. Madrid. Pearson Educación S.A.*

PUYUELO, Miguel, Jean-Adolphe RONDAL y Elisabeth WIIG

2000 *Evaluación del lenguaje. Barcelona. Masson.*

RONDAL, Jean-Adolphe y otros

2003 “Desarrollo del lenguaje oral”. *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto. Barcelona: Masson, pp. 1-86.*

TAMAYO Y TAMAYO, Mario

2003 *El proceso de la investigación científica. Cuarta edición. México: LIMUSA S.A.*

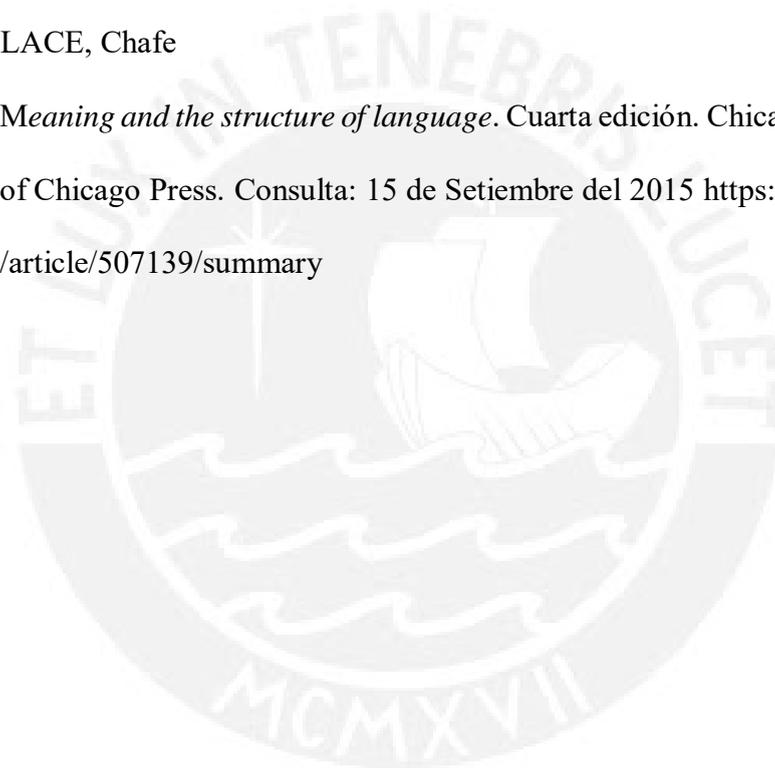
VIALARDI, Jessica

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 de maestría en Fonoaudiología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL).

WAALLACE, Chafe

1970 *Meaning and the structure of language.* Cuarta edición. Chicago: University of Chicago Press. Consulta: 15 de Setiembre del 2015 <https://muse.jhu.edu/article/507139/summary>





ANEXOS

ANEXO A



Ministerio de Educación

FICHA ÚNICA DE MATRÍCULA

1 Datos Generales del Estudiante
 1.1 Datos Personales

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Sexo		Estado Civil ⁽¹⁾	Nacimiento Registrado ⁽²⁾	
			H	M		Si	No

Código del Estudiante		
Año de Ingreso	Código modular de la Institución Educativa donde Ingresó	Nº de Matrícula Generado por la Institución Educativa

(Este código será el único que usará durante su permanencia en el Sistema Educativo Nacional)

Fecha de Nacimiento	Día	Mes	Año	Lengua materna	
País				Segunda lengua	
Departamento				Número de hermanos	Lugar que ocupa
Provincia				Religión	
Distrito				Tipo de Discapacidad ⁽³⁾	DI DA DV DM OT
Documento de Identidad	D.N.I.	LE	C.E.	Nº del Documento	

1.1.1 Desarrollo del estudiante

Nacimiento		Observaciones
Normal	Con complicaciones	

(Obligatorio para nivel inicial)

Aspecto	Actividad	Edad
Psicomotriz	Levantó la cabeza	
	Se sentó	
	Se paró	
	Caminó	
Lenguaje	Controló sus estímulos	
	Habó las primeras palabras	
	Habó con fluidez	

1.1.2 Controles de salud del estudiante

Control de Peso - Talla					Otros controles			
Fecha	Peso	Talla	Observaciones		Fecha	Tipo de Control	Resultado	
Día Mes Año					Día Mes Año			

1.1.3 Estado de salud del estudiante

(Obligatorio para nivel inicial)

Enfermedades sufridas		Vacunas		Alergias	
Edad aprox.	Enfermedad	Edad aprox.	Vacuna		
				Experiencias traumáticas	
				Tipo de sangre	

1.2 Datos del domicilio del estudiante

Año	Dirección	Lugar	Departamento	Provincia	Distrito	Teléfono

1.3 Datos de los padres

Datos		Padre		Madre	
Apellido Paterno					
Apellido Materno					
Nombres					
Vive	Si No	Si	No	Si	No
Fecha de Nacimiento	Día Mes Año	Día	Mes	Año	
Grado de Instrucción					
Ocupación					
Vive con el Estudiante	Si No	Si	No	Si	No

1.4 Datos de la situación laboral de los estudiantes que trabajan

Año	Edad	Descripción del trabajo	Horas semanales de trabajo

Año	Edad	Descripción del trabajo	Horas semanales de trabajo

(1) Estado civil : (S) Soltero, (C) Casado, (V) Viudo, (D) Divorciado, (CV) Conviviente
 (2) Nacimiento Registrado : Si cuenta con partida de nacimiento o no ha sido inscrito en el registro civil

(3) Tipo de Discapacidad : (DI) Discapacidad Intelectual, (DA) Discapacidad Auditiva, (DV) Discapacidad Visual, (DM) Discapacidad Motora, (OT) Otra

ANEXO B

CEG

Nombre y apellidos: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Fecha de aplicación: _____ Edad: _____ años _____ meses

Colegio: _____ Grado: _____

ENSAYOS						
Aplicar a los niños menores de 6 años y a los que se sospeche con desconocimiento léxico						
Marque con un aspa (X) los dibujos señalados por el niño						
Ensayo 1	Ensayo 2	Ensayo 3	Ensayo 4	Ensayo 5	Ensayo 6	Ensayo 7
Cama	Círculo	Señor	Beber	Besar	Niño gordo	Lápiz corto
Bicicleta	Gato	Niño	Leer	Empujar	Niña morena	Perro blanco
Mesa	Ratón	Señora	Planchar	Mirar	Niño delgado	Perro negro
Camión	Cuadrado	Niña	Reír	Perseguir	Niña rubia	Lápiz largo

A. Oraciones predicativas SVO no reversibles							
A	1.	El gato come un plátano.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	2.	El niño juega a la pelota.....	1	2	3	4	
	3.	La niña ve la televisión.....	1	2	3	4	
	4.	El señor pone la mesa.....	1	2	3	4	
B. Oraciones atributivas							
B	5.	El perro es negro.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	6.	La niña es rubia.....	1	2	3	4	
	7.	El lápiz es largo.....	1	2	3	4	
	8.	El niño es gordo.....	1	2	3	4	
C. Oraciones predicativas negativas							
C	8.	El niño no come.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	10.	El gato no corre.....	1	2	3	4	
	11.	La señora no lee.....	1	2	3	4	
	12.	La niña no ríe.....	1	2	3	4	
D. Oraciones predicativas pronominalizadas (reflexivas y no reflexivas)							
D	13.	La niña se lava las manos.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	14.	La señora le pone los zapatos.....	1	2	3	4	
	15.	El señor se corta el pelo.....	1	2	3	4	
	16.	La niña le pinta la cara.....	1	2	3	4	
E. Oraciones predicativas SVO reversibles							
E	17.	El ratón persigue al gato.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	18.	El señor besa a la señora.....	1	2	3	4	
	19.	La niña empuja al niño.....	1	2	3	4	
	20.	La bici persigue al coche.....	1	2	3	4	
F. Oraciones predicativas SVO con sujeto plural (reversibles y no reversibles)							
F	21.	Los niños ven la televisión.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	22.	Los perros persiguen a la niña.....	1	2	3	4	
	23.	Los niños comen carne.....	1	2	3	4	
	24.	Las niñas miran a los niños.....	1	2	3	4	

G. Oraciones coordinadas disyuntivas (con sujeto u objeto coordinado)							
G	25.	Ni el gato ni el perro son negros.....	■	2	3	4	Nº DE ACIERTOS
	26.	La niña no es ni rubia ni delgada.....	1	2	3	■	
	27.	Ni el niño ni la niña tienen lentes.....	■	2	3	4	CORRECTO INCORRECTO
	28.	La pelota no es roja ni pequeña.....	1	2	■	4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
H. Oraciones predicativas SVCC de lugar (encima, debajo, delante, detrás)							
H	29.	El perro está delante del gato.....	■	2	3	4	Nº DE ACIERTOS
	30.	El círculo está encima del cuadrado.....	1	2	■	4	
	31.	El niño está detrás de la niña.....	1	2	■	4	CORRECTO INCORRECTO
	32.	El lápiz está debajo del libro.....	1	2	3	■	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
I. Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado)							
I	33.	La niña no es solo rubia, sino también delgada.....	1	2	■	4	Nº DE ACIERTOS
	34.	No solo el niño está jugando, sino también la niña.....	1	■	3	4	
	35.	La niña no solo está cantando, sino también bailando.....	■	2	3	4	CORRECTO INCORRECTO
	36.	No solo la pelota es roja, sino también el libro.....	1	■	3	4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
J. Oraciones relativas del tipo SO.							
J	37.	El perro persigue al gato que es pequeño.....	1	2	3	■	Nº DE ACIERTOS
	38.	El lápiz está encima del libro que es rojo.....	1	2	■	4	
	39.	La señora abraza a la niña que es rubia.....	■	2	3	4	CORRECTO INCORRECTO
	40.	El cuadrado está dentro del círculo que es azul.....	1	■	3	4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
K. Oraciones SVO con objeto escondido							
K	41.	Es el gato el que muerde al perro.....	■	2	3	4	Nº DE ACIERTOS
	42.	Es el carro el que ha golpeado al camión.....	■	2	3	4	
	43.	Es el señor el que besa a la señora.....	1	■	3	4	CORRECTO INCORRECTO
	44.	Es la niña la que pinta al niño.....	1	2	3	■	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
L. Oraciones comparativas absolutas							
L	45.	El cuadrado es más grande que el círculo.....	1	2	■	4	Nº DE ACIERTOS
	46.	El perro es más pequeño que el gato.....	1	2	■	4	
	47.	La niña es más alta que el niño.....	1	2	3	■	CORRECTO INCORRECTO
	48.	El lápiz es más corto que el lapicero.....	■	2	3	4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
M. Oraciones OVS con objeto focalizado							
M	49.	A la señora la peina el señor.....	■	2	3	4	Nº DE ACIERTOS
	50.	Al carro lo persigue la bicicleta.....	1	2	3	■	
	51.	A la niña la pinta el niño.....	■	2	3	4	CORRECTO INCORRECTO
	52.	Al señor lo besa la señora.....	1	■	3	4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
N. Oraciones con objeto pronominalizado (contrastos de género)							
N	53.	Las niñas lo miran.....	1	2	■	4	Nº DE ACIERTOS
	54.	La mujer lo sube.....	■	2	3	4	
	55.	Los perros la persiguen.....	■	2	3	4	CORRECTO INCORRECTO
	56.	El señor la lleva.....	1	■	3	4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
O. Oraciones relativas de tipo SS							
O	57.	El niño que mira a la niña está comiendo.....	■	2	3	4	Nº DE ACIERTOS
	58.	El cuadrado que está dentro del círculo es azul.....	■	2	3	4	
	59.	El perro que persigue al gato es pequeño.....	1	2	■	4	CORRECTO INCORRECTO
	60.	El lápiz que está encima del libro es rojo.....	1	2	3	■	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

P. Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado)							
P	61.	La niña es morena, pero el niño no.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	62.	El perro es pequeño, pero el gato no.....	1	2	3	4	
	63.	La niña es delgada, pero no es rubia.....	1	2	3	4	
	64.	El cuadrado es grande, pero no es azul.....	1	2	3	4	
Q. Oraciones con objeto pronominalizados (contrastes de género y número)							
Q	65.	La señora los lleva.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	66.	El niño lo mira.....	1	2	3	4	
	67.	El perro las persigue.....	1	2	3	4	
	68.	La señora la baña.....	1	2	3	4	
R. Oraciones pasivas OVS reversibles							
R	69.	La niña es empujada por el niño.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	70.	El gato es perseguido por el ratón.....	1	2	3	4	
	71.	El niño es abrazado por la señora.....	1	2	3	4	
	72.	La bici es perseguida por el carro.....	1	2	3	4	
S. Oraciones pasivas OVS con objeto escondido							
S	73.	Es la niña a quien besa el niño.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	74.	Es el ratón al que persigue el gato.....	1	2	3	4	
	75.	Es al carro al que persigue la bicicleta.....	1	2	3	4	
	76.	Es al gato al que muerde el perro.....	1	2	3	4	
T. Oraciones relativas del tipo OS							
T	77.	El círculo dentro del que hay un cuadrado es azul.....	1	2	3	4	Nº DE ACIERTOS CORRECTO INCORRECTO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	78.	El libro encima del que hay un lápiz es rojo.....	1	2	3	4	
	79.	El gato al que el perro persigue es pequeño.....	1	2	3	4	
	80.	La niña a la que abraza la señora es rubia.....	1	2	3	4	

FORMA DE CORRECCION	- Para obtener la puntuación directa sume las cantidades anotadas en las casillas de Nº ACIERTOS (que equivale a las respuestas correctas) ya anote el total en las casillas PD.	P.D (aciertos) <input type="checkbox"/> ⇒ <input type="checkbox"/>	Pc
	- A continuación, observe si en cada banda se han rodeado correctamente las cuatro frases y si es así marque el círculo de CORRECTO. Como el valor de cada bloque correcto es igual a 1, sume el número de bloques correctos y anote el total en la casilla correspondiente.	Nº bloques (correctos) <input type="checkbox"/> ⇒ <input type="checkbox"/>	
	-Consulte las tabla de baremos para hallar las puntuaciones percentiles (Pc).		