



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

NIVEL DE VOCABULARIO RECEPTIVO EN NIÑOS DE 4 Y 5  
AÑOS DE CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES Y PRIVADOS  
DEL DISTRITO DE SURQUILLO.

Tesis para optar el grado de Magíster en Fonoaudiología

AUTOR

Estela Lucia Carrasco Valiente.

ASESORES

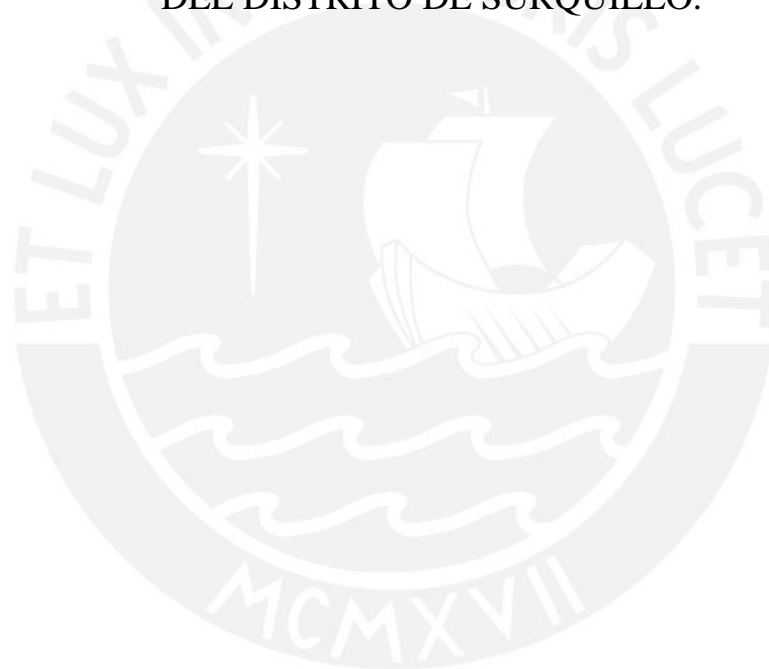
Mg. Rosalma Vargas Vilca.

Mg. José Livia Segovia.

LIMA - PERÚ

2015

NIVEL DE VOCABULARIO RECEPTIVO EN NIÑOS DE 4 Y 5  
AÑOS DE CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES Y PRIVADOS  
DEL DISTRITO DE SURQUILLO.





## AGRADECIMIENTO

A las personas que formaron parte  
de este equipo: mis asesores.



DEDICATORIA

A Dios, sin Él nada es posible.  
A mi Madre, por ser mi mayor impulso.

## TABLA DE CONTENIDO

	Páginas
TÍTULO	ii
DEDICATORIA	iv
TABLA DE CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE ANEXOS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	xiv
<b>CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO</b>	
1.1 Formulación del problema	1
1.2 Formulación de Objetivos	3
1.2.1 Objetivo General	3
1.2.2 Objetivos Específicos	3
1.3 Importancia y justificación del estudio	3
1.4 Limitaciones previas de la investigación	5
<b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</b>	
2.1 Investigaciones realizadas con las variables del estudio	6
2.1.1 Internacionales	6
2.1.2 Nacionales	9
2.2 Bases Científicas	11
2.2.1 Conceptos del Lenguaje	11
2.2.2 Etapas de Adquisición del Lenguaje	12
2.2.2.1 Nivel Pre-Lingüístico	13
2.2.2.2 Primer Nivel Lingüístico	21

2.2.2.3 Segundo Nivel Lingüístico	28
2.2.2.4 Tercer Nivel Lingüístico	28
2.2.3 Teorías del Desarrollo del Lenguaje	29
2.2.3.1 Teoría Innatista	30
2.2.3.2 Teoría Ambientalista	31
2.2.3.3 Teoría Cognitiva	31
2.2.4 Componentes del Lenguaje	33
2.2.4.1 Componente Fonético Fonológico	34
2.2.4.2 Componente Léxico Semántico	35
2.2.4.3 Componente Morfosintáctico	38
2.2.4.4 Componente Pragmático	39
2.2.5 Diferencias de Género	40
2.2.6 Procesos del Lenguaje	43
2.2.6.1 Comprensión	43
2.2.6.2 Expresión	44
2.3 Definición de términos básicos	45
2.4 Hipótesis	46
2.4.1 Hipótesis general	46
2.4.2 Hipótesis específicas	46
<b>CAPÍTULO III METODOLOGÍA</b>	
3.1 Método de Investigación	48
3.2 Tipo y diseño de investigación	48
3.3 Sujetos de investigación	48
3.4 Instrumento	49
3.5 Variables de estudio	54
3.6 Procedimiento de recolección de datos	54
3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	54
<b>CAPÍTULO IV RESULTADOS</b>	
4.1 Presentación de resultados	55
4.2 Discusión	66

**CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS**

5.1 Conclusiones 70

5.3 Sugerencias 71

REFERENCIAS 72

ANEXOS



## ÍNDICE DE TABLAS

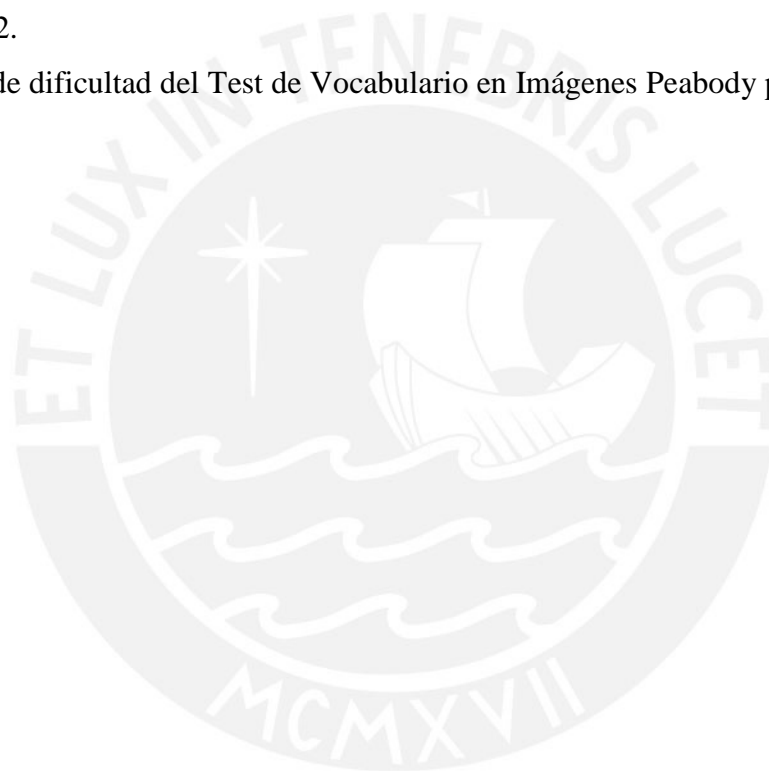
	Páginas
Tabla 1 Muestra de niños y niñas de 4 y 5 años por centro educativo.	48
Tabla 2 Alfa de Cronbach del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody.	55
Tabla 3 Características del lenguaje receptivo en niños de ambos sexos de 4 y 5 años de edad de colegios privados del distrito de Surquillo.	58
Tabla 4 Características del lenguaje receptivo en niños de ambos sexos de 4 y 5 años de edad de colegios estatales del distrito de Surquillo.	58
Tabla 5 Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños de 4 años del distrito de Surquillo.	59
Tabla 6 Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños de 5 años del distrito de Surquillo	59
Tabla 7 Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños varones del distrito de Surquillo.	60



Tabla 8	60
Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niñas mujeres del distrito de Surquillo.	
Tabla 9	61
Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños de ambos sexos del distrito de Surquillo.	
Tabla 10	62
Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niñas mujeres de 4 años del distrito de Surquillo.	
Tabla 11	63
Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niñas mujeres de 5 años del distrito de Surquillo.	
Tabla 12	64
Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños varones de 4 años del distrito de Surquillo.	
Tabla 13	65
Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños varones de 5 años del distrito de Surquillo.	

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Páginas
Figura 1. Índice de dificultad del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 4 años.	56
Figura 2. Índice de dificultad del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 5 años.	57



## ÍNDICE DE ANEXOS

	Páginas
Anexo 1. Índice de discriminación del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 4 años.	77
Anexo 2. Índice de discriminación del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 5 años.	84
Anexo 3. Índice de dificultad del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 4 años.	91
Anexo 4. Índice de dificultad del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 5 años.	98

## RESUMEN

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de comparar el nivel de vocabulario receptivo entre niños de ambos sexos de 4 y 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.

El método utilizado fue el descriptivo, la muestra estuvo conformada por 115 niños y niñas de instituciones educativas estatales y 110 niños de ambos sexos de instituciones educativas privadas, a quienes se les aplicó el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody PPVT - III.

Los hallazgos encontrados arrojan que existen diferencias significativas en el vocabulario receptivo en función a la edad, género y tipo de gestión educativa, encontrándose mejores niveles en los alumnos de las instituciones educativas privadas.

También se encontró que no existen diferencias entre las niñas mujeres de 4 años de ambas gestiones educativas.

Palabras claves: vocabulario receptivo, edad, género, tipo de gestión educativa.

## ABSTRACT

This research was conducted in order to compare the level of receptive vocabulary in children of both sexes aged 4 and 5 years of state and private schools in the district Surquillo.

The method used was descriptive, the sample consisted of 115 children in state schools and 110 children of both sexes in private schools, who were administered the Test Peabody Picture Vocabulary PPVT - III.

The findings shed significant differences in receptive vocabulary according to age, gender and type of education management, higher levels being found in students of private educational institutions.

We also found no difference between women girls 4 years of both educational management.

Keywords: receptive vocabulary, age, gender, type of educational management.

## INTRODUCCIÓN

Queda claro que en la actualidad, el lenguaje es el eje central sobre el cual, profesionales, maestros e investigadores enfocan su estudio. Y es que el lenguaje, conjunto de señales y/o sonidos articulados que le permiten a una persona expresar y manifestar lo que piensa, siente o desea; es un proceso continuo y paralelo para cualquier aprendizaje que se busque conseguir.

Para cumplir este objetivo, el de aprender, es lógico pensar y plantear las interrogantes, ¿cómo aprenden los seres humanos?, ¿cómo, desde edades muy tempranas, dejan en claro, con competencias muy básicas, que pueden comprender y receptionar el significado de las palabras de un adulto?. Pues bien, es válido pensar también, en el hecho de por qué algunos niños, expuestos a ciertas condiciones u oportunidades educativas, familiares o sociales, pueden estar a mayor alcance o desventaja de conseguir este propósito.

Por todo lo expuesto esta investigación pretende conocer el nivel de vocabulario receptivo en niños de 4 y 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo e identificar las posibles características diferenciadoras en cuanto a género, edad y gestión educativa.

La presente investigación se subdivide en 5 capítulos. El Capítulo I está compuesto por el planteamiento del problema de estudio, en el que se describe,

formula y explica el problema, se definen los objetivos del trabajo, se expone la importancia, justificación y limitaciones.

En el Capítulo II se detallan los antecedentes internacionales y nacionales relacionados a la variable de estudio, las bases científicas que sustentan el trabajo de investigación y las hipótesis.

El Capítulo III señala el método, el tipo y el diseño de investigación. Los sujetos de investigación los conforman instituciones estatales y privadas del distrito de Surquillo, el instrumento aplicado es el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT III) y las variables de estudio son lenguaje receptivo, gestión educativa, sexo y edad. Se realizaron los procedimientos para la recolección de datos y se efectuaron las gestiones para el acceso a los centros educativos. El procesamiento y análisis de datos, se efectuó con el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS 21.

En el Capítulo IV se presentan los resultados de los análisis estadísticos realizados y la respectiva discusión.

En el capítulo V, el último, se exponen las conclusiones a las que se llegaron y las sugerencias, tomando en cuenta las variables de estudio.

Espero que el producto de esta obra sirva de inspiración y sea de utilidad para profesionales e interesados en el área de estudio, con el firme propósito de seguir desarrollando nuevas investigaciones.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

#### 1.1 Formulación del problema

##### 1.1.1 Fundamentación del problema

En los primeros años de vida, durante un periodo crítico, los seres humanos, emprendemos de manera innata el largo proceso de desarrollo del lenguaje; bajo mínimas condiciones cognitivas y ambientales aprendemos la lengua natural del medio en el que vivimos. Esta rapidez en el aprendizaje junto a la universalidad del acontecimiento, es utilizada muchas veces como argumento para defender posturas innatistas respecto a la adquisición y progreso del lenguaje.

Es la interacción social un acontecimiento para expresar determinados deseos o estados de ánimo, en el proceso interior que usamos para pensar, planificar y dirigir nuestras acciones, donde el lenguaje juega un rol vital en la vida de cada ser humano. En el desarrollo y la educación de las personas, la importancia del lenguaje es bastante evidente también pues pone de manifiesto la forma más clara de la complejidad de la cognición humana. Por ello la relevancia de brindar ambientes sociales, educativos y familiares adecuados y estimulantes para su desarrollo, pues de lo contrario, esta habilidad se vería mermada, lo que afectaría la recepción y expresión de los distintos mensajes verbales y no verbales del entorno, procesos primordiales que constituyen el lenguaje.

Es fundamental resaltar que cada ser humano sigue su propio curso en el desarrollo del lenguaje, adaptándose a los procesos que lo conforman según los estímulos lingüísticos a los que haya estado expuesto. La expresión, espejo de una comprensión activa del lenguaje y la comprensión en sí misma se llevan a cabo debido a complejas funciones que ejecuta el cerebro humano, estas funciones le permiten al niño aprender a escuchar, emitir y recepcionar los sonidos de su entorno, así mismo, generan independencia para estructurar y analizar la información que proporcionan los diversos ámbitos.



Según Mendoza (2001) entre el proceso de comprensión y el posterior desarrollo lingüístico normal existe una relación documentada, puesto que la comprensión del vocabulario es uno de los principales predictores del buen desempeño del lenguaje.

Para Arenas (2012), la evolución que presenta el lenguaje comprensivo en particular, es un proceso en el que, el ser humano capta la información que le brinda su entorno, y es capaz de analizar y transmitir juicios en relación a lo escuchado.

La comprensión se inicia antes del nacimiento. El nuevo ser en formación, a través de su sistema auditivo, recibe la información de su entorno. Su sistema auditivo estará completamente maduro para obtener los sonidos internos y externos a través del cuerpo de su madre (respiración, latidos, ruido, música, voces, etc).

Por tales motivos, la presente investigación pretende esclarecer cómo el vocabulario comprensivo en los niños es un proceso fundamental y transversal al aprendizaje social, cognitivo y personal, y resolver, con los resultados encontrados las demandas de aprendizaje de las instituciones educativas, maestros, padres de familia, estudiosos y profesionales dedicados a la formación educativa y en general estudiantes dedicados al área de estudio en cuestión.

### **1.1.2 Formulación del problema específico**

¿Existen diferencias en el nivel de vocabulario receptivo entre niños de colegios estatales y privados, de ambos sexos de 4 y 5 años del distrito de Surquillo?

## 1.2 Formulación de Objetivos

### 1.2.1 Objetivo General

Comparar el nivel de vocabulario receptivo que presentan los niños de ambos sexos de 4 y 5 años de centros educativos estatales, en contraste a sus pares pertenecientes a colegios privados del distrito de Surquillo.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Comparar el nivel de vocabulario receptivo en niños de 4 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.
- Comparar el nivel de vocabulario receptivo en niños de 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.
- Comparar el nivel de vocabulario receptivo en niños varones de 4 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.
- Comparar el nivel de vocabulario receptivo en niños varones de 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.
- Comparar el nivel de vocabulario receptivo en niñas mujeres de 4 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.
- Comparar el nivel de vocabulario receptivo en niñas mujeres de 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.
- Describir las características del vocabulario receptivo en niños de ambos sexos de 4 y 5 años de edad de centros educativos estatales del distrito de Surquillo.
- Describir las características del vocabulario receptivo en niños de ambos sexos de 4 y 5 años de edad de centros educativos privados del distrito de Surquillo.

### 1.3 Importancia y justificación del estudio

Este trabajo de investigación pretende conocer el nivel de vocabulario receptivo que presentan los niños de 4 y 5 años de instituciones educativas estatales en comparación a sus pares pertenecientes a colegios privados del distrito de Surquillo, lo que permitirá obtener mayor información de la evolución del

vocabulario comprensivo en el nivel preescolar y a través de los resultados conocer las diferencias o similitudes entre los niños de las gestiones educativas estatales y privadas y por lo tanto generar técnicas e innovaciones educativas para fortalecer este aspecto.

Este trabajo no sólo será de beneficio para la población estudiantil de nivel preescolar en las gestiones privadas y estatales, determinando las necesidades de implementación metodológica, sino que además servirá como aporte para profesionales que recibirán en su aprendizaje diario, conocimientos orientados a desarrollar el nivel de vocabulario receptivo, y podrán seguir fomentando nuevas investigaciones, y ampliar sus experiencias para su formación.

Schaffer en 1989 (citado por Gallego, 1995) señala la relevancia del lenguaje como medio social y de aprendizaje. Concluye que el lenguaje es un proceso determinante en los primeros años de vida del infante, periodo crucial para advertir posibles dificultades.

A su vez, Halliday en 1989 (citado por Gallego, 1995) menciona que el lenguaje, en su desarrollo alcanza diferentes competencias, que forman parte de la construcción de personalidad del menor y además desempeña un rol fundamental en la adquisición de aprendizajes académicos, sociales, etc, determinando el éxito o fracaso de los mismos.

Ahora bien, si enfocamos nuestra atención en el vocabulario comprensivo específicamente, que es el punto que nos interesa abordar en esta investigación, Arenas (2012) coincide con las posturas de los autores anteriores y resalta la importancia del desarrollo del vocabulario comprensivo como un predictor en los logros o dificultades en el área de aprendizaje, lo que permite a los especialistas comprometidos en la materia conseguir resultados reales, libres de subjetividad, del desempeño de este proceso comprensivo, pues también considera que la primera infancia es la edad crítica para la adquisición del lenguaje.

#### 1.4 Limitaciones previas de la investigación

El presente trabajo de investigación presenta las siguientes limitaciones:

- Los resultados sólo serán aplicables para la población de estudio, lo cual indica limitaciones en la validez externa.
- El instrumento no se encuentra adaptado para la población de niños de 4 y 5 años de edad de instituciones educativas estatales y privados de Lima.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

#### 2.1 Investigaciones realizadas con las variables del estudio.

##### 2.1.1 Internacionales

Murillo (2009) en su artículo “Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica”, estudia la riqueza léxica en niños de 4 a 6 años y 11 meses en seis instituciones de educación preescolar de Costa Rica. La muestra estuvo conformada por 101 niños. Los preescolares produjeron textos de 50 enunciados, cantidad necesaria para realizar la valoración estadística de la riqueza léxica, a través de la fórmula Pd50. El producto final muestra lo siguiente: la variable sexo no es referente para estimar la riqueza léxica ya que el comportamiento de los preescolares era semejante. En cuanto a la variable procedencia, los resultados revelaron que los textos producidos por los niños de instituciones privadas y públicas eran más significativos que el de los preescolares que asistían a CEN-CINAI (centros de educación y nutrición y centros infantiles de atención integral). Para finalizar se observó que la diversidad léxica era más notable en preescolares de 5 años, cabe resaltar que ésta diferencia no es estadísticamente significativa.

Horton-Ikard y Ellis (2007) en su investigación “A preliminary examination of vocabulary and Word learning in african american toddlers from middle and low socioeconomic status homes”, examinaron los efectos del nivel socioeconómico en el rendimiento léxico semántico de niños afroamericanos. El estudio se realizó con 30 niños de clase socio económica media y baja de 30 a 40 meses de edad. Su rendimiento léxico- semántico se examinó en 2 pruebas referidas a normas estandarizadas de vocabulario, una medida de la diversidad léxica (número de palabras diferentes) derivado de muestras de lenguaje, y una tarea de mapeo rápido que examinó aprendizaje de palabras novedosas. Los resultados revelan que los niños de hogares de bajo nivel socioeconómico presentan un rendimiento significativamente más pobre en comparación a los

niños de hogares de nivel medio socioeconómico en las pruebas estandarizadas de vocabulario receptivo y expresivo y sobre el número de diferentes palabras utilizadas en el lenguaje espontáneo. No se observaron diferencias significativas de grupo en su capacidad para aprender nuevos significados de las palabras en una tarea de mapeo rápido. Llegaron a la conclusión de que la influencia del nivel socioeconómico en tareas léxico semántico de los niños afroamericanos varía con el tipo de medida utilizada.

En México, Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2006) llevaron a cabo el programa: “El papel de las educadoras en el desarrollo del vocabulario receptivo de preescolares a través de actividades musicales”. Se aplicó el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody antes y después de la aplicación del programa, con el objetivo de evaluar el nivel de vocabulario receptivo en niños de primer grado de educación preescolar como resultado de la exposición a dos tipos de actividades musicales impartidas por diferentes profesionales. Se confrontó el nivel de vocabulario receptivo en niños de 1er grado de preescolar que fueron expuestos a las siguientes condiciones: actividades de ritmos, cantos y juegos. La muestra estuvo conformada por 70 niños y niñas. Se encontró que los niños que recibieron actividades musicales, en las que se enfatizó la repetición de patrones rítmicos, recuerdo de secuencias de sonidos, y la representación gráfica de timbres, ritmos y líneas melódicas, incrementan su vocabulario receptivo en mayor medida que los niños que tuvieron actividades musicales proporcionada por profesores de música, pero sin esas características y que los niños que no fueron expuestos a ninguna actividad musical.

Alva, Hernández-Padilla y Carrión (2005) en su investigación “Habilidades lingüísticas y diferencias de género: análisis de vocabulario”, evaluaron a 1343 niños de 5 a 12 años del Distrito Federal - México, en actividades libres, con el objetivo de determinar la existencia de diferencias lingüísticas en función al género. Se tomaron en cuenta diferencias en la comunicación social y en ciertas categorías de vocabulario debidas al género, nivel escolar y socioeconómico. Los resultados demuestran que la influencia



cultural favorece más a los varones que a las niñas (los varones revelaron mayor competencia lingüística, amplitud y uso del vocabulario).

Jadue (1997) su artículo titulado “Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural” muestra los factores del entorno que perjudican el desempeño académico de los niños procedentes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. Los resultados explican que para lograr el éxito escolar es esencial la cooperación de la familia y de la escuela. Además, se recomienda entrenar a las madres de los niños que viven en la pobreza en estrategias que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la metodología de enseñanza de los docentes responsables.

Peraita, Ángel y Méndez (1995) diseñaron un “Programa de intervención en la adquisición del léxico en niños de segundo ciclo de educación infantil”, con el objetivo de comprobar que la intervención sistemática y secuencial, favorece la adquisición del vocabulario en los preescolares. Además se propusieron dejar de lado el uso de las palabras como etiquetas, para que de este modo el niño interprete el significado. La muestra estuvo conformada por 60 preescolares de una instituciones públicas, divididos en dos aulas iguales. Un grupo es elegido experimental, y se le aplicó el programa de intervención. El otro grupo de control, siguió un proceso normal de enseñanza. Los resultados fueron positivos para los términos con una estructura componencial (adjetivos dimensionales y verbos de movimiento). Para los términos de parentesco, la mediación también fue positiva. Las características de este programa permiten estos resultados, más no los supuestos de los que se partía (E. V. Clark). Para finalizar, en el campo de lo vivo-no vivo no se encontraron diferencias entre ambos grupos, la estrategia utilizada no se presenta como la más idónea. Así mismo, no se puede garantizar que las palabras positivas se logran adquirir antes que las negativas.

Frechoso (1982, citado por Guevara, 2010) llevó a cabo la investigación “Adquisición de conceptos y evolución de sus componentes semánticos” con el

objetivo de probar que el léxico infantil atraviesa etapas lingüísticas y cognoscitivas hasta su conformación definitiva. La investigación se realizó con una muestra no representativa de 40 niños (entre 5 y 8 años) de nivel preescolar, primero, segundo y tercer curso de EGB. En el primer apartado se trabaja el modelo teórico sobre el pensamiento y el lenguaje de Vygostki y Luria; en el segundo, teorías de enfoque psicolingüístico explicando el desarrollo semántico y cognoscitivo del lenguaje; en el tercero, la incidencia de la edad en la adquisición y uso de conceptos basados en la hipótesis de rasgos semánticos. Los resultados llevaron a concluir que los conceptos que componen el lenguaje infantil se adquieren en base a una suma o adición de rasgos semánticos, lo cual forma una jerarquía en el orden de adquisición y va de lo más general a lo más específico.

### 2.1.2 Nacionales

Manrique (2013) en su estudio “Desempeño semántico en niños peruanos de 5 años”, tuvo el objetivo de describir las características del desempeño semántico en cuestiones relacionadas a vocabulario, campos semánticos y relaciones semánticas de jerarquización de significados. Se evaluaron a 1564 estudiantes de instituciones estatales de educación básica regular. Se aplicaron los sub test de fonología, vocabulario, fluencia y pragmática de la prueba Vocabulario del Lenguaje Infantil ABFW. Los resultados en vocabulario y en relaciones semánticas de tipo jerarquización de significados, revelan que la variable sexo no es determinante en el desempeño de los evaluados, por otro lado la edad y región de procedencia sí influye. En lo que respecta a los campos semánticos, la edad, el sexo y la región de procedencia sí determina cambios en el rendimiento.

Arenas (2012) llevó a cabo la investigación “Desarrollo del lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico”. La muestra estuvo conformado por 87 preescolares de un centro educativo estatal de Villa María del Triunfo, así mismo, 79 niños y niñas de un centro educativo estatal de Surco y 81 alumnos de la institución educativa privada de Surco. La investigación se realizó a través del método descriptivo, encontrando los siguientes resultados: en cuanto al desarrollo del lenguaje comprensivo, existen



diferencias altamente significativas, obteniendo resultados favorables los alumnos de la institución educativa particular de Surco, procedentes de un nivel socioeconómico A, en contraste a sus pares de la institución educativa estatal de Surco, quienes proceden de un nivel socioeconómico C, sin embargo éstos últimos lograron resultados superiores a los niños y niñas de la institución educativa estatal de Villa María del Triunfo, quienes se ubican en un nivel socioeconómico E. Así mismo, se encontró mejor desempeño en el lenguaje comprensivo en las niñas que en los varones. La diferencia se presentó en las instituciones educativas estatales de Villa María del Triunfo y Surco. Por el contrario en el centro educativo privado de Surco no se evidenció este resultado.

Guevara y Urruchi (2011) en su investigación “Nivel de vocabulario receptivo de los niños de 3, 4 y 5 años de centros educativos estatales y no estatales del distrito de San Borja”, la muestra estuvo constituida por todos los niños de 3, 4 y 5 años de la Institución Educativa Privada Nido San Borja y la Institución Educativa Estatal 522 María Inmaculada. La investigación se realizó a través del método descriptivo, encontrando los siguientes resultados: en lo que respecta al nivel de desarrollo del vocabulario receptivo de niños de 3, 4 y 5 años de los centros estatales y no estatales existen diferencias significativas. Los niños y niñas de instituciones educativas estatales presentaron un nivel Medio Bajo; en tanto que los de Instituciones privadas revelaron un nivel Medio Alto. Así mismo, en función al género, no se encontraron diferencias significativas en dichas instituciones. Por otro lado, en lo que respecta al tipo de gestión, se encontraron diferencias significativas en los niños de 3 años a 5 años 11 meses.

Miura (2010) su estudio “Nivel de vocabulario receptivo de los niños de 4 años de centros educativos estatales y no estatales del distrito de San Borja”, se realizó con una muestra de 95 niños y niñas, 51 pertenecientes a instituciones educativas estatales y 44 a centros privados. La investigación se llevó a cabo a través del método descriptivo, encontrando los siguientes resultados: existen diferencias significativas en los grupos de edad de 4.6 a 4.8 y de 4.9 a 4.11 según el tipo de gestión educativa. En el grupo de 4.3 a 4.5 se encontró una diferencia en

los valores numéricos favorable para los niños de centros educativos no estatales, pero sin llegar a un nivel de diferenciación estadísticamente significativa. En el grupo de 4.0 a 4.2 se marcó una diferencia numérica a favor de los alumnos de centros educativos estatales, la cual no fue estadísticamente significativa.

## **2.2 Bases Científicas**

### **2.2.1 Conceptos de Lenguaje**

Como función cognitiva superior, el lenguaje se ubica en el hemisferio dominante izquierdo, sin embargo no podemos olvidar que el hemisferio derecho también colabora activamente en el proceso de la comunicación humana.

Concebido por muchos autores desde diversas perspectivas, para la autora de la presente investigación el lenguaje es un sistema dotado de símbolos y signos que permiten establecer patrones de comunicación entre los seres humanos. Es una dotación inherente que permite desde periodos muy cortos de vida transmitir, en un principio, mensajes para posteriormente conseguir una comunicación más formal a través de la comprensión de estos mensajes con nuestro entorno.

Para otros autores como Puyuelo (1998) el lenguaje es una característica exclusivamente humana que conlleva considerables funciones tanto a nivel social, cognitivo y de comunicación. Se presenta como una conducta o actitud comunicativa que permite el intercambio y la recepción de mensajes orales y gestuales.

Por su parte, Báez (2011) señala que el lenguaje es un fenómeno social y cultural que se establece sobre el desarrollo de funciones psíquicas y neurológicas, las que permiten, a través, de símbolos y signos adquiridos, el intercambio de mensajes con nosotros mismos y con los que nos rodean.

Asimismo, para Feld, Pugliese, Schleh, Saal, Manigot y Díaz (2008) el lenguaje siempre expresa algo y a alguien. Se establece como un instrumento que confirma la existencia de algo concreto y que también despierta una ausencia, es decir, alguna necesidad afectiva y/o biológica. Es así como de este vínculo presencia/ausencia aparece el signo o señal, que no es más que una representación de lo que se solicita. Este signo se ofrece como instrumento mediador y de comunicación. Por lo tanto, el lenguaje, si bien no es el único, es una pieza sustancial en cada experiencia comunicativa; su función básica es resultado de una correspondencia interpersonal, con origen intrapersonal.

### **2.2.2 Etapas de adquisición del Lenguaje**

El lenguaje se adquiere a través de un proceso que va cumpliendo distintas etapas que tienen que ver con la comunicación y con las adquisiciones lingüísticas propiamente dichas.

Los niños logran adquirir el dominio básico de su lengua entre los 18 y 30 meses, sin tomar en cuenta razas ni grupos sociales (Alessandri, 2005).

Resulta impresionante la velocidad y diversidad del desarrollo lingüístico durante los años preescolares. En unos cuantos años, los niños pasan de utilizar combinaciones de dos o tres palabras a emplear frases prácticamente idénticas a las de los adultos. Este desarrollo es multidimensional y refleja el crecimiento cognitivo y socioemocional de los niños (Owens, 2003).

Podemos describir varias etapas en el desarrollo del lenguaje: una primera, de la comunicación o nivel pre lingüístico; la segunda, de la comunicación o primer nivel lingüístico; una tercera de la comunicación o segundo nivel lingüístico y una cuarta etapa de la comunicación o tercer nivel lingüístico (Feld, Pugliese, Schleh, Saal, Manigot & Diaz, 2008).

### 2.2.2.1 Nivel Pre Lingüístico

Para Avendaño y Miretti (2006) esta etapa comprende entre los 0 y 12 meses. En este periodo se da la expresión bucofonatoria, es decir se caracteriza porque el infante emite sonidos onomatopéyicos que sólo alcanzan un valor comunicativo con el análisis que el adulto pueda brindar. Además se caracteriza porque el niño implanta una comunicación de tipo afectiva gestual en particular con la madre quien para motivar al niño lingüísticamente, deberá acompañar con el gesto.

Esta etapa es importante porque forma las bases para el desarrollo lingüístico. Es el llanto un canal por el que el aparato fonador manifiesta su funcionamiento, la sangre se oxigena y es el tono del sonido del llanto el que expresa llanto, dolor u otro requerimiento. Se manifiesta de acuerdo a las entonaciones afectivas. Es de su interés el lenguaje materno porque así la comunicación oral será cotidiana entre el adulto y el niño.

A diferencia de Avendaño y Miretti, otros autores como Feld, Pugliese, Schleh, Saal, Manigot y Díaz (2008) amplían el desempeño de esta primera etapa y refieren que este nivel pre lingüístico abarca desde el nacimiento del niño hasta los 18 meses aproximadamente; allí observan que, aunque el niño no haya desarrollado aún un lenguaje verbal, se comunica igualmente con su entorno a través del tono de su cuerpo, de los gritos, los llantos y las risas. Es decir, que existe una verdadera comunicación con el medio, específicamente con su madre o cuidador, más allá del lenguaje verbal. En esta etapa se adquiere el ritmo de la lengua, la prosodia, comienza el desarrollo del aspecto fonemático y hay un esbozo de desarrollo del aspecto semántico (aparece el monosílabo intencional).

Las actividades innatas (respiración, deglución, grito, llanto, succión) dan origen a mensajes sensoriales cinestésicos, se elaboran verdaderas fórmulas propioceptivas que son preparatorias para el desarrollo del código fonológico y que se van registrando en la corteza cerebral.

Las primeras vocalizaciones del niño pertenecen al juego vocal propioceptivo; el niño siente placer al reproducir fórmulas cinestésicas, le interesa más la repetición del movimiento en sí mismo que el sonido que produce; pero en la etapa siguiente, la del juego vocal propioceptivo auditivo ya comienza a tener un rol más importante, comienza a reproducir los sonidos de la lengua materna y va dejando a un lado aquellos que no son reforzados. Se van adquiriendo así los primeros estereotipos fonemáticos: fonemas: /m/, /p/, /b/, /g/, /j/, /k/.

Alrededor de los seis meses hay un esbozo de decodificación semántica con la aparición de la “palabra señal”; ésta se constituye como una señal sensorio-perceptiva más dentro de un entorno, como cualquier otro estímulo visual, táctil, auditivo y siempre relacionada con sus necesidades biológicas. No constituye aún un signo lingüístico y el niño va a responder a ella cuando se presente dentro de un determinado contexto. Esta etapa es muy efímera y suele pasar desapercibida.

Con el monosílabo intencional, alrededor de los nueve meses, comienza también en forma muy embrionaria el desarrollo de la codificación semántica, cuando el niño, dentro de su juego vocal, destaca una sílaba privilegiada frente a una persona o un objeto determinado. Por ejemplo, cuando el niño está realizando un juego vocal “mamamama”, frente a la aparición de la madre intensifica el tono en una de esas sílabas: “mamama ma”, para luego seguir con su juego “mamamama”. Indica así una intención determinada dentro de su juego vocal, frente a la presencia de su madre. Es el primer esbozo de significado.

Entre los 18 y 24 meses hay una etapa de transición; aparece la palabra – frase, es decir, una palabra con la cual quiere significar toda una idea. Se ha desarrollado más el aspecto semántico del lenguaje que la capacidad de síntesis fonemática y silábica. Por ejemplo, dirá “agua” por “quiero tomar agua”. Estas primeras palabras son sustantivos y están relacionadas con sus motivaciones.

La adquisición de los fonemas sigue una cronología determinada que ha sido minuciosamente estudiada por Jakobson (1973, citado por Feld, Pugliese, Schleh, Saal, Manigot & Díaz, 2008) quien sostiene que se cumple en todos los niños las siguientes regularidades:

1) la adquisición de los fonemas fricativos requiere la de los correspondientes oclusivos, 2) la adquisición de fonemas posteriores requiere previamente la adquisición de los anteriores, 3) la adquisición de los oclusivos orales posteriores requiere la de los fonemas anteriores, 4) la adquisición de los oclusivos orales posteriores y nasales no puede lograrse si antes no se han adquirido los fonemas orales anteriores y nasales y 5) la adquisición de los fricativos posteriores se da luego de la de los fricativos anteriores.

Alarcos (1796, citado por Navarro, 2003) es otro autor que se interesa por la descripción de esta etapa, la denomina presemiótica, preverbal o etapa oral no lingüística.

El nos habla de este periodo como una fase precedente a la utilización efectiva del lenguaje, durante la cual se pueden encontrar funciones habituales como la exteriorización y la comunicación.

Para el autor, este periodo se caracteriza por una intensa actividad fónica que sirve de apertura al posterior buen funcionamiento de los órganos destinados a materializar el lenguaje, y también por el desarrollo del aparato auditivo, que predispone al niño a la captación de los estímulos exteriores audibles. Durante este período, en el que la actividad fónica esencialmente presemiótica no está bien diferenciada de las expresiones de la fisonomía y los gestos, el bebé, aún antes de que aparezca el signo, adquiere la posibilidad de comunicarse al descubrir que los simples reflejos que lo llevan a exteriorizarse en gritos o en muecas producen una reacción en su medio circundante. Este procedimiento de comunicación solo tiene un carácter de llamado.



El eje de estudio de esta etapa se centra en dos aspectos principales relacionados con el desarrollo integral del niño y con las funciones básicas de las emisiones fónicas de este período. En la primera etapa de su evolución lingüística, el bebé debe desarrollar las posibilidades funcionales de los órganos con los que producirán manifestaciones lingüísticas; tiene que aprender a gobernar los aparatos de fonación y audición. Esto corresponde a un ejercicio físico sin valor comunicativo, aunque sí con la función de ejercitación articular y auditiva. Por otro lado, poco a poco, el bebé se da cuenta que sus manifestaciones tienen una repercusión en el medio que le rodea. Según el autor a partir de ese momento, la actividad fónica se desdobra, siendo una actividad creadora desinteresada, con carácter de juego, o bien un instrumento comunicativo de "llamado".

Hablamos del principio de la comunicación, aunque en estos primeros meses sea muy básica y gestual, especialmente de tipo afectivo hacia las personas que le rodean. Este es el comienzo del desarrollo socio-emocional. El detonante del comienzo de la comunicación oral es precisamente el entorno. Es a partir de que el niño observa una reacción exterior ante sus manifestaciones fónicas, cuando comienza a ejercitarlas gradualmente de una forma intencionada. Con relación a la respuesta al entorno fónico.

Para Millán (1995, citado por Navarro, 2003) implica un desdoblamiento del emisor y del receptor, antes coincidentes en la misma persona: del entorno fónico surgen diversos emisores externos, que provocan emisiones captadas por el niño receptor, el cual a su vez puede articular una emisión fónica a modo de respuesta.

En resumen, en esta etapa se observan todos los aspectos relacionados, por un lado, con la emisión de los primeros sonidos y gestos relevantes para el comienzo de la comunicación humana y sus funciones; y por otro, con el comportamiento del niño como reacción a la lengua y acciones que percibe a su alrededor, que se extiende posteriormente a una forma básica de comunicación con su entorno. Esta etapa comprende subetapas con características propias:

**a) Prebalbuceo: Vocalizaciones reflejas y Gorjeo (0-2 meses)**

Durante el primer mes de vida, lo único que emite el niño son vocalizaciones reflejas o exteriorizaciones sonoras, como el llanto. Con él, logra comunicar sus necesidades y si le son satisfechas, lo usará de forma intencional. Se inicia así, el proceso comunicativo. Hacia el segundo mes, se observan las primeras articulaciones espontáneas o gorjeos. Según Alarcos (1796, citado por Navarro, 2003) se trata de articulaciones profundas de la cavidad bucal, principalmente sonidos guturales aislados con carácter exploratorio. Este es el comienzo de la función de ejercitación articulatoria y auditiva, que hasta el momento sólo tiene carácter exploratorio. Con respecto a la respuesta al entorno, el niño empieza a reconocer personas y voces con claridad, y responde con sonrisas, llama la atención de los que le rodean con sonidos e imita gestos.

**b) Balbuceo. Juego Vocal (3-6 meses)**

A partir del tercer mes el niño emite un balbuceo claro y constante, con sonidos guturales y vocálicos. Pasa de emitir sonidos aislados, como ejercitación articulatoria únicamente con carácter exploratorio, a emisiones voluntarias o intencionales respecto al sonido que quiere emitir. Empieza a realizar identificaciones y diferenciaciones, tanto articulatorias como auditivas para producir el mismo sonido o uno diferente. Afianza los sonidos guturales y repite de manera constante /ga/, /ge/.

Dentro de estas manifestaciones fónicas, se incluyen los gritos que emite para escucharse, que progresivamente se convierten en gritos de protesta o de alegría, cuando algo le agrada o desagrada. Son, una llamada expresiva relacionada con su estado de ánimo o con alguna necesidad. También emite gritos o un sonido similar a un ronroneo cuando está entretenido o jugando.

Aunque durante esta etapa no se advierte una gran evolución en cuanto a la cantidad de emisiones fónicas, surge un comportamiento que denota respuesta ante su entorno, y reacciones que lo preparan para un proceso comunicativo. Empieza a observarlo todo con detenimiento. Muestra con gestos (pataleo,



movimiento de brazos, sonrisas) cuando algo le gusta. Observa los movimientos y gestos e intenta imitarlos. Nota la presencia de animales y quiere tocarlos. Siente curiosidad por todo lo que ve y oye. Le gusta que le presten atención y jueguen con él. Entiende perfectamente a través de los tonos cuando se juega con él.

Para Alarcos (1796, citado por Navarro, 2003) este comportamiento denota el desarrollo de las facultades receptoras, ya que responde con gestos y movimientos a las emisiones fónicas que escucha y reacciona a los elementos de la lengua menos articulados en sistemas, es decir, la entonación y elementos extralingüísticos, como el timbre de voz.

Los contactos oculares o actividades visuales en las que el menor sigue con la mirada al adulto, provocando una respuesta. Los gestos o actividades mímicas y de expresión facial, entre las que destaca la sonrisa. Las expresiones corporales o actividades motoras, como el movimiento de los brazos o piernas para llamar la atención de los que le rodean. Y vocalizaciones, gorjeos, sonidos guturales y fonaciones son los principales vehículos prelingüísticos en esta etapa.

Piaget (1965, citado por Navarro, 2003) consideraba que en este período el niño va tomando conciencia de que las fonaciones, gorjeos, manoteos y ruidos guturales diversos que produce tienen un efecto en su entorno próximo y de esta forma aprende a comunicarse, estableciendo relaciones entre lo que emite y el efecto que esto produce a su alrededor.

**c) Baluceo reduplicativo. Imitación de sonidos (6-10 meses)**

Después de los gorjeos, empiezan a suceder una gran cantidad de sonidos, principalmente vocálicos al principio: /a/, /e/, /i/, /o/, /oi/, /ui/, /ua/; junto con exclamaciones ¡oh!, sonidos o sílabas aisladas: iau, uau, miau, piau, pió, pia, ya.; y aparecen también las "lalaciones" (Castañeda, 1999), "secuencias iterativas" (Millán, 1995) o "grupos repetitivos" (Alarcos, 1976) (citados por Navarro, 2003). Consisten en la emisión de sonidos mediante redoblamiento de sílabas: bobobo,

mamama, mamimami, uiuiui /oioioi/uauaua, oeoeeoe, bababa, papapa, ñañaña, tatata.

Además del aumento considerable de emisiones fónicas, se destaca una diferencia fundamental con las mencionadas en el período anterior, ya que ahora se trata de imitación de sonidos.

En esta etapa continúan las funciones mencionadas en la anterior, pero en un mayor número de manifestaciones fónicas, además aparecen las "secuencias iterativas".

Alrededor de los siete u ocho meses las posibilidades comunicativas del menor comienzan a ampliarse. Puede alcanzar objetos, los observa con detenimiento y los puede intercambiar con los adultos. Surgirá progresivamente la necesidad de nombrar estos objetos.

Al respecto, Castañeda (1999, citado por Navarro, 2003) señala un cambio notable en el comportamiento del niño debido al desarrollo de sus habilidades motoras y posturales, "abandona" un poco al adulto, inicia su autoafirmación, basándose en los logros que obtiene con su nueva capacidad exploratoria, tanto en su propio cuerpo como en los elementos próximos a su entorno.

Bruner (1979, citado por Navarro, 2003) señala que entre los siete y los diez meses el niño pasa progresivamente de la modalidad de demanda a la modalidad de intercambio y reciprocidad de las interacciones madre-hijo. En esta edad realiza múltiples vocalizaciones espontáneas, tanto vocálicas como consonánticas y hasta sílabas y diptongos. Estas vocalizaciones próximas a la palabra lo conducirán pronto a emitir sus primeras palabras.

En estos momentos, cobra especial relevancia la importancia de un contexto comunicativo con el que el niño pueda interactuar y evolucionar en su

lenguaje a través de la imitación. Comienza así, los propósitos o intenciones comunicativas a través de un sistema con carácter oral. Llegando con esto a un punto decisivo en el proceso de adquisición del lenguaje: la denominada constitución del signo lingüístico.

Antes de hablar de emisiones con valor lingüístico, se cree que el signo ya se ha constituido en el plano de la comprensión. Cuando se habla de la constitución del signo lingüístico se entiende en un plano oral, en cuanto a las emisiones fónicas que se perciben. No obstante, existe un paso previo, en el que, aunque no se registren suficientes datos orales de este tipo, en el ámbito de la comprensión, el signo ya se ha constituido. Cuando el menor reconoce una emisión fónica, en este caso más bien un significante emitido por un adulto, y lo relaciona claramente con un significado concreto, no a través de su repetición, pero sí señalando un dibujo o un objeto, de manera constante, la relación significante-significado ya existe y, por tanto, se ha constituido el signo lingüístico.

En este sentido, alrededor del octavo mes, se observa que el niño reconoce muchos significantes. Ante imágenes comunes como la pelota, el biberón, el agua o el osito, y la pregunta ¿qué es esto? o ¿dónde está?, el menor señala con claridad cada una de ellas. Por lo tanto, comprende los significantes y los identifica con una imagen concreta.

Hacia el final de los nueve meses, se advierten manifestaciones no lingüísticas, como el inicio de otras lingüísticas.

En esta primera etapa de la comunicación, comienza a desarrollarse el reconocimiento de los objetos cotidianos y de los rostros más familiares (gnosias visuales), así como también el reconocimiento de las voces más cercanas (gnosias auditivas). Asimismo, se va incrementando la posibilidad de prensión de los objetos y su manipulación (praxias manuales).

### 2.2.2.2 Primer Nivel Lingüístico ó Etapa Lingüística

La segunda etapa de la comunicación o primer nivel lingüístico abarca desde alrededor de los dos años hasta los siete. Es la etapa más rica en adquisiciones y en la que se observa un despliegue enorme del lenguaje. Se completa el código fonológico - sintáctico, se produce un gran crecimiento del aspecto semántico (interiorización de los significados) y se da inicio a la conciencia fonológica, habilidad indispensable para el aprendizaje de la lectoescritura.

Luque y Villena (2013) consideran esta etapa desde la edad de 1 hasta los 5 años. Mencionan que en este primer nivel lingüístico la comprensión es mayor que la expresión y que está caracterizado por palabras monosilábicas y bisilábicas, es decir que el niño verbaliza partes iniciales o finales de las palabras o repite sílabas conocidas. Hay un incremento de sonidos.

Considerando el aspecto fonemático, se adquieren el resto de los fonemas de la lengua materna, aproximadamente en la siguiente secuencia: /l/, /n/, /t/, /d/, /f/, /s/, /r/, /y/, /ch/, /ñ/, /rr/, en distintas combinaciones silábicas.

En esta etapa, y a través del juego, se organiza el lenguaje interior a expensas del aprendizaje de los significados. Este lenguaje interior es amorfo por su estructura y predicativo por su función y es el eslabón intermedio entre el pensamiento y la expresión verbal articulada.

Vygotsky (1978, citado por Clemente, 1999) marcó distintas etapas en el proceso de interiorización del lenguaje. En un primer momento, alrededor de los dos/tres años, el lenguaje surge acompañando la acción del niño en el juego y cesa al terminar la acción. En una segunda etapa (cuatro años aproximadamente), el niño se apoya en el lenguaje, no sólo para explicar lo que está haciendo, sino lo que termina de realizar. En una etapa posterior puede decir lo que hará, es decir, que el lenguaje comienza a ser un instrumento del pensamiento, ya que el niño puede ahora planificar y regular su acción. El lenguaje ha pasado de ser

intersíquico a ser intrapsíquico. Es decir, que lo que fue primero externo, se internaliza para volver a salir.

El monólogo del juego es material constituyente del lenguaje interior. A través del juego, el niño va interiorizando los significados del lenguaje, los que se van a ir organizando en redes cada vez más complejas.

El final de la interiorización del lenguaje coincide con el paso del pensamiento preconceptual al operatorio concreto y la decodificación semántica pasa ahora al plano verbal puro, dejando a un lado paulatinamente el plano sensorio-perceptivo. Capta el uso de los objetos y su función, establece relaciones de pertenencia, de procedencia y comienza a desarrollar distintos tipos de juicios (estéticos, morales).

Esta etapa corresponde con el inicio de la escolarización preescolar, donde se estimula el desarrollo gnóstico - práctico necesario para llegar luego al proceso de alfabetización con éxito (desarrollo de las gnosias temporales y visoespaciales y de los movimientos manuales, indispensables para la lecoescritura).

Alarcos (1976, citado por Navarro, 2003) refiere que el cambio de una etapa a otra es progresivo. Aunque aparecen los significantes, sigue existiendo una actividad fónica propia de la etapa anterior.

Para el autor el período prelingüístico se prolonga más allá del momento en el que el niño lleva a cabo el descubrimiento del signo. Para él la actividad fónica se desdobra en dos actividades claramente diferenciadas: una libre, creadora, privada de intención comunicativa, que sucede al balbuceo, y otra intencional, significativa y, desde un punto de vista estrictamente fonético, mucho más pobre y reducida.

Durante este primer nivel lingüístico las emisiones fónicas propias de la etapa anterior, aumentan en complejidad. Si antes se mencionaba las secuencias monosilábicas reiteradas, ahora surgen más emisiones en cantidad y variedad, tanto por las combinaciones de consonantes y vocales como por la longitud (monosilábica, bisilábica o trisilábica).

Castañeda (1999 citado por Navarro, 2003) sitúa esta etapa en el momento en el que el niño emite la primera palabra, tal y como se registra en el sistema adulto, criterio que se considera difícil de aplicar, ya que la elección de lo que se considera "la primera palabra" la hacen los padres, con la subjetividad que esto puede implicar.

Sin embargo, hay un mayor consenso en la idea de que esta etapa comienza cuando el niño utiliza una expresión fónica (que pasa a denominarse significativa) dotada de un significado concreto. Gómez (1993) en su estudio sobre la teoría universalista de Jakobson (1973), refleja que en el estudio de la adquisición infantil del lenguaje, conviene establecer criterios para distinguir los sonidos que adquieren cualidad lingüística de aquellos que constituyen mero resto del período prelingüístico. Para Jakobson (1973) los principales criterios vienen dados por la perseverancia en la ejecución del sonido, el carácter deliberadamente significativa de la construcción en que aparece el sonido y el alcance social de la expresión (citados por Navarro, 2003).

El autor hace una diferencia de estos dos momentos. Para ello dividiremos esta etapa en dos fases: constitución del signo lingüístico con carácter oral (10-12 meses) y evolución del signo hacia la palabra (13-14 meses).

Recordemos que sólo estamos describiendo la primera parte de la etapa lingüística, concretamente hasta los 14 meses. Por tanto, la división que se acaba de realizar no implica la totalidad de la etapa lingüística.



Con carácter general, y aplicado para estas dos fases, este período se caracteriza fundamentalmente, por la utilización del lenguaje con intenciones comunicativas, la adquisición de sus elementos y la forma de combinarlos para que tengan un significado y una función.

En cada fase, se explican primero las características de los primeros significantes desde un punto de vista fonético-fonológico, es decir, con respecto a los elementos que aparecen, sus combinatorias y rasgos pertinentes. Posteriormente, se detallan las relaciones de estos significantes con significados concretos y sus funciones comunicativas.

**a) Constitución del signo lingüístico con carácter oral (10-12 meses)**

La aparición del significante cambia sustancialmente el tipo de emisiones que el niño produce. Alarcos (1976) relaciona este cambio con la aparición del contraste y la oposición. Según él, es probable que el niño se centre en reconocer los rasgos distintivos de los sonidos y reduzca su repertorio fónico.

Para Millán (1995) todo esto se debe a que ahora aparece un nuevo centro de interés para el niño: el significado. Él denomina esta etapa "estadio germinal". Para el autor en algún momento de la vida del niño, aflora una nueva dimensión adscrita a las secuencias fónicas: el contenido. El niño descubre la función significativa, la emisión fónica se convierte en significante y se asocia a un contenido o significado. Este es el momento al que se refiere como el de la constitución del signo o uso continuado de una emisión fónica conectada a una noción precisa dado que implica la persistencia de la relación significante y la estabilidad del significante y el significado.

Las características principales de este período son: el carácter global de las manifestaciones lingüísticas (Alarcos, 1976) o la elementalidad más rigurosa (Millán, 1995), no existen ni la primera ni la segunda articulación, el mensaje es un signo indivisible en signos más pequeños (no hay monemas ni fonemas) y el carácter opositivo de los sonidos.

Millán (1995) considera estas características en relación con el significante y el significado y las relaciona con aspectos fonéticos y fonológicos. Para él, desde el punto de vista fonético, existe una simplicidad fónica que se aplica al inventario y a la combinatoria.

Desde el punto de vista fonológico, existe una oposición de rasgos, que se apoya en la pertinencia de los elementos fónicos. Son pertinentes aquellos que generan una diferencia de significado y se oponen a los no pertinentes, es decir, los que no generan dicha diferencia.

Castañeda (1999) se refiere a esta simplicidad fónica como una simplificación que el niño realiza del lenguaje adulto, que justifica con las limitaciones orales que todavía tiene el niño a la hora de ejecutar determinados sonidos: pero, dado que el pequeño no dispone todavía de la aptitud necesaria para la expresión oral, se ve obligado a simplificar el lenguaje adulto. Así por ejemplo, la expresión "pa. ..a" del niño, señalando con su mano la panera, corresponde a la frase: "Dame pan, mamá", la misma que irá superando progresivamente.

Los datos reflejan las dos características como básicas en relación con aspectos fonéticos y fonológicos. Existe simplicidad fónica, ya que solo se dan secuencias monosilábicas y bisilábicas, formadas por un escaso número de elementos: "ma", "io", "ka", "mi", "ame".

Por otro lado, existe oposición de rasgos entre significantes, ya que generan diferencias en el significado: ejemplo "ma", significa "toma" frente a "mi" que significa "micky". La pertinencia de los significantes es de momento asumida por las vocales.

Esta fase o período es también denominada "etapa holofrástica" (palabra-frase). Estos primeros significantes tienen ya significados concretos, así como funciones diferenciadas, ambos condicionados por el contexto situacional. El significado y la función del significante son determinados por el tono que emplea



el niño y los gestos con los que lo acompaña, normalmente señalando el objeto al que se refiere.

Por ejemplo, un "primer significante" es la secuencia "ma", que el niño emplea con el significado de "toma/dame". En situaciones en las que se produce un intercambio de objetos, el menor utiliza esta secuencia para entregar un objeto o para recibirlo. La duplicidad de los significados se debe a que el niño atribuye un significado global de intercambio de objetos al significante "ma". La diferenciación en cuanto al significado "toma" o "dame" la resuelve el contexto situacional. Posteriormente esta diferenciación se materializa en dos significantes apareciendo la secuencia "ame" con significado "dame".

Otro significante se encuentra en la secuencia "io", que el niño utiliza con el significado de "adiós". Esta ocurre de manera constante en una situación de despedida y el niño lo acompaña con el gesto manual correspondiente.

Además aparecen significantes que adquieren una función, en principio, representativa, asociados a dos objetos concretos: por ejemplo "ka", referido a la pelota y "mi", referido a un objeto en particular con el dibujo del muñeco Micky. Este significante se extenderá a significar cualquier objeto que contenga un dibujo del muñeco o al muñeco en sí. El contexto ampliará también las funciones de estos significantes, dependiendo del tono que el niño emplee. En ocasiones los utiliza con un tono de pregunta, esperando una respuesta de confirmación a la designación realizada; otras veces el tono es de demanda y equivale a "dame la pelota" o "dame el micky".

#### **b) Evolución del signo hacia la palabra (13-14 meses)**

Se mantienen las características básicas mencionadas en la etapa anterior, la simplicidad fónica y el carácter opositivo, aunque aplicadas a un mayor número de emisiones.

A partir del primer año este sistema se va consolidando con la ampliación de significantes. Estos van aumentando en el número de sílabas, así como en sus combinatorias. Además, se van acercando progresivamente a los elementos lexicales del sistema adulto.

A los 11 ó 12 meses el niño empieza articular sus primeras palabras de dos sílabas directas "mamá", "papá", dando inicio a la siguiente etapa denominada lingüística o verbal. Sustituye progresivamente el lenguaje gestual y supera la simplificación del lenguaje adulto a medida que va incrementando su léxico. A partir del primer año, incluso desde los 11 meses, comienza a producir secuencias de sonidos bastante próximos a los elementos lexicales de la lengua de un adulto, es decir las palabras. Así, el niño comienza con el desarrollo lexical, contando en su repertorio lingüístico 3 a 5 palabras bisilábicas. Empieza también a utilizar formas fonéticamente convencionales de la comunidad lingüística; sin embargo, aunque el niño de un año emplea idénticas palabras que el adulto, todavía no le atribuye el mismo significado a las cosas, debido precisamente a su escaso repertorio lexical (Castañeda, 1999).

Se siguen manteniendo las mismas funciones que en la fase anterior, designación de objetos o personas y demanda de objetos o alimentos, pero aplicadas a un mayor conjunto de significantes. Algunos de estos significantes comienzan a ser polivalentes, es decir, los utiliza para referirse a distintos significados, que son diferenciados por el contexto situacional.

Entre los 13 y 14 meses, se inicia la etapa "holofrástica" (palabra-frase), en la que el infante emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados. Por ejemplo, la palabra "abe" (abrir) la utiliza para expresar diferentes acciones (abre la puerta, pela la naranja, pon a un lado las cosas para...). Es en este momento cuando la comunicación verbal del niño da sus primeros pasos y se caracteriza por un incremento en la denominación. Ahora ya sabe utilizar el nombre de las personas de la familia y otros miembros cercanos a él, y cuando inicia su conversación emplea palabras que sirven de reclamo o

llamada: "¡mía, mía!" (mira, mira), etc. En esta etapa, las conductas protodeclarativas que aparecieron a los 10 meses, se acompañan de la palabra (nombre del objeto). El menor expresa palabras que denotan oportunamente el objeto de la acción, la acción misma o la persona que la realiza. Aún esta comunicación verbal la apoya en gestos (Castañeda, 1999).

### 2.2.2.3 Segundo Nivel Lingüístico

En la tercera etapa de la comunicación (siete a doce años), el niño adquiere dos nuevos códigos: el lectoescrito y el matemático, cuya herramienta de base es el lenguaje. Los conocimientos se transmiten a través del lenguaje. Nuevamente se pone en evidencia la función rectora del lenguaje del adulto, esta vez en un aprendizaje más sistematizado, con objetivos más precisos y determinados: el aprendizaje pedagógico.

Se dan importantes cambios semánticos y sintácticos, además de un aprendizaje rápido de adjetivos o adverbios de lugar, tiempo, modo, identificación de absurdos verbales, posibilidad de explicar moralejas y refranes y un incremento en la construcción de oraciones (Luque & Villena, 2013).

Se habla ahora de desarrollo del pensamiento y no del lenguaje; ya han sido interiorizadas las estructuras lingüísticas en su totalidad y son las herramientas del pensamiento las que actúan. Se realizan operaciones con clases y con relaciones cada vez más complejas; las redes semánticas se van ampliando enormemente.

Se puede observar que los procesos de decodificación son anteriores a los de codificación, esto se debe a que la comprensión de las estructuras lingüísticas se logra antes que la posibilidad de su utilización.

### 2.2.2.4 Tercer Nivel Lingüístico

La cuarta etapa de la comunicación o tercer nivel lingüístico (a partir de los doce años) se caracteriza porque ahora los adolescentes pueden utilizar el

lenguaje desprendiéndose del dato concreto, lo que les permite elaborar teorías de lo posible y no sólo de lo real; tienen la capacidad de combinar clases en nuevas clases.

### 2.2.3 Teorías del Desarrollo del Lenguaje

Las teorías del desarrollo del lenguaje nos permiten conocer el proceso de desarrollo, al poner orden en las múltiples descripciones de ésta evolución, y al proporcionar respuestas a las preguntas de cómo y por qué.

Cada una de las teorías conlleva información valiosa para la comprensión del lenguaje. Los cambios que cada una de ellas ha seguido a lo largo de la historia, refleja las alteraciones en los juicios acerca del lenguaje y del desarrollo infantil que se han cuestionado hasta el momento.

La forma en que los niños aprenden una lengua es similar al de otras actividades académicas en tanto que hay diferentes teorías que compiten para explicar un fenómeno. Eventualmente alguna teoría alcanza el liderazgo total, aunque por lo general se utilizan partes de cada una de ellas para explicar aspectos diferentes del proceso. Resulta difícil diseñar una teoría general que explique la adquisición y el desarrollo del lenguaje, debido a la complejidad de las conductas lingüísticas y comunicativas (Owens, 2003).

Para la autora de esta investigación, como ya se mencionó antes, no existe una teoría determinante que explique la adquisición y desarrollo del lenguaje, sino por el contrario, los supuestos que cada una ofrece cobran considerable importancia en el sustento de este estudio, pues mantienen la postura de que el ser humano viene dotado de una carga genética pero que necesita de su entorno y de la interacción con los estímulos que este ofrece para revelar un desempeño en el área del lenguaje, proceso que nos interesa analizar en esta publicación.

A continuación, presentaremos las teorías base sobre las que se sustenta el inicio del Lenguaje.

### 2.2.3.1 Teoría Innatista

La teoría Innatista es la más conocida sobre el desarrollo del lenguaje infantil. Es también denominada como teoría nativista, el término proviene de la afirmación de que la adquisición de una lengua se produce de una manera innata, es decir que viene de nacimiento.

Chomsky (1957), su máximo exponente, afirma que existe un periodo crítico o sensible en el que se produce el mecanismo de adquisición del lenguaje. Se refiere a este fenómeno como la predisposición a la adquisición de la lengua, una percepción sistemática de la lengua que nos permite la construcción de un sistema lingüístico interno. Esta predisposición forma parte de la genética humana heredada. Entonces el niño que está en proceso de aprender su lengua materna, constantemente se formula hipótesis y hace generalizaciones o sobre generalizaciones sobre reglas elaboradas por su experiencia.

Según Quidel (2006) la premisa esencial que explica esta teoría aclara que si no fuéramos dueños de ese talento innato, sería inalcanzable el aprendizaje de una lengua ya que la información que obtenemos del input (lengua que el aprendiz oye o lee) no es lo convenientemente abundante para permitir la adquisición, y por lo tanto esperar que ésta sea tan breve y usual como resulta la adquisición de la lengua materna. Además, no se podría dar sentido a ese input si sólo tuviéramos alcance a un procedimiento general de aprendizaje inductivo.

Todos los individuos, poseen un conocimiento de reglas o gramática universal, esta gramática es común a todos los lenguajes; con el paso del tiempo y gracias a un contexto social determinado, se transforma en una gramática particular.

### 2.2.3.2 Teoría Ambientalista

Esta teoría considera definitivas las circunstancias externas procedentes del medio social y del entorno más próximo. Dos posiciones se distinguen en esta teoría: la de los psicólogos (Skinner, 1957) y la de los lingüistas (Saussure, 1916).

Según Owens (2003) para Saussure la lengua es la parte social del lenguaje. El niño la asimila poco a poco, y se apropia de algo exterior.

Por su parte, el más notable de los psicólogos conductistas, Skinner, trató de esclarecer la adquisición del lenguaje como un dispositivo que se justifica en circunstancias de refuerzo, estas eventualidades actúan sobre el individuo para suscitar respuestas positivas. El lenguaje se consideraba una conducta más que tenía que ser aprendida, como un conjunto de asociaciones entre el significado y la palabra, la palabra y el fonema, la declaración y la respuesta, y por lo tanto podía ser aprendido o condicionado mediante la asociación entre un estímulo y la respuesta subsiguiente. La conexión entre el incentivo y la respuesta determina la posibilidad de que una respuesta específica ocurra. Las conductas lingüísticas complejas representan a su vez cadenas o combinaciones de varias secuencias de estímulos y respuestas.

### 2.2.3.3 Teoría Cognitiva

Las teorías antes mencionadas le dan singular prioridad al lenguaje frente al pensamiento, al desarrollo lingüístico frente al cognitivo.

Las teorías cognitivistas, por el contrario, otorgan ventaja al desarrollo cognitivo, subordinan el lenguaje al pensamiento. Piaget explica esta teoría cognitiva que es la de mayor trascendencia y corresponde a su posición.

Para Piaget (1931) la inteligencia se presenta antes que el lenguaje y cuando éste ya se encuentra adquirido sirve de apoyo al desarrollo cognitivo.



Entre los 2 y 7 años, etapa que corresponde al estadio pre operacional, lo lingüístico comienza su evolución hacia capacidades más amplias. Entra en juego la función simbólica del lenguaje, es decir, la capacidad del menor de poder representar algo (significado) a través de otra cosa (significante) y surgen comportamientos en el niño como el juego simbólico, la imitación en ausencia del modelo (diferida), la imagen mental.

Durante este periodo se presenta también el pensamiento egocéntrico, donde el niño resta interés al propósito comunicacional del lenguaje y busca la independencia que mantenía con su interlocutor. Establece una comunicación interna, hablando para sí mismo a través de tres modos egocéntricos, como son las ecolalias o repeticiones y los monólogos individuales y colectivos (Piaget, 1931 citado por Owens, 2003).

En el niño, el lenguaje egocéntrico, cubre la mayor parte de la expresión oral (75%) hasta los tres años de edad aproximadamente. Este lenguaje egocéntrico tiende a disminuir luego de los siete años y da inicio al lenguaje socializado.

Por otro lado, Narbona (1997) al hablar de esta teoría nos dice que el conocimiento de los mecanismos inferiores a la adquisición del lenguaje requiere, el examen de la forma en la que el menor se apodera de su lengua, a través de la determinación de los fundamentos eficaces que utiliza para vincular el significado de los enunciados y su forma en un entorno socio cultural y familiar determinado.

La polémica de esta concepción, es entender como el niño alcanza el éxito en importantes funciones lingüísticas como la prosodia, aspectos fonológicos, semánticos, morfosintácticos, pragmáticos y/o contextuales, teniendo en consideración que en condiciones naturales de comunicación, estas funciones entran en relaciones complejas de interacción y que las lenguas naturales se caracterizan por formas y funciones presentadas de forma parcial.



Ahora bien, diversos estudios en psicología evolutiva y psicolingüística llevados a cabo en los últimos 20 años, revelan que para adquirir el lenguaje no es suficiente contar con principios cognitivos. El niño debe estar en contacto con oportunidades y experiencias comunicativas (Clemente, 1999).

En definitiva, pensar en la adquisición del lenguaje nos lleva a la conclusión de que son múltiples los factores que intervienen en este proceso gradual. Entre ellos, las habilidades que presenta el menor para imitar, un mecanismo global de aprendizaje y los procesos cognitivos juegan un rol decisivo en el desarrollo de esta adquisición.

#### **2.2.4 Componentes del Lenguaje**

Como bien sabemos, el lenguaje es un sistema muy complejo y para comprenderlo se requiere analizar por separado cada uno de los elementos funcionales que lo conforman. Si tomamos en cuenta su forma, contenido y uso; el lenguaje adopta tres dimensiones principales. La forma abarca la fonología, la sintaxis y la morfología, estos componentes hacen referencia a los sonidos que conforman las palabras y a la estructura que las palabras siguen para presentar el habla. El contenido incluye la semántica y hace referencia al significado de lo que se dice. Finalmente el uso del lenguaje trata de un aspecto social e interactivo al que se conoce como pragmática. Estos componentes organizan el sistema de normas que rigen el uso del lenguaje (Aguado, 2002).

Cuando cada uno de nosotros emplea el lenguaje, a través de la semántica con la interpretación de mensajes, es decir usamos símbolos, sonidos o palabras para simbolizar sucesos, experiencias. Para transmitir nuestros mensajes a las demás personas, la fonología determina los elementos sonoros adecuados que se deben incluir, la sintaxis por su parte define la estructura correcta de las palabras y la morfología dispone el uso más adecuado de las palabras y su organización interna, con la finalidad de modificar en su totalidad el significado. Finalmente, la pragmática permite a los hablantes alcanzar diversos propósitos en la

comunicación, a través de la expresión y recepción de mensajes sociales. A continuación examinaremos más detenidamente estos componentes:

#### 2.2.4.1 Componente Fonético Fonológico

La fonología estudia los fonemas y se ocupa de las reglas y organización del significante o forma de la palabra.

Por su parte, la fonética analiza los sistemas articulatorio y auditivo a través de sus características (Acosta, 1999). Como disciplina le interesa estudiar las reglas que rigen la organización, la distribución, el orden que siguen los sonidos del habla y la composición de las sílabas.

Cada idioma o dialecto se apoya en distintos fonemas o sonidos del habla. Por ejemplo, el español hace uso de 24 fonemas, por otro lado, el inglés requiere 45 aproximadamente. Como pequeña unidad lingüística sonora, un fonema puede representar desigualdad de significado.

Los fonemas son grupos de sonidos muy semejantes. Los alófonos, son la variante que se presenta en la producción de un mismo fonema teniendo en cuenta la posición que ubica en la palabra, se distinguen ligeramente entre sí pero no lo esperado como para resultar igual a otro fonema y alterar el significado de la palabra (Clemente, 1999).

Igual que ocurre con otros aspectos del lenguaje, en los niños, el desarrollo del sistema fonético progresa gracias a un amplio proceso de análisis y generación de hipótesis de lenguaje. Esto les lleva a utilizar muchas reglas, muchas de las cuales tendrán que desaparecer o modificarse posteriormente. Dichas reglas reflejan un proceso normal de simplificación de estructuras. Incluso la mayor parte de la producción morfológica de los niños dependerá, de su capacidad para percibir y producir unidades fonológicas. Durante los años preescolares, los niños no sólo adquieren un almacén fonético y un sistema

fonológico, sino que también desarrollan la competencia necesaria para definir los sonidos que se utilizan en el habla para representar oposición de significado.

No todos los sonidos se perciben y producen igual, algunos son más difíciles que otros. Por lo tanto necesitan apoyarse en un proceso gradual de adquisición. Aparentemente, la percepción de los sonidos del habla precede a su producción, si bien ambos aspectos no son simétricos.

Al comenzar la etapa escolar, el niño ha completado su sistema fonético, aunque los sonidos de algunas palabras especialmente largas o complicadas pueden continuar provocando dificultades. En cualquier caso, la adquisición de los sonidos sólo supone uno de los aspectos de la competencia fonológica de los niños (Owens 2003).

#### **2.2.4.2 Componente Léxico Semántico**

Para Acosta (1999) este componente se interesa por el estudio de las palabras, es decir el significado que éstas ofrecen como unidad y a través de sus combinaciones por medio de los morfemas.

Así mismo, se ocupa de la relación de un significado con otro y las modificaciones de significado que esas palabras experimentan. Guarda estrecha relación con nuestro pensamiento, con la percepción que tenemos de los objetos, las situaciones que se presentan, los vínculos que establecemos continuamente y la forma del lenguaje. Las palabras que usamos diariamente representan las ideas y concepciones que tenemos acerca de la realidad y no la realidad en sí misma (Clemente, 1999).

Diversos son los factores que intervienen en el aspecto semántico del lenguaje. El entorno educativo, el nivel sociocultural y económico, el sexo y la edad son algunos de los elementos que influyen de manera crucial en este componente.

Si analizamos a profundidad, notaremos que a partir de la edad preescolar, los niños van incrementando el tamaño de su vocabulario y precisando el alcance de sus significados. Progresivamente, van adquiriendo un conocimiento abstracto del significado, de manera independiente de contextos y de interpretaciones personales.

Durante este periodo, el desarrollo léxico evoluciona rápidamente y se evidencia la habilidad para adquirir conceptos con estrecha relación. Se considera que los niños desde un año y medio hasta la edad de seis años, incorporan aproximadamente cinco palabras diarias a su vocabulario. Indudablemente, para conseguir este dinámico aprendizaje, los niños tienen que inferir por sí mismos el significado de las palabras dejando de lado la enseñanza que les puedan proporcionar los adultos.

Al parecer, los niños recurren a su “habilidad” para deducir la conexión entre una palabra y su significado tras una sola exposición. Todavía se desconoce cuál es la capacidad de almacenamiento que permite esta estrategia o habilidad, aunque parece claro que debe tener una naturaleza más receptiva que expresiva. Toda esta información se debe gracias a que los niños están continuamente expuestos a un sin fin de palabras y al conocimiento que tienen del mundo que les rodea.

La estrategia para descifrar el significado de las palabras constituye el inicio de adquisición del vocabulario. De esta manera, los niños bosquejan una definición temporal que vincula la palabra con la información presentada. A partir de aquí seguiría un ciclo más extenso, en el que se puliría de manera progresiva dicho concepto temporal. La comprensión y la producción se lograrían de manera separada.

Lo más probable es que los niños pequeños aprendan las palabras como si fueran elementos aislados, cada una con un significado propio y sin relación

con otras palabras. Este tipo de aprendizaje, aunque relativamente inadecuado, resulta muy simple y fácil de utilizar.

Para determinar el significado de las palabras que aprenden, los niños recurren a principios operativos: la convencionalidad y el contraste. El contraste se basa en la suposición de que cualquier forma (palabra, morfema, estructura sintáctica) contrasta en su significado con cualquier otra. Un hablante elige una forma determinada, debido a que significa algo distinto a cualquier otra forma. En otras palabras, contrasta con las demás opciones. El otro principio operativo, la convencionalidad explica que algunas formas verbales se usan para expresar significados específicos.

En conjunto, ambos principios predicen que los hablantes utilizarán formas establecidas que tienen significados convencionales, y que contrastan de una forma clara con otras formas verbales. Las dificultades aparecen cuando alguna forma bien establecida tiene un significado parecido al de una forma que se acaba de aprender. De ahí se desprende que los niños encontrarán mucho más fácil aprender el significado de palabras que no tengan ninguna relación entre sí.

No olvidemos que la estructura sintáctica y los contextos lingüísticos y no lingüísticos proporcionan significado a las nuevas palabras. Otra forma en la que los niños amplían su vocabulario y mantienen secuencias de interacción, es en la lectura. En ella, los adultos hacen descripciones y comentarios; además los niños tienen la oportunidad de plantear preguntas y discusiones para acompañar la narración.

Conforme se amplía el vocabulario del menor, crece la exigencia de estructurarlo mejor, lo que lleva a establecer sistemas o relaciones semánticas. Estos sistemas, formados por conjuntos de palabras denotan referentes que se presentan en un mismo entorno como vaso, mesa, taza, cuchara o palabras con un vínculo entre sí como bajo y alto, día y noche, negro y blanco. Cuando los niños usan las palabras de forma inadecuada, queda claro que ya establecieron este tipo

de sistema, por ejemplo cuando usan la palabra taza para referirse a un vaso (Owens, 2003).

#### 2.2.4.3 Componente Morfosintáctico

Este componente se encarga de describir la estructura interna de las palabras y de regir las normas de combinación de los sintagmas en oraciones (Acosta, 1999).

Como se mencionó antes, la combinación de sonidos o fonemas que en realidad carecen de significado por sí solos, forman las palabras. El morfema que es la unidad gramatical más pequeña existente en una lengua posee significado. Esta unidad junto a otros morfemas compone una palabra y cada morfema aporta un significado específico, que hacen de la palabra un aspecto integral.

Por ejemplo, en la palabra abuelitos se distinguen 4 morfemas. El primero, abuel, es la raíz, la parte it contribuye con la idea de pequeña o pequeño, la o aporta el género masculino y la s proporciona el significado plural. Y de esta manera que constituida la palabra.

Las palabras en nuestra lenguaje, en su mayoría están constituidas por más de un morfema. La diferencia que existe entre los idiomas surge del vínculo entre los componentes morfológicos y sintácticos. En lenguas derivadas del latín, por ejemplo, el significado depende de la utilización de multitud de morfemas, mientras que en inglés se recurre más al orden de las palabras que a la adición de morfemas para transmitir el significado.

Existen dos tipos de morfemas en nuestra lengua: el morfema base o lexema y el morfema gramatical. El lexema proporciona significado elemental a la palabra. También se le conoce como radical o raíz. Y el gramatical contribuye con las variaciones de la palabra sin alterar el significado (Clemente, 1999).



Al respecto, Owens (2003) hace referencia del excepcional y rápido avance que presentan los niños durante la etapa preescolar en el proceso del lenguaje. Es un periodo en el que la sintaxis y la morfología comienzan su desarrollo.

En general, los niños al observar en su entorno la presencia de modelos que regulan el lenguaje, empiezan a establecer suposiciones acerca de las normas que rigen esos modelos. Estas creencias se llegan a comprobar cuando se produce el lenguaje.

A lo largo del tiempo, las reglas van cambiando como reflejo de la sofisticación cada vez mayor de los niños para producir y utilizar su código lingüístico. Pasarán muchos meses, e incluso años, antes de que los niños controlen por completo un determinado elemento lingüístico en todos los contextos.

#### **2.2.4.4 Componente Pragmático**

Se encarga de analizar cómo funciona el lenguaje en entornos comunicativos, situacionales y sociales. Examina a detalle las normas que describen u organizan el uso intencionado de este proceso. Como sistema social compartido, el lenguaje organiza reglas que permiten el uso adecuado en entornos específicos (Acosta, 1999).

Hacemos uso de la pragmática cuando utilizamos el lenguaje con el propósito de proporcionar información o de influir sobre las personas. Para Clemente (1999) este componente representa un grupo de normas que guardan estrecha relación con el uso que le damos al lenguaje en un entorno puramente comunicativo. El autor concluye que la pragmática se interesa más por la forma en la que usamos el lenguaje para comunicarnos y no en la forma en la que éste está estructurado.



Owens (2003) hace también una notable apreciación y examina el contexto social del desarrollo del lenguaje y la forma de usarlo en ese contexto. Explica que en general, los niños aprenden el lenguaje en un contexto conversacional. Para la mayoría de los niños, el director de la conversación es un adulto, generalmente uno de sus padres. A medida que los niños amplían su red social hasta incluir personas fuera de su familia, van modificando su autoestima y su autoimagen, y se van haciendo más conscientes de las expectativas sociales. Su lenguaje refleja asimismo esta red social más amplia, así como la necesidad de una mayor cantidad y una mejor perspectiva comunicativa.

Durante los años preescolares, los niños adquieren muchas capacidades conversacionales. Todavía gran parte de su conversación se refiere al aquí y al ahora, y les queda mucho que aprender en relación con las rutinas que rigen una conversación.

Dichos intercambios todavía son muy breves y no van más allá de unos cuantos turnos, Sin embargo, esta capacidad irá depurándose durante los años escolares.

### **2.2.5 Diferencias de Género**

Durante los primeros años de la infancia, el lenguaje de niños y niñas empieza a reflejar las diferencias sexuales que pueden observarse en el lenguaje de los niños más mayores y de los adultos. Estas diferencias pueden observarse tanto en el vocabulario como en el estilo de la conversación. Si bien es cierto que los cambios sociales en relación con el papel de la mujer han reducido estas diferencias, no obstante éstas siguen existiendo (Gil, Gil, & Grañeras, 2010).

Es importante tener en mente que las semejanzas en el lenguaje que emplean hombres y mujeres superan las diferencias. Por otra parte, el género no es el único origen de las divergencias que podamos encontrar, ya que hay otros factores como el contexto o el tema de conversación que ejercen una importante influencia sobre el estilo.

En el tipo de vocabulario, las diferencias léxicas entre hombres y mujeres suelen ser más cuantitativas que cualitativas. En general, las mujeres prefieren evitar los términos groseros y malsonantes, y tienden a utilizar más términos de cortesía como por favor, gracias, etc. También tienden a utilizar más palabras descriptivas como precioso, divino, encantador, así como un amplio rango de términos de color.

Es posible encontrar diferencias considerables respecto a las expresiones de tipo emocional.

Aunque hombres y mujeres hablen una misma lengua, a veces parece que la comprenden de maneras muy distintas. Mientras que las mujeres tienden a ser más indirectas, a buscar el consenso y a escuchar con atención, los hombres tienden más que las mujeres a sermonear y al monólogo, y menos que ellas a entender a los demás.

Los padres también hablan de manera diferente a sus hijos en función de su sexo. Por ejemplo, las madres hablan más a sus hijas de 2 años que a sus hijos, y son las niñas quienes terminan imitando más a sus madres.

Por su parte, los padres utilizan más imperativos y más términos insultantes con sus hijos varones, mientras que a sus hijas les destinan términos más cariñosos (Owens, 2003).

Alva, Hernández-Padilla y Carrión (2005) mantienen interés en la etiología de las diferencias en distintas habilidades entre géneros. Ellos refieren que algunas son atribuidas a factores como la natura o la nurtura, mientras que otras son atribuidas a factores socioculturales y/o biológicos. Un solo factor no podría ser determinante en las diferencias entre los géneros; en realidad aquellas pueden ser multifactoriales y actuantes sobre los individuos en distintos momentos y formas.

De dichos factores, la familia por su proximidad y orden primario de contacto tiene una particular influencia en el proceso de desarrollo del ser humano: su organización posee características variables según la cultura en que se halla inmersa.

Sin embargo, dichos factores socioculturales, influyen de forma distinta a lo largo de la vida del individuo, teniendo como consecuencia que las diferencias explícitas entre los mismos géneros varíen de acuerdo a la edad.

Al caracterizar las diferencias entre géneros no sólo se encuentran dificultades sobre su origen sino también sobre lo extenso de las habilidades en las cuales ocurren. No obstante, en el caso del lenguaje, se ha establecido un cierto consenso en el que las mujeres son superiores a los hombres en habilidades verbales.

Dentro del grupo de estudios encaminados a establecer las diferencias entre géneros hay una variedad tan amplia que permitiría caracterizar la superioridad femenina a lo largo de la vida. Es así como algunos autores han hallado que algunas habilidades intrínsecas a la dotación genética de los seres humanos parecen favorecer a las mujeres a lo largo de toda la vida, resultando en una mejor destreza de las mujeres como comunicadoras sociales. Por su parte, en la adquisición de la lengua, esta dotación propicia que las niñas produzcan el lenguaje más temprano que los niños, por ejemplo, la aparición de la primera palabra favorece a aquellas.

Extrapolando los resultados hacia la comprensión, punto que nos interesa tratar en esta investigación, las niñas podrían entender antes el lenguaje que los niños, aunque en algunos casos, el género no presentó firmes diferencias en el desarrollo temprano del lenguaje.

Es en el periodo preescolar donde las diferencias entre los géneros dejan de ser atribuibles a la pre especificación biológica; y en su lugar el entorno social

a través de padres y educadores cobra relevancia. Muchas de estas diferencias se pueden asignar a variaciones en las circunstancias sociales del niño y las interacciones sociales y verbales que mantiene.

Pero en el entorno social próximo al niño, aquél no es sólo un organismo que reacciona al ambiente y a sus contribuyentes, también él mismo es un estímulo ante el que los constituyentes del entorno reaccionan. Los ajustes que los cuidadores realizan al contenido de sus discursos los hacen como una reacción al interlocutor. Los mismos cuidadores muestran una propensión a reaccionar de forma distinta ante los niños, dependiendo del género al que pertenecen los últimos.

El progenitor, tanto la madre como el padre, reacciona y emplea estilos de conversación que son influenciados por el género del niño, donde ante las niñas reaccionan con un estilo narrativo rico en detalles donde se incorporan eventos en un contexto de experiencias más amplio, muy distinto al realizado con niños, el cual es focalizado y breve.

### **2.2.6 Procesos del Lenguaje**

El lenguaje va marcando notables avances en el niño a través de dos procesos que se desarrollan en paralelo. Las habilidades que el niño va adquiriendo en su lenguaje expresivo dependen del ritmo del procesamiento del lenguaje receptivo.

A continuación se dará detalle a cada proceso, sin olvidar que el propósito principal de este estudio es abordar el proceso comprensivo del lenguaje.

#### **2.2.6.1 Comprensión**

A lo largo de los años y a través de distintas investigaciones se ha considerado al vocabulario receptivo como el principal elemento que sirve de pronóstico al desarrollo ulterior de la expresión. Existe una relación muy estrecha

entre la recepción del vocabulario y la posterior producción de palabras, en niños con desarrollo lingüístico normal y en hablantes tardíos.

Según Owens (2003) en la etapa académica el desarrollo del vocabulario y la obtención de conceptos que guardan relación entre sí, se llevan a cabo con una velocidad impresionante. Los estudios determinan que los niños en el periodo preescolar con mayor nivel de vocabulario comprensivo presentan más prestigio entre sus compañeros.

Aguado (2002) nos dice que el niño nace a un torrente de palabras, de marcada entonación, entre las que se dan frecuentes vocalizaciones sin significado pero funcionalmente plenas. La cuestión de cuándo el niño es capaz de segmentar esa cadena e identificar unidades que significan algo por sí solas queda oscurecida por el hecho de que el lenguaje que se dirige al niño contiene, normalmente, varias de esas unidades, y cuando emiten solas suelen ir arropadas en otros sonidos que imitan el propio balbuceo del bebé.

#### **2.2.6.2 Expresión**

Según Arenas (2012) la expresión es una pieza relevante dentro del sistema comunicativo. Este proceso se inicia desde el nacimiento del bebé y en él se llevan a cabo diversas habilidades comunicativas como la intersubjetividad y la intencionalidad que permiten al hablante compartir y reflejar un estado mental.

El niño adquiere el lenguaje expresivo en entornos de interacción. El infante necesita estar expuesto a experiencias previas a través de la forma, el contenido y el uso del lenguaje, de esta manera el proceso expresivo obtendrá el aprendizaje a través de los modelos comunicacionales que se presentan en el entorno (Puyuelo & Rondal, 2003).

La expresión o lenguaje oral es la capacidad que evoluciona progresivamente y que permite la comunicación lingüística y verbal a través del intercambio de mensajes en situaciones y entornos determinados. En la

comunicación permite recepcionar y manipular símbolos verbales para denominar o categorizar objetos, situaciones y relaciones de un determinado contexto.

Gracias a la repetición de movimientos de los órganos bucales, se adquiere la habilidad indispensable para articular correctamente las palabras (Nieto, 1994 referido por Puyuelo & Rondal, 2003)

El progreso en el desarrollo expresivo del lenguaje y los diversos niveles de edad presentan determinadas características que están relacionadas a: Castañeda (1999).

- Maduración del SN (del SNC al SNP), los cambios graduales se relacionan con el desarrollo motor global y con el aparato fonador.
- Desarrollo cognitivo, la discriminación perceptual del lenguaje hablado, el pensamiento y la simbolización.
- Desarrollo socioemocional, entorno social, cultural, interacciones e influencia recíproca.

## **2.3 Definición de Términos Básicos**

### **a) Lenguaje**

El lenguaje es una función inherente al ser humano. Su desarrollo va evolucionando de manera cada vez más compleja gracias a la interacción de variables como la afectividad, el desarrollo cognitivo, la madurez neuropsicológica, la maduración de los órganos periféricos del lenguaje o el entorno en el que el individuo se desenvuelve, entre otros.

El lenguaje es el vehículo de la comunicación en el ser humano y mediante él se posibilita el desarrollo y se controla, regula y planifica la conducta. Es una pieza clave en el desarrollo de un individuo porque es el medio que facilita el aprendizaje. Por lo tanto es una capacidad cognitiva que favorece otras capacidades. No sólo es vehículo del pensamiento sino que en gran parte lo configura.



## b) **Vocabulario receptivo**

Es la capacidad del niño para aprender palabras nuevas y el significado de las relaciones entre las palabras. Esta capacidad permite que un hablante sea capaz de interpretar, en diferentes situaciones, la recepción de mensajes.

Las palabras que generalmente se entienden cuando se ha oído, leído o visto constituyen el vocabulario receptivo. Generalmente, en las personas, el vocabulario receptivo es una capacidad predominante. Es decir, aunque un niño no puede ser capaz de hablar o escribir, él o ella puede ser capaz de seguir órdenes simples y parece entender una buena parte de la lengua a la que él o ella está expuesta. En este caso, el vocabulario receptivo de los niños es probablemente decenas, si no cientos de palabras, pero su vocabulario activo es cero.

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

Existen diferencias significativas en el nivel de vocabulario receptivo en los niños de ambos sexos, de 4 y 5 años, de centros educativos estatales, en comparación a sus pares pertenecientes a colegios privados del distrito de Surquillo.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

- Existen diferencias significativas en el nivel de vocabulario receptivo en niños de 4 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.
- Existen diferencias significativas en el nivel de vocabulario receptivo en niños de 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.
- Existen diferencias significativas en el nivel de vocabulario receptivo en niños varones de 4 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.



- Existen diferencias significativas en el nivel de vocabulario receptivo en niños varones de 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.
- Existen diferencias significativas en el nivel de vocabulario receptivo en niñas mujeres de 4 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.
- Existen diferencias significativas en el nivel de vocabulario receptivo en niñas mujeres de 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.



## CAPÍTULO III METODOLOGÍA

### 3.1 Método

La presente investigación es un estudio descriptivo pues recolecta datos significativos en diversos grupos con relación a un mismo problema o tema de interés, posteriormente caracteriza este aspecto comparando la información recogida, ya sea en datos generales o en una categoría específica (Bernal, 2006).

### 3.2 Tipo y diseño de investigación.

Tipo transeccional porque los datos se recolectaron en un tiempo único. El diseño fue descriptivo comparativo: dado que se comparó en primer lugar el nivel de vocabulario receptivo en niños de centros educativos estatales y privados, y como elemento complementario se contrastaron la edad y género de ambos grupos (Tamayo, 1998).

### 3.3 Sujetos de investigación

La población estuvo conformada por todos los niños y niñas de 4 y 5 años de edad de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.

La muestra fue de 225 varones y mujeres entre 4 y 5 años de dos centros educativos estatales y tres privados del distrito de Surquillo.

Tabla 1.

Muestra de niños y niñas de 4 y 5 años por tipo de gestión educativa del distrito de Surquillo

Tipo de Centro Educativo	Cantidad
Estatales	115
Privados	110
Total	225

### 3.4 Instrumento

Test de vocabulario de imágenes PEABODY PPVT-III.

El test original Peabody Picture Vocabulary Test PPVT fue publicado por Dunn en 1959. La construcción de elementos partió del examen de todos los términos de la edición de 1953 del Webster's New Collegiate Dictionary. Se seleccionaron 3.885 palabras cuyo significado podía ser ilustrado con claridad por dibujos en blanco y negro. A partir de este conjunto de términos, se construyeron 200 láminas con 4 ilustraciones cada una. Se probaron 3 estímulos o palabras con cada lámina, lo que hizo un total de 600 palabras. Estas láminas fueron posteriormente redefinidas varias veces y puestas a prueba de nuevo. Durante este proceso, únicamente se llevaron a cabo análisis clásicos de elementos en términos de dificultad y discriminación.

Se seleccionaron finalmente las 300 mejores palabras y las ilustraciones y distractores correspondientes para construir una serie de 150 láminas. Este conjunto único de láminas se usó tanto para la forma A como para la forma B, cada una de ellas consiste en 150 palabras ordenadas por dificultad creciente en una lista continua. Esta estructura suponía la necesidad de disponer de distractores que funcionasen correctamente con las dos palabras usadas en cada ilustración, por lo que era necesario llegar a un término medio. Además, no se prestó suficiente atención a las variables sexo y raza en las ilustraciones de las personas. Esta primera edición fue tipificada sólo con niños de raza blanca de Nashville, Tennessee.

En 1981 se publicó la segunda edición, el Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT – R). La selección de elementos de esta segunda edición comenzó en 1976 con la intención de saber cuántos de los 300 estímulos originales serían mantenidos en la edición revisada. Se tuvo acceso a las curvas porcentuales de aciertos y a los estadísticos sobre los distractores de la tipificación original. Estos datos se tuvieron en cuenta en el proceso de selección junto con la información proveniente de varias investigaciones que indicaban que algunos

elementos podían tener sesgo debido al sexo, a la región o a la raza. En resumen, sólo se usaron 114 de los 300 elementos originales (48%) en la construcción del conjunto inicial de elementos del PPVT – R.

La tercera y actual edición, el Test de Vocabulario en Imágenes PPVT – III PEABODY (Dunn & Dunn, 1997) es una prueba de aplicación individual, un test sin límite de tiempo, más de potencia que de velocidad, en el que no se debe apresurar al examinado a contestar, sino que se le debe dar el tiempo adecuado para elegir la opción que considere. Sin embargo, generalmente después de 15 segundos se debe animar al examinado a responder. Esta presente edición española consta con 192 elementos ordenados por dificultad. Cada lámina presenta 4 dibujos sin color. La tarea del evaluado consiste en seleccionar la ilustración que se adapta a la palabra significado que menciona la responsable de la aplicación. Se considera un tiempo promedio de sólo 11 ó 12 minutos para la aplicación, ya que la mayoría de los sujetos responden a 7 conjuntos, u 84 ítems, de dificultad apropiada. Los conjuntos de elementos que son demasiado fáciles o difíciles no se le aplican al sujeto. La puntuación se obtiene de manera rápida y objetiva, incluso se puede realizar mientras se aplica la prueba. La prueba ha sido diseñada para personas entre los 2 años y medio y los 90 años y persigue los dos propósitos siguientes:

1. Evaluar el nivel de vocabulario receptivo.
2. Detectar dificultades o hacer un screening de la aptitud verbal. Esta prueba puede ser considerada como aporte adicional en una batería comprehensiva de tests para evaluar procesos cognitivos. Sin embargo, sólo puede ser usado en este sentido cuando el idioma habitual en la casa, comunidad o escuela del examinado sea el castellano.

El PPVT – III fue tipificado en EE.UU. con una muestra estratificada de 2.725 personas, 2000 de los cuales eran niños y adolescentes y 725 con edades superiores a los 19 años. En la versión española, la muestra está compuesta por 2.550 sujetos, 1.742 niños y adolescentes y 808 adultos. Las puntuaciones directas pueden ser convertidas en las siguientes puntuaciones transformadas en función

de la edad: puntuaciones CI, percentiles, eneatispos y edades equivalentes. Opcionalmente, también se proporcionan intervalos de confianza para estas puntuaciones.

#### Principales usos del PPVT – III:

- Útil para establecer o recuperar un clima adecuado de evaluación, ya que se trata de una tarea muy atractiva que requiere muy pocas o ninguna respuesta verbal y que no pone al examinado en una situación frustrante en la que se cometan muchos errores.
- Útil en la evaluación de niños antes de la escolarización, debido a la sencillez de aplicación y la fiabilidad en edades muy tempranas.
- Detecta o explora a personas con altas capacidades o retraso mental.
- La escala es adecuada para personas analfabetas o con problemas con el lenguaje escrito.
- Ayuda a detectar disfunciones lingüísticas a cualquier edad. En adultos puede determinar un grado de afasia y en algunos casos geriátricos evalúa extensión del deterioro en el vocabulario. En sujetos con disfunción lingüística, sobre todo en aquellos con problemas expresivos de vocabulario, evalúa el potencial lingüístico.
- La prueba es adecuada para evaluar a personas con parálisis cerebral severa, con trastornos autistas, personas introvertidas, con síntomas psicóticos, con discapacidades visuales moderadas.

#### a) **Confiabilidad**

La consistencia interna se calculó empleando el modelo de Rasch, el Coeficiente Alfa y el método de dos mitades: todos los valores alfa son cercanos a .90 y fluctúan entre .80 y .99 con una mediana igual a .91.

Se consideró que no era apropiado el cálculo del coeficiente de correlación clásico entre las dos mitades del test (elementos pares e impares) debido a los valores inflados que se obtendrían. Los valores van desde .89 hasta

.99 con una mediana .96. Estos resultados son ligeramente superiores a los obtenidos mediante el coeficiente alfa.

En esta adaptación española del PPVT III no fue posible la realización de un estudio de estabilidad. Sin embargo y dadas las similitudes entre el sistema de evaluación y la construcción de las versiones original y española, se presenta a continuación el estudio original realizado con las dos formas (A y B) del PPVT III.

Las dos formas del PPVT III original se aplicaron dos veces a 226 sujetos seleccionados aleatoriamente de entre 4 grupos de edad: 2 años y medio a 5 años 11 meses (67 casos), 6 años 0 meses a 10 años 11 meses (70 casos), 12 años 0 meses a 17 años 11 meses (51 casos) y 26 años 0 meses a 57 años 11 meses (38 casos). El intervalo de tiempo entre las aplicaciones osciló entre los 8 y los 203 días, con una media de 42 días. Para reducir el efecto de la práctica los examinadores no informaron en el momento de la primera evaluación de que posteriormente serían evaluados de nuevo. Casi todas las aplicaciones retest fueron realizadas por el mismo examinador que había aplicado el PPVT III por primera vez.

Los coeficientes corregidos de las formas A y B oscilaron entre .91 y .94 con muy pequeñas o nulas diferencias entre las dos formas. Los valores medios sugieren que existen muy pequeñas o nulas diferencias debidas a la práctica, con valores que van de 1.0 a 3.2 puntos CI en la forma A y entre 1.2 y 3.7 en la forma B.

En el PPVT III los errores de medida están basados en el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach. La media del error típico de medida de las puntuaciones CI en todas las edades es de 5 unidades.



## b) Validez

### Validez de Contenido

Los ítems que se incluyeron en el test fueron seleccionados de un conjunto amplio de palabras susceptibles de ser ilustradas gráficamente y que representaban 20 áreas de contenido comunes: acciones, adjetivos, animales, partes del cuerpo, libros, construcciones, ropa y complementos, emociones, comida, frutas y verduras, escenas geográficas, objetos de casa, instrumentos musicales, gente, plantas, formas, herramientas, juguetes, vehículos y trabajadores. En el caso de la adaptación española, se cuidó especialmente que los elementos tuviesen la misma variedad de contenidos, que fuesen adecuados a los niveles de edad y que se ajustasen lo máximo posible al cuidadoso desarrollo original.

Las palabras estímulo se seleccionaron de acuerdo a unas directrices previamente establecidas que aseguraban una valoración objetiva y apropiada del vocabulario estándar. Estas directrices fueron la selección de palabras que se relacionarán con áreas importantes de la vida y el evitar los homónimos y las palabras que requieran de un conocimiento especializado. Las ilustraciones de los distractores se seleccionaron de modo que estuviesen relacionadas con el contenido de la palabra estímulo. No se usaron en ninguno de los casos dibujos que pudiesen engañar indebidamente al examinado (por ejemplo, dibujos que representasen palabras cuyo sonido fuese muy parecido al de la palabra estímulo).

### Validez de Constructo

En el caso del PPVT III la validez en términos de consistencia interna se llevó a cabo a través de los elementos estímulo, elegidos en base a dos principios. El primero hace referencia a la adaptación de las palabras al modelo de Rasch, permitiendo determinar elementos incongruentes con el resto del test. El segundo guarda relación con el porcentaje de aciertos disponible para cada edad. Los elementos con una curva característica con poca o demasiada pendiente eran los



que tendían a no ajustarse al modelo de Rasch o curva del rasgo latente del vocabulario receptivo. Estos elementos se descartaron.

El criterio fundamental para la inclusión de elementos fue que, en cada grupo de edad sucesivo, el porcentaje de examinados que contestase correctamente a los elementos tenía que ir incrementándose gradualmente. Este criterio se cumplió ampliamente. El incremento fue mayor en edades más tempranas que en los adultos.

### **3.5 Variables de estudio**

Las variables a tomar en cuenta fueron: vocabulario receptivo; tipo de gestión educativa: estatal y privada, edad 4 y 5 años, género: varón y mujer.

### **3.6 Procedimiento de recolección de datos.**

Para el procesamiento de recolección de datos se visitaron dos instituciones educativas estatales y tres privadas del distrito de Surquillo y se gestionó los permisos correspondientes para la aplicación de la prueba. Con el debido consentimiento de las autoridades, se procedió a recolectar información general acerca de la población con el fin de obtener la muestra adecuada. Una vez obtenida la muestra, se procedió a la recolección de datos de manera individual. La aplicación de la prueba tuvo una duración entre 10 a 20 minutos aproximadamente por cada niño.

### **3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.**

Se hizo una base de datos en Excel para luego analizarse los datos en el paquete estadístico SPSS 21.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### Características psicométricas

La evaluación del Test de Vocabulario en imágenes Peabody dio como resultado una consistencia entre .84 y .92, tomando en consideración las edades, lo cual indica adecuados valores de confiabilidad (tabla 2).

Tabla 2.

Alfa de Cronbach del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody

Edades	Alfa de Cronbach
4 años	.84
5 años	.92

Respecto del índice de discriminación se observa que a nivel de 4 años, los ítems 13 y 41 guardan una relación negativa con el puntaje total por lo que se concluye que no contribuyen al test (anexo 1).

Para la edad de 5 años, los ítems 13, 42 y 45 guardan una relación negativa con el puntaje total por lo que se concluye que no contribuyen al test (anexo 2).

En relación al índice de dificultad se observa que los ítems 32, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59 y 61 en adelante son difíciles y los ítems del 1 al 20, del 22 al 26, 28, 29, del 33 al 38 y 48 son fáciles a la edad de 4 años; el resto de ítems muestran un nivel regular de dificultad (anexo 3).

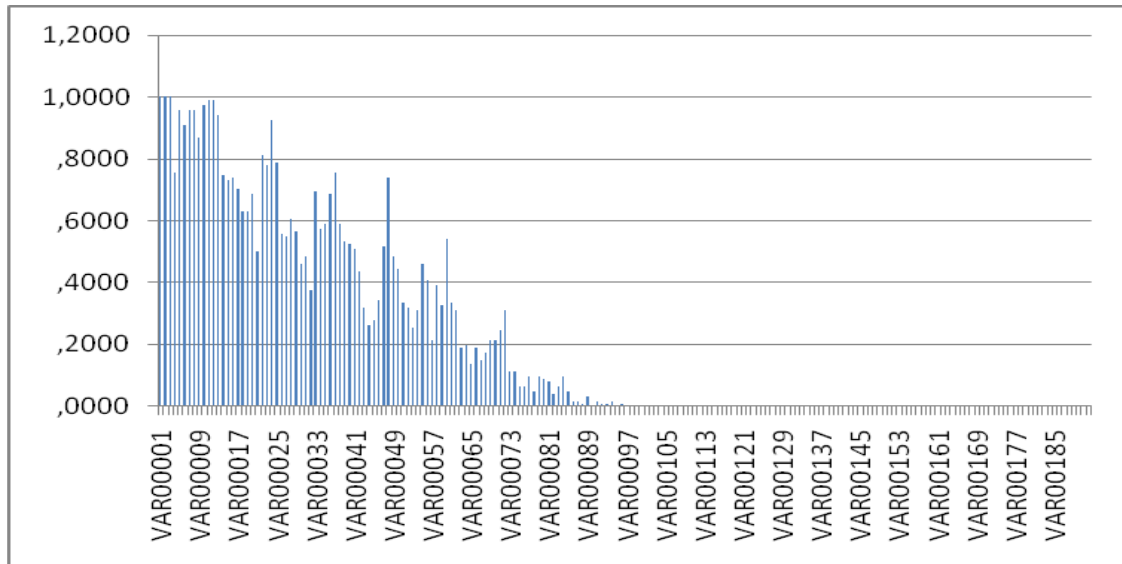


Figura 1.  
Índice de dificultad del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 4 años.

Respecto a la edad de 5 años, el índice de dificultad muestra que los ítems 44, 45, 57, del 63 al 69 y 71 en adelante son difíciles, los ítems del 1 al 31, del 33 al 42, del 46 al 50 y del 58 al 60 son fáciles, el resto de ítems muestran un nivel de dificultad regular (anexo 4).

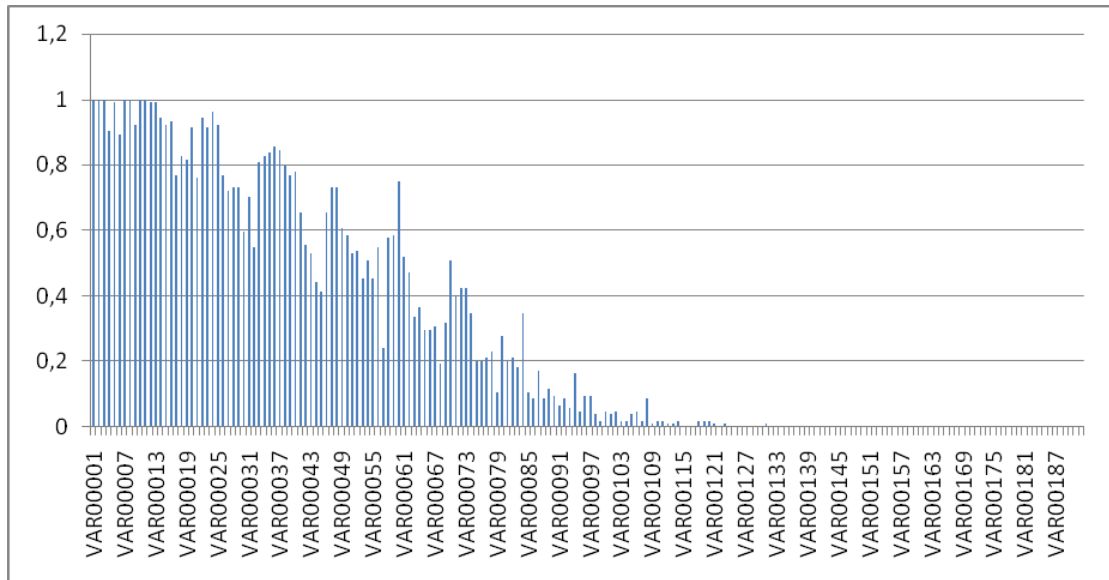


Figura 2.  
Índice de dificultad del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 5 años

### Características del Lenguaje Receptivo en Centros Educativos Privados.

Se observa que en los centros educativos privados predomina la categoría promedio con 93.6%, siendo el nivel bajo menos el 1% (Tabla 3).

Tabla 3.

Características del lenguaje receptivo en niños de ambos sexos de 4 y 5 años de edad de centros educativos privados del distrito de Surquillo.

Categorías	F	%
Baja	1	0.9
Promedio	103	93.6
Alta	6	5.5

N = 110

### Características del Lenguaje Receptivo en Centros Educativos Estatales.

En los centros educativos estatales predomina la categoría promedio con 67.7%, siendo el nivel alto el 8.7% (Tabla 4).

Tabla 4.

Características del lenguaje receptivo en niños de ambos sexos de 4 y 5 años de edad de centros educativos estatales del distrito de Surquillo.

Categorías	F	%
Baja	28	24.3
Promedio	77	67.0
Alta	10	8.7

N = 115

### Comparación del vocabulario receptivo en niños de 4 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.

La comparación del vocabulario receptivo en función al tipo de institución para la edad de cuatro años, señala una media en los centros estatales de 39.6 y en los privados de 43.45, observándose que existen diferencias significativas entre ambos tipos de gestión educativa, ( $t = -2.5$ ;  $p \leq .01$ ). (Tabla 5).

Tabla 5.

Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños de 4 años del distrito de Surquillo.

Centro Educativo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Estatal	39.36	11.15	-2.5	.01
Privada	43.45	6		

### Comparación del vocabulario receptivo en niños de 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.

El vocabulario receptivo comparado en función al tipo de institución para la edad de cinco años, señala una media en los centros estatales de 46.94 y en los privados de 62.77 observándose que existen diferencias significativas entre ambos tipos de gestión educativa ( $t = -7.18$ ;  $p \leq .00$ ) (Tabla 6).

Tabla 6.

Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños de 5 años del distrito de Surquillo.

Centro Educativo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Estatal	46.94	12.63	-7.18	.00
Privado	62.77	9.59		

**Comparación del vocabulario receptivo en niños varones de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.**

El contraste del vocabulario receptivo en función al tipo de institución para los niños varones, señala una media en los centros estatales de 41.84 y en los privados de 54.62 observándose que existen diferencias significativas entre ambos tipos de gestión educativa ( $t = -5.70$ ;  $p \leq .00$ ) (Tabla 7).

Tabla 7.

Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños varones del distrito de Surquillo.

Centro Educativo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Estatal	41.84	11.30	-5.70	.00
Privado	54.62	12.99		

**Comparación del vocabulario receptivo en niñas mujeres de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.**

La comparación del vocabulario receptivo en función al tipo de institución para las niñas mujeres, señala una media en los centros estatales de 43.46 y en los privados de 50.35 observándose que existen diferencias significativas entre ambos tipos de gestión educativa ( $t = -2.80$ ;  $p \leq .006$ ) (Tabla 8).

Tabla 8.

Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niñas mujeres del distrito de Surquillo.

Centro Educativo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Estatal	43.46	13.35	-2.80	.006
Privado	50.35	11.53		



**Comparación del vocabulario receptivo que presentan los niños de ambos sexos de 4 y 5 años de centros educativos estatales, en contraste a sus pares pertenecientes a instituciones privadas del distrito de Surquillo.**

El contraste del vocabulario receptivo en función al tipo de institución para los niños de ambos sexos de 4 y 5 años de edad, señala una media en los estatales de 42.66 y en los privados de 52.76 observándose que existen diferencias significativas entre ambos tipos de gestión educativa ( $t = -6.094$ ;  $p \leq .000$ ) (Tabla 9)

Tabla 9.

Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños de ambos sexos del distrito de Surquillo.

Centro Educativo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Estatal	42.66	12.35	-6.094	.000
Privado	52.76	12.50		

### Comparación del nivel de vocabulario receptivo en niñas mujeres de 4 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.

El vocabulario receptivo comparado en función al tipo de institución para las niñas mujeres de 4 años, señala una media en los centros estatales de 41.14 y en los privados de 44.19 observándose que no existen diferencias significativas entre ambos tipos de gestión educativa ( $t = -1.20$ ;  $p \leq .235$ ) (Tabla 10).

Tabla 10.

Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niñas mujeres de 4 años del distrito de Surquillo.

Centro Educativo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Estatal	41.14	13.39	-1.20	.235
Privado	44.19	6.37		
N = 66				

**Comparación del nivel de vocabulario receptivo en niñas mujeres de 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.**

La comparación del vocabulario receptivo en función al tipo de institución para las niñas mujeres de 5 años, señala una media en los centros estatales de 47.00 y en los privados de 61.58 observándose que existen diferencias significativas entre ambos tipos de gestión educativa ( $t = -3.85$ ;  $p \leq .000$ ) (Tabla 11).

Tabla 11.

Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niñas mujeres de 5 años del distrito de Surquillo.

Centro Educativo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Estatal	47.00	12.78	-3.85	.000
Privado	61.58	10.35		
N = 40				

### Comparación del nivel de vocabulario receptivo en niños varones de 4 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.

El contraste del vocabulario receptivo en función al tipo de institución para los niños varones de 4 años, señala una media en las instituciones estatales de 37.30 y en las privadas de 42.57 observándose que existen diferencias significativas entre ambos tipos de gestión educativa ( $t = -2.96; p \leq .005$ ) (Tabla 12).

Tabla 12.

Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños varones de 4 años del distrito de Surquillo.

Centro Educativo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Estatal	37.30	7.48	-2.96	.005
Privado	42.57	5.53		
N = 57				

### Comparación del nivel de vocabulario receptivo en niños varones de 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo.

El vocabulario receptivo comparado en función al tipo de institución para los niños varones de 5 años, señala una media en los centros estatales de 46.88 y en los privados de 63.33 observándose que existen diferencias significativas entre ambos tipos de gestión educativa ( $t = -5.92$ ;  $p \leq .000$ ) (Tabla 13).

Tabla 13.

Comparación del vocabulario receptivo por tipo de gestión educativa en niños varones de 5 años del distrito de Surquillo.

Centro Educativo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Estatal	46.88	12.75	-5.92	.000
Privado	63.33	9.31		

N = 62

#### 4.1 Discusión

Es bastante clara la importancia de un adecuado desarrollo del lenguaje en el niño desde edades muy tempranas. La comprensión, uno de los procesos transversales de este sistema, y por qué no decirlo, el que ocupa un papel esencial en la consolidación de nuevos aprendizajes, junto a otros elementos que actúan como factores determinantes (sociales, educativos, familiares, emocionales) revelan el desempeño escolar de los niños, teniendo en cuenta las condiciones inherentes (edad, género) y las condiciones educativas a las que están expuestos (tipo de gestión de educativa); variables que en esta investigación son el punto de partida para confrontar las hipótesis propuestas.

Entre las hipótesis planteadas, esta investigación permitió comprobar que existen diferencias significativas en el vocabulario receptivo en niños y niñas de 4 y 5 años de edad de centros educativos estatales en comparación a sus pares de centros educativos privados, siendo estos últimos los que presentan los porcentajes más altos ocupando las categorías diagnósticas promedio y alta. Ahora bien, no se encontraron diferencias significativas en el vocabulario receptivo entre las niñas mujeres de 4 años de edad de ambas gestiones educativas.

Tomando en consideración la pluralidad de los resultados, una vez más queda establecido que las escuelas estatales generalmente imparten enseñanzas de mala calidad. Además de las deficiencias en el aprendizaje que generalmente estas gestiones educativas estatales revelan, -tomando en cuenta que la educación preescolar, es el espacio donde los niños están expuestos a estímulos que les ayudan a desarrollar habilidades cognitivas y socio-emocionales básicas-, existen otros indicadores que muestran los graves problemas que enfrenta el sistema educativo del Perú. Y es que las familias también juegan un papel central en la formación de las habilidades cognitivas y socio-emocionales de los niños en las primeras etapas del desarrollo humano. Proporcionan la dotación genética pre-y post-natal entornos (cuidado, amor, influencia, etc) a partir del cual desarrollar estas capacidades.

Si nos enfocamos en estudios vinculados a las diferencias existentes en el desempeño escolar entre estudiantes de distinto género, edad y gestión educativa; para argumentar los hallazgos encontrados, los resultados del programa PISA en el 2009, nos hablan de los posibles factores sobre los que se enmarcan estas diferencias. Se observó que los estudiantes de instituciones estatales y de zonas rurales tienden a obtener pobres resultados, en cuanto a la variable comprensión lectora, -sea este el caso-, marcándose brechas más amplias por las diferencias socioculturales y económicas que caracterizan a cada una de estas familias. Al respecto, se presume que las causas de estos problemas están relacionadas a una metodología de enseñanza inadecuada de la lectura, un escaso nivel de lectura de los padres, una baja estimulación del hábito lector, así como la existencia de una pobreza léxica.

Al respecto, Céspedes (2011) coincide con esta postura y argumenta que las diferencias existentes y los logros obtenidos por los estudiantes de instituciones educativas privadas, están relacionadas al mayor acceso a la cultura, nivel educativo superior de los padres, mayor preparación de los maestros y acceso a recursos educativos facilitadores del proceso enseñanza aprendizaje, escasas condiciones a las que se encuentran expuestas las gestiones educativas estatales.

Asimismo, Díaz (2006) ha encontrado con respecto a estas diferencias que los niños que asisten a un centro educativo inicial privado tienen mejores resultados en cuanto a desempeño escolar que los que asisten a un PRONOEI, dado que casi en su totalidad los niños de las familias pobres que asisten a escuelas primarias y secundarias del estado y, los grupos más vulnerables reciben una educación de calidad muy deficiente.

Ahora bien, si enfocamos nuestra atención hacia las variables que nos interesa discutir, ejes centrales de esta investigación; Arenas (2012) también realizó una investigación similar a ésta en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico, con una muestra de niños de ambos sexos, pertenecientes a



instituciones educativas privadas y estatales, encontrando que existen diferencias altamente significativas en el desarrollo del lenguaje comprensivo, conclusión que se relaciona con nuestro hallazgo, además, se pudo comprobar que las niñas de los diferentes niveles socioeconómicos cuentan con mejor desempeño en el lenguaje comprensivo en comparación a los niños y que a nivel de repertorio léxico, el sexo no influye en el desempeño de los examinados (Manrique 2013). Estos dos hallazgos argumentan el hecho de que en la presente investigación no se encontraran diferencias en el vocabulario receptivo en las niñas de 4 años de ambas gestiones educativas.

Por su parte Alva, Hernández-Padilla y Carrión (2005) gracias al estudio que realizaron en habilidades lingüísticas y diferencias de género: análisis de vocabulario, esclarecen el origen de las posibles diferencias que se encuentran en distintas habilidades en lo que respecta a género. Ellos nos hablan, que tanto factores biológicos como ambientales juegan un papel predominante y en perfecto equilibrio para determinar estas ventajas, generalmente a favor de las mujeres, en lo que respecta sobre todo al área de lenguaje. Y es que no se debe atribuir ni fundamentar las evidencias que arrojan diversas investigaciones, a un solo factor. Por el contrario, las diferencias entre géneros deben considerarse multifactoriales y actuantes sobre los individuos en distintos momentos y formas. Lo que sí queda claro para ellos es que en el periodo preescolar, las diferencias entre los géneros dejan de ser atribuibles a factores biológicos; y en su lugar el entorno social cobra importante relevancia a través de padres y educadores.

En el caso de los padres, su influencia es determinada en gran medida por los estilos de comunicación, interacciones verbales y sociales que establecen desde edades tempranas, teniendo en cuenta el género de cada niño. Con las niñas, los cuidadores más próximos suelen ser más explicativos y detallistas, mientras que con los varones, la comunicación es más breve y concisa; lo que nos llevaría a concluir que la riqueza de vocabulario a la que están expuestas las niñas es favorable para el desarrollo y buen desempeño de su vocabulario comprensivo,

resultado que puntúa nuestra posición en esta investigación, al encontrar diferencias significativas entre niños y niñas de ambas gestiones educativas.

Diversas posturas nos respaldan como estudio al concluir que es en los primeros años de la infancia, momento cronológico y de interés para esta investigación, donde el lenguaje refleja las diferencias entre género, no sólo debido a factores biológicos sino al entorno sociocultural en el que se encuentran inmersos.



## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

#### 5.1 Conclusiones

- Existen diferencias significativas en el vocabulario receptivo en niños de 4 años de instituciones educativas estatales y privadas del distrito de Surquillo, observándose un predominio en los alumnos de instituciones educativas privadas.
- Existen diferencias significativas en el vocabulario receptivo en niños de 5 años de instituciones educativas estatales y privadas del distrito de Surquillo, observándose un predominio en los alumnos de instituciones educativas privadas.
- Existen diferencias significativas en el vocabulario receptivo en niños varones de 4 años de instituciones educativas estatales y privadas del distrito de Surquillo, observándose un predominio en los alumnos de instituciones educativas privadas.
- Existen diferencias significativas en el vocabulario receptivo en niños varones de 5 años de instituciones educativas estatales y privadas del distrito de Surquillo, observándose un predominio en los alumnos de instituciones educativas privadas.
- No se encontraron diferencias significativas en el vocabulario receptivo en niñas mujeres de 4 años de instituciones educativas estatales y privadas del distrito de Surquillo.
- Existen diferencias significativas en el vocabulario receptivo en niñas mujeres de 5 años de instituciones educativas estatales y privadas del distrito de Surquillo, observándose un predominio en los alumnos de instituciones educativas privadas.
- El vocabulario receptivo en niños de ambos sexos de 4 y 5 años de edad de instituciones estatales del distrito de Surquillo, se caracteriza por presentar un predominio en la categoría promedio con 67%.

- El vocabulario receptivo en niños de ambos sexos de 4 y 5 años de edad de instituciones privadas del distrito de Surquillo, se caracteriza por presentar un predominio en la categoría promedio con 93.6%.

## 5.2 Sugerencias

A los Investigadores:

- Adaptar el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para la ciudad de Lima teniendo en consideración sus propiedades psicométricas.
- Evaluar los factores que intervienen en las diferencias del vocabulario receptivo entre instituciones educativas estatales y privadas.

Al Ministerio de Educación:

- Capacitar continuamente a educadores de centros educativos estatales y privados en procedimientos de evaluación, intervención y aplicación de programas dirigidos a desarrollar el lenguaje en sus diversos componentes y procesos, sobre todo a nivel comprensivo.

A los Docentes:

- Realizar evaluaciones puntuales en lo que respecta al lenguaje comprensivo para conocer las habilidades de niños y niñas en esta área y la evolución que va presentando. De esta manera, podrán valorar y considerar posibles modificaciones en su plan de intervención académica.

A los Padres de Familia:

- Ser constantes modelos de comunicación, usando un lenguaje claro y apropiado a la edad de cada niño y niña.
- Establecer desde edades tempranas diálogos con preguntas abiertas y comentarios que describan de forma sencilla, situaciones de la vida cotidiana; esto permitirá a cada menor expresar y comprender los diversos mensajes.

## Referencias

- Acosta, V. & Moreno, A. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: Masson.
- Aguado, G. (2002). El desarrollo del Lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil. (2ª ed.). Madrid: Cepe.
- Alegría, C. (2008). Teorías sobre el origen y la adquisición del lenguaje. Recuperado de <http://esalamanca.blogspot.com/2008/08/teoras-sobre-el-origen-y-la-adquisicin.html>
- Alessandri, M. (2005). Trastornos del Lenguaje: detección y tratamiento en el aula. Quilmes: Landeira.
- Alva, E., Hernández-Padilla, E., & Carrión, R. (2005). Habilidades Lingüísticas y Diferencias de Género: Análisis de Vocabulario. Revista Mexicana de Psicología, volumen (22), 107 - 120.
- Arenas, E. (2012). Desarrollo de lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Bogotá: Pearson.
- Castro Vale, G. (2012). Desarrollo del Lenguaje expresivo y comprensivo en el niño. Recuperado de <http://fonoaudiologos.wordpress.com/2012/10/11/desarrollo-del-lenguaje-expresivo-y-comprensivo-en-el-nino/>

- Céspedes, B. (2011). Diferencias en la comprensión lectora según la edad, género y nivel socioeconómico en tres instituciones educativas de Lima. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Clemente, R. (1999). El desarrollo del lenguaje: los prerequisites psicosociales de la comunicación. *Revista Neuropsicológica*, volumen (28), 100 -105.
- Dunn, Ll., Dunn, L., & Arribas, D. (2006). *Manual PPVT - III PEABODY. Test de Vocabulario en Imágenes*. Madrid: Tea.
- Feld, V., Pugliese, M., Schleh, C., Saal, S., Manigot, G., & Díaz, P. (2008). *Lenguas y Lenguaje en la Educación Infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gabriela Báez, E. (2011). Desarrollo evolutivo del lenguaje y atención temprana. Recuperado de <http://www.slideshare.net/erikba7/desarrollo-del-lenguaje-10661260>
- Galicia, I, Sanchez, A., & Pavón, S. (2006). El papel de las educadoras en el desarrollo del vocabulario receptivo de preescolares a través de actividades musicales. *Revista Ibero Americana de Educación*, volumen (38), 1 - 10.
- Gallego, J. (1995). La evaluación del Lenguaje Oral Infantil. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, volumen (15), 241 – 250.
- Gil, F., Gil, N., & Grañeras, M. (2010). Diferencias de Género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa. (Estudio comparativo, Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural EACEA Eurydice). Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/120ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/120ES.pdf)

- Guevara, M. (2010). Nivel de vocabulario receptivo de los niños de 3, 4 y 5 años de centros educativos estatales y no estatales del distrito de San Borja. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación (4ª ed.). México, D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Horton- Ikard, R., & Ellis, S. (2007). A Preliminary Examination of Vocabulary and Word Learning in African American Toddlers From Middle and Low Socioeconomic Status Homes. *American Journal of Speech - Language Pathology*, volumen (16), 381 - 392.
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. (Estudio Pedagógico, Universidad austral de Chile) Recuperado de [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07051997000100007&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07051997000100007&script=sci_arttext)
- Luque, G., & Villena, J. (2013). Estrategias y actividades para la prevención y estimulación del lenguaje oral desde la escuela. *Cpal*, volumen (1), 1- 13.
- Manrique, E. (2013). Desempeño semántico en niños peruanos de 5 años. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Marín, V. (2009). Estudio descriptivo de los niveles del lenguaje que se presentan descendidos en niños y niñas diagnosticados con tel, cuyas edades son entre 3 años a 5 años 11 meses, pertenecientes al sector urbano, comuna de la serena. (Tesis de licenciatura). Universidad del Mar, Chile.
- Mendoza, E. (2001). Trastorno específico del Lenguaje TEL (1ª ed.). Madrid: Pirámide.



- Miretti, M. (2003). *La Lengua Oral en la Educación Inicial* (3ª ed.). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Miura, E. (2010) *Nivel de vocabulario receptivo de los niños de 4 años de centros educativos estatales y no estatales del distrito de San Borja* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Murillo, M. (2009). *Diversidad de Vocabulario en los Preescolares. Aportes para valorar su competencia Léxica*. *Revista de Filología y Lingüística de XXXV*, volumen (1), 123 - 138.
- Narbona, J. (1997). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- Navarro, M. (2003). *Adquisición del Lenguaje. El Principio de la Comunicación*. CAUCE *Revista de Filología y su Didáctica*, volumen (26), 321 - 347.
- O' Grady, W. (2010). *Cómo aprenden los niños el lenguaje*. Madrid: Akal.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson, Prentice Hall
- Pandolfi, A., Mathiesen, M., & Herrera, M. (1997). *Estilo lingüístico en centros educativos para preescolares pobres. (Estudio Filológico)*. Proyecto Fondecyt, Las Palmas de Gran Canaria.
- Peraita, H., Galeote, M., & Méndez, L. (1997). *Programa de intervención en la adquisición del léxico en niños de segundo ciclo de educación infantil. (Documento científico, Universidad Nacional de Educación a distancia)*.
- Puyuelo, M. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.

- Rodríguez Giménez, J. (2009). Teorías Nativistas. Recuperado de <http://www.slideshare.net/jtrg27/teorias-nativistas-juan-timoteo-rodriguez-gimnez>
- Rondal, J. (1984). El papel del entorno en la Adquisición del Lenguaje del Niño. Revista de Logopedia y Fonoaudiología, volumen (IV), 20 - 26.
- Tamayo, M. (1998). El Proceso de la Investigación Científica (4ª ed.). México, D.F: Noriega.



## Anexos

## Anexo 1.

Índice de discriminación del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 4 años

Ítems	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el ítem	ritc.	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
Ítem1	40.25	87.08	.00	.84
Ítem2	40.25	87.08	.00	.84
Ítem3	40.25	87.08	.00	.84
Ítem4	40.50	83.62	.41	.84
Ítem5	40.29	85.86	.32	.84
Ítem6	40.34	85.12	.35	.84
Ítem7	40.29	86.66	.10	.84
Ítem8	40.29	86.71	.09	.84
Ítem9	40.38	84.65	.37	.84
Ítem10	40.28	86.76	.10	.84
Ítem11	40.26	86.77	.18	.84
Ítem12	40.26	86.72	.21	.84
Ítem13	40.31	87.16	.03	.84
Ítem14	40.51	85.26	.20	.84
Ítem15	40.52	85.94	.11	.84
Ítem16	40.52	84.70	.27	.84
Ítem17	40.55	85.59	.15	.84
Ítem18	40.62	83.87	.33	.84
Ítem19	40.62	84.10	.31	.84
Ítem20	40.56	84.46	.28	.84
Ítem21	40.75	84.35	.27	.84
Ítem22	40.44	86.76	.02	.84
Ítem23	40.47	84.43	.32	.84

Ítem24	40.33	86.60	.07	.84
Ítem25	40.43	86.53	.05	.84
Ítem26	40.70	86.38	.05	.84
Ítem27	40.70	85.85	.11	.84
Ítem28	40.65	86.08	.08	.84
Ítem29	40.69	86.71	.01	.84
Ítem30	40.79	85.83	.11	.84
Ítem31	40.77	85.24	.17	.84
Ítem32	40.88	86.74	.01	.84
Ítem33	40.56	86.74	.01	.84
Ítem34	40.68	85.05	.20	.84
Ítem35	40.66	85.61	.13	.84
Ítem36	40.56	83.75	.37	.84
Ítem37	40.50	84.86	.25	.84
Ítem38	40.66	85.35	.16	.84
Ítem39	40.72	85.13	.18	.84
Ítem40	40.73	86.25	.06	.84
Ítem41	40.74	87.36	-.06	.85
Ítem42	40.82	85.27	.17	.84
Ítem43	40.93	85.66	.14	.84
Ítem44	40.99	86.19	.08	.84
Ítem45	40.97	85.83	.13	.84
Ítem46	40.91	82.71	.48	.84
Ítem47	40.74	85.65	.13	.84
Ítem48	40.52	84.76	.26	.84
Ítem49	40.77	83.58	.35	.84
Ítem50	40.81	84.80	.22	.84
Ítem51	40.92	84.36	.29	.84
Ítem52	40.93	85.98	.10	.84
Ítem53	41.00	84.20	.34	.84
Ítem54	40.94	84.32	.30	.84
Ítem 55	40.79	83.14	.40	.84

Ítem56	40.84	84.74	.23	.84
Ítem57	41.04	86.90	.00	.84
Ítem58	40.86	83.84	.33	.84
Ítem59	40.93	84.48	.27	.84
Ítem60	40.71	83.83	.33	.84
Ítem61	40.92	82.59	.49	.84
Ítem62	40.94	82.60	.50	.84
Ítem63	41.06	85.05	.26	.84
Ítem64	41.06	84.90	.28	.84
Ítem65	41.11	86.07	.14	.84
Ítem66	41.06	84.34	.36	.84
Ítem67	41.11	85.29	.25	.84
Ítem68	41.08	85.32	.23	.84
Ítem69	41.04	84.82	.28	.84
Ítem70	41.04	83.28	.48	.84
Ítem71	41.01	83.18	.47	.84
Ítem72	40.94	84.04	.33	.84
Ítem73	41.14	84.02	.50	.84
Ítem74	41.14	84.17	.48	.84
Ítem75	41.19	85.74	.28	.84
Ítem76	41.19	86.12	.19	.84
Ítem77	41.15	85.21	.32	.84
Ítem78	41.20	86.08	.24	.84
Ítem79	41.15	85.67	.24	.84
Ítem80	41.16	85.46	.29	.84
Ítem81	41.17	85.61	.27	.84
Ítem82	41.21	85.77	.34	.84
Ítem83	41.19	85.21	.39	.84
Ítem84	41.15	84.66	.42	.84
Ítem85	41.20	85.06	.49	.84
Ítem86	41.24	86.76	.13	.84
Ítem87	41.24	86.26	.34	.84

Ítem88	41.24	86.88	.11	.84
Ítem89	41.22	85.58	.44	.84
Ítem90	41.25	87.08	.00	.84
Ítem91	41.24	86.41	.28	.84
Ítem92	41.24	86.63	.26	.84
Ítem93	41.24	86.70	.22	.84
Ítem94	41.24	86.38	.29	.84
Ítem95	41.25	87.08	.00	.84
Ítem96	41.24	86.88	.11	.84
Ítem97	41.25	87.08	.00	.84
Ítem98	41.25	87.08	.00	.84
Ítem99	41.25	87.08	.00	.84
Ítem100	41.25	87.08	.00	.84
Ítem101	41.25	87.08	.00	.84
Ítem102	41.25	87.08	.00	.84
Ítem103	41.25	87.08	.00	.84
Ítem104	41.25	87.08	.00	.84
Ítem105	41.25	87.08	.00	.84
Ítem106	41.25	87.08	.00	.84
Ítem107	41.25	87.08	.00	.84
Ítem108	41.25	87.08	.00	.84
Ítem109	41.25	87.08	.00	.84
Ítem110	41.25	87.08	.00	.84
Ítem111	41.25	87.08	.00	.84
Ítem112	41.25	87.08	.00	.84
Ítem113	41.25	87.08	.00	.84
Ítem114	41.25	87.08	.00	.84
Ítem115	41.25	87.08	.00	.84
Ítem116	41.25	87.08	.00	.84
Ítem117	41.25	87.08	.00	.84
Ítem118	41.25	87.08	.00	.84
Ítem119	41.25	87.08	.00	.84

Ítem120	41.25	87.08	.00	.84
Ítem121	41.25	87.08	.00	.84
Ítem122	41.25	87.08	.00	.84
Ítem123	41.25	87.08	.00	.84
Ítem124	41.25	87.08	.00	.84
Ítem125	41.25	87.08	.00	.84
Ítem126	41.25	87,08	.00	.84
Ítem127	41.25	87.08	.00	.84
Ítem128	41.25	87.08	.00	.84
Ítem129	41.25	87.08	.00	.84
Ítem130	41.25	87.08	.00	.84
Ítem131	41.25	87.08	.00	.84
Ítem132	41.25	87.08	.00	.84
Ítem133	41.25	87.08	.00	.84
Ítem134	41.25	87.08	.00	.84
Ítem135	41.25	87.08	.00	.84
Ítem136	41.25	87.08	.00	.84
Ítem137	41.25	87.08	.00	.84
Ítem138	41.25	87.08	.00	.84
Ítem139	41.25	87.08	.00	.84
Ítem140	41.25	87.08	.00	.84
Ítem141	41.25	87.08	.00	.84
Ítem142	41.25	87.08	.00	.84
Ítem143	41.25	87.08	.00	.84
Ítem144	41.25	87.08	.00	.84
Ítem145	41.25	87.08	.00	.84
Ítem146	41.25	87.08	.00	.84
Ítem147	41.25	87.08	.00	.84
Ítem148	41.25	87.08	.00	.84
Ítem149	41.25	87.08	.00	.84
Ítem150	41.25	87.08	.00	.84
Ítem151	41.25	87.08	.00	.84



Ítem152	41.25	87.08	.00	.84
Ítem153	41.25	87.08	.00	.84
Ítem154	41.25	87.08	.00	.84
Ítem155	41.25	87.08	.00	.84
Ítem156	41.25	87.08	.00	.84
Ítem157	41.25	87.08	.00	.84
Ítem158	41.25	87.08	.00	.84
Ítem159	41.25	87.08	.00	.84
Ítem160	41.25	87.08	.00	.84
Ítem161	41.25	87.08	.00	.84
Ítem162	41.25	87.08	.00	.84
Ítem163	41.25	87.08	.00	.84
Ítem164	41.25	87.08	.00	.84
Ítem165	41.25	87.08	.00	.84
Ítem166	41.25	87.08	.00	.84
Ítem167	41.25	87.08	.00	.84
Ítem168	41.25	87.08	.00	.84
Ítem169	41.25	87.08	.00	.84
Ítem170	41.25	87.08	.00	.84
Ítem171	41.25	87.08	.00	.84
Ítem172	41.25	87.08	.00	.84
Ítem173	41.25	87.08	.00	.84
Ítem174	41.25	87.08	.00	.84
Ítem175	41.25	87.08	.00	.84
Ítem176	41.25	87.08	.00	.84
Ítem177	41.25	87.08	.00	.84
Ítem178	41.25	87.08	.00	.84
Ítem179	41.25	87.08	.00	.84
Ítem180	41.25	87.08	.00	.84
Ítem181	41.25	87.08	.00	.84
Ítem182	41.25	87.08	.00	.84
Ítem183	41.25	87.08	.00	.84

Ítem184	41.25	87.08	.00	.84
Ítem185	41.25	87.08	.00	.84
Ítem186	41.25	87.08	.00	.84
Ítem187	41.25	87.08	.00	.84
Ítem188	41.25	87.08	.00	.84
Ítem189	41.25	87.08	.00	.84
Ítem190	41.25	87.08	.00	.84
Ítem191	41.25	87.84	.0	.84
Ítem192	41.25	87.08	.00	.84

---

N = 123



## Anexo 2.

## Índice de discriminación del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 5 años

Ítems	Media si se		Alfa de Cronbach	
	elimina el elemento	Varianza si se elimina el ítem	ritc.	si se elimina el ítem
Ítem1	53.98	185.42	.00	.92
Ítem2	53.98	185.42	.00	.92
Ítem3	53.98	185.42	.00	.92
Ítem4	54.08	182.32	.38	.92
Ítem5	53.99	184.94	.17	.92
Ítem6	54.09	182.89	.29	.92
Ítem7	53.98	185.42	.00	.92
Ítem8	53.98	185.42	.00	.92
Ítem9	54.06	183.16	.30	.92
Ítem10	53.98	185.42	.00	.92
Ítem11	53.98	185.42	.00	.92
Ítem12	53.99	185.06	.13	.92
Ítem13	53.99	185.48	-.03	.92
Ítem14	54.04	184.19	.18	.92
Ítem15	54.06	183.63	.24	.92
Ítem16	54.05	183.81	.23	.92
Ítem17	54.21	180.01	.46	.92
Ítem18	54.15	181.24	.39	.92
Ítem19	54.16	180.72	.43	.92
Ítem20	54.07	183.52	.24	.92
Ítem21	54.22	179.34	.51	.92
Ítem22	54.04	184.25	.17	.92
Ítem23	54.07	183.01	.30	.92
Ítem24	54.02	183.88	.29	.92

Ítem25	54.06	184.11	.17	.92
Ítem26	54.21	184.36	.08	.92
Ítem27	54.26	180.80	.36	.92
Ítem28	54.25	183.76	.12	.92
Ítem29	54.25	184.11	.09	.92
Ítem30	54.38	180.70	.34	.92
Ítem31	54.28	180.28	.40	.92
Ítem32	54.43	182.44	.20	.92
Ítem33	54.17	181.93	.31	.92
Ítem34	54.15	183.16	.20	.92
Ítem35	54.14	181.54	.37	.92
Ítem36	54.12	182.71	.27	.92
Ítem37	54.13	182.91	.24	.92
Ítem38	54.18	182.19	.28	.92
Ítem39	54.21	182.77	.22	.92
Ítem40	54.20	182.98	.20	.92
Ítem41	54.33	183.62	.12	.92
Ítem42	54.42	185.95	-.06	.92
Ítem43	54.45	180.50	.35	.92
Ítem44	54.54	184.56	.04	.92
Ítem45	54.57	186.29	-.08	.92
Ítem46	54.33	181.35	.30	.92
Ítem47	54.25	182.50	.23	.92
Ítem48	54.25	182.40	.23	.92
Ítem49	54.37	180.55	.35	.92
Ítem50	54.39	180.69	.34	.92
Ítem51	54.45	179.94	.39	.92
Ítem52	54.44	181.69	.26	.92
Ítem53	54.53	180.35	.36	.92
Ítem54	54.47	182.54	.19	.92
Ítem55	54.53	182.31	.21	.92
Ítem56	54.43	179.72	.41	.92

Ítem57	54.74	185.03	.02	.92
Ítem58	54.40	180.28	.37	.92
Ítem59	54.39	180.40	.36	.92
Ítem60	54.23	180.02	.45	.92
Ítem61	54.46	177.82	.55	.92
Ítem62	54.51	178.39	.51	.92
Ítem63	54.64	179.98	.41	.92
Ítem64	54.61	178.59	.51	.92
Ítem65	54.68	179.79	.44	.92
Ítem66	54.68	180.76	.36	.92
Ítem67	54.67	179.97	.42	.92
Ítem68	54.79	181.64	.34	.92
Ítem69	54.66	182.40	.22	.92
Ítem70	54.47	178.43	.50	.92
Ítem71	54.58	179.94	.40	.92
Ítem72	54.56	178.99	.47	.92
Ítem73	54.56	176.17	.68	.92
Ítem74	54.63	177.65	.59	.92
Ítem75	54.78	180.85	.41	.92
Ítem76	54.78	180.31	.46	.92
Ítem77	54.77	179.54	.52	.92
Ítem78	54.75	180.64	.40	.92
Ítem79	54.87	183.62	.20	.92
Ítem80	54.70	179.55	.47	.92
Ítem81	54.78	181.32	.36	.92
Ítem82	54.77	182.02	.29	.92
Ítem83	54.80	182.01	.31	.92
Ítem84	54.63	177.22	.63	.92
Ítem85	54.87	181.90	.41	.92
Ítem86	54.89	182.54	.37	.92
Ítem87	54.81	179.87	.53	.92
Ítem88	54.89	182.43	.38	.92

Ítem89	54.86	182.19	.36	.92
Ítem90	54.88	182.35	.37	.92
Ítem91	54.91	183.15	.32	.92
Ítem92	54.89	182.89	.32	.92
Ítem93	54.92	183.76	.25	.92
Ítem94	54.82	180.31	.50	.92
Ítem95	54.93	183.89	.25	.92
Ítem96	54.88	182.30	.38	.92
Ítem97	54.88	181.38	.49	.92
Ítem98	54.94	184.00	.26	.92
Ítem99	54.96	184.95	.12	.92
Ítem100	54.93	183.29	.36	.92
Ítem101	54.94	183.39	.38	.92
Ítem102	54.93	183.79	.27	.92
Ítem103	54.96	184.13	.34	.92
Ítem104	54.96	184.60	.21	.92
Ítem105	54.94	183.69	.32	.92
Ítem106	54.93	183.27	.36	.92
Ítem107	54.96	184.52	.23	.92
Ítem108	54.89	182.23	.41	.92
Ítem109	54.97	184.73	.25	.92
Ítem110	54.96	184.13	.34	.92
Ítem111	54.96	184.50	.24	.92
Ítem112	54.97	185.00	.15	.92
Ítem113	54.97	184.73	.25	.92
Ítem114	54.96	184.50	.24	.92
Ítem115	54.98	185.42	.00	.92
Ítem116	54.98	185.42	.00	.92
Ítem117	54.98	185.42	.00	.92
Ítem118	54.96	184.13	.34	.92
Ítem119	54.96	184.50	.24	.92
Ítem120	54.96	184.68	.19	.92

Ítem121	54.97	184.82	.22	.92
Ítem122	54.98	185.42	.00	.92
Ítem123	54.97	184.82	.22	.92
Ítem124	54.98	185.42	.00	.92
Ítem125	54.98	185.42	.00	.92
Ítem126	54.98	185.42	.00	.92
Ítem127	54.98	185.42	.00	.92
Ítem128	54.98	185.42	.00	.92
Ítem129	54.98	185.42	.00	.92
Ítem130	54.98	185.42	.00	.92
Ítem131	54.97	184.82	.22	.92
Ítem132	54.98	185.42	.00	.92
Ítem133	54.98	185.42	.00	.92
Ítem134	54.98	185.42	.00	.92
Ítem135	54.98	185.42	.00	.92
Ítem136	54.98	185.42	.00	.92
Ítem137	54.98	185.42	.00	.92
Ítem138	54.98	185.42	.00	.92
Ítem139	54.98	185.42	.00	.92
Ítem140	54.98	185.42	.00	.92
Ítem141	54.98	185.42	.00	.92
Ítem142	54.98	185.42	.00	.92
Ítem143	54.98	185.42	.00	.92
Ítem144	54.98	185.42	.00	.92
Ítem145	54.98	185.42	.00	.92
Ítem146	54.98	185.42	.00	.92
Ítem147	54.98	185.42	.00	.92
Ítem148	54.98	185.42	.00	.92
Ítem149	54.98	185.42	.00	.92
Ítem150	54.98	185.42	.00	.92
Ítem151	54.98	185.42	.00	.92
Ítem152	54.98	185.42	.00	.92



Ítem153	54.98	185.42	.00	.92
Ítem154	54.98	185.42	.00	.92
Ítem155	54.98	185.42	.00	.92
Ítem156	54.98	185.42	.00	.92
Ítem157	54.98	185.42	.00	.92
Ítem158	54.98	185.42	.00	.92
Ítem159	54.98	185.42	.00	.92
Ítem160	54.98	185.42	.00	.92
Ítem161	54.98	185.42	.00	.92
Ítem162	54.98	185.42	.00	.92
Ítem163	54.98	185.42	.00	.92
Ítem164	54.98	185.42	.00	.92
Ítem165	54.98	185.42	.00	.92
Ítem166	54.98	185.42	.00	.92
Ítem167	54.98	185.42	.00	.92
Ítem168	54.98	185.42	.00	.92
Ítem169	54.98	185.42	.00	.92
Ítem170	54.98	185.42	.00	.92
Ítem171	54.98	185.42	.00	.92
Ítem172	54.98	185.42	.00	.92
Ítem173	54.98	185.42	.00	.92
Ítem174	54.98	185.42	.00	.92
Ítem175	54.98	185.42	.00	.92
Ítem176	54.98	185.42	.00	.92
Ítem177	54.98	185.42	.00	.92
Ítem178	54.98	185.42	.00	.92
Ítem179	54.98	185.42	.00	.92
Ítem180	54.98	185.42	.00	.92
Ítem181	54.98	185.42	.00	.92
Ítem182	54.98	185.42	.00	.92
Ítem183	54.98	185.42	.00	.92
Ítem184	54.98	185.42	.00	.92

Ítem185	54.98	185.42	.00	.92
Ítem186	54.98	185.42	.00	.92
Ítem187	54.98	185.42	.00	.92
Ítem188	54.98	185.42	.00	.92
Ítem189	54.98	185.42	.00	.92
Ítem190	54.98	185.42	.00	.92
Ítem191	54.98	185.42	.00	.92
Ítem192	54.98	185.42	.00	.92

---

N = 102



Anexo 3.

Índice de dificultad del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 4 años

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>
Ítem1	1.00	.00
Ítem2	1.00	.00
Ítem3	1.00	.00
Ítem4	.75	.43
Ítem5	.96	.20
Ítem6	.91	.29
Ítem7	.96	.20
Ítem8	.96	.20
Ítem9	.87	.34
Ítem10	.97	.15
Ítem11	.99	.09
Ítem12	.99	.09
Ítem13	.94	.23
Ítem14	.74	.44
Ítem15	.73	.45
Ítem16	.74	.44
Ítem17	.70	.46
Ítem18	.63	.48
Ítem19	.63	.48
Ítem20	.69	.46
Ítem21	.50	.50
Ítem22	.81	.39
Ítem23	.78	.42
Ítem24	.93	.29
Ítem25	.79	.41
Ítem26	.56	.50
Ítem27	.55	.50

Ítem28	.61	.49
Ítem29	.56	.50
Ítem30	.46	.50
Ítem31	.48	.50
Ítem32	.38	.49
Ítem33	.70	.46
Ítem34	.57	.50
Ítem35	.59	.49
Ítem36	.69	.46
Ítem37	.75	.43
Ítem38	.59	.49
Ítem39	.53	.50
Ítem40	.52	.50
Ítem41	.51	.50
Ítem42	.43	.50
Ítem43	.32	.47
Ítem44	.26	.44
Ítem45	.28	.45
Ítem46	.34	.48
Ítem47	.52	.50
Ítem48	.74	.44
Ítem49	.48	.50
Ítem50	.44	.50
Ítem51	.34	.47
Ítem52	.32	.47
Ítem53	.25	.44
Ítem54	.31	.46
Ítem55	.46	.50
Ítem56	.41	.49
Ítem57	.21	.41
Ítem58	.39	.49
Ítem59	.33	.47

Ítem60	.54	.50
Ítem61	.34	.47
Ítem62	.31	.46
Ítem63	.19	.39
Ítem64	.20	.40
Ítem65	.14	.35
Ítem66	.19	.39
Ítem67	.15	.36
Ítem68	.17	.38
Ítem69	.21	.41
Ítem70	.21	.41
Ítem71	.24	.43
Ítem72	.31	.46
Ítem73	.11	.32
Ítem74	.11	.32
Ítem75	.06	.25
Ítem76	.06	.25
Ítem77	.10	.30
Ítem78	.05	.22
Ítem79	.10	.30
Ítem80	.10	.29
Ítem81	.08	.27
Ítem82	.04	.20
Ítem83	.06	.25
Ítem84	.10	.30
Ítem85	.05	.22
Ítem86	.02	.13
Ítem87	.02	.13
Ítem88	.01	.09
Ítem89	.03	.18
Ítem90	.00	.00
Ítem91	.02	.13

Ítem92	.01	.09
Ítem93	.01	.09
Ítem94	.02	.13
Ítem95	.00	.00
Ítem96	.01	.09
Ítem97	.00	.00
Ítem98	.00	.00
Ítem99	.00	.00
Ítem100	.00	.00
Ítem101	.00	.00
Ítem102	.00	.00
Ítem103	.00	.00
Ítem104	.00	.00
Ítem105	.00	.00
Ítem106	.00	.00
Ítem107	.00	.00
Ítem108	.00	.00
Ítem109	.00	.00
Ítem110	.00	.00
Ítem111	.00	.00
Ítem112	.00	.00
Ítem113	.00	.00
Ítem114	.00	.00
Ítem115	.00	.00
Ítem116	.00	.00
Ítem117	.00	.00
Ítem118	.00	.00
Ítem119	.00	.00
Ítem120	.00	.00
Ítem121	.00	.00
Ítem122	.00	.00
Ítem123	.00	.00

Ítem124	.00	.00
Ítem125	.00	.00
Ítem126	.00	.00
Ítem127	.00	.00
Ítem128	.00	.00
Ítem129	.00	.00
Ítem130	.00	.00
Ítem131	.00	.00
Ítem132	.00	.00
Ítem133	.00	.00
Ítem134	.00	.00
Ítem135	.00	.00
Ítem136	.00	.00
Ítem137	.00	.00
Ítem138	.00	.00
Ítem139	.00	.00
Ítem140	.00	.00
Ítem141	.00	.00
Ítem142	.00	.00
Ítem143	.00	.00
Ítem144	.00	.00
Ítem145	.00	.00
Ítem146	.00	.00
Ítem147	.00	.00
Ítem148	.00	.00
Ítem149	.00	.00
Ítem150	.00	.00
Ítem151	.00	.00
Ítem152	.00	.00
Ítem153	.00	.00
Ítem154	.00	.00
Ítem155	.00	.00



Ítem156	.00	.00
Ítem157	.00	.00
Ítem158	.00	.00
Ítem159	.00	.00
Ítem160	.00	.00
Ítem161	.00	.00
Ítem162	.00	.00
Ítem163	.00	.00
Ítem164	.00	.00
Ítem165	.00	.00
Ítem166	.00	.00
Ítem167	.00	.00
Ítem168	.00	.00
Ítem169	.00	.00
Ítem170	.00	.00
Ítem171	.00	.00
Ítem172	.00	.00
Ítem173	.00	.00
Ítem174	.00	.00
Ítem175	.00	.00
Ítem176	.00	.00
Ítem177	.00	.00
Ítem178	.00	.00
Ítem179	.00	.00
Ítem180	.00	.00
Ítem181	.00	.00
Ítem182	.00	.00
Ítem183	.00	.00
Ítem184	.00	.00
Ítem185	.00	.00
Ítem186	.00	.00
Ítem187	.00	.00

Ítem188	.00	.00
Ítem189	.00	.00
Ítem190	.00	.00
Ítem191	.00	.00
Ítem192	.00	.00

---

N = 123



Anexo 4.

Índice de dificultad del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para niños de 5 años

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>
Ítem1	1.00	.00
Ítem2	1.00	.00
Ítem3	1.00	.00
Ítem4	.90	.30
Ítem5	.99	.10
Ítem6	.89	.31
Ítem7	1.00	.00
Ítem8	1.00	.00
Ítem9	.92	.27
Ítem10	1.00	.00
Ítem11	1.00	.00
Ítem12	.99	.10
Ítem13	.99	.10
Ítem14	.94	.23
Ítem15	.92	.27
Ítem16	.93	.25
Ítem17	.77	.42
Ítem18	.83	.38
Ítem19	.82	.39
Ítem20	.91	.28
Ítem21	.76	.43
Ítem22	.94	.23
Ítem23	.91	.28
Ítem24	.96	.19
Ítem25	.92	.27
Ítem26	.77	.42
Ítem27	.72	.45

Ítem28	.73	.44
Ítem29	.73	.44
Ítem30	.60	.49
Ítem31	.70	.46
Ítem32	.55	.50
Ítem33	.81	.40
Ítem34	.83	.38
Ítem35	.84	.37
Ítem36	.85	.35
Ítem37	.85	.36
Ítem38	.80	.40
Ítem39	.77	.42
Ítem40	.78	.42
Ítem41	.65	.48
Ítem42	.56	.50
Ítem43	.53	.50
Ítem44	.44	.50
Ítem45	.41	.49
Ítem46	.65	.48
Ítem47	.73	.44
Ítem48	.73	.44
Ítem49	.60	.49
Ítem50	.59	.49
Ítem51	.53	.50
Ítem52	.54	.50
Ítem53	.45	.50
Ítem54	.51	.50
Ítem55	.45	.50
Ítem56	.55	.50
Ítem57	.24	.43
Ítem58	.58	.50
Ítem59	.59	.49

Ítem60	.75	.43
Ítem61	.52	.50
Ítem62	.47	.50
Ítem63	.34	.47
Ítem64	.36	.48
Ítem65	.30	.46
Ítem66	.30	.46
Ítem67	.31	.46
Ítem68	.19	.40
Ítem69	.32	.47
Ítem70	.51	.50
Ítem71	.40	.49
Ítem72	.42	.50
Ítem73	.42	.50
Ítem74	.35	.48
Ítem75	.20	.40
Ítem76	.20	.40
Ítem77	.21	.41
Ítem78	.23	.42
Ítem79	.10	.31
Ítem80	.28	.45
Ítem81	.20	.40
Ítem82	.21	.41
Ítem83	.18	.39
Ítem84	.35	.48
Ítem85	.10	.31
Ítem86	.09	.28
Ítem87	.17	.38
Ítem88	.09	.28
Ítem89	.11	.32
Ítem90	.10	.30
Ítem91	.07	.25

Ítem92	.09	.28
Ítem93	.06	.23
Ítem94	.16	.37
Ítem95	.05	.21
Ítem96	.10	.30
Ítem97	.10	.30
Ítem98	.04	.19
Ítem99	.02	.14
Ítem100	.05	.21
Ítem101	.04	.19
Ítem102	.05	.21
Ítem103	.02	.14
Ítem104	.02	.14
Ítem105	.04	.19
Ítem106	.05	.21
Ítem107	.02	.14
Ítem108	.09	.28
Ítem109	.01	.10
Ítem110	.02	.14
Ítem111	.02	.14
Ítem112	.01	.10
Ítem113	.01	.10
Ítem114	.02	.14
Ítem115	.00	.00
Ítem116	.00	.00
Ítem117	.00	.00
Ítem118	.02	.14
Ítem119	.02	.14
Ítem120	.02	.14
Ítem121	.01	.10
Ítem122	.00	.00
Ítem123	.01	.10

Ítem124	.00	.00
Ítem125	.00	.00
Ítem126	.00	.00
Ítem127	.00	.00
Ítem128	.00	.00
Ítem129	.00	.00
Ítem130	.00	.00
Ítem131	.01	.10
Ítem132	.00	.00
Ítem133	.00	.00
Ítem134	.00	.00
Ítem135	.00	.00
Ítem136	.00	.00
Ítem137	.00	.00
Ítem138	.00	.00
Ítem139	.00	.00
Ítem140	.00	.00
Ítem141	.00	.00
Ítem142	.00	.00
Ítem143	.00	.00
Ítem144	.00	.00
Ítem145	.00	.00
Ítem146	.00	.00
Ítem147	.00	.00
Ítem148	.00	.00
Ítem149	.00	.00
Ítem150	.00	.00
Ítem151	.00	.00
Ítem152	.00	.00
Ítem153	.00	.00
Ítem154	.00	.00
Ítem155	.00	.00



Ítem156	.00	.00
Ítem157	.00	.00
Ítem158	.00	.00
Ítem159	.00	.00
Ítem160	.00	.00
Ítem161	.00	.00
Ítem162	.00	.00
Ítem163	.00	.00
Ítem164	.00	.00
Ítem165	.00	.00
Ítem166	.00	.00
Ítem167	.00	.00
Ítem168	.00	.00
Ítem169	.00	.00
Ítem170	.00	.00
Ítem171	.00	.00
Ítem172	.00	.00
Ítem173	.00	.00
Ítem174	.00	.00
Ítem175	.00	.00
Ítem176	.00	.00
Ítem177	.00	.00
Ítem178	.00	.00
Ítem179	.00	.00
Ítem180	.00	.00
Ítem181	.00	.00
Ítem182	.00	.00
Ítem183	.00	.00
Ítem184	.00	.00
Ítem185	.00	.00
Ítem186	.00	.00
Ítem187	.00	.00

Ítem188	.00	.00
Ítem189	.00	.00
Ítem190	.00	.00
Ítem191	.00	.00
Ítem192	.00	.00

---

N = 102

