

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN



**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN
DE LENGUAJE DE LA PRUEBA *CLINICAL EVALUATION OF
LANGUAGE FUNDAMENTALS - 4 (CELF - 4)*, DIRIGIDA A PADRES DE
NIÑOS DEL III Y IV CICLO ESCOLAR, TACNA 2021.**

TESIS

Presentada por:

Bach. Erika Patsy Muchica Pizarro

ORCID: 0000-0002-1241-5233

Asesor:

Mag. Fernando Joel Rosario Quiroz

ORCID: 0000-0001-5839-467X

Para Obtener el Grado Académico de:

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN

TACNA – PERÚ

2022

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN



**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN
DE LENGUAJE DE LA PRUEBA *CLINICAL EVALUATION OF
LANGUAGE FUNDAMENTALS - 4 (CELF - 4)*, DIRIGIDA A PADRES DE
NIÑOS DEL III Y IV CICLO ESCOLAR, TACNA 2021.**

TESIS

Presentada por:

Bach. Erika Patsy Muchica Pizarro

ORCID: 0000-0002-1241-5233

Asesor:

Mag. Fernando Joel Rosario Quiroz

ORCID: 0000-0001-5839-467X

Para Obtener el Grado Académico de:

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN

TACNA – PERÚ

2022

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

ESCUELA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN

Tesis

**“PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN
DE LENGUAJE DE LA PRUEBA *CLINICAL EVALUATION OF
LANGUAGE FUNDAMENTALS - 4 (CELF - 4)*, DIRIGIDA A PADRES DE
NIÑOS DEL III Y IV CICLO ESCOLAR, TACNA 2021”**

Presentada por:

Bach. ERIKA PATSY MUCHICA PIZARRO

**Tesis sustentada y aprobada el 13 de junio del 2022; ante el siguiente jurado
examinador:**

PRESIDENTE: Mag. Fernando Sebastián Heredia Gonzales.

SECRETARIO: Mag. Marco Antonio Sánchez Tito.

VOCAL: MSc. Luis Alfredo Fernández Vizcarra.

ASESOR: Mag. Fernando Joel Rosario Quiroz.

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo ERIKA PATSY MUCHICA PIZARRO, en calidad de maestranda de la Maestría/ Doctorado INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado (a) con DNI. 46742400. Soy autor (a) de la tesis titulada: “PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DE LENGUAJE DE LA PRUEBA *CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS - 4 (CELF - 4)*, DIRIGIDA A PADRES DE NIÑOS DEL III Y IV CICLO ESCOLAR, TACNA 2021”

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de MAESTRO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 14 % de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor (a) de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del

contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Lugar y fecha: Tacna, 13 de junio del 2022

A handwritten signature in black ink, reading "Erika M. I. Pizarro". The signature is written in a cursive style with a large, sweeping flourish under the last name.

ERIKA PATSY MUCHICA PIZARRO

DNI 46742400

DEDICATORIA

*A Dios, que siempre está presente en mis
proyectos y que guía mis pasos.*

*A mi familia, especialmente a mis padres.
Gracias por todo su amor, apoyo y
comprensión.*

*Por supuesto, como no podría ser de otra
manera, este trabajo va dedicado a los niños con
Trastorno del desarrollo del lenguaje y en especial a
sus padres porque día a día demuestran su
inagotable esfuerzo por sacar adelante a sus hijos.*

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo ha sido el resultado de grandes esfuerzos, numerosos aprendizajes y experiencias. Por tanto, quiero manifestar mi más profundo agradecimiento a quienes lo han hecho posible.

En primer lugar, al Dr. Fernando Rosario, quien se desenvolvió en sus funciones de manera impecable. Por sus acertadas orientaciones, correcciones y por permitirme que esta investigación cuente con la calidad requerida.

En segundo lugar, a los directores, docentes y padres de familia, en especial a la Hna. Alberta Banegas directora de la I.E. Carmelo de María, por permitirme el contacto directo con los colegios para llevar a cabo este estudio y por el afán de cooperación que ha mostrado en todo momento.

En tercer lugar, a la Lic. Juana Ramos por ser mediadora y permitirme el contacto con los jueces expertos quienes a través de sus observaciones colaboraron con la validez del instrumento, mi agradecimiento con cada uno de ellos.

Por último, no me gustaría perder la oportunidad de agradecer a la Universidad Privada de Tacna por hacer posible la realización y el desarrollo de la presente investigación.

ÍNDICE

<i>DEDICATORIA</i>	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	x
INDICE DE FIGURAS.....	xiii
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	4
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Formulación del problema	10
1.2.1 Interrogante principal.....	10
1.2.2 Interrogantes secundarias	10
1.3 Justificación de la investigación.....	11
1.4 Objetivos de la investigación	15
1.4.1 Objetivo general.....	15
1.4.2 Objetivos específicos	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	17
2.1 Antecedentes de la investigación	17
2.1.1 Antecedentes internacionales	17
2.1.2 Antecedentes nacionales	19
2.2 Bases teóricas.....	20
2.2.1 Habilidades Lingüísticas	20

2.2.2 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje/ Trastorno Específico de Lenguaje (TDL/TEL).....	27
2.2.3 Instrumentos de medición	33
2.2.4 Estándares en los instrumentos	39
2.2.5 Evaluación de lenguaje en el TDL/TEL.....	42
2.3 Definición de conceptos.....	44
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	46
3.1 Hipótesis.....	46
3.2 Variables	46
3.3 Tipo y diseño de investigación.....	46
3.3.1 Diseño de investigación.	46
3.3.2 Tipo de investigación.	47
3.3.3 Línea de investigación.	47
3.4 Nivel de investigación.....	47
3.5 Ámbito y tiempo social de la investigación	47
3.6 Población y muestra	48
3.6.1 Población.....	48
3.6.2 Muestra.....	49
3.7 Procedimiento, técnicas e instrumentos	50
3.7.1 Procedimiento	50
3.7.2 Técnicas de recolección de los datos.	51
3.7.3 Instrumentos para la recolección de los datos.....	51
3.7.4 Análisis de datos	60
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	63
4.1 Descripción del trabajo de campo	63

4.2 Evidencias de validez de contenido mediante la técnica juicio de expertos ...	65
4.3 Análisis estadístico de ítems - estudio piloto	66
4.3.1 Análisis estadístico de los ítems de la propuesta original	66
4.3.2 Análisis estadístico de los ítems de la propuesta modificada según recomendaciones de jueces expertos.....	71
4.4 Análisis estadístico de los ítems – muestra final.....	75
4.4.1 Análisis estadístico de los ítems de la propuesta original	75
4.4.2 Análisis estadístico de los ítems de la propuesta modificada según la recomendación de los jueces expertos	79
4.5 Evidencias de validez de la estructura interna por análisis factorial exploratorio (AFE) del instrumento original e instrumento propuesto	83
4.6 Evidencias de validez de la estructura interna por análisis factorial confirmatorio (AFC) del modelo original y propuesta modificada – pre y post AFE	85
4.7 Evidencias de validez de criterio externo mediante la correlación de Spearman	88
4.8 Índices de confiabilidad mediante los coeficientes de alfa (α) de Cronbach y omega (ω) de McDonald en los modelos 3B y 5B del instrumento propuesto e instrumento original	89
4.9 Baremación	90
4.9.1 Prueba de normalidad.....	90
4.9.2 Estadísticos de contraste	91
4.9.3 Baremos	94
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	98
CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE SOLUCIÓN	105
6.1 Descripción de problema focalizado.....	105
6.1.1 Presentación del nudo crítico	106

6.1.2 Características relevantes del caso	106
6.2 Descripción de la propuesta	108
6.3 Costo de implementación de la propuesta.....	110
6.4 Beneficios que aporta la propuesta	110
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	112
7.1 Conclusiones	112
7.2 Sugerencias	113
REFERENCIAS	114
ANEXOS	136

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Proceso de la comunicación</i>	21
Tabla 2 <i>Categorías y aspectos analizados por las nuevas directrices de la Comisión Internacional de Tests (ITC) para la traducción y adaptación de los tests</i>	38
Tabla 3 <i>Análisis comparativo de las diferentes técnicas de evaluación</i>	42
Tabla 4 <i>Pruebas básicas que evalúan los componentes del lenguaje, dirigida a padres y niños</i>	43
Tabla 5 <i>Tacna: Matrícula de educación primaria por tipo de gestión, área geográfica y sexo, según forma de atención y grado, 2020</i>	48
Tabla 6 <i>Índices de bondad de ajuste del CELF-4 español de tres modelos de ecuaciones estructurales jerárquicas</i>	55
Tabla 7 <i>Soluciones estandarizadas del CELF-4 español por análisis factorial confirmatorio para las edades de 5-7 años</i>	56
Tabla 8 <i>Soluciones estandarizadas por análisis factorial confirmatorio del CELF-4 español para las edades de 10 -12 años</i>	56
Tabla 9 <i>V de Aiken de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4</i>	65
Tabla 10 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escuchar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento original (np=50)</i>	66
Tabla 11 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al hablar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento original (np=50)</i>	68
Tabla 12 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al leer” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento original (np=50)</i>	69
Tabla 13 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escribir” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento original (np=50)</i>	70

Tabla 14 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escuchar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento modificado (np=50)</i>	71
Tabla 15 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al hablar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento modificado (np=50)</i>	72
Tabla 16 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al leer” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento modificado(np=50)</i>	73
Tabla 17 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escribir” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento modificado(np=50)</i>	74
Tabla 18 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escuchar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 (n=300)</i>	75
Tabla 19 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al hablar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 (n=300)</i>	76
Tabla 20 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al leer” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 (n=300)</i>	77
Tabla 21 <i>Análisis estadístico de los Ítems de la Dimensión “Al escribir” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 (n=300)</i>	78
Tabla 22 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al Escuchar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 Modificado (n=300)</i>	79
Tabla 23 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al hablar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 Modificado (n=300)</i>	80
Tabla 24 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al leer” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 Modificado (np=300)</i>	81
Tabla 25 <i>Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escribir” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 Modificado (n=300)</i>	82
Tabla 26 <i>Análisis Factorial Exploratorio del modelo original y propuesta modificada</i>	83

Tabla 27 <i>Análisis Factorial Confirmatorio del modelo original y propuesta modificada – post AFE</i>	85
Tabla 28 <i>Carga factorial de los modelos</i>	87
Tabla 29 <i>Análisis de correlación de Spearman a los puntajes totales de la Escala de Valoración de Lenguaje (CELF-4) y Children's Communication Checklist-2 (CCC-2)</i>	88
Tabla 30 <i>Índices de confiabilidad</i>	89
Tabla 31 <i>Prueba de normalidad por prueba Kolmogorov-Smirnov</i>	90
Tabla 32 <i>Estadísticos de contraste mediante la Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes según la edad del estudiante de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4</i>	91
Tabla 33 <i>Estadísticos de contraste mediante la Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes según el sexo del estudiante de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4</i>	92
Tabla 34 <i>Baremos por edad, de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4</i> . 94	
Tabla 35 <i>Baremos por sexo, de la Escala de Valoración de Lenguaje CELF-4</i> ..	96

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Proceso de evaluación</i>	52
Figura 2 <i>Proceso de evaluación</i>	53
Figura 3 <i>Proceso de evaluación en español del CELF-4 de nivel 3 y nivel 4</i>	54
Figura 4 <i>Compromiso con el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje – TDL</i>	110

RESUMEN

El objetivo de este estudio es establecer las propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba CELF-4 en español, dirigida a padres de familia del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021. La escala consta de 40 ítems como herramienta para valorar habilidades lingüísticas en el desarrollo del lenguaje del niño. Esta investigación es de tipo psicométrico, con un diseño instrumental y nivel aplicativo. La validez basada en el contenido se realizó mediante cinco jueces expertos, donde la V de Aiken resultó igual a 1 en 36 ítems y con un focus group para reescribir dichos ítems, esto dio como resultado una nueva escala de 36 ítems. Tanto la escala original como la modificada fue aplicada a una muestra 700 padres de familia. Los resultados indican que el mejor modelo tiene 34 ítems ($\chi^2/gl = 2.051$, CFI=.911, TLI=.904, AIC=1216.50), el cual respeta las dimensiones originales del instrumento, asimismo, se hizo la evidencia de validez de criterio externo, presentando una correlación positiva ($r_s = .392$, $p < .001$) y la confiabilidad por consistencia interna es óptima ($\alpha = .96$, $\omega = .96$). Finalmente, se elaboró baremos en relación al sexo y edad. De esta manera, se concluye que la escala cuenta con adecuadas evidencias psicométricas para la detección del trastorno del desarrollo del lenguaje.

Palabras Claves: confiabilidad, validez, habilidades lingüísticas, propiedades psicométricas, valoración del lenguaje, trastorno del desarrollo del lenguaje.

ABSTRACT

The objective of this study is to establish the psychometric properties of the Language Assessment Scale of the CELF-4 test in Spanish, aimed at parents of the III and IV school cycle, Tacna 2021. The scale consists of 40 items as a tool to assess language skills in the child's language development. This is psychometric research, with an instrumental design and applicative level. The content-based validity was carried out by five expert judges, where Aiken's V was equal to 1 in 36 items and with a focus group to rewrite these items, resulting in a new 36-item scale. Both the original and modified scales were applied to a sample of 700 parents. The results indicate that the best model has 34 items ($\chi^2/df = 2.051$, CFI=.911, TLI=.904, AIC=1216.50), which respects the original dimensions of the instrument, likewise, evidence of external criterion validity was made, presenting a positive correlation ($r_s = .392$, $p < .001$) and the internal consistency reliability is optimal ($\alpha = .96$, $\omega = .96$). Finally, scales were elaborated in relation to sex and age. Thus, it is concluded that the scale has adequate psychometric evidence for the detection of developmental language disorder.

Key Words: reliability, validity, language skills, psychometric properties, language assessment, developmental language disorder.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades del habla y el lenguaje son la base del aprendizaje, así como el comportamiento, las habilidades sociales y el desarrollo emocional de un niño pequeño son fundamentales para la vida y su desarrollo. Por otro lado, las habilidades lingüísticas efectivas son esenciales para que los niños accedan al plan de estudios en el colegio, porque dentro del aula el lenguaje hablado es el medio primario a través del cual los maestros enseñan y los niños aprenden.

El desarrollo del lenguaje es fundamental para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Sin embargo, en muchos niños este proceso y/o desarrollo se ve alterado, es decir no siguen un curso evolutivo típico y presentan dificultades en la adquisición del lenguaje sin estar asociados discapacidad física, intelectual, déficits auditivos, neurológicos o lesiones cerebrales. Nos referimos al Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) antes denominado Trastorno Específico de Lenguaje (TEL).

De acuerdo a Hart et al. (2014), los niños que comienzan el colegio con necesidades de habla y/o lenguaje pueden tener problemas con cualquier aspecto de la comunicación, volverse retraídos y/o tener conductas disruptivas. Incluso es posible que al relacionarse con otros niños no comprendan las palabras y/o las reglas gramaticales en la construcción de la oración. Por tanto, cuando el docente explica un nuevo concepto o indica a la clase lo que deben de hacer, los niños con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL) luchan por entender lo que se les dice, lo que hace que gran parte de la clase sea inaccesible.

En muchos sentidos, nuestra capacidad para comunicarnos nos define, ya que es el medio por el que forjamos nuestras relaciones y también es una de las formas en que somos juzgados y medidos por los demás. En suma, existe una necesidad urgente de una mayor conciencia pública y conocimiento del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) porque afecta al 7% de la población infantil,

(Norbury et al., 2016), además de tener efectos duraderos y porque estos efectos mediante una evaluación e intervención temprana pueden reducirse significativamente.

En la búsqueda de literatura se recurrió a la prueba que internacionalmente es la más usada para la evaluación del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), el CELF -4 (Semel et al., 2006) un instrumento eficaz y con mayor precisión para su diagnóstico. En un trabajo de investigación realizado por Acosta et al. (2013) demostró ser el CELF-3 (tercera edición), el mejor instrumento que identificaba a los niños con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Por esta razón la presente investigación utilizó una de las subescalas del CELF- 4. Este estudio tiene como objetivo conocer las propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje del CELF 4, este instrumento es una de las subescalas suplementarias del CELF-4, el cual es un recurso descriptivo que incorpora la información de las conductas lingüísticas del niño en entornos comunicativos reales y es cumplimentada por padres de familia de los niños que cursan el III y IV ciclo de educación primaria, por lo que se sugiere ser un instrumento de screening en la primera fase de evaluación del lenguaje.

Por ello, el estudio tiene el propósito de establecer las propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje CELF-4 como un instrumento simplificado y de screening para incorporar la información de las conductas lingüísticas en entornos comunicativos reales. Debemos aclarar que la detección por sí sola no resuelve el problema, ya que se necesitan pasos adicionales como intervenciones específicas, monitoreo y adaptaciones curriculares para apoyar a los niños en riesgo alto y prevenir el fracaso escolar.

Según Acosta (2009) la información previa de profesores y sobre todo de padres cumple un rol importante en la evaluación inicial porque nos interesa saber cómo la familia percibe el problema de su hijo. A partir de ese momento, se podrá

continuar con una nueva fase en la evaluación, rastreando con mayor profundidad el nivel comunicativo y lingüístico del niño.

A continuación, se explica el contenido a tratar en cada uno de los capítulos

En el primer capítulo, se plantea el problema de investigación por el cual se lleva a cabo el estudio. Asimismo, la justificación y los objetivos que se pretenden lograr.

En el segundo capítulo, se detallan los antecedentes del estudio (internacionales y nacionales). Luego, se presenta las bases teóricas y definición de conceptos.

En el tercer capítulo, se expone la metodología donde se da a conocer la variable de estudio con sus respectivas dimensiones; el tipo, diseño y nivel de investigación, el ámbito en el que se llevó a cabo, su población y muestra; así como el procedimiento, finalizando con las técnicas e instrumento que permitió la recolección de datos.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados. Estos datos corresponden a la validez del contenido a través de la V de Aiken, validez de la estructura interna a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, validez de criterio a través de la correlación de Spearman. Además, se presenta la confiabilidad mediante el coeficiente de alfa de Cronbach y el coeficiente omega de McDonald, finalmente se presentan tablas de las pruebas estadísticas empleadas y se construyen los baremos respectivos.

Por último, se discuten los resultados, se presentan las conclusiones, recomendaciones, las referencias bibliográficas y anexos que contienen elementos que refuerzan o aclaran los resultados de la investigación.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

A nivel mundial las dificultades en la adquisición del lenguaje fueron motivo de estudio desde el siglo XX por lo que se empezó a trabajar e intervenir en los trastornos del lenguaje. Los avances en la comprensión y funcionamiento del lenguaje conducirían al desarrollo de servicios en los colegios en países como Inglaterra y Estados Unidos para niños con dificultades del lenguaje. (Leahy, 1999).

Según Serra (2021) hoy en día existen factores como la disminución de la natalidad y el anhelo de tener éxito en la vida y esto ha generado poner más atención en el desarrollo de los niños. Por lo que, cualquier dificultad añadida a ello, es un foco de alerta y preocupación en la investigación clínica, psicológica y educativa.

Según Moeller et al. (2013) en los últimos años se han producido cambios en todos los servicios tanto de salud como sociales, y estos toman como eje principal a la familia. Acorde a la World Health Organization (2009), la familia es el entorno inmediato y el contexto más amplio del niño en el cual crece y se desarrolla. Por tal motivo, la familia debería ser la principal unidad de interés porque su desarrollo está influenciado en la interacción con el entorno, así como en sus características innatas. Es interesante mencionar que, el Departamento de Educación y Salud en Inglaterra (2015) basándose en diferentes estudios sustentados en evidencia científica mencionan que parece inevitable considerar que

el contexto en el que el niño crece influye gradualmente en el contexto social, el cual está asociado a sus habilidades lingüísticas. En el mismo sentido, algunos estudios como Majorano et al. (2012) consideran que la influencia entre las habilidades lingüísticas y la familia, es directa, refiriéndose a la forma de interacción entre padres e hijos.

Sabemos que el lenguaje es la herramienta del pensamiento que nos ayuda a representar el mundo, a expresarnos, así como a transmitir y recibir información. Por tanto, aprender una lengua es aprender la forma en que las anteriores generaciones han organizado la realidad de construirla y fragmentarla con fines comunicativos y esto implica operaciones mentales complejas. No obstante, existen niños que tienen dificultades en la adquisición del lenguaje y esto traerá consecuencias cognitivas, comunicativas y sociales (Aguado, 2014).

Dentro de toda esta heterogeneidad de los trastornos del lenguaje, nos encontramos con el trastorno del desarrollo del lenguaje que afecta aproximadamente al 7 % de los niños, los cuales presentan deficiencias en las dimensiones del lenguaje específicamente en la morfosintaxis, así como en la semántica. Por tanto, reduce la oportunidad de intercambios comunicativos exitosos (Rice y Blossom, 2013).

Asimismo, Bishop et al. (2017) expone que se utilizará el término de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) cuando dicho trastorno no esté vinculado con una etiología biomédica como el autismo, la lesión cerebral, las afasias epilépticas; o las afecciones genéticas como el síndrome de Down, parálisis cerebral y dificultades del lenguaje oral asociadas a la pérdida de audición.

El TDL es el nuevo término que reemplaza al Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), el cual se diagnostica cuando los niños no logran adquirir su propio idioma sin una razón evidente. Es decir, son niños que no presentan una discapacidad física, intelectual, auditiva o alteración neurológica. Es preciso mencionar que, para el cambio del término de TEL a TDL, en el 2017 un grupo de 59 expertos de seis países diferentes de habla inglesa (Reino Unido, Estados

Unidos, Canadá, Australia, Irlanda y Nueva Zelanda) participaron en un ejercicio de creación de consenso dirigido a la identificación de criterios y terminología, mediante la técnica de consenso denominada Delphi. El grupo se denominó grupo CATALISE (Bishop et al., 2016; Bishop et al., 2017).

El TDL/ TEL es diagnosticado cuando los niños tienen dificultades para adquirir su propio lenguaje, porque son niños que tendrán dificultades para entender lo que dicen los demás y difícilmente articulan ideas con sentido. Muchas investigaciones muestran que 2 de cada 30 niños tendrán este trastorno y dificultades en su progreso académico (Norbury et al., 2016). Tomando en cuenta todo lo mencionado, es importante que los padres y/o docentes conozcan acerca del TDL/ TEL porque si un docente no conoce de este trastorno, difícilmente va a poder cambiar de metodología y ese niño estará condenado al fracaso escolar afectando no sólo su rendimiento académico sino también su autoconcepto y autoestima.

Es evidente que los aportes de padres y maestros informan sobre las habilidades lingüísticas de los niños respecto a la detección de posibles trastornos (Massa et al., 2008) así como para el desarrollo de los objetivos de intervención (Gillam & Gillam, 2006). Cabe resaltar que, identificar un problema es el primer paso en el proceso de evaluación de lenguaje. Por otro lado, un estudio realizado por Pratt et al. (2020) indican que el uso de cuestionarios de screening brinda la oportunidad de aumentar la participación de los padres en todas las etapas de la identificación además de los procesos de intervención, ya que proporcionan valiosa información sobre la capacidad lingüística de los niños. Según este estudio la información de los padres es más confiable en el dominio de un idioma (monolingües). Sin embargo, la información brindada por los profesores puede ser más confiable en el dominio de un segundo idioma, generalmente el inglés.

En este mismo sentido, hoy en día se desconoce la causa exacta del TDL/TEL. Aunque, cabe la probabilidad que existan interacción entre factores genéticos y ambientales, en lugar de una sola causa identificable. Según Andreu y Sanz-Torrent (2014) existe entre un 25% a un 75% de incidencia genética, además en estudios con gemelos acorde a lo mencionado por Bishop et al. (1995), existe

una alta concordancia entre un 46% a un 70%. No obstante, estos estudios también muestran que un factor importante para el aprendizaje del lenguaje es el ambiente familiar.

Un estudio realizado por Plug MB. et al (2021) evaluaron historias clínicas y derivaron los casos a un genetista. Un total de 127 pacientes fueron diagnosticados con TDL/TEL. El análisis genético se realizó en 119 pacientes que fueron elegibles para este estudio y que presentaban TDL/TEL. La mediana de tiempo entre la evaluación inicial del habla y el lenguaje y la primera consulta genética fue de diez meses. Finalmente, en 34 de 127 pacientes se encontró un diagnóstico genético causal que explica su TDL/TEL, por lo que sí, habría una incidencia genética. Es preciso resaltar que, el TDL/TEL ha sido el foco de atención científica incesante durante décadas, la naturaleza y los mecanismos de este trastorno siguen sin estar claros. En relación a esto, no sólo se han examinado los antecedentes familiares, sino que es interesante ver que la evidencia en el impacto potencial del TDL/TEL sobre el riesgo de reincidencia en delincuencia juvenil, va en aumento.

Un estudio realizado por Winstanley et al. (2020) concluyó que los jóvenes con TDL/ TEL que cometieron actos delictivos, tienen el doble de probabilidades de volver a cometerlos en comparación de jóvenes que no tienen TDL/TEL. Por lo que el TDL/TEL es un predictor poderoso de reincidencia en la delincuencia juvenil. Dentro de las investigaciones llevadas por Bryan et al. (2007) sobre este tema informaron que existe una prevalencia entre el 46 y 67 % entre muestreos al azar en jóvenes de 17 años que fueron encarcelados. Bryan y sus colegas realizaron un estudio más amplio en una aldea infantil e informaron que el 42% de los jóvenes con una media de 15 años obtuvieron puntajes de 1,5 desviación estándar por debajo de la media en su evaluación de lenguaje receptivo (Bryan et al., 2015). En tal sentido existe claramente la necesidad de identificar a los niños y jóvenes con TDL/TEL lo antes posible, ya que, según los estudios mencionados, aseveran que la limitación de las habilidades lingüísticas de los jóvenes para participar en intervenciones mediadas verbalmente hace que su comprensión sea más desafiante.

Es decir, las dificultades de lenguaje es un área de riesgo que puede ser pasado por alto teniendo consecuencias a nivel personal y social.

Por otro lado, curiosamente los recursos en la investigación sobre el TDL/TEL son insuficientes en comparación con otros trastornos frecuentes de la escuela como el autismo y el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Esto se ejemplifica en el estudio realizado por Norbury (2017) donde manifiesta que la comprensión de los trastornos del lenguaje y la conciencia pública del mismo, son deficientes, quizás debido a que los investigadores no han hablado con una voz clara y coherente al comunicar sus hallazgos. Por otro lado, un verdadero reto en la evaluación del TDL/TEL, son los instrumentos de evaluación que cumplan con los criterios de confiabilidad y validez. Esto se debe a que son costosos y a la complejidad de la administración de pruebas de diagnóstico.

En nuestra región no existen pruebas de screening ni pruebas estandarizadas debidamente validadas para la detección y/o diagnóstico del TDL/TEL. La única validación del instrumento CELF 4 en nuestro país fue realizada por Aguirre et al. (2011) en Lima, en niños de 7 a 8 años. El CELF-4 es un instrumento cuya función es detectar alteraciones de lenguaje y diagnosticar con óptimos resultados el TDL/TEL en base a la historia clínica. La detección es en base a un rastreo inicial y en la presente investigación se realizará a través de la Escala de Valoración de Lenguaje del CELF- 4, cuyo objetivo es conocer las propiedades psicométricas adaptadas a nuestra región y posteriormente derivar el caso y que sea el especialista quien pueda evaluar en profundidad y dar el diagnóstico. El CELF- 4 es aplicado a partir de los cinco años de edad. En consecuencia, se debe tomar en cuenta que para aplicar dicho instrumento debemos tener baremos con niños peruanos, de lo contrario dichos diagnósticos no podrían ser confiables.

Por lo tanto, la propuesta de la presente investigación busca establecer las propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba CELF - 4, dirigida a padres de familia de niños del III y IV ciclo escolar del departamento de Tacna. El cual permitirá la detección del TDL/TEL previniendo el impacto negativo en el rendimiento académico y autoestima de los niños. Es preciso

recalcar que, como trastorno evolutivo deja secuelas en el aprendizaje del niño, tanto para la lectura como para la escritura, por ello es importante identificarlo.

Hasta aproximadamente los cinco a seis años no se puede diagnosticar el TDL porque recién a esta edad el desarrollo del lenguaje se fortalece, según Narbona y Chevrie-Muller (2001), por ello esta investigación va dirigida a niños entre seis a once años y este instrumento servirá de screening para detectar los posibles trastornos de lenguaje en las aulas de primero a cuarto grado de primaria, de nuestra localidad, para posteriormente derivar los casos y sean los especialistas los que realicen una evaluación más detallada para el respectivo diagnóstico e intervención. Asimismo, los expertos en esta materia como Aguado y Bishop, señalan que debe comenzarse a hacer una intervención antes incluso de esa edad si se cree que el niño no sigue un curso evolutivo típico. Por ejemplo, si a los dos años el niño todavía no habla, sería ideal que recibiera una estimulación precoz que resultaría muy beneficiosa y no podemos esperar a un diagnóstico hasta los seis años ya que esto perjudicaría el desarrollo lingüístico del niño (Andreu & Sanz-Torrent, 2014). Cabe puntualizar que Sanz-Torrent et al. (2010) detectaron en niños de once años con antecedentes de inicio tardío del lenguaje, dificultades en el proceso lector y estudios como el de Mesa et al. (2012) detectaron problemas de comprensión lectora en niños de siete a doce años con inicio tardío de lenguaje en edades tempranas.

Por esta razón, los resultados de la investigación deberán ser replicados para informar a los directores, qué niños presentan indicadores de un posible TDL/TEL a través de este instrumento, el cual servirá de screening para detectar los posibles trastornos de lenguaje en niños de seis a once años de nuestra localidad. Asimismo, dicha réplica servirá para concienciar a toda la comunidad educativa de la existencia del TDL/TEL.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Interrogante principal

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?

1.2.2 Interrogantes secundarias

- a. ¿Cuáles son las evidencias de validez de contenido de la Escala de Valoración de Lenguaje, de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?
- b. ¿Cómo funcionan estadísticamente los ítems de la Escala de Valoración de Lenguaje, de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?
- c. ¿Cuáles son las evidencias de la estructura interna de la Escala de Valoración de Lenguaje, de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?
- d. ¿Cuáles son las evidencias de validez relacionada a otras variables externas de la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?
- e. ¿Cuáles son los índices de confiabilidad de la Escala de Valoración de Lenguaje, de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-

4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?

- f. ¿Será posible elaborar baremos en puntuaciones percentiles para la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals–4(CELF-4), una vez adaptada?

1.3 Justificación de la investigación

Es de conocimiento que la comunicación es necesaria e importante para muchas funciones en la vida, como pedir deseos y dar a conocer nuestras necesidades, así como nuestros sentimientos en nuestras relaciones cotidianas. Por ello, los niños que son detectados con un trastorno del desarrollo del lenguaje se ven afectados por su funcionamiento no típico. Además, es importante conocer y explorar las percepciones de los padres para encontrar formas de detección, así como para evaluar mejor. La investigación manifiesta que los niños con TDL/TEL están en mayor riesgo de experimentar problemas emocionales, dificultades en la alfabetización y de tener un nivel educativo más bajo, es decir la calidad de vida puede verse muy afectada en muchas áreas debido al trastorno. (Markham & Dean, 2006).

Por ello, la importancia de este estudio es conocer las propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje CELF-4, y poder identificar a aquellos niños de los padres de familia que cumplieron el instrumento como posibles afectados de presentar un TDL/TEL. Cabe resaltar que, la Escala de Valoración de Lenguaje es una parte de la prueba CELF-4 y podrá ser útil como un buen instrumento de screening dirigido a los padres de familia. Sin embargo, el CELF es el único instrumento estandarizado que puede diagnosticar el TDL/TEL ya que cuenta con 18 subtests dirigido a niños con el objetivo de evaluar los niveles del desarrollo del lenguaje.

La Escala de Valoración de Lenguaje CELF-4 es un recurso descriptivo que servirá como recopilación y análisis de los datos sobre el funcionamiento lingüístico del niño a través de la observación sistemática del adulto, lo cual permitirá una mayor precisión de las conductas lingüísticas de su entorno real. Evidentemente, la información obtenida es de mucho valor porque no sólo servirá para su detección, sino para la planificación de un plan de intervención.

Según el Instituto Nacional de la Sordera y otros Trastornos de la Comunicación (2019), ubicado en Estados Unidos, muchos niños tienen problemas para decodificar las letras en sonidos que pueden leer y por ende las habilidades de lectoescritura pueden verse alteradas gramaticalmente, además de un vocabulario limitado y problemas a nivel de comprensión y de organización de pensamientos en oraciones congruentes. Así pues, algunos niños con TDL/TEL pueden presentar indicios de dislexia. Considerando que, si este trastorno no se detecta a tiempo, los problemas pueden agravarse, perjudicando el aprendizaje del niño y su autoestima.

En esta orientación en un estudio realizado por Sansavini et al. (2020) establece que existen factores de riesgo a edades tempranas como: el retraso en la producción de gestos, el vocabulario limitando tanto receptivo y/o expresivo, deterioro en la comprensión sintáctica, además la ausencia de integrar o combinar dos palabras juntas. Asimismo, existen antecedentes familiares y factores de riesgo biológicos como el género masculino, la asociación entre el bajo nivel socioeconómico y la calidad de las interacciones comunicativas. Por otro lado, su estudio sugiere realizar un cribado entre los dos y tres años de edad, mientras que un diagnóstico de TDL/TEL debe realizarse a partir de los cuatro a cinco años de edad. Además, Narbona y Chevrie-Muller (2001) indican que el desarrollo del lenguaje inicia desde que el niño nace para luego fortalecerse alrededor de los cinco a seis años, por lo que no podríamos hacer un diagnóstico del TDL/TEL a edades tempranas.

Por ello, es importante intervenir a temprana edad con o sin diagnóstico, además los niños que no han sido detectados y por ende no han recibido

intervención entre los dos a cinco años, conforme van creciendo van presentando más problemas tanto en su lenguaje como en su aprendizaje y al ser incomprendidos muchas veces sufren en silencio, a veces deambulando ciegamente en un mundo de adultos que él no entiende. De esta manera, la Escala de Valoración de Lenguaje del CELF 4, dirigida a padres de familia de niños del III al IV ciclo escolar de la ciudad de Tacna, tiene el objetivo de establecer propiedades psicométricas para la detección del TDL/TEL, haciendo visible este trastorno tan frecuente en las aulas. Cabe mencionar que, si deseamos realizar una correcta evaluación, las pruebas se convierten en una herramienta necesaria, las cuales deben ser sometidas a un proceso riguroso, para que tengan niveles elevados de validez y fiabilidad. Además, la concienciación sobre el TDL/TEL ayudará a comprender la naturaleza oculta de TDL/TEL y hacer que los servicios para ayudar a los niños sean más accesibles.

Es conveniente traer a colación que estudios como el de Ato et al. (2009), consideran a los padres como verdaderos agentes importante en la evaluación inicial del niño y en el proceso de intervención constatando los progresos del menor. Por lo tanto, con la ayuda de los padres en la evaluación inicial e intervención terapéutica, los niños que están en riesgo de presentar un TDL/TEL mejorarían y se podría minimizar el impacto negativo a largo plazo. Además, es importante tener conocimiento que si no identificamos quiénes son los alumnos con riesgo de un TDL/TEL, no podremos derivar los casos a los especialistas para el respectivo diagnóstico, ni se podría proporcionar apoyos psicoeducativos dentro de las instituciones educativas y por el contrario estos niños serán juzgados erróneamente. Por lo que, conociendo las propiedades psicométricas de la Escala de Valoración del Lenguaje como instrumento de screening sencillo y eficaz para detectar a niños con trastornos del desarrollo del lenguaje será el primer paso para el proceso de evaluación del lenguaje.

Según The Communication Trust (2014), en Reino Unido, menciona que del 5 – 7% de los niños que presentan dificultades específicas en su lenguaje, se logra identificar en los colegios el 2,3% en educación primaria y en secundaria solo se detecta el 0,7%. Por lo que, en cada etapa de la escolarización, sí existen oportunidades para poder seguir detectando a aquellos niños y adolescentes que presenten dichos problemas. Es importante resaltar que, los datos de los estudios anteriores provienen de estudios internacionales donde en cada colegio se cuenta con la presencia de equipos psicopedagógicos y dentro de ello están los terapeutas de aprendizaje y lenguaje. Sin embargo, nuestro país tiene una realidad diferente, por lo que sería útil y necesario visibilizar este trastorno.

Entonces el presente estudio cuyo objetivo es establecer las propiedades psicométricas de la escala de valoración del lenguaje del CELF-4 como instrumento de screening para la detección del TDL/TEL, permitirá la realización de un rastreo inicial y poder detectar a niños con trastornos de lenguaje para derivar los casos a una posterior evaluación en profundidad por especialistas. Por otro lado, los padres de familia quienes hoy en día por la situación mundial de la pandemia están más cerca de sus hijos, han podido observar a través de la modalidad virtual el desenvolvimiento de los niños frente a su grupo de clase. Cabe mencionar que, algunos estudios como el de Bishop y McDonald (2009) establecen que combinar el informe parental con los resultados de los test es particularmente idóneo para poder predecir la existencia de problemas significativos del lenguaje y determinan que el informe parental funciona mejor que las medidas psicométricas convencionales.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Establecer propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals–4 (CELF - 4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.

1.4.2 Objetivos específicos

- a. Identificar la evidencia de la validez de contenido por criterio de jueces de la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.
- b. Realizar análisis estadístico de los ítems de la Escala de Valoración del Lenguaje prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.
- c. Identificar la evidencia de validez de la estructura interna de la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals–4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.
- d. Evaluar la evidencia de validez relacionada a otras variables externas de la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals–4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.
- e. Identificar los índices de confiabilidad por el coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba

Clinical Evaluation of Language Fundamentals–4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.

- f. Elaborar baremos en puntuaciones percentiles para la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals–4(CELF-4), una vez adaptada.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes internacionales

Bento-Gaz y Befi-Lopes (2014) presentaron un estudio titulado *Adaptación de la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje – 4ta Edición al portugués*, realizado en São Paulo, Brasil, el cual tuvo como objetivo el adaptar el CELF-4 al idioma portugués, con una muestra de 160 niños con desarrollo normal del lenguaje, de siete a diez años de edad, la mitad de ellos provenientes de escuelas públicas y la otra mitad de escuelas privadas. Aplicaron el Alfa de Cronbach para verificar la consistencia interna de las subpruebas del CELF-4 además de ajustar algunos ítems de las subpruebas al idioma, concluyeron que la mayoría de las subpruebas se tradujeron y adaptaron al idioma sin presentar alguna diferencia a la versión original, además las alteraciones realizadas se debieron a diferencias morfosintácticas y fonológicas entre el idioma portugués y el inglés, y finalmente el CELF-4 adaptada al idioma portugués fue capaz de caracterizar el rendimiento lingüístico en la población estudiada.

Peralbo et al. (2015) en su investigación titulada *El test de lenguaje oral y escrito de LOLEVA: propiedades psicométricas*, realizado en España, tuvo como finalidad determinar y evaluar las principales propiedades psicométricas del LOLEVA, un test computarizado para niños de tres a ocho años de edad, el cual identifica problemas con el desarrollo de habilidades que puede llevar a dificultades en la adquisición de la lectura, la cual está conformado por dos subescalas: conciencia fonológica y competencia lectora inicial. La muestra estaba conformada por 341 estudiantes de inicial hasta segundo grado de primaria. Los resultados

concluyeron que la confiabilidad arrojó un $\alpha=.94$ para conciencia fonológica, y un $\alpha=.92$ para la competencia lectora inicial; mientras que, en la evidencia de validez de constructo, el análisis factorial exploratorio halló tres factores que explican una varianza total del 75.03%, donde el factor 1 corresponde a la dimensión de conciencia fonológica, mientras que el factor 2 y 3 corresponde a la dimensión de la competencia lectora inicial.

Garrido et al. (2019) presentó su investigación titulada *Detección de las dificultades lingüísticas expresivas en la edad escolar*, realizado en España, el cual tuvo como finalidad principal ofrecer a los profesores un screening breve para detectar problemas de lenguaje a nivel comprensivo y expresivo. Participaron un total de 96 niños entre tres a nueve años de edad, y 16 docentes de entre 30 y 56 años se realizaron dos estudios, el primer estudio determinó la precisión de los docentes para detectar problemas de lenguaje por medio de las subescalas de comprensión y producción de la prueba CELF-3, así mismo, los resultados del estudio llevaron a la elaboración de una breve escala con los ítems con mayor significancia de las subescalas, y contar con una alta consistencia interna ($\alpha=.97$); el segundo estudio buscó la validación de la nueva escala, mostrando una alta consistencia interna ($\alpha=.96$). Los resultados de ambos estudios concluyeron que la nueva escala es eficaz para la detección de dificultades expresivas, permitiendo a los profesores estar atentos a las dificultades lingüísticas de sus alumnos y sepan cómo detectar para que sean atendidos por especialistas.

Duncan et al. (2020) en su estudio titulado *eLIPS: Desarrollo y validación de una herramienta de observación dirigida a profesores para examinar el lenguaje temprano en la configuración del juego*, realizado en el Reino Unido, tuvo como objetivo desarrollar y validar el *Early Language in Play Settings* (eLIPS), un instrumento de observación para evaluar el desarrollo del lenguaje a niños en edad temprana en las aulas, conformada por cuatro dominios. Esta herramienta tomó dos años en desarrollarse con una metodología de investigación-acción en la cual participaron investigadores, profesores de primaria, psicólogos, funcionarios de educación, terapeutas de lenguaje y visitantes de salud. Participaron 63 niños, el

análisis de confiabilidad en cada dominio indica alta consistencia interna (todos los α en rango de .97 a .98); así mismo se encontró evidencia de validez concurrente de Pearson donde los coeficientes fueron significativos dentro del rango moderado a alto (r estaban en el rango de .40 a .64) tras haber utilizado el CELF-P2 como criterio, y con una sensibilidad y especificidad de 74% y 76%. Los resultados concluyeron que el eLIPS tiene el potencial de capacitar a los educadores de los primeros años para recopilar información que pueda guiar su propia práctica y sus interacciones con otros servicios para apoyar las necesidades lingüísticas de los niños individuales a su cargo.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Aguirre et al. (2011) en su investigación titulada *Adaptación y estandarización de la prueba CELF-4 para evaluar los fundamentos del lenguaje en niños de siete a ocho años de edad de instituciones educativas estatales y privadas de Lima*, para obtener el grado de fonoaudiología, cuya finalidad fue adaptar la prueba CELF-4 para ser aplicado en niños de siete y ocho años de edad que residen en Lima Metropolitana en una población de 400 niños; el muestreo fue de tipo probabilístico por conglomerados polietápicos, llegando a la conclusión que la adaptación de esta prueba cumplió con objetivos establecidos desde un inicio.

Morales (2020) en su estudio titulado *Estandarización y adaptación del T. S. A. al castellano de Lima para niños de cinco y seis años de instituciones educativas estatales del distrito de Los Olivos*, realizado en Lima, tuvo como finalidad adaptar el Test de Sintaxis de Aguado, un instrumento de evaluación que mide el componente morfosintáctico en el niño, al castellano limeño. Este estudio tuvo un enfoque psicométrico y el diseño de tipo transversal. Al adaptarse lingüísticamente, fue revisada por jueces expertos para el cual se aplicó el coeficiente V de Aiken, donde todos los ítems obtuvieron valores de 1. Participaron 147 niños entre cinco a seis años, se estimó la fiabilidad del instrumento con un coeficiente $\alpha=.708$ para el proceso comprensivo y $\alpha=.773$ para el proceso expresivo, y se obtuvieron baremos por edad.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Habilidades Lingüísticas

Según Aguado (2013a) el lenguaje es un conjunto de matrioskas rusas porque debemos aprender cómo se relacionan las palabras entre sí y en qué orden deben ir para darle sentido a los mensajes que queremos transmitir. Para Aguado la adquisición del lenguaje es un proceso cognitivo sumamente complejo que inicia antes del nacimiento, cuando se desarrolla el sistema auditivo en el niño, desde ese instante estará expuesto al lenguaje, así como a la estimulación de su entorno aprendiendo la función representativa y referencial del lenguaje.

Herrera et al. (2015) explica que las habilidades de lenguaje tal como escuchar, hablar, leer y escribir permite al niño desarrollar habilidades sociales y desenvolverse en su entorno. A medida que se van adquiriendo estas herramientas el discurso y la interacción comunicativa se dará en forma oportuna. Por lo que es importante desarrollar tales habilidades desde temprana edad

Cassany et al. (2003) en su libro *Enseñar Lengua*, mencionan que las habilidades comunicativas, deben ser divididas en: hablar, escuchar, leer y escribir. El dominio de estas habilidades le permitirá al estudiante en diferentes situaciones comunicarse con eficacia. Según estos autores son cuatro las habilidades lingüísticas que debemos potenciar en los niños durante las clases escolares. Las habilidades lingüísticas, también reciben otros nombres como: destrezas, capacidades comunicativas o, también, macrohabilidades.

Las habilidades lingüísticas se clasifican de la siguiente forma, según el código, el lenguaje es oral o escrito y el papel receptivo o productivo que tengan en la comunicación.

Tabla 1

Proceso de la comunicación

Según el código	Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
Oral	Escuchar	Hablar
Escritor	Leer	Escribir

Nota: Tomado de Cassany et al. (2003)

a. Escuchar. Entre las habilidades lingüísticas enaltecemos a quien habla, escribe o lee bien, pero decir de la misma manera que alguien escucha bien, resulta ser un poco extraño. En tal sentido, escuchar tiene un papel de suma importancia en la adquisición del lenguaje y el aprendizaje. Escuchar es la primera habilidad receptiva que desarrolla el ser humano, despertando la conciencia y mejorando la habilidad del lenguaje. El sonido, el ritmo, la entonación y el acento del lenguaje solo se puede adaptar perfectamente a través de la escucha porque es la base concreta para el dominio completo del idioma. Sin comprender la entrada de manera adecuada el aprendizaje no podría mejorar, porque sin la habilidad para escuchar, no se puede lograr la comunicación.

Según Renukadevi (2014) todos los estudios realizados sobre la adquisición de habilidades lingüísticas han demostrado que cuando nos comunicamos, obtenemos el 45% de la competencia lingüística al escuchar, 30% hablando, 15% leyendo y 10% escribiendo. Con el más alto porcentaje de participación en el intercambio de información de forma efectiva en la comunicación.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2015) menciona que la habilidad de escuchar se refiere a que el estudiante comprende diferentes expresiones orales de contexto variado e interpreta de forma crítica las intenciones del interlocutor distinguiendo las relaciones de poder y los intereses que están detrás de su discurso. En otras palabras, de manera reflexiva los evalúa y asume su posición personal sobre lo escuchado.

Cabe mencionar que, la comprensión oral tiene como base la habilidad lingüística de escuchar ya que la comprensión oral no es una actividad silenciosa. Según Ur (1984) nos ilustra sobre las características más relevantes en esta habilidad:

- Escuchamos con un objetivo determinado, ya que esta capacidad de inferir sobre lo que vamos a oír nos prepara para la comprensión, gracias al conocimiento previo que tenemos.
- La mayoría de ocasiones debemos de ver a quien habla ya sea de manera física o virtual ya que nos permite hacer el feedback además de que nos brinda información sobre su lenguaje no verbal. (mirada, gestos).
- En la comunicación oral, el intercambio de papeles entre emisor y receptor es constante, para ello se requiere saber escuchar.
- Cualquier aspecto que estorbe la comprensión: ruido ambiental, errores en la pronunciación del emisor, falta de atención del receptor, etc.

En resumen, escuchar es poder comprender el mensaje y para ello debemos activar un proceso cognitivo de construcción del significado e interpretación de un discurso de forma oral. También podemos decir que, las habilidades auditivas tienen una relación estrecha con la interacción humana. El escuchar es importante no sólo al aprender un idioma sino también en otros aspectos. Asimismo, el propio entorno escolar influye de manera directa en la comprensión auditiva como también puede influir el material de escucha y el interlocutor.

b. Hablar. La lengua hablada es la forma primaria del lenguaje es así que el niño entra a las formas de cultura a través del habla en interacción con los demás. (Cassany et al.,2003).

Según la Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], s.f.-b) el habla es el medio oral por el cual nos comunicamos. El habla está compuesta por la articulación, la voz y la fluidez. Por otro lado, MINEDU, hace referencia que la habilidad de hablar es

cuando el estudiante en diversas situaciones comunicativas se expresa e interactúa según su propósito con coherencia. (MINEDU, 2015).

En general un hito importante en la primera infancia es lograr un habla inteligible. Sin embargo, existen muchos niños en edad preescolar y escolar quienes presentan trastornos del habla y del lenguaje y como consecuencia de ello una comunicación deficiente y, por tanto, estos niños necesitarán apoyo. En orientación a ello Aguado (2013b) considera que los trastornos del habla y articulación son dificultades persistentes de la producción del habla que no son consecuencia de alteraciones neurológicas, o malformaciones de los órganos fonoarticulatorios. Esto significa que los trastornos del habla y articulación afectan la inteligibilidad y aceptabilidad del habla. (McLeod & Harrison, 2009).

De este modo algunos investigadores como Cassany et al. (2003) consideran que, si una persona no puede expresarse de manera coherente y clara, no sólo limita su formación y trabajo profesional, además de sus aptitudes personales, sino que tiene el riesgo de ser objeto de burlas y hacer el ridículo frente a otros.

Hoy en día se exige un nivel óptimo de comunicación oral, por ejemplo:

- Hacer una exposición
- Presentarse a una entrevista de trabajo
- Realizar una prueba oral
- Conversar por teléfono
- Participar en un programa de radio o de televisión
- Dejar mensajes en el buzón de voz
- Declararnos a la persona amada, etc.

c. Leer. La lectura es una habilidad indispensable del aprendizaje, por ejemplo, leyendo podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita e involucra el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, como la reflexión, el espíritu crítico,

conciencia, etc. Si se aprende a leer eficientemente y con constancia desarrollaremos un pensamiento crítico. Por tanto, la lectura es el cimiento para poder adquirir nuevos conocimientos, tener un compromiso con nuestra propia cultura, democracia y el éxito en el lugar de trabajo. (Castles et al., 2018).

Castles et al. (2018) menciona que, de acuerdo a la Fundación Mundial de la Alfabetización, una fundación australiana sin fines de lucro cuyo objetivo es sacar a niños y jóvenes de la pobreza mediante la alfabetización. El analfabetismo en costos directos origina un gasto a la economía mundial en más de un billón de dólares estadounidenses. Los costos indirectos se reflejan en el fracaso de lograr una alfabetización satisfactoria ya que muchas personas al no saber leer no pueden adquirir conocimientos básicos como: información sobre higiene, alimentación o seguridad. En efecto, el bajo nivel de alfabetización aumenta posibilidades de problemas en la salud, uso indebido de medicamentos, participación en delitos, etc. Los cuales tienen importantes costos económicos y beneficios sociales. Además de acuerdo a la información de la Organización para Cooperación y Desarrollo Económico, como lo reporta Castles, la alfabetización presenta un desafío crítico en todo el mundo: incluso en países desarrollados el 20% de los jóvenes de 15 años no alcanzar un nivel óptimo en el nivel de lectura que les permita desarrollarse de manera efectiva en la vida.

No es de sorprenderse que durante décadas haya existido interés en cómo los niños aprenden a leer. Existe mucha literatura en el desarrollo de la lectura, y cabe resaltar que la evidencia científica es muy clara y relevante sobre cómo se debe enseñar a leer. Para aprender a leer los niños deben establecer relaciones entre los fonemas y grafemas (Rayner et al. 2001). Si el niño presenta problemas para establecer, recuperar y utilizar la información fonológica indudablemente esto conllevará a la existencia de dificultades de la lectura (Serrano & Defior, 2008, Tunmer & Greaney, 2010).

En una investigación realizada por Castles et al. (2018) examinaron varios estudios sobre la instrucción de la lectura, incluidas las que se llevan a cabo en

Reino Unido, Australia y el de Estados Unidos, donde las revisiones mencionadas tienen un fuerte consenso científico en base a la instrucción fonética en etapas iniciales del aprendizaje de la lectura. Además, mencionan que su investigación se mantiene y se apoya en un artículo publicado hace 20 años. Asimismo, indican que en Reino Unido esta investigación ha tardado en hacerse una política pública. Sin embargo, se han logrado avances, también mencionan que existe una brecha grande entre el conocimiento científico y los profesionales.

Para Casanny et al. (2003) Existen situaciones que determinan lo compleja que es la lectura, como por ejemplo cuando aprendemos un idioma desconocido, muchas veces conseguimos identificar las palabras de una oración y no conseguimos entender todo el significado y esto pasa porque las palabras están relacionadas entre sí dentro de la oración y para ello es primordial conocer las reglas que siguen esa relación, las cuales son diferentes en cada idioma. Otro aspecto a considerar es cuando las personas que leían sin ninguna dificultad, y luego sufren de alguna lesión cerebral quedan inhabilitados en algún aspecto lector, ya que no comprenden lo que leen, no reconocen palabras ni logran decodificarlas, por lo que leen lento.

Perfetti y Stafura (2014) identifican tres constructos que sustentan la comprensión de la lectura. El primero tiene que ver con el conocimiento ya sea lingüístico, ortográfico o conocimientos generales. El segundo describe los procesos que se involucran en la lectura: descodificación, identificación de palabras, recuperación de significados, análisis de oraciones, inferencias y monitoreo de comprensión. El tercer factor se relaciona a los recursos cognitivos como la memoria. Por otro lado, muchos estudios longitudinales han demostrado que el dominio del lenguaje oral al ingresar a la etapa escolar predice la comprensión lectora (Hulme et al., 2015; Lervåg et al., 2017).

Según Cuetos (2008), solo si funciona adecuadamente los procesos mentales será posible leer. Concretamente existen cuatro procesos, que a su vez se dividen en otros subprocesos:

- *Proceso perceptivo*: Se extrae la información a través de la percepción de los sentidos pasando luego a la memoria de corto plazo donde se analiza la unidad lingüística.
- *Proceso léxico*: Identificada la unidad lingüística se debe encontrar el concepto con el que se asocia dicha unidad.
- *Proceso sintáctico*: Las palabras se deben agrupar en frases u oraciones para proporcionar información.
- *Proceso semántico*: Extraer el mensaje para incorporarlos a conocimientos previos e integrar la información en la memoria.

Es evidente que para conseguir una lectura normal todos estos procesos deben funcionar de manera correcta ya que si algún proceso se ve alterado se producirán dificultades. Parte de los trastornos de lectura se producen por déficit sintáctico y semántico, generalmente en ámbitos desafortunados; debido a que los niños están acostumbrados a escuchar estructuras gramaticales muy simples.

d. Escribir. La escritura es un proceso complejo, es la transformación (codificación) de las ideas en signos gráficos convencionales (letras o grafemas) (Jiménez & Muñetón, 2002). La escritura implica una estructuración de ideas para poder expresarlas organizándolas morfológica y sintácticamente en las palabras del propio léxico para elaborar un discurso coherente de signos gráficos. Para escribir se usan dos rutas:

- *La léxica*: para palabras memorizadas de acuerdo a la ortografía en uso.
- *La subléxica*: para palabras desconocidas de ortografía natural o pseudopalabras.

En esta perspectiva existen niños que presentan un deterioro significativo en el reconocimiento de palabras (decodificación), así como en la comprensión de lectura, ortografía o expresión escrita. (Ehri, 2000; Kamhi & Catts, 2012; Tunmer & Chapman, 2007, 2012). Cabe mencionar que los trastornos del lenguaje se diagnostican antes que las dificultades de aprendizaje que por lo general afecta al

niño en su rendimiento académico. Cuando se evidencia las dificultades en la lectoescritura podríamos estar frente a un trastorno de aprendizaje, aunque el problema latente sea un trastorno de lenguaje (Sun & Wallach, 2014).

2.2.2 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje/ Trastorno Específico de Lenguaje (TDL/TEL)

Según Leonard (1988) el término de TDL/TEL, se aplica a problemas importantes en el desarrollo del lenguaje receptivo o expresivo. El TEL/TDL al ser un trastorno muy heterogéneo con diferentes grados de afectación hace que sea más complicado el establecimiento de criterios diagnósticos para diagnosticar si un niño tiene TEL/TDL o no. Por ello, determinadas asociaciones o expertos dentro de la comunidad científica como Bishop et al. (2017) proponen algunos criterios de exclusión donde señalan descartar alguna afectación neurológica, cognitiva, sensoriomotora, problemas de audición (otitis), o afectaciones en la estructura oral (disglosias), disfunción neurológica e interacción social alterada. Es decir, el término TDL no se aplicaría a problemas de lenguaje que son parte de un trastorno del desarrollo más amplio, como el Trastorno del Espectro Autista, pérdida auditiva o síndrome de Down. "El trastorno del desarrollo del lenguaje frecuentemente se asocia con problemas de atención, dificultades de lectura, deficiencias sociales y problemas de conducta" (Bishop et al., 2016, p. 14). Por ello es de suma importancia hacer un descarte de todas las afectaciones mencionadas antes de poder detectar y/o diagnosticar el trastorno del desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, los trastornos del lenguaje, son definidos como tal por el rendimiento de niños en un conjunto de medidas estandarizadas. Existen niños que no siguen un curso evolutivo típico, presentan un desequilibrio entre uno o más aspectos del lenguaje y se puede ver alterado su comprensión y/o producción. En los colegios regulares existe una gran cantidad de alumnado con TDL/ TEL que no han podido ser detectados porque su conducta lingüística es sutil, son niños que no pueden expresar sus ideas con claridad o tienen poca fluidez al hablar. Cabe

mencionar que, no presentan ninguna lesión neurológica ni ningún otro tipo de discapacidad auditiva o intelectual, por lo que en muchos casos son etiquetados como niños distraídos, que se aburren con facilidad, que no quieren trabajar o no tienen interés en los estudios, etc. En muchos casos estos niños tienen un TDL/TEL no identificado y se ha mostrado que este trastorno trae repercusiones negativas en la lectoescritura, las matemáticas, relaciones sociales, autoestima perjudicando su rendimiento académico. (Boudreau & Hedberg, 1999; Conti et al., 2009; Tomblin, 2010; van Kleeck et al., 2006).

Andreu y Sanz-Torrent (2014) mencionan que entre los cuatro y cinco años los niños con TEL/TDL tienen un estancamiento en la adquisición del lenguaje respecto al desarrollo típico de los niños. Por otro lado, el inicio tardío del lenguaje está presente en otros trastornos del desarrollo por esta razón es importante saber diferenciarlo. En el mismo sentido Leonard (1998) señala que el proceso de adquisición de los niños con TEL/TDL presenta un desarrollo lento además de estancamientos en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Por otro lado, Sala-Torrent (2020) manifiesta que el 40% de los niños que a partir de los cuatro años presentan dificultades y/o inicio tardío del lenguaje podrían ser diagnosticados con un TDL/TEL. Asimismo, conforme se avance en edad se evidenciará dificultades como por ejemplo al narrar una historia, al emitir un discurso, además de presentar problemas en la gramática, lectura, ortografía, memoria verbal y comprensión lectora, Por lo que es conveniente realizar un seguimiento evolutivo y derivar una evaluación de lenguaje más detallada.

Acorde a investigadores como Dockrell et al. (2014) y Mok y Lam (2011), muchas de las pruebas de verificación de habilidades lingüísticas que son cumplimentadas por los padres y profesionales no han sido validadas psicométricamente en términos de validez y fiabilidad. Los datos proporcionados por los padres de familia son útiles para obtener una información más amplia de las habilidades lingüísticas de un niño. Por otro lado, los instrumentos de screening no deberían ser vistos como sustitutos para el diagnóstico de los trastornos de lenguaje

o panacea para quienes desean evaluar el lenguaje en niños (Law & Roy, 2008; Nelson et al., 2016).

Cabe aclarar que, la detección y la evaluación no son los mismos procesos, porque el objetivo de la detección es verificar si existe un problema, es decir poder distinguir a los niños cuyas habilidades lingüísticas se encuentren por debajo de la media de aquellos que están en el rango promedio. Por otro lado, la evaluación de lenguaje tiene como objetivo describir la naturaleza del trastorno y los comportamientos clínicos subyacentes a las dificultades del lenguaje, por lo que las propiedades psicométricas de una prueba de screening son medidas utilizadas como punto de referencia en los problemas de lenguaje. (Hall & Segarra, 2007).

En un estudio realizado por Nordahl-Hansen et al. (2013) sostienen que las pruebas directas dirigidas a niños tienen la ventaja de estar basadas en un comportamiento observable por un especialista, sin embargo, pueden existir problemas para cooperar con extraños en un entorno desconocido o falta de motivación (Feldman et al., 2005). Por lo tanto, este estudio fomenta el uso de informes de los padres sobre las habilidades lingüísticas de los niños. Además, son fáciles de distribuir y brindan valiosa información sobre el lenguaje del niño en entornos naturalistas. Por lo tanto, los informes de los padres pueden ser una buena alternativa.

Cabe mencionar que, los niños que son identificados con dificultades de lenguaje por los padres o docentes no son necesariamente los niños que están siendo identificados por los test (Tomblin, et al., 1997). Existen muchos niños que ingresan al colegio con deficientes habilidades de lenguaje (Norbury et al., 2016) que es más de 1,5 SD por debajo de la media en las pruebas de referencia a las normas (Reilly et al., 2010). Los niños que tienen TDL/TEL experimentarán dificultades en las dimensiones estructurales del lenguaje, así como en la gramática y el vocabulario. En efecto, el TDL es un trastorno evolutivo, persistente en la adquisición y uso del lenguaje, es decir, una vez diagnosticado es un trastorno que acompañará al sujeto a lo largo de toda su vida. Incluso en ámbitos educativos internacionales como el británico reciben apoyo por especialistas, dentro de los mismos colegios y lo

denominan *Speech Language and Communication Needs*, es decir necesidades educativas de comunicación, lenguaje y habla.

Asimismo, existen algunos factores de riesgo donde se establece que existen diferencias entre las habilidades lingüísticas por el género, como el realizado por Eriksson et al. (2012) donde exploraron las diferencias en las habilidades lingüísticas por género en 13,783 niños y niñas en diez comunidades lingüísticas europeas no inglesas en niños de 8 meses a 2 años y 6 meses, fueron evaluados por la prueba MacArthur-Bates, inventarios de desarrollo comunicativo (CDI), es así que dichos estudios demostraron que las niñas están ligeramente más avanzadas que los niños en algunos aspectos como gestos, vocabularios y combinación de palabras. Por otro lado, la diferencia entre el género aumenta con la edad, eso podría deberse a que existen teorías como (Bornstein et al.,1999; Suizzo & Bornstein, 2006). Estos investigadores encontraron que las madres de niños participaron en juegos más exploratorios mientras que las madres de niñas participaron en juegos más simbólicos, esto es interesante mencionarlo porque varios estudios demuestran que el juego simbólico en los niños está relacionado con el lenguaje más avanzado. (Lyytinen et al.,1997).

Hay varias explicaciones posibles para esta discrepancia en el servicio según la variación del sexo. Una posibilidad es que los padres / maestros refieren a los niños que presentan condiciones comórbidas que son más comunes en los niños que las niñas y que estas condiciones comórbidas resultan que más niños ingresan al sistema de prestación de servicios y posteriormente se descubre que tienen trastornos de lenguaje e incluso trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y otros problemas de comportamiento poco controlados que son más frecuentes en los niños que en las niñas (American Psychiatric Association, 1994, p. 82), y por tanto, estos comportamientos pueden hacer que los niños sean observados, evaluados y finalmente inscrito en servicios clínicos. Por esta razón existen factores sociales y de género que contribuyen a la diferencia en la adquisición del lenguaje entre niñas y niños, No obstante, es importante enfocarnos

en el estado del lenguaje temprano de los niños porque influye fuertemente en su logro académico posterior Zhang y Tomblin (2000).

Por otro lado, se evidencia que el TDL/ TEL afecta a las relaciones sociales. Conti-Ramsden y Botting (2004) estudiaron a un grupo de 242 niños, inicialmente a la edad de siete años cuando asistían a terapia de lenguaje en Inglaterra y posteriormente se evaluó su comportamiento social a la edad de 11 años. Se encontró que un 39% obtuvo una puntuación por debajo del promedio en la subescala de competencia entre pares de la Escala de Harter de competencia percibida (Harter & Pike, 1984). Además, a través de la prueba Children's Communication Checklist - CCC (Bishop, 1998) se encontró que el comportamiento social deficiente y el lenguaje expresivo, estaban estrechamente relacionados, es decir, las dificultades generalizadas se caracterizaron principalmente por la escasa competencia social que presentaron los niños.

En este mismo sentido un estudio realizado por Trembath et al. (2021) cuyo objetivo fue examinar posibles diferencias en las dificultades psicosociales en un grupo de niños de 11 años de edad que accedieron a servicios de terapia de lenguaje y otro grupo de niños que no accedió a las terapias. Se encontró niveles más altos de dificultades psicosociales en quienes habían recibido terapia en comparación de quienes no accedieron a los servicios según el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ — Versión para Padres) completado por los padres (Goodman, 1997). Este cuestionario examina los síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad/falta de atención, problemas de relación con los compañeros y comportamiento prosocial. Los hallazgos mencionan que los niños que recibieron terapia tienen más necesidades complejas que los niños con niveles similares de complejidad en el lenguaje, debido al aumento de dificultades psicosociales comórbidas. Por tal motivo, el estudio concluye que las dificultades psicosociales están presentes en los problemas de lenguaje. Asimismo, se señala la gran necesidad de investigar la naturaleza longitudinal de estas relaciones. Por lo

que, sugieren que más allá de las habilidades lingüísticas se debe evaluar las habilidades del lenguaje pragmático (Norbury et al., 2004)

Por otra parte, la investigación de Dockrell et al. (2014) proporcionan una descripción general de los resultados del Programa de Investigación para Mejorar la Comunicación como respuesta al gobierno de Reino Unido a la revisión de Bercow (Bercow, 2008) de los servicios para niños y jóvenes con necesidades del habla, lenguaje y comunicación. La revisión realizada por Bercow recomendó un programa de investigación "para mejorar la base de prueba e informar la entrega de mejores resultados para los niños y jóvenes" (p. 50), se menciona que hay una falta de conciencia de la naturaleza de estas dificultades en contextos educativos y sus diferentes manifestaciones y más aún en los factores sistémicos que inciden en la identificación de estos problemas. El documento informa sobre los temas que surgieron en el trabajo de investigación como: comprender el perfil de necesidad, provisión y eficacia de los servicios de terapia, las perspectivas de los niños con dificultades y la de sus padres, así como la relación que existen entre las dificultades de lenguaje y los problemas de comportamiento, tanto en lo emocional como en lo social. Por lo que, sugieren poner énfasis en las habilidades pragmáticas del niño ya que los niños con dificultades de lenguaje pueden presentar deficiencias en sus interacciones sociales.

En el estudio realizado por St. Clair et al. (2011) se utilizó el cuestionario The Strengths and Difficulties Questionnaire (Cuestionario de fortalezas y dificultades) para medir el comportamiento, problemas emocionales y sociales en una muestra con niños y adolescentes de siete a dieciséis años que fueron diagnosticados con TDL/TEL. Se observó que los problemas emocionales eran evidentes en la adolescencia, también presentaron problemas en las habilidades de lectura. Por otra parte, las habilidades pragmáticas se relacionaron con dificultades conductuales, emocionales y sociales, es decir los niños con TDL/ TEL tienen peores condiciones sociales a largo plazo, por el contrario, las dificultades de comportamiento parecen disminuir. En este mismo sentido, un estudio realizado

por van den Bedem (2018), los niños con y sin TDL/TEL de ocho a dieciséis años reportaron más victimización en comparación con compañeros sin TDL/TEL, también presentan niveles altos de tristeza y miedo, los cuales son factores de riesgo para una mayor victimización en ambos grupos. Además, los niños con TDL/TEL presentan mayores niveles de ira y menores niveles de comprensión de las propias emociones. Esto es coherente con el estudio realizado por St. Clair et al. (2011) donde se señala que los problemas pragmáticos en adolescentes con TDL/TEL contribuyen a la predicción de problemas de socialización con sus pares.

Todo lo mencionado nos llama a la reflexión que en nuestro país la malla curricular de la formación docente debe reestructurarse, porque nos encontraremos dentro de las aulas con niños con este tipo de dificultades y si el docente no tiene una mínima formación no podrá comprender la situación y lejos de poder cambiar de metodología, erróneamente tendrá el concepto de que ese niño es flojo o vago, condenándolo al fracaso escolar. No obstante, no se trata de que el docente sea un especialista, sino poder detectar a tiempo estos problemas para derivar los casos. Por otro lado, se debe aprovechar algunas horas en una formación mínima de expresión oral a los alumnos más necesitados. Es necesario que, tantas horas y años en el colegio deben bastar para garantizar este objetivo, si se trabajaría en base a evidencia científica dentro de las aulas, nuestra realidad sería diferente. Todo ello nos lleva a ser conscientes de la gran necesidad de introducir propuestas de mejora en los planes de estudio, creando nuevos espacios de coordinación dentro de los colegios entre el profesorado, y un equipo psicopedagógico como psicólogos y terapeutas de lenguaje.

2.2.3 Instrumentos de medición

Un instrumento es todo aquel recurso del que se vale el investigador y del cual recopila información. Según Quezada (2015) existen dos aspectos:

- Forma: hace referencia al uso de las técnicas que usamos para realizar la actividad.
- Contenido: se refiere a la precisión de los datos que queremos conseguir, los cuales se concretan en una serie de ítems que son los mismos indicadores que permiten medir nuestras variables. Por su contenido asumen la forma de preguntas.

Se debe considerar que si los instrumentos son deficientes los datos recogidos no serán útiles para obtener la información necesaria porque dichos datos serán distorsionados.

Cualidades en un instrumento de medición. Según Grinnell et al. (2009) definen al instrumento de medición adecuado como “aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos y las variables que el investigador tiene en mente”. El investigador debe prestar mucha atención que los instrumentos a elaborar deben contar con cualidades básicas y necesarias, ya que, al no poseerlas, los resultados en la investigación pueden ser erróneos (Mejía, 2005). Entre las cualidades más importantes que deben tener los instrumentos son: confiabilidad, validez, normas de interpretación y adaptación.

La confiabilidad. Prieto y Delgado (2010) definen la confiabilidad como la consistencia o estabilidad de las medidas cuando el proceso de medición se repite. Dicho de otra manera, ser confiable significa que un instrumento, sin importar sus objetivos y con las mismas condiciones de estudio, siempre debe medir lo mismo. Ñaupas et al. (2018), indica que la confiabilidad se mide mediante el coeficiente de confiabilidad, siendo el mínimo 0.66. Para calcular el coeficiente de confiabilidad, se tiene los siguientes coeficientes:

Coefficientes Test-Retest. Meneses et al. (2013) explica que estos coeficientes se obtienen al suministrar la prueba a una misma muestra en dos ocasiones diferentes, y el coeficiente de confiabilidad se calcula aplicando la correlación de Pearson tomando las puntuaciones de los sujetos de las dos ocasiones.

Coeficientes de formas paralelas. Meneses et al. (2013) explica que estos coeficientes se obtienen al dividir en dos partes iguales a la muestra, y cada parte se califica de manera independiente. Los resultados obtenidos se correlacionan mediante el coeficiente de Pearson y se establece el coeficiente de confiabilidad.

Coeficientes de consistencia interna. Meneses et al. (2013) indica que estos coeficientes explican el grado en que cada una de las partes de la prueba, es decir los ítems y dimensiones, es equivalente al resto. Entre los métodos de coeficiente de consistencia interna se encuentran el método de división por mitades de Spearman, las fórmulas de Kuder-Richarson y el coeficiente alfa (α) de Cronbach (Aiken, 2003). El coeficiente alfa (α) Cronbach se obtiene al covariar los ítems del test. Cuanto más elevada sea la proporción de la covariación entre estos ítems respecto a la varianza total del test, más elevador será el valor del coeficiente y más elevada su fiabilidad (Meneses et al., 2013).

La validez. De acuerdo a la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y la National Council on Measurement in Education (NCME) (2014), la validez se refiere al “grado en el que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los tests relacionada con un uso específico” (p. 11). Santisteban (2009) indica que existen diversos tipos de validez, las cuales son:

Validez de contenido: se utiliza para poder comprobar el grado en que los ítems de la prueba componen una muestra representativa, la cual se efectúa mediante el de juicio de expertos para eliminar el sesgo (Meneses et al., 2013) y así comprobar si existe coherencia entre el instrumento y el concepto que se pretende medir. La modalidad de la validez de contenido por criterio de jueces busca la aprobación o desaprobación de un ítem (Escrura, 1988). Para medir de forma cuantitativa el criterio de los jueces después de que la prueba fue revisada y corregida por estos, existe el coeficiente de validez V de Aiken, que “se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles” (Escrura, 1988).

Validez de estructura interna: AERA et al. (2014) hace referencia al “grado en que las relaciones entre los ítems y los componentes del test se ajustan al constructo en el que se basan las interpretaciones de las puntuaciones propuestas de las pruebas propuestas” (p. 16). Meneses et al. (2013) menciona que, para hallar evidencia de esta validez, se usa la técnica estadística del análisis factorial, el cual determina si los ítems de la prueba se distribuyen en un solo factor (estructura unidimensional) o múltiples factores (multidimensional), además de hallar la cantidad de factores que corresponde a la prueba. Para probar dicha validez se emplea las técnicas de análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC). El AFE pretende identificar el número y composición de los factores necesarios para explicar la varianza común de los ítems (Morales, 2011), por el contrario, el AFC es una técnica que verifica la composición de los factores o dimensiones obtenidos mediante la teoría (Brown, 2006).

Validez basada en la relación con otras variables: En este tipo de validación, se busca la correlación entre los puntajes obtenidos en el test evaluado con los puntajes de un test verificado y validado (Meneses et al., 2013). Entre las diferentes técnicas estadísticas tenemos al coeficiente de correlación del Pearson (r) para dos variables cuantitativas, y el coeficiente de correlación por rangos de Spearman (r_s) para dos variables ordinales. Ambos coeficientes adoptan valores entre -1 y 1, en el cual el signo indica la dirección de la correlación:

- Si r o r_s es negativo, entonces es una correlación inversa, donde el valor de una variable disminuye si el valor de la otra variable aumenta.
- Si r o r_s es positivo, entonces el valor de una variable aumenta o disminuye en paralelo con la otra variable.
- Si $r = 1$ o $r_s = 1$, entonces existe una correlación positiva perfecta.
- Si $r = 0$ o $r_s = 0$, entonces no existe una correlación.
- Si $r = -1$ o $r_s = -1$, entonces existe una correlación inversa perfecta.

Normas de Interpretación. Si bien es cierto, un test está conformado por varios ítems y este resultado inicial es el puntaje directo u original, el cual se obtiene de la suma de las respuestas claves. Según Tornimbeni et al. (2008), existen tipos de pruebas como:

Las puntuaciones de los test construidos en base a la teoría de las respuestas de los ítems (TRI), las cuales se denominan puntuación theta que a diferencia de las puntuaciones de la teoría clásica de los test (TCT), estas no se obtienen de la misma sumatoria de las respuestas. No obstante, se obtienen de la interacción de las respuestas del sujeto con las características de los reactivos (por ejemplo: la dificultad de los ítems). Se debe mencionar que dichas puntuaciones originales no poseen un significado claro, además de no ser suficientes.

Para realizar la interpretación y comparar los puntajes individuales, se realiza el proceso de estandarización, el cual se desarrolla mediante los siguientes pasos: a) Escoger una muestra representativa (población), b) Administrar la prueba a esa muestra y registrar las puntuaciones, c) Modificar las puntuaciones originales en derivadas respecto al grupo de referencia.

Finalmente, el producto son los baremos, previo a las tablas de equivalencia entre puntuaciones directas y transformadas, los cuales permitirán la comparación de los resultados con el grupo de referencia.

Adaptación. Muñiz et al. (2013) explican que la adaptación de los instrumentos de medición era una práctica antigua realizada alrededor del siglo XX, en contextos lingüísticos y culturales.

Ello se marcó como un reflejo del medio entre culturas e idiomas y que a su vez se aplican en ámbitos sociales, jurídicos, clínicos y educativos, etc. La importancia de adaptar instrumentos no se enfoca únicamente en la parte evaluativa. Es interesante el impacto social de las evaluaciones internacionales como PISA, que utilizan pruebas, las cuales son adaptadas y reflejan el correcto proceso de adaptación de los instrumentos de medida.

Por otro lado, la Comisión Internacional de Tests (International Test Commission, [ITC]) en 1994 emprendió un proyecto para establecer directrices relacionadas con la adaptación de tests y cuestionarios, con la finalidad de prever los diferentes errores intervinientes en el proceso de adaptación y pretendían ofrecer vías más prudentes. Hambleton (1994) explica que este proyecto proporcionó un conjunto de directrices las cuales son agrupadas en cuatro fases (contexto, construcción y adaptación, aplicación e interpretación). Dicho proyecto fue citado en muchas publicaciones científicas (Hambleton, 2009), y es una clara señal del impacto de las directrices, considerando que a lo largo de estos años se han presentado avances importantes y significativos en la adaptación de los tests tanto en lo metodológico como en lo psicométrico (Hambleton et al., 2005; Matsumoto & Van de Vijver, 2011; Van de Vijver & Tanzer, 1997).

Las directrices propuestas en el proyecto ofrecen un marco integral, tal cual se observa en la siguiente tabla, abordándose el estudio de las frases previas a la adaptación. Debido a que el objetivo es que el producto o trabajo final del proceso de adaptación logre el máximo nivel de equivalencia tanto como lingüístico, cultural, conceptual y métrica, sin olvidar los requerimientos éticos relacionados con los derechos de la propiedad intelectual del test (ver Tabla 2).

Tabla 2

Categorías y aspectos analizados por las nuevas directrices de la Comisión Internacional de Tests (ITC) para la traducción y adaptación de los tests

Categorías	Número de directrices	Aspectos analizados
Previas	5	Marco legal Diseño Evaluación del constructo
Desarrollo	5	Adaptación lingüística Adaptación cultural Estudios piloto
Confirmación	4	Recogida de datos Equivalencia

		Fiabilidad
		Validación
Aplicación	2	Administración
Puntuación e interpretación	2	Interpretación de las puntuaciones Comparabilidad
Documentación	2	Cambios entre versiones Uso correcto

Nota: Tomado de ITC (1994)

2.2.4 Estándares en los instrumentos

Los estándares son marcos de referencia cuyo objetivo es facilitar los criterios para el desarrollo y evaluación de las pruebas y así suministrar pautas para evaluar la validez de las interpretaciones de los puntajes para el uso propuesto (AERA et al., 2014). Los estándares están destinados a profesionales que desarrollan, seleccionan, interpretan o evalúan la calidad de los resultados. Aunque tales evaluaciones deben depender en gran medida del juicio profesional, los estándares proporcionan un marco de referencia, no una declaración de requisitos legales ni un sustituto de asesoramiento legal.

Las decisiones se relacionan con algunos aspectos del uso, producción, mantenimiento, desarrollo de pruebas, probar los resultados e imponer estándares que pueden ser diferentes. Estas cuestiones legales tienen como propósito distintivo establecer los criterios para las prácticas de pruebas sólidas de la perspectiva de la ciencia y del comportamiento profesional.

Los estándares abordan un tema en el que los requisitos legales pueden ser particularmente relevantes. La falta de especificidad hace referencia a los requisitos legales, sin embargo, al aplicar estándares a través de fronteras internacionales, las diferencias legales pueden plantear problemas adicionales o requieren un tratamiento diferente. En algunas áreas, como la recolección, análisis, uso de datos y resultados de pruebas para diferentes subgrupos, la ley puede exigir a los

participantes en el proceso de prueba tomar ciertas acciones y prohibir a esos participantes tomar otros comportamientos, considerando que la ciencia de las pruebas es una disciplina en evolución.

No obstante, el uso incorrecto de los test puede causar daño a los examinados por las decisiones basadas en la misma prueba. Por ello, la intención de dichos estándares de la prueba es otorgar una base para evaluar la calidad de estas prácticas. Los estándares han sido reconocidos por autoridades reguladoras y tribunales que establecen normas generalmente aceptadas, por lo que es de suma importancia una cuidadosa consideración por parte de todos los participantes en el proceso de prueba (AERA et al., 2014).

Calidad de los ítems. Los test reúnen un conjunto de ítems, los cuales consisten en preguntas para poder seleccionarlas y completar el formulario (AERA et al., 2014). La calidad de los ítems se establece a través de procedimientos de revisión, denominadas “pruebas preliminares”. Los ítems se revisan para corroborar los siguientes aspectos: calidad del contenido, la claridad y los aspectos para el constructo que influirán en las respuestas de quienes son examinados. Los ítems deben ser revisados para corroborar la sensibilidad y el potencial ofensivo que puede introducir una varianza para el constructo de los individuos examinados, evitando palabras que puedan ofender.

Los ítems se administran a un grupo que represente a los individuos de los subgrupos previstos. Por otro lado, las pruebas de los ítems ayudan a establecer las propiedades psicométricas de los ítems del test, como la dificultad de un ítem y la capacidad de distinguir entre los examinados de diferente nivel en el constructo evaluado. Los análisis estadísticos de los ítems incluyen estudios sobre el funcionamiento diferencial del ítem, es decir cuando los examinados de diferentes grupos, teniendo la misma capacidad en el constructo difieren en sus respuestas.

El objetivo final es reconocer los aspectos irrelevantes para el constructo del contenido del ítem, el formato del ítem o los criterios de puntuación que pueden afectar de forma diferencial a las puntuaciones de uno o más grupos de examinados.

Cuando se detecta un funcionamiento diferencial de los ítems, se identifican las explicaciones plausibles y se reemplazan o revisan los ítems para realizar interpretaciones de puntuación para los examinados.

Cuando se eliminan ítems debido a un índice de funcionamiento diferencial del ítem, el desarrollador de la prueba debe tener cuidado de que cualquier reemplazo o revisión no comprometa la cobertura del contenido de la prueba especificado. A veces, los responsables de la elaboración de las pruebas utilizan enfoques que incluyen entrevistas estructuradas. Estos enfoques, a veces denominados laboratorios cognitivos, se utilizan para identificar las barreras irrelevantes que podrían limitar la accesibilidad del contenido del test y para demostrar que los procesos cognitivos son coherentes con el constructo que se quiere medir.

En la evaluación de las rúbricas de puntuación de los ítems de respuesta ampliada se dan pasos adicionales. Los desarrolladores de las pruebas deben identificar las respuestas que ilustran cada nivel de puntuación, para utilizarlas en la formación y el control de los calificadores. También, identifican las respuestas en los límites entre los niveles de puntuación adyacentes para utilizarlas en discusiones más detalladas. En el análisis de los datos de la prueba deben incluirse análisis estadísticos de la coherencia y la precisión de la puntuación (concordancia con las puntuaciones asignadas por los expertos).

2.2.5 Evaluación de lenguaje en el TDL/TEL

2.2.5.1 Técnicas de evaluación del lenguaje

Tabla 3

Análisis comparativo de las diferentes técnicas de evaluación

Técnica	Descripción	Ventajas
<i>Evaluaciones estandarizadas</i>		
Evaluación estandarizada	Se basa en test estandarizados y están referenciados por normas, además de utilizar procedimientos estructurados.	Los criterios de aplicación y puntuación están correctamente especificados. La fiabilidad y validez están garantizadas.
<i>Métodos de Evaluación Alternativa</i>		
Evaluación auténtica	Se basa en análisis de muestras de lenguaje. Los análisis suelen sugerir algunas necesidades de intervención.	La recogida de muestras en contexto familiar y natural es muy representativa del nivel comunicativo.
Evaluación dinámica	Se proporciona ayudas graduadas y feedback a las respuestas del niño, lo que supone características adicionales al propio test.	Implica activamente una experiencia de aprendizaje. Asegura al niño un mayor nivel de éxito.
Mediante dependientes del procesamiento	Evaluación de habilidades lingüísticas a través de tareas que dependen del procesamiento como: memoria, medidas de función ejecutiva, tareas perceptivas y atencionales.	Son tareas rápidas y fáciles de aplicar.

Nota: Tomado de Mendoza (2016).

2.2.5.2 Pruebas que evalúan los componentes del lenguaje

Tabla 4

Pruebas básicas que evalúan los componentes del lenguaje, dirigida a padres y niños

Prueba	Factores	Descripción
<i>Evaluaciones cumplimentadas por los padres</i>		
Inventario de comunicación para niños. Children's Communication Checklist (CCC-2) (Bishop, 2006)	Pragmática Relación Social, intereses	Permite obtener información del uso del lenguaje como medio para la interacción social. Edad: 4 a 16 años
Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur (Jackson et al., 2004)	Vocalizaciones, comprensión y producción de palabras, complejidad morfosintáctica, gestos y acciones	Evalúa el desarrollo de habilidades comunicativas en los niños, a través de la información de padres y/o cuidadores Edad: 5 meses a 2 años y medio
Cuestionario de lenguaje Ritvo (García-Sánchez, 1984)	Edades psicolingüísticas receptiva y expresiva	Desglosa el desarrollo del niño en dos vertientes: receptiva y expresiva Edad: hasta los 4 años
Mchat, - Modified checklist for autism in toddlers (Robins et al. 1999)	Intersubjetividad, juego simbólico, relación social, teoría de la mente	Valora las habilidades intersubjetivas y de interacción social, útil para la evaluación de autismo. Edad :18 meses a los 5 años
CSBS DP Cuestionario del bebé y niño pequeño (Amy M. Wetherby y Barry M. Prizant, 2001)	Emociones, mirada, comunicación, gestos, sonidos, palabras, comprensión, uso de objetos	Evalúa la comunicación, el lenguaje expresivo y la simbolización del niño Edad: 6 a 24 meses
Escala de valoración de Lenguaje (CELF-4, Semel, Wiig y Secord, 2006)	Habilidades lingüísticas Al escuchar Al hablar Al leer Al escribir	Recurso descriptivo para incorporar la información de las habilidades lingüísticas en entornos comunicativos reales. Edad: 5 a 21 años
<i>Evaluaciones para niños</i>		
Prueba de lenguaje oral de Navarra Revisada Plon- R (Aguinagua Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2004)	Forma, contenido, uso	Prueba de screening para evaluar el desarrollo del lenguaje oral y detectar a niños con riesgo alto de presentar problemas lingüísticos. Evalúa aspectos de fonología, sintaxis, contenido y uso del lenguaje. Edad 3 a 6 años
Batería de lenguaje objetiva y criterial BLOC, Puyuelo, Wiig Renom y Solanas, 1998)	Morfosintaxis, sintaxis, semántica, pragmática	Evalúa la adquisición de habilidades lingüísticas en 4 módulos: morfosintaxis, Sintaxis, semántica y pragmática en las dos vertientes: expresiva y comprensiva. Edad :5 a 14 años
Escala de Lenguaje Infantil (ELI, Saborit y Julian, 2003)	Vocabulario comprensivo, vocabulario expresivo, repetición de dígitos, repetición de frases, memoria de un cuento, pragmática, fluidez léxica, escala de articulación, inteligencia no verbal, nivel de lectoescritura	Evalúa los componentes del lenguaje en los primeros años del desarrollo lingüístico del niño. La prueba incluye una aplicación informática Edad: 3 a 6 años
Evaluación Clínica de Fundamentos del Lenguaje (CELF-4, Semel, Wiig y Secord, 2006)	Conceptos y seguimientos de direcciones, estructura de palabras, recuerdo de oraciones, formulación de oraciones, clases de palabras, estructura de oraciones, vocabulario expresivo, definiciones de palabras, comprensión de párrafos, conocimiento fonológico, asociación de palabras, repetición de números, secuencias familiares, enumeración rápida y automática, clasificación pragmática, escala de valoración de lenguaje	Evalúa las fortalezas y debilidades del lenguaje comprensivo y expresivo para diagnosticar a niños con TDL/TEL Edad 5 a 21 años

Nota: La información de esta tabla está basado en Andreu y Sanz-Torrent (2014) y Peña-Casanova (2014)

2.3 Definición de conceptos

- a) Adaptación: Aplicación de un instrumento adecuando las características sociodemográficas de la población Muñiz et al. (2013).
- b) Baremos: Son normas cuantitativas que sistematiza los puntajes luego de un proceso de estandarización de un instrumento, los cuales pueden ser expresados en percentiles (Abad et al., 2006).
- c) Confiabilidad: Propiedad psicométrica de un instrumento, donde los resultados o puntuaciones obtenidas son congruentes al aplicarlo en diferentes situaciones (Prieto & Delgado, 2010).
- d) Normas de percentil o de interpretación: Indica el punto donde se encuentra una persona en un grupo, en términos del porcentaje de individuos que puntúan por debajo de él (Abad et al., 2006).
- e) Percentil: Es la distribución de los valores en una escala de 0 a 99 el cual se aplica en psicometría para obtener los baremos (Abad et al., 2006).
- f) Validez: Se refiere al grado en que el método mide lo que supone que quiere medir, es decir es el resultado que se obtiene al aplicar el instrumento, demostrando lo que pretende medir. (AERA et al, 2014).
- g) Habilidad lingüística: Es la capacidad de los hablantes nativos para realizar "oraciones bien formadas" (Thornbury, 2006, p. 37) y permitir al niño adquirir herramientas para el discurso y la interacción comunicativa en su entorno (Herrera et al., 2015).
- h) Lenguaje oral: Sistema a través del cual utilizamos palabras habladas para expresar conocimiento, ideas y sentimientos (Lesaux & Harris, 2015).
- i) Lectoescritura: Proceso para desarrollar habilidades al leer y escribir (ASHA, s.f.-a).
- j) Trastorno del desarrollo del lenguaje: Es un trastorno persistente en la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral, que no está asociado a una condición médica, puede afectar el lenguaje tanto a nivel expresivo como receptivo, al desarrollo social y/o escolar (Bishop et al., 2016).

- k) Escuchar: Comprender el mensaje de los interlocutores mediante un proceso cognitivo de construcción de significado e interpretación (Cassany et al., 2003).
- l) Hablar: Medio oral por el cual nos comunicamos, compuesta por la articulación, la voz y la fluidez (ASHA, s.f.-b).
- m) Leer: Proceso mediante el cual se construye un significado al transformar y descifrar símbolos impresos en caracteres visuales (ASHA, s.f.-c).
- n) Escribir: Proceso mediante el cual nos comunicamos utilizando símbolos impresos en forma de letras o caracteres visuales (ASHA, s.f.-c)

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Hipótesis

Por la naturaleza del estudio sobre la validación del instrumento, este trabajo no busca probar hipótesis, ya que está abierto a todas las interpretaciones plausibles de los hechos o eventos (Martínez, 2006).

3.2 Variables

La Escala de Valoración de Lenguaje: Es un recurso descriptivo para obtener información de las habilidades lingüísticas en entornos comunicativos reales del niño. Las dimensiones son:

- Al escuchar (ítems 1-9)
- Al hablar (ítems 10-28)
- Al leer (ítems 29-34)
- Al escribir (ítems 35-40)

3.3 Tipo y diseño de investigación

3.3.1 Diseño de investigación.

Se utilizó un diseño instrumental. Para Ato et al. (2013) esta investigación reúne a los trabajos que buscan analizar la validez y confiabilidad de los instrumentos de medida psicológica. Según Montero y León (2002) una investigación es de tipo instrumental cuando el estudio tiene como objetivo el desarrollo, diseño y adaptación de las pruebas y aparatos.

3.3.2 Tipo de investigación.

El tipo de estudio es psicométrico. La psicometría es la disciplina que se encarga de medir y cuantificar los aspectos psicológicos de una persona, como la inteligencia o la conducta (Aliaga, 2006).

La técnica de investigación a usar es la encuesta. Para López-Roldán y Fachelli (2015) la encuesta es definida como una técnica de recogida de datos donde se interroga a sujetos para obtener medidas sistemáticas de los conceptos que provienen de un problema que se investiga.

3.3.3 Línea de investigación.

Productos resultados de actividades de investigación, desarrollo e innovación.

3.4 Nivel de investigación

El nivel de investigación es *aplicada*. Según Mejía (2005) determina esta investigación como aquella que se realiza para transformar la realidad y adaptarla a las necesidades del contexto.

3.5 Ámbito y tiempo social de la investigación

El presente estudio se llevó a cabo en la ciudad de Tacna en 700 padres de familia de niños del III y IV ciclo escolar, de los cuales 100 padres participaron en el estudio piloto, 300 padres de familia cumplieron el instrumento original y 300 cumplieron el instrumento modificado.

3.6 Población y muestra

3.6.1 Población

La población está compuesta por padres de familia cuyos hijos son estudiantes del III y IV ciclo escolar, niños entre seis a once años de edad que cursan el primer, segundo, tercer y cuarto grado respectivamente, en instituciones educativas nacionales y particulares del ámbito de Tacna. Asimismo, se solicitaron los debidos permisos por medio de la Congregación de las hermanas Carmelitas para poder llegar a los directores y que ellos a su vez nos faciliten la comunicación con los padres de familia. Se consideró pertinente hacerlo por este medio porque la directora de la Congregación Carmelitana conoce la naturaleza de los trastornos de lenguaje de primera fuente por tener formación en ello. Además, de tener contacto y buena relación con los directores de los colegios de la muestra.

La población estudiantil de educación primaria en la región Tacna en el año 2020, según los resultados del censo escolar del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2020), está conformada por 34 962 estudiantes y de los cuales, 23 390 estudiantes pertenecen al III y IV ciclo escolar. (ver Tabla 5).

Tabla 5

Tacna: Matrícula de educación primaria por tipo de gestión, área geográfica y sexo, según forma de atención y grado, 2020

Nivel	Total	Gestión		Área		Sexo	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Masculino	Femenino
1°	5 770	4 528	1 242	5 476	294	2 848	2 922
2°	6 022	4 835	1 187	5 683	339	3 068	2 954
3°	5 667	4 632	1 035	5 353	314	2 912	2 755
4°	5 931	4 869	1 062	5 621	310	3 032	2 899
5°	5 901	4 780	1 121	5 592	309	3 078	2 823
6°	5 671	4 692	979	5 394	277	2 910	2 761
Total	34 962	28 336	6 626	33 119	1 843	17 848	17 114

Nota: Tomada de Minedu (2020)

3.6.2 Muestra

Tipo de muestra. El tipo de muestreo es no probabilístico, intencional. Este tipo de muestreo es adecuado debido a la naturaleza de esta investigación, como lo indica Ñaupás et al. (2018), en los muestreos no probabilísticos se toman en cuenta ciertos criterios para la selección de unidades muestrales. Por ello, en la selección de los padres se tuvo en cuenta las siguientes características: ser padres de niños que estén cursando entre el III al IV ciclo escolar; y un criterio importante para descartar si el niño tiene TDL tal como lo precisa Bishop et al. (2017), es no presentar discapacidad física, intelectual, auditiva o alteración neurológica. Es importante mencionar que la recolección de datos fue en tiempo de pandemia y según Malvaceda (2019) menciona que la situación en tiempos de COVID-19 conlleva a replantearse varios aspectos en el camino de la investigación y la metodología ha de adaptarse a dicho contexto tanto en la selección y en la forma de establecer el muestreo, siendo menos probabilístico y más intencional. Por otro lado, la forma de recoger los datos a través de tecnologías de la comunicación previene la evitación de posibles contagios por parte del investigador hacia los participantes o viceversa. Además, Wood (2020) propone que la recolección de data en línea tiene la notable ventaja que no se requiere interacción presencial, lo que cual permite que los investigadores puedan seguir avanzando con sus proyectos y a la vez que se cumplen con las medidas de prevención de COVID-19. Cabe resalta que a través de esta modalidad online también se reducen algunas formas de sesgo, mediante una aleatorización precisa y automática.

Tamaño de muestra. Inicialmente, se estimó el tamaño de la muestra a priori por medio del análisis de potencia estadística. Según Ramos-Vera (2021) para investigaciones clínicas donde se utilizan el enfoque de modelos de ecuaciones estructurales para validar los instrumentos, este análisis contribuye indirectamente a reducir la tasa general de errores de inferencia de datos. Para ello, se utilizó la calculadora en línea de Soper (2020), en el cual nos pide un tamaño de efecto anticipado, el nivel de poder estadístico deseado, el número de variables latentes, el

número de variables observables y el nivel de probabilidad. Por lo que, para establecer el tamaño de efecto se utilizó el enfoque planteado por Westland (2010) donde se utiliza el tamaño de efecto más pequeño, pero significativo, para encontrar el límite inferior de casos, que de acuerdo a Cohen (1988), el tamaño de efecto establecido fue de .20; mientras que, para el nivel de poder estadístico y el nivel de probabilidad, se utilizaron los valores de .80 y .05 porque estos valores suelen ser los más usados (Vargas & Mora-Esquível, 2017). El resultado de la calculadora arrojó 342 casos como mínimo para plasmar la escala en un modelo de ecuación estructural. Sin embargo, esta investigación fue afectada por la pandemia del COVID-19, donde las restricciones de distanciamiento hizo que las expectativas de conseguir la cantidad de padres requeridos fuera reducido y se optó por utilizar un tamaño de muestra basado en revisiones sistémicas de diferentes publicaciones realizadas por Anthoine et al. (2014) y Arafat et al. (2016), cuyo objetivo fue hallar el tamaño de muestra apropiado, así mismo, para realizar un análisis factorial confirmatorio utilizando modelos de ecuaciones estructurales, la literatura sugiere un mínimo de 200 unidades muestrales (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Ramos-Vera, 2021), más aún si la investigación está relacionada con ciencias sociales y salud (Batista-Foguet et al., 2004). La muestra para esta investigación fue de 700 padres de familia; 100 fueron seleccionados para el estudio piloto, 300 padres fueron seleccionados para el estudio de las propiedades psicométricas del instrumento original, y 300 para el estudio del instrumento propuesto.

3.7 Procedimiento, técnicas e instrumentos

3.7.1 Procedimiento

El procedimiento en el presente estudio fue el siguiente:

Primero, para la validez de contenido, se solicitó la participación de cinco expertos en lenguaje, quienes evaluaron cada uno de los ítems del instrumento. Los criterios que los cinco expertos evaluaron son las directrices planteadas por AERA et al. (2014), las cuales son: claridad, pertinencia y relevancia. Segundo, se realizó

el focus group donde se reunió a seis padres de familia registrando cada una de sus respuestas con el objetivo de cerciorarnos que los ítems eran comprensibles. Tercero, se reunió a cinco directores por zoom donde se les explicó los objetivos, procedimiento y alcances de la investigación. Cuarto, se solicitó a los colegios la autorización para aplicar el instrumento y en uno de ellos se realizó el estudio piloto. Algunos colegios llenaron el cuestionario original y otros el cuestionario modificado. Quinto, cada director se comprometió a informar y a enviar el enlace de los cuestionarios construidos en Google Forms a los docentes quienes a su vez enviarían a los 700 padres de familia del III y IV ciclo escolar, mediante el uso del aplicativo móvil WhatsApp, el cual avale la libre y voluntaria colaboración de cada uno de ellos.

3.7.2 Técnicas de recolección de los datos.

La técnica a usar para la recolección de datos del presente estudio, es la encuesta, la cual se define como procedimiento para obtener información y/o datos en forma simultánea (Arias, 2012). Se aplicó el cuestionario: Escala de Valoración de Lenguaje que es de tipo psicométrico.

3.7.3 Instrumentos para la recolección de los datos.

3.7.3.1 Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4 (CELF-4)

a) Datos:

Nombre: Clinical evaluation of language fundamental (CELF-4).

Autores: Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig, y Wayne A. Secord

Traducción: español

Año: 2006

b) Descripción. El CELF-4 (Semel et al., 2006) es una herramienta clínica de evaluación que se administra de forma individual para la identificación,

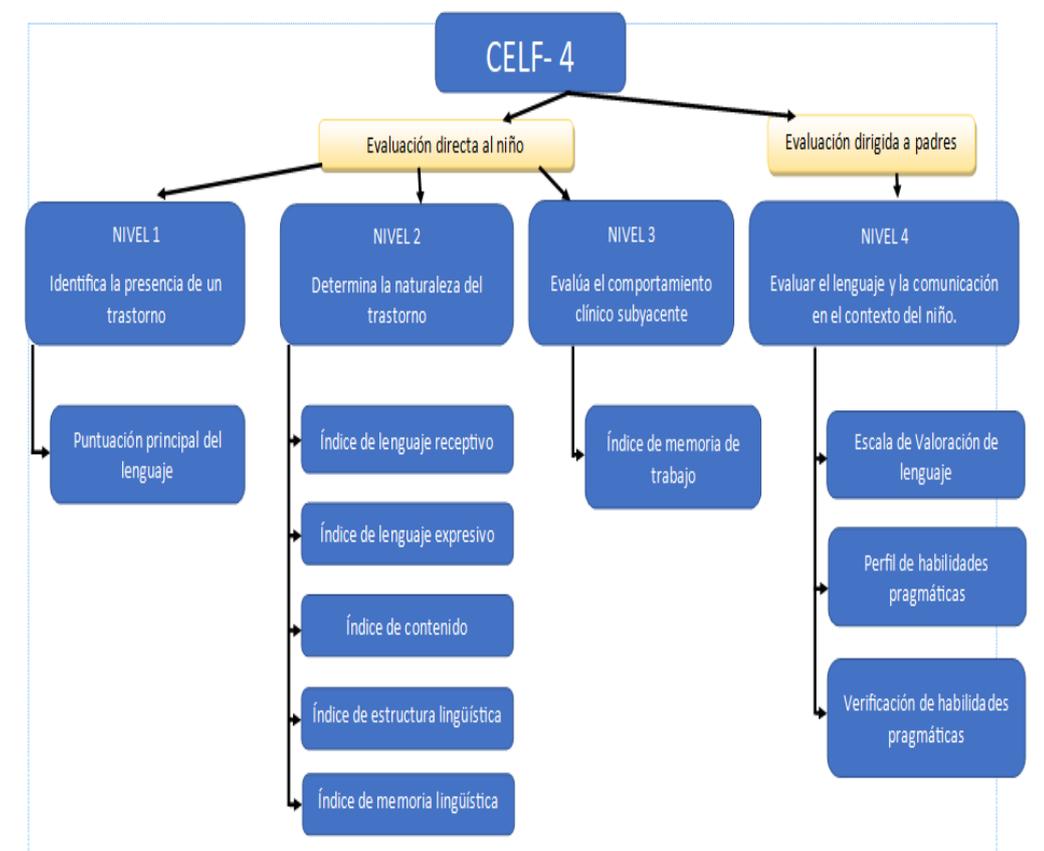
diagnóstico y el seguimiento de los desórdenes del lenguaje basada en una muestra normativa de 800 estudiantes de Estados Unidos y Puerto Rico.

El CELF-4 está constituido de 18 subtest que evalúan competencias lingüísticas: semántica, léxico, morfología, sintaxis, pragmática y memoria. Además, se complementa con la Escala de Valoración de Lenguaje que proporciona información sobre las destrezas lingüísticas en situaciones de conversacionales cuya finalidad es evaluar las diferentes competencias lingüísticas. A su vez, se complementa con dos recursos, que otorgan información sobre la comunicación y destrezas lingüísticas en entornos reales y uno de dichos recursos es la Escala de Valoración del Lenguaje.

c) Estructura del CELF-4

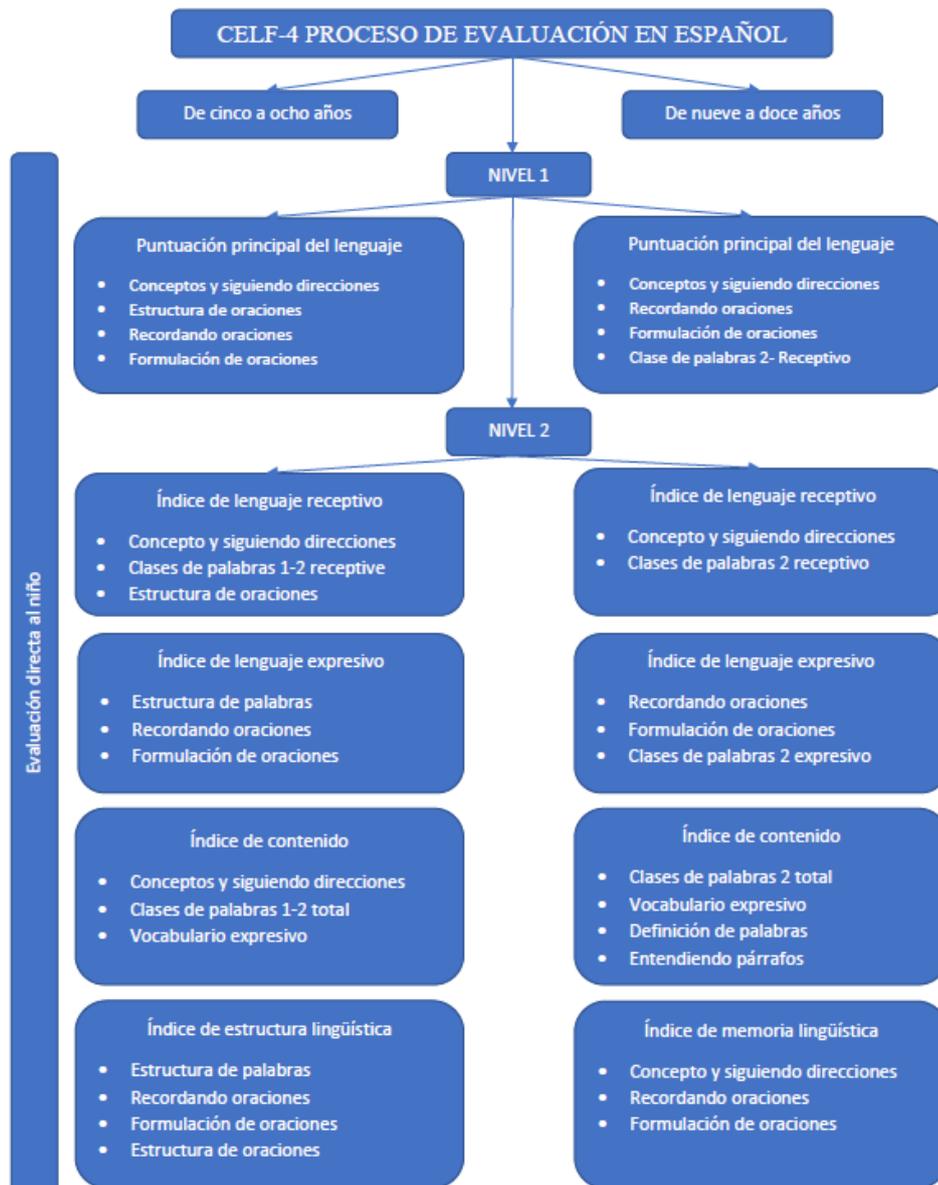
Figura 1

Proceso de evaluación



Nota: Basado en Semel et al. (2006)

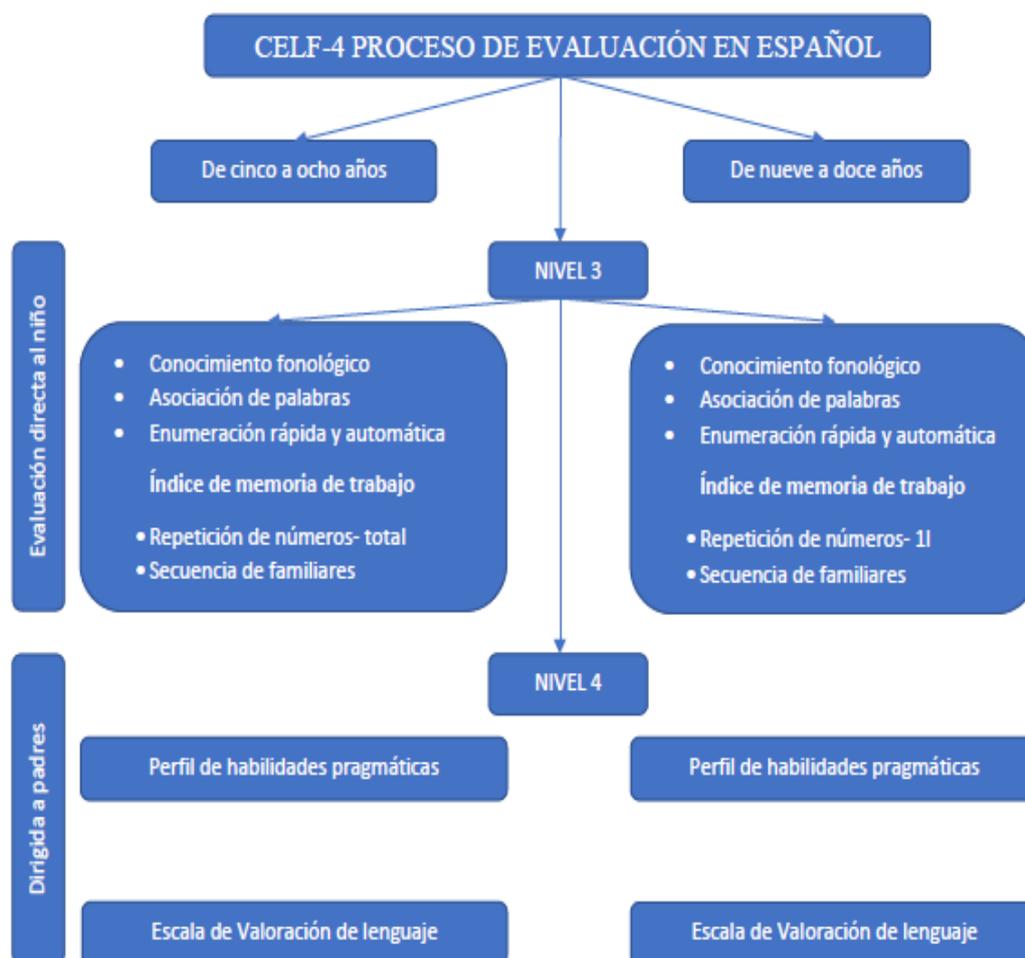
Figura 2

Proceso de evaluación

Nota: Basado en Semel et al. (2006)

Figura 2

Proceso de evaluación en español del CELF-4 de nivel 3 y nivel 4



Nota: Basado en Semel et al. (2006)

d) *Escala de valoración de lenguaje Celf-4 para padres.* En el presente estudio se ha aplicado la Escala de Valoración de Lenguaje- CELF-4 adaptado al español, dicha escala es un recurso descriptivo para incorporar la información de las conductas lingüísticas en entornos comunicativos reales. La escala es utilizada antes de la evaluación estandarizada y es aplicada al padre de familia, docente o cuidador siendo un requisito necesario ser un hablante fluente del español (Semel et al. 2006). En esta investigación son los padres de familia los que cumplimentaron

la escala valorando el rendimiento del lenguaje a través de las observaciones que se realizan en el contexto real, es decir en el entorno familiar.

Las instrucciones para cumplimentar la escala son fáciles de comprender, el informante en este caso los padres de familia, deberán leer los 40 ítems que consisten en afirmaciones que deberán responder marcando la casilla según ellos crean conveniente a la frecuencia “Nunca o casi nunca” “a veces” “frecuentemente” “Casi siempre” en que considera que su hijo muestra la conducta descrita en cada uno de los ítems. El instrumento original consta de 40 ítems.

En base a ello se plantea las siguientes dimensiones:

- Al escuchar (ítem 1-9)
- Al hablar (ítem 10-28)
- Al leer (ítem 29-34)
- Al escribir (ítem 35-40)

e) Propiedades psicométricas del instrumento original CELF-4

Tabla 6

Índices de bondad de ajuste del CELF-4 español de tres modelos de ecuaciones estructurales jerárquicas

Rango de edades	gl	χ^2	χ^2/gl	GFI	AGFI	NNFI(TLI)	CFI	AIC	RMSEA	ECVI
5-7 (n=330)	10	66.50*	6.65	.95	.86	.87	.94	102.50	.13	.31
10-12 (n=150)	8	10.93	1.37	.98	.94	.99	.99	36.93	.05	.25
13-31 (n=200)	5	9.27	1.85	.98	.95	.96	.98	29.27	.07	.15

Nota. GFI = Índice de bondad de ajuste; AGFI = índice de bondad de ajuste ajustado; NNFI = Índice no normado de ajuste (también llamado Índice de Tucker-Lewis); CFI = Índice de ajuste comparativo; AIC = Criterio de información de Aikake; RMSEA = Error cuadrático medio de aproximación; ECVI = Índice de validación cruzada esperada. Tomado de Semel et al. (2006)

Tabla 7

Soluciones estandarizadas del CELF-4 español por análisis factorial confirmatorio para las edades de 5-7 años

Factor				
Subprueba	Factor latente nivel 2	Núcleo del lenguaje	Estructura del lenguaje	Contenido del lenguaje
	Lenguaje expresivo	.90	.92	
	Lenguaje receptivo	.90		
				.92
CP-1				.82
C&SD				.73
VE				.74
EO			.82	
FO			.51	
RO			.74	
EdP			.67	

Nota: CP-1=clase de palabra, C&SD= Conceptos y siguiendo direcciones, VE=Vocabulario expresivo, EO=Estructura de oraciones, FO=Formación de oraciones, RO= Recordando oraciones, EdP= Estructura de palabras. Tomado de Semel et al. (2006).

Tabla 8

Soluciones estandarizadas por análisis factorial confirmatorio del CELF- 4 español para las edades de 10 -12 años

Factor				
Subprueba	Factor latente nivel 2	Núcleo del lenguaje	Contenido del lenguaje	Memoria de lenguaje
	Lenguaje expresivo	.99		.99
	Lenguaje receptivo	.99	.99	
DP			.86	
EP			.70	
CP-2			.79	
C&SD				
FO				
RO				

Nota: DP=Definiciones de palabras, EP=Entendiendo párrafos, CP-2=Clase de palabras, C&SD =Conceptos y siguiendo direcciones, FO=Formulación de oraciones, RO=Recordando oraciones. Tomado de Semel et al. (2006).

f) Revisiones que se hicieron a nivel internacional. Crowley (2010) realizó un análisis de la precisión y efectividad del CELF-4. La investigadora concluyó que el CELF-4 puede proporcionar información sobre los puntos fuertes y débiles de un alumno y que puede ser útil como parte de la determinación de una discapacidad.

Además, algunas subpruebas del CELF-4 proporcionan información valiosa sobre las habilidades lingüísticas del alumno como la Escala de Valoración de Lenguaje. En efecto, estudios realizados por Acosta et al. (2013) y otros investigadores recomiendan usar el CELF, porque demostró ser el mejor instrumento que identificaba a los niños con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje.

3.7.3.2 *Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2)*

Es un cuestionario que mide varios aspectos de la comunicación, cubriendo desde habilidades de estructuración del lenguaje hasta las pragmáticas y de comunicación social (Bishop, 2003). El CCC-2 está conformado por 70 preguntas o ítems, las cuales están agrupadas en diez subescalas: A. Habla, B. Sintaxis, C. Semántica, D. Coherencia, E. Iniciación inadecuada, F. Estereotipias, G. Contexto, H. Relaciones sociales, I. Comunicación no verbal e J. Intereses. Los ítems son respondidos por los padres a través de una escala de Likert, de 0 a 3, siendo la frecuencia: 0. Menos de una vez a la semana; 1. Al menos una vez a la semana, pero no cada día; 2. Una o dos veces al día; y 3. Varias veces al día o siempre.

Para la presente investigación se está considerando como criterio externo tres subescalas: semántica, sintaxis y relaciones sociales debido a que estas dimensiones miden los aspectos lingüísticos más resaltantes de los niños que presentan TDL/TEL, mientras que la subescala relaciones sociales mide aspectos comunicativos y pragmáticos (García, 2012).

De acuerdo a Aguado y Gándara (2013), en el año 2003 se modificó la prueba Children Communication Checklist (CCC) al Children's Communication Checklist, 2nd edition (CCC-2) y fueron modificaciones relevantes para lograr una mejor precisión de la prueba es la dimensión pragmática:

- a) Se uniformizó siete ítems por cada escala de un total de diez.

- b) El CCC-2 permite comparar las escalas propiamente pragmáticas con las que valoran otras dimensiones (sintáctica, fonológica, semántica y discursiva).
- c) El rango de edad del CCC es de siete a nueve años y el CCC-2, de cuatro a dieciséis años.

Por otro lado, un grupo de investigadores en Inglaterra ha empleado este cuestionario en trabajos con niños autistas además de la relación entre el trastorno del desarrollo del lenguaje y el autismo. Los resultados confirman la fiabilidad y validez de la prueba en la dimensión pragmática.

Respecto a la validez y fiabilidad del CCC-2, Bishop (2003) reportó que el CCC-2 en su adaptación inglesa, tiene una buena consistencia interna en cada subescala, con valores alfa superiores a .66. Estos resultados fueron reafirmados por Helland et al. (2009) cuyos valores alfa hallados en su adaptación noruega, van desde .73 a .89, donde las tres subescalas de semántica, sintaxis y relaciones sociales presentaron valores de .85, .82 y .78 respectivamente. Además, presentaron buena fiabilidad, cuyos valores en las tres subescalas son .44, .47 y .74 respectivamente.

Para la recolección de datos es la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba del CELF-4; fue llenado a través del servicio en línea Google Form (formulario), cuyo enlace se envió por mensaje de texto mediante la aplicación móvil WhatsApp. El instrumento original consta de 40 ítems.

Como criterio externo se aplicó el Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2), de las diez subescalas se aplicaron tres: semántica, sintaxis y relaciones sociales debido a que el lenguaje ocurre en un contexto comunicativo el cual requiere interacción con los demás. Cada subescala consta de siete ítems y se eligieron las dimensiones de semántica y sintaxis porque miden los aspectos lingüísticos más resaltantes de los niños que presentan TDL/ TEL, mientras que la subescala relaciones sociales mide aspectos comunicativos y pragmáticos (García, 2012).

Archibald (2019), investigadora de la Universidad de Western Ontario sostiene que TDL es heterogéneo entre las personas que la padecen. Debido a que el lenguaje es complejo y se compone de varias dimensiones como:

- Fonología: sonidos del habla y las reglas para combinarlas;
- Morfología: reglas para formar palabras;
- Sintaxis: reglas para combinar palabras en oraciones;
- Semántica: significado de palabras y oraciones;
- Pragmática: reglas para usar el lenguaje en interacciones sociales.

Para Archibald es importante reconocer dos situaciones en las que un niño con TDL puede presentar desafíos:

- a. En el colegio, ya que el lenguaje académico impone grandes exigencias e implica aprender vocabulario nuevo (semántica) además de expresarlo en oraciones complejas (sintaxis). Un niño con TDL/TEL debe realizar un gran esfuerzo para gestionar y participar en estas tareas lingüísticas. Por lo que, no es de extrañar que a veces se sienta fatigado y frustrado y comunique estos sentimientos actuando mal o permaneciendo en silencio.
- b. En las situaciones sociales porque se requiere de habilidades lingüísticas sofisticadas cuando los amigos o compañeros de clase participan en bromas o usan un lenguaje abstracto.

Por otro lado, estudios como el de Rubin et al. (2012) manifiestan que la gran mayoría de niños que acuden a los servicios en terapia, presentan dificultades en las relaciones con sus compañeros que a menudo es pasada por alto. De hecho, una investigación realizada por Lloyd-Esenkaya et al. (2020) en una búsqueda sistemática de bases de datos sobre las fortalezas y dificultades de la interacción entre pares en niños con TDL/TEL. Se consideraron elegibles 28 artículos de marzo de 2018 hasta mayo de 2018 utilizando las siguientes bases de datos; *PubMed*, *Embase*, *Web of Science* entre otros, los cuales cumplieron con los criterios de

inclusión como: a) niños entre cuatro a once años, b) niños diagnosticados con TDL/TEL, c) niños con alguna afección comórbida como dificultades emocionales o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), d) el estudio debía estar disponible en inglés. Estas investigaciones encontraron que los niños con TDL/TEL experimentan muchos desafíos al interactuar con sus compañeros. Esta premisa nos ayuda a comprender que la comunicación es fundamental para iniciar y mantener relaciones exitosas con los compañeros. Por lo que, se demuestra que existen investigaciones que exploran las interacciones sociales de los niños con TDL/TEL. La presente investigación considera aplicar tres dimensiones del instrumento CCC-2: semántica, sintaxis y relaciones sociales porque según los nuevos estudios existe relación entre la TDL/TEL y la competencia social.

3.7.4 Análisis de datos

El análisis de datos se realizó basado en los objetivos de la presente investigación. Para hallar la evidencia de validez de contenido de la Escala de Valoración del lenguaje CELF-4 se utilizó la calculadora V de Aiken con intervalos de confianza (Ventura-León, 2019) y una hoja de cálculo donde se ingresó los puntajes que los jueces asignaron a cada criterio de los ítems. El nivel de significancia utilizado fue de $p < .05$. Para el descarte de ítems, se utilizó el criterio planteado por Ecurra (1988), el cual indica si la cantidad de jueces es menor o igual a siete, se necesita un completo acuerdo entre los jueces para que el ítem sea válido, es decir, el ítem debe tener un valor V igual a 1.

Para los análisis estadísticos de los ítems se agruparon los ítems según la dimensión a la que corresponden y se evaluaron la frecuencia de las opciones de cada ítem, así como los indicadores de medidas de dispersión: media, desviación estándar, asimetría y curtosis, en donde, para los dos últimos, los puntajes deben oscilar entre ± 1.5 (Pérez & Medrano, 2010) para aceptar que los datos siguen una distribución normal. También, se consideró la evaluación de los índices de homogeneidad corregida (IHC) (Kline, 1998), donde se consideraron ítems válidos si el valor IHC supera los .20, así mismo, se evaluó si cada ítem se relaciona con

otros dentro de su dimensión, utilizando los índices de confiabilidad de alfa de Cronbach y omega de McDonald, donde los valores mayores a .80 indican niveles altos de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Para evaluar las comunalidades, se consideraron valores superiores a .40, según Lloret-Segura et al (2014). Por último, el índice de discriminación, el cual indica el poder discriminante del ítem en grupos extremos, fue evaluado con la U de Mann Whitney, donde el p valor menor a .05 indicaría que el ítem discrimina en grupos extremos (Romero, 2013).

Para la evidencia de validez de estructura interna se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC). Los índices de ajustes cuyos valores son: $\chi^2/gl = < 5$ y 2 , CFI = $> .90$, TLI = $> .90$ y AIC = lo más cercano a 1, ayudan a determinar el buen ajuste del modelo (Escobedo et al., 2016; Hair et al., 2014). En caso de que un modelo presente índices de ajuste insuficientes, se propone dos modelos: un modelo reespecificado con covarianzas en los ítems que presenten índices de modificación altos y se aplicó la recomendación de (Domínguez-Lara, 2019) de eliminar los ítems con menor carga factorial de aquellos ítems donde se aplica las covarianzas, ya que la reespecificación con covarianzas puede mejorar estadísticamente los índices de ajuste del modelo, pero podría no aportar de forma sustancial a la interpretación del constructo que el modelo pretende medir; y el otro modelo reespecificado con un análisis factorial exploratorio (AFE) donde se toma la cantidad de factores que expliquen más del 50% de la varianza total (Hair et al., 2014; Morales, 2011), ya que en ciencias sociales, los resultados suelen ser menos precisos.

Asimismo, para la validez en relación a otras variables se calculó el coeficiente de correlación por rangos de Spearman (rs) con su respectivo intervalo de confianza (IC 95%), para determinar el nivel de relación entre la Escala de Valoración de Lenguaje CELF-4 y el instrumento Children's Communication Checklist-2 (CCC-2). Para la interpretación del coeficiente se tomaron en cuenta los siguientes puntos de corte: las correlaciones menores a .40 serán correlaciones débiles, mayores a .80 correlaciones fuertes, caso contrario valores que oscilen

entre .40 y .80 serán correlaciones medias (Hernández-Sampieri, 2017). De la misma forma, se calculó también el coeficiente de determinación para el tamaño del efecto (r^2) y para su interpretación se consideró lo siguiente: TE pequeño = .20; TE mediano = .50 y TE grande = .80 (Domínguez-Lara, 2018).

Seguidamente, se analizó la confiabilidad del instrumento utilizando el método de consistencia interna mediante los coeficientes de alfa de Cronbach y omega de McDonal, en donde las puntuaciones en ambos coeficientes deben ser mayores a .80 para considerarse aceptables, y .90 para considerarse óptimos (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

Para la elaboración de los baremos, primero se realizó una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, con un nivel de significancia del .05. Luego, al ver que el resultado no seguía una distribución normal, se procedió a realizar pruebas no paramétricas para hallar contraste en los puntajes tomando criterios como el sexo y la edad. En ambos casos se usó la prueba U de Mann-Whitney con un nivel de significancia de $p < .05$ (Romero, 2013). Posterior a ello, se elaboraron los percentiles.

En la mayoría de análisis estadísticos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics versión 25, así como el programa Jamovi para el cálculo del coeficiente omega, y el IBM SPSS Amos para el análisis factorial confirmatorio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Descripción del trabajo de campo

La recolección de los datos para este estudio estuvo limitada por la pandemia de COVID-19, lo que obligó a que las reuniones con los padres y partícipes del estudio fuera en su totalidad de forma remota.

Este procedimiento empieza con el envío de la solicitud a cinco centros educativos, tres públicos y dos privados, dirigidos a sus respectivos directores. Posterior a ello, se realizó una reunión virtual por la plataforma *Zoom* con los directores, donde se les explicó en qué consistía el estudio y cómo los padres debían cumplimentar el instrumento. Después de la confirmación de los directores en participar en este estudio se procedió a formar el panel de jurado, donde participaron cinco jueces, cuatro tecnólogos médicos en lenguaje de la Universidad Nacional Federico Villarreal, y un docente de educación especial de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE) con segunda especialidad en terapia de lenguaje. Cabe resaltar que este estudio cuenta con el permiso de la editorial para realizar la investigación, más no para la publicación del protocolo.

Por otro lado, para el estudio piloto se reunió a seis padres de familia para realizar el focus group mediante *Zoom* y tomar en consideración su participación. Es preciso mencionar que, para Rabiee (2004) el óptimo número de participantes en el focus group es de seis a ocho para conseguir el mayor potencial de información.

Después de la reunión con los padres y las observaciones brindadas por el jurado experto, se construyó una nueva escala, conformada por 36 ítems. Se seleccionó a 700 padres de familia, primero se hizo un estudio piloto con 100 padres de familia, luego con la muestra de estudio final se procedió a dividirla en dos grupos; el primer grupo conformado por 300 padres llenarían la Escala de Valoración de Lenguaje original, mientras que el segundo grupo, también conformado por 300 padres de familia, llenaría la nueva escala. Ambas escalas fueron construidas en el servicio de formularios online *Google Forms*, mediante el cual completaron el formulario desde sus dispositivos móviles, así como en la computadora. También es importante resaltar que el instrumento *Children' Communication Checklist 2 (CCC-2)* fue ingresado a *Google Forms* para el instrumento original y propuesto. El tiempo total para completar ambos formularios es de 10 a 20 minutos.

4.2 Evidencias de validez de contenido mediante la técnica juicio de expertos

Tabla 9

V de Aiken de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4

Ítem	Claridad				Pertinencia				Relevancia				Total	
	Puntaje	V	θ^*_1	θ^*_2	Puntaje	V	θ^*_1	θ^*_2	Puntaje	V	θ^*_1	θ^*_2		Puntaje
1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
2	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
3	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
4	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
5	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
6	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
7	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
8	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
9	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
10	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
11	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
12	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
13	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
14	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
15	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
16	3	.6	.23	.88	3	.6	.23	.88	3	.6	.23	.88	3	.6
17	3	.6	.23	.88	3	.6	.23	.88	3	.6	.23	.88	3	.6
18	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
19	3	.6	.23	.88	3	.6	.23	.88	3	.6	.23	.88	3	.6
20	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
21	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
22	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
23	3	.6	.23	.88	3	.6	.23	.88	3	.6	.23	.88	3	.6
24	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
25	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
26	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
27	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
28	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
29	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
30	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
31	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
32	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
33	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
34	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
35	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
36	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
37	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
38	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
39	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1
40	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1	.57	1	5	1

Nota: V=V de Aiken; θ^*_1 =Límite inferior; θ^*_2 =Límite superior; nivel de significancia=.05

La evidencia de validez de contenido fue realizada a través de la técnica por “juicio de expertos”. Fueron consultados cinco jueces quienes valoraron las características del instrumento bajo los criterios de claridad, pertinencia y relevancia de los ítems que constituyen el instrumento de recolección de datos (Anexo 05). Cuatro de los jueces son tecnólogos médicos en Terapia de Lenguaje y un juez es docente con especialidad en Terapia de Lenguaje. Todos los jueces seleccionados tienen grado de maestría con especialidad en temas de audición, lenguaje y aprendizaje. Acorde a los resultados, los expertos sugieren suprimir los ítems 16, 17, 19 y 23. Esta decisión va acorde a lo comentado por Ecurra (1988), el cual indica que un ítem para que sea válido se requiere que todos los jueces estén de acuerdo (ver Tabla 9).

4.3 Análisis estadístico de ítems - estudio piloto

4.3.1 Análisis estadístico de los ítems de la propuesta original

Tabla 10

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escuchar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento original (np=50)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	A	Ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
1	34	58	2	6	0.8	0.8	1.2	2.4	.64	.79	.81	.59	.011
2	46	42	4	8	0.7	0.9	1.3	1.4	.68	.78	.81	.68	.001
3	58	38	4	0	0.5	0.6	0.8	-0.3	.62	.79	.81	.57	.003
4	40	58	2	0	0.6	0.5	-0.1	-1.1	.51	.80	.82	.57	.075
5	28	64	4	4	0.8	0.7	1.0	2.6	-.002	.86	.86	.72	.930
6	38	56	6	0	0.7	0.6	0.2	-0.6	.55	.80	.82	.44	.037
7	36	54	8	2	0.8	0.7	0.7	1.0	.63	.79	.81	.56	<.001
8	56	40	4	0	0.5	0.6	0.7	-0.4	.51	.80	.82	.39	.008
9	52	42	4	2	0.6	0.7	1.2	2.1	.64	.79	.81	.59	.004

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g¹=Asimetría; g²=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h²=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 10, el análisis estadístico de la prueba piloto presenta resultados aceptables en su mayoría. Las asimetrías en los ítems están en los valores aceptables de +/- 1.5, mientras la curtosis en los ítems 1, 5 y 9 están fuera del valor aceptable de +/- 1.5 (Pérez & Medrano, 2010). Sobre el índice de homogeneidad, se observa que el ítem 5 presenta un valor fuera del rango aceptable (IHC = -.002), ya que Kline (1998) indica que el IHC debe ser mayor a 0.2. Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Las comunales están en rangos aceptables, a excepción del ítem 8 ($h^2 = 0.39$), el cual indica carencia de interacción con la dimensión (Lloret-Segura et al., 2014). Los ítems 4 y 5 no demostraron capacidad de discriminación (ID = .075, ID = .930).

Tabla 11

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al hablar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento original (np=50)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	A	Ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
10	48	44	4	4	0.6	0.7	1.3	2.2	.65	.91	.92	.64	<.001
11	28	58	10	4	0.9	0.7	0.8	1.2	.70	.91	.92	.64	.018
12	34	52	8	6	0.9	0.8	1.0	1.1	.53	.92	.92	.61	.177
13	38	52	6	4	0.8	0.7	1.0	1.6	.55	.92	.92	.63	.177
14	36	54	6	4	0.8	0.7	1.0	1.7	.65	.91	.92	.62	.009
15	26	64	4	6	0.9	0.7	1.1	2.3	.63	.92	.92	.72	.004
16	52	32	8	8	0.7	0.9	1.2	0.7	.62	.92	.92	.81	<.001
17	44	46	8	2	0.7	0.7	0.9	0.9	.59	.92	.92	.59	.007
18	40	48	6	6	0.8	0.8	1.1	1.3	.67	.91	.92	.65	<.001
19	44	44	6	6	0.7	0.8	1.2	1.3	.57	.92	.92	.60	.003
20	36	56	6	2	0.7	0.7	0.8	1.4	.63	.92	.92	.51	.005
21	44	46	4	6	0.7	0.8	1.3	1.8	.64	.92	.92	.61	<.001
22	36	54	8	2	0.8	0.7	0.7	1.0	.74	.91	.92	.75	<.001
23	30	50	12	8	1.0	0.9	0.8	0.3	.64	.92	.92	.67	<.001
24	34	54	10	2	0.8	0.7	0.7	0.7	.62	.92	.92	.75	.014
25	68	30	2	0	0.3	0.5	1.1	0.3	.42	.92	.92	.79	.245
26	64	32	2	2	0.4	0.6	1.8	4.1	.41	.92	.92	.77	.005
27	42	54	2	2	0.6	0.6	1.0	2.4	.63	.92	.92	.58	.082
28	8	64	14	14	1.3	0.8	0.9	0.2	.36	.92	.92	.56	.018

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g¹=Asimetría; g²=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h²=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 11, el análisis estadístico de la prueba piloto presenta resultados aceptables en su mayoría. Sin embargo, se observa que el ítem 26 presenta una asimetría y curtosis muy elevadas ($g^1 = 1.8$, $g^2 = 4.1$) ya que salen del valor aceptable de +/- 1.5, así mismo, los ítems 10, 13, 14, 15, 21, 26 y 27 presentan curtosis fuera del rango de +/- 1.5 (Pérez & Medrano, 2010). Los ítems presentan valores aceptables en el índice de homogeneidad corregido (IHC) de acuerdo al criterio de Kline (IHC > .20). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales

indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Las comunalidades en todos los ítems de esta dimensión también son aceptables ya que son mayores a .40 (Lloret-Segura et al, 2014). Los ítems 12, 13, 25 y 27 no demostraron capacidad de discriminación, ya que $ID > .05$.

Tabla 12

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión "Al leer" de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento original (np=50)

Ítem	Porcentaje				M	DS	g ¹	g ²	IHC	A	ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
29	58	34	4	4	0.5	0.8	1.6	2.7	.49	.83	.84	.62	.004
30	22	60	14	4	1.0	0.7	0.7	0.9	.66	.80	.80	.79	.121
31	32	52	12	4	0.9	0.8	0.8	0.6	.73	.79	.79	.82	.081
32	28	52	18	2	0.9	0.7	0.4	-0.1	.61	.81	.81	.78	.121
33	44	50	4	2	0.6	0.7	1.0	1.8	.52	.83	.84	.67	.004
34	38	46	14	2	0.8	0.8	0.7	0.0	.66	.80	.81	.77	.004

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g¹=Asimetría; g²=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h²=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 12, el análisis estadístico que comprende la dimensión "Al leer" presenta resultados aceptables. Los ítems presentan asimetría y curtosis aceptables, a excepción del ítem 29 ($g^1 = 1.6$, $g^2 = 2.7$) ya que estos no concuerdan con los valores aceptables de +/- 1.5, de igual manera el ítem 33 presenta una curtosis fuera del rango aceptable ($g^2 = 1.8$) (Pérez & Medrano, 2010). Todos los ítems presentan valores aceptables en los índices de homogeneidad corregido de acuerdo al criterio de Kline ($IHC > .20$). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Las comunalidades están en el rango aceptable ($h^2 > .40$) (Lloret-Segura et al., 2014). Los ítems 30, 31, 32 no determinan capacidad de discriminar ($ID > .05$).

Tabla 13

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión "Al escribir" de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento original (np=50)

Ítems	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	A	ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
35	44	36	12	8	0.8	0.9	1.0	0.1	.87	.91	.91	.84	<.001
36	42	44	8	6	0.8	0.8	1.1	1.0	.72	.93	.93	.64	.900
37	34	42	16	8	1.0	0.9	0.7	-0.2	.86	.91	.92	.82	<.001
38	36	46	10	8	0.9	0.9	0.9	0.4	.75	.93	.93	.68	<.001
39	38	48	8	6	0.8	0.8	1.0	1.0	.78	.93	.93	.72	<.001
40	32	46	18	4	0.9	0.8	0.6	-0.1	.84	.92	.92	.80	<.001

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g¹=Asimetría; g²=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h²=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 13, el análisis estadístico que comprende la dimensión "Al escribir" presenta resultados aceptables. La asimetría y curtosis son aceptables en todos los ítems ya que los valores están dentro del rango de +/- 1.5 (Pérez & Medrano, 2010). Todos los ítems presentan valores aceptables en el IHC ya que sus valores son mayores a .20 de acuerdo al criterio de Kline (1998), además, los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Las comunalidades están en el rango aceptable ($h^2 > 0.4$) (Lloret-Segura et al., 2014). De todos los ítems, solo el ítem 36 no determina capacidad de discriminar (ID = .900).

4.3.2 Análisis estadístico de los ítems de la propuesta modificada según recomendaciones de jueces expertos

Tabla 14

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escuchar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento modificado (np=50)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	α	ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
1	48	48	0	4	0.6	0.6	0.7	1.5	.76	.86	.87	.70	.044
2	54	38	4	4	0.6	0.6	0.8	1.5	.80	.86	.86	.74	.044
3	50	42	4	4	0.6	0.6	0.8	1.4	.77	.86	.87	.79	.044
4	56	38	2	4	0.5	0.5	0.7	1.6	.81	.86	.86	.80	.044
5	32	60	6	2	0.8	0.8	0.6	0.7	.66	.87	.88	.42	.711
6	30	66	2	2	0.8	0.8	0.6	0.7	.54	.88	.88	.66	.044
7	20	72	6	2	0.9	0.9	0.6	0.7	.49	.88	.89	.65	.044
8	44	54	0	2	0.6	0.6	0.6	1.0	.43	.89	.89	.62	.533
9	50	48	0	2	0.5	0.5	0.6	1.2	.47	.89	.89	.66	.044

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g1=Asimetría; g2=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h2=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 14 se observa que la asimetría y curtosis en todos los ítems son aceptables, a excepción del ítem 4 cuya curtosis ($g^2 = 1.6$) está fuera del rango aceptable de +/- 1.5 (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de homogeneidad corregida son aceptables de acuerdo al criterio de Kline (IHC > .20), mientras que los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Las comunalidades en todos los ítems son aceptables ya que son mayores a .40 ya que indican interacción con la dimensión (Lloret-Segura et al., 2014). Los ítems 5 y 8 no determinan capacidad para discriminar (ID = .711, ID = .533).

Tabla 15

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al hablar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento modificado (np=50)

Ítem	Porcentaje				M	DS	g ¹	g ²	IHC	α	ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
10	46	54	0	0	0.5	0.5	0.5	-0.2	.66	.86	.87	.58	<.001
11	34	66	0	0	0.7	0.7	0.5	-0.7	.59	.86	.87	.66	.002
12	42	46	8	4	0.7	0.7	0.8	1.0	.36	.87	.88	.75	.005
13	52	40	8	0	0.6	0.6	0.6	0.7	.70	.86	.87	.78	<.001
14	34	64	2	0	0.7	0.7	0.5	-0.3	.43	.87	.88	.55	.029
15	30	66	4	0	0.7	0.7	0.5	-0.2	.39	.87	.88	.52	.032
18	42	54	2	2	0.6	0.6	0.6	1.0	.58	.86	.87	.70	<.001
20	46	50	4	0	0.6	0.6	0.6	0.3	.47	.87	.88	.62	<.001
21	46	50	4	0	0.6	0.6	0.6	0.3	.50	.87	.87	.64	<.001
22	40	50	8	2	0.7	0.7	0.7	0.8	.66	.86	.87	.64	<.001
24	44	54	0	2	0.6	0.6	0.6	1.0	.53	.86	.87	.74	<.001
25	62	34	2	2	0.4	0.4	0.6	1.7	.42	.87	.88	.74	<.001
26	66	32	0	2	0.4	0.4	0.6	1.9	.57	.86	.87	.79	<.001
27	46	48	4	2	0.6	0.6	0.7	1.0	.69	.86	.87	.74	<.001
28	26	58	8	8	1.0	1.0	0.8	1.0	.42	.87	.88	.32	.012

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g1=Asimetría; g2=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h2=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 15, la asimetría y curtosis en todos los ítems son aceptables a excepción de los ítems 25 y 26, cuya curtosis excede los valores aceptables de +/- 1.5 ($g^2 = 1.7$, $g^2 = 1.9$) (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017), mientras que los índices de homogeneidad corregida son aceptables de acuerdo a Kline (IHC > .20). Las comunalidades son aceptables en los ítems, a excepción del ítem 28 ($h^2 = .32$) ya que este indica carencia de

interacción con la dimensión (Lloret-Segura et al., 2014). Todos los ítems tienen capacidad para discriminar ($ID < .05$).

Tabla 16

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al leer” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento modificado (np=50)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	α	ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
29	36	52	6	6	0.8	0.8	1.1	1.4	.65	.88	.89	.57	.002
30	32	54	8	6	0.9	0.8	1.0	1.1	.77	.86	.87	.73	.002
31	34	58	6	2	0.8	0.7	0.7	1.5	.75	.87	.87	.70	.002
32	30	62	6	2	0.8	0.6	0.7	1.8	.70	.87	.88	.64	.002
33	38	46	10	6	0.8	0.8	1.0	0.7	.75	.87	.87	.69	.002
34	40	48	8	4	0.8	0.8	1.0	1.2	.65	.88	.88	.58	.005

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g1=Asimetría; g2=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α =Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω =Omega de McDonald si se retira el ítem; h2=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 16, la asimetría y curtosis en todos los ítems son aceptables en la dimensión “Al Leer” a excepción del ítem 32, cuya curtosis excede los valores aceptables de +/- 1.5 (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017), mientras que los índices de homogeneidad corregida son aceptables de acuerdo a Kline ($IHC > .20$). Las comunalidades son aceptables en todos los ítems (Lloret-Segura et al., 2014). Todos los ítems tienen capacidad para discriminar ($ID < .05$).

Tabla 17

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escribir” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4. Estudio piloto – Instrumento modificado(np=50)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	A	ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
35	28	60	12	0	0.8	0.6	0.1	-0.4	.55	.82	.83	.48	.014
36	36	60	2	2	0.7	0.6	0.8	2.5	.33	.86	.86	.20	.433
37	40	54	4	2	0.7	0.7	0.9	1.8	.66	.79	.80	.64	<.001
38	36	58	6	0	0.7	0.6	0.1	-0.5	.67	.79	.81	.62	.025
39	24	68	4	4	0.9	0.7	1.0	3.0	.76	.77	.78	.75	<.001
40	38	52	4	6	0.8	0.8	1.2	1.8	.68	.79	.80	.65	.007

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g1=Asimetría; g2=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h2=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 17, la asimetría y curtosis en todos los ítems son aceptables en la dimensión “Al escribir” a excepción de los ítems 36, 37, 39 y 40, cuya curtosis excede los valores aceptables de +/- 1.5 (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017), mientras que los índices de homogeneidad corregida son aceptables de acuerdo a Kline (IHC > .20). Las comunalidades en los ítems son aceptables, a excepción del ítem 36 (h² = .20) el cual indica carencia de interacción con la dimensión (Lloret-Segura et al., 2014). Todos los ítems tienen capacidad para discriminar (ID < .05), a excepción del ítem 36 (ID = .433).

4.4 Análisis estadístico de los ítems – muestra final

4.4.1 Análisis estadístico de los ítems de la propuesta original

Tabla 18

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escuchar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 (n=300)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	α	ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
1	36.7	54.7	4.7	4.0	0.8	0.7	1.0	1.7	.67	.88	.88	.56	<.001
2	50.7	41.7	4.0	3.7	0.6	0.7	1.3	2.0	.69	.88	.88	.59	<.001
3	54.3	39.3	4.0	2.3	0.5	0.7	1.3	2.0	.67	.88	.88	.57	<.001
4	55.7	40.0	2.7	1.7	0.5	0.6	1.3	2.2	.69	.88	.88	.59	<.001
5	37.3	56.0	3.7	3.0	0.7	0.7	1.0	2.0	.54	.89	.89	.39	<.001
6	40.0	52.0	4.7	3.3	0.7	0.7	1.0	1.7	.62	.88	.88	.50	<.001
7	36.0	56.7	3.3	4.0	0.8	0.7	1.1	2.1	.67	.88	.88	.57	<.001
8	64.0	29.7	4.3	2.0	0.4	0.7	1.6	2.7	.63	.88	.88	.52	<.001
9	66.0	28.3	3.3	2.3	0.4	0.7	1.8	3.5	.64	.88	.88	.53	<.001

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g¹=Asimetría; g²=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h²=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

Los resultados de los análisis estadísticos, como se muestra en la Tabla 18, indica que los ítems 8 y 9 presentan asimetría fuera del rango aceptable de +/- 1.5 ($g^1 = 1.6$, $g^1 = 1.8$) (Pérez & Medrano, 2010). También se observa curtosis elevada en todos los ítems ($g^2 > 1.5$) (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017), mientras que los índices de homogeneidad corregida son aceptables (IHC > .20) (Kline, 1998). Las comunalidades son aceptables, a excepción del ítem 5 ($h^2 = .39$) (Lloret-Segura et al., 2014). Todos los ítems pueden determinar capacidad para discriminar (ID < .05).

Tabla 19

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al hablar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 (n=300)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	α	Ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
10	48.7	45.0	3.0	3.3	0.6	0.7	1.3	2.2	.65	.95	.95	.48	<.001
11	38.3	50.7	6.3	4.7	0.8	0.8	1.0	1.3	.72	.95	.95	.57	<.001
12	47.3	42.3	6.7	3.7	0.7	0.8	1.1	1.3	.67	.95	.95	.55	<.001
13	49.7	38.3	8.0	4.0	0.7	0.8	1.2	1.0	.78	.95	.95	.67	<.001
14	37.7	52.7	6.0	3.7	0.8	0.7	1.0	1.4	.75	.95	.95	.63	<.001
15	33.3	56.3	6.3	4.0	0.8	0.7	0.9	1.4	.72	.95	.95	.59	<.001
16	57.3	32.7	6.7	3.3	0.6	0.8	1.4	1.6	.74	.95	.95	.64	<.001
17	57.3	34.3	5.7	2.7	0.5	0.7	1.4	1.8	.74	.95	.95	.62	<.001
18	48.3	41.7	6.3	3.7	0.7	0.8	1.2	1.3	.73	.95	.95	.60	<.001
19	45.3	43.3	7.7	3.7	0.7	0.8	1.1	1.0	.73	.95	.95	.60	<.001
20	51.7	40.7	4.3	3.3	0.6	0.7	1.3	1.9	.70	.95	.95	.61	<.001
21	40.0	50.0	5.7	4.3	0.7	0.8	1.1	1.4	.69	.95	.95	.61	<.001
22	52.3	39.7	4.3	3.7	0.6	0.7	1.4	2.0	.71	.95	.95	.65	<.001
23	43.3	44.7	7.3	4.7	0.7	0.8	1.1	1.0	.59	.95	.95	.45	<.001
24	39.0	50.7	6.7	3.7	0.8	0.7	1.0	1.2	.77	.95	.95	.68	<.001
25	68.0	27.0	3.3	1.7	0.4	0.6	1.8	3.6	.65	.95	.95	.75	<.001
26	61.7	30.0	5.3	3.0	0.5	0.7	1.6	2.3	.63	.95	.95	.75	<.001
27	41.3	51.3	3.7	3.7	0.7	0.7	1.1	1.9	.74	.95	.95	.61	<.001
28	23.7	56.3	12.7	7.3	1.0	0.8	0.8	0.5	.46	.95	.95	.31	<.001

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g¹=Asimetría; g²=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h²=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

Los resultados de los análisis estadísticos, como se muestra en la Tabla 19, indica que la asimetría es elevada en los ítems 25 y 26 ($g^1 = 1.8$, $g^1 = 1.6$), de igual forma se halló curtosis elevada en los ítems 10, 16,17, 20, 22, 25, 26 y 27 ya que los valores son mayores a 1.5 (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017), mientras que los índices de homogeneidad corregida son

aceptables ($IHC > .20$) (Kline, 1998). El ítem 28 presenta una comunalidad de .31, bajo respecto a los otros ítems el cual indica carencia de interacción con la dimensión (Lloret-Segura et al., 2014). Todos los ítems pueden determinar capacidad para discriminar ($ID < .05$).

Tabla 20

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al leer” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 (n=300)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	α	Ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
29	57.3	35.7	4.3	2.7	0.5	0.7	1.4	2.2	.50	.90	.90	.38	<.001
30	37.0	48.0	9.3	5.7	0.8	0.8	0.9	0.7	.78	.86	.86	.75	<.001
31	38.3	47.7	8.3	5.7	0.8	0.8	1.0	0.8	.80	.85	.86	.77	<.001
32	31.0	52.3	10.7	6.0	0.9	0.8	0.8	0.6	.81	.85	.85	.78	<.001
33	47.0	46.0	2.7	4.3	0.6	0.7	1.3	2.2	.67	.88	.88	.59	<.001
34	43.0	45.0	8.0	4.0	0.7	0.8	1.0	0.9	.67	.88	.88	.60	<.001

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g¹=Asimetría; g²=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h²=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 20 se observa que la asimetría y curtosis en todos los ítems son normales, a excepción de los ítems 29 y 33 cuya curtosis excede el valor aceptable de 1.5 ($g^2 = 2.2$, $g^2 = 2.2$) (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017), igualmente, los índices de homogeneidad corregida son aceptables ($IHC > .20$) (Kline, 1998). La comunalidad en el ítem 29 está por debajo del valor aceptable ($h^2 > .40$) el cual indica carencia de interacción con la dimensión (Lloret-Segura et al., 2014). Así mismo, todos los ítems determinan capacidad para discriminar ($ID < .05$).

Tabla 21

Análisis estadístico de los Ítems de la Dimensión “Al escribir” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 (n=300)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	α	Ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
35	42.7	43.3	9.3	4.7	0.8	0.8	1.0	0.7	.73	.88	.88	.67	<.001
36	35.3	52.0	8.0	4.7	0.8	0.8	0.9	1.0	.68	.89	.89	.61	<.001
37	39.0	45.3	9.7	6.0	0.8	0.8	1.0	0.5	.76	.87	.87	.71	<.001
38	30.7	52.3	13.0	4.0	0.9	0.8	0.7	0.4	.68	.89	.89	.60	<.001
39	34.3	53.0	7.7	5.0	0.8	0.8	1.0	1.1	.75	.87	.88	.70	<.001
40	42.7	41.7	10.7	5.0	0.8	0.8	1.0	0.5	.73	.88	.88	.67	<.001

Nota:

M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g1=Asimetría; g2=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h2=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 21 se observa valores aceptables en la asimetría y curtosis, ya que los valores se ubican en el rango de +/- 1.5 (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017), igualmente, los índices de homogeneidad corregida son aceptables (IHC > .20) (Kline, 1998). Las comunalidades en todos los ítems son aceptables (h² > .40) (Lloret-Segura et al., 2014). Todos los ítems determinan capacidad para discriminar (ID < .05).

4.4.2 Análisis estadístico de los ítems de la propuesta modificada según la recomendación de los jueces expertos

Tabla 22

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al Escuchar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 Modificado (n=300)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	α	Ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
1	34.0	52.7	8.7	4.7	0.8	0.8	0.9	0.9	.63	.87	.87	.53	<.001
2	50.3	41.7	6.7	1.3	0.6	0.7	1.0	0.8	.72	.86	.86	.64	<.001
3	44.7	45.7	5.7	4.0	0.7	0.8	1.1	1.4	.69	.86	.87	.61	<.001
4	52.3	40.3	4.7	2.7	0.6	0.7	1.3	1.8	.75	.86	.86	.68	<.001
5	32.7	56.0	9.0	2.3	0.8	0.7	0.7	0.9	.53	.88	.88	.39	<.001
6	43.0	50.3	5.0	1.7	0.7	0.7	0.9	1.2	.65	.87	.87	.54	<.001
7	29.0	60.0	7.7	3.3	0.9	0.7	0.8	1.4	.57	.87	.88	.44	<.001
8	50.3	39.0	6.0	4.7	0.7	0.8	1.3	1.4	.60	.87	.87	.47	<.001
9	65.0	30.0	2.3	2.7	0.4	0.7	1.8	3.8	.52	.88	.88	.37	<.001

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g¹=Asimetría; g²=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h²=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 22, los resultados del análisis estadístico muestran que el ítem 9 presenta asimetría fuera del rango aceptable ($g^1 = 1.8$), además de describir una curtosis elevada ($g^2 = 3.8$), de igual forma, el ítem 4 presenta una curtosis elevada ($g^2 = 1.8$) (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). El índice de homogeneidad es aceptable en todos los ítems ($IHC > .20$) (Kline, 1998). Las comunalidades en todos los ítems son aceptables ($h^2 > 0.4$), a excepción de los ítems 5 y 9 ($h^2 = .39$, $h^2 = .37$), ya que no indican interacción con la dimensión, por los cuales serán eliminados (Lloret-Segura et al., 2014). Finalmente, el índice de discriminación en todos los ítems indica capacidad para discriminar ($ID < .05$).

Tabla 23

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al hablar” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 Modificado (n=300)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	α	Ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
10	49.3	44.7	4.3	1.7	0.6	0.7	1.0	1.5	.68	.91	.91	.65	<.001
11	40.7	47.7	8.7	3.0	0.7	0.7	0.9	0.8	.64	.91	.91	.57	<.001
12	45.0	42.3	10.7	2.0	0.7	0.7	0.9	0.3	.47	.92	.92	.28	<.001
13	53.3	37.3	7.3	2.0	0.6	0.7	1.2	1.1	.64	.91	.91	.47	<.001
14	43.3	46.3	8.0	2.3	0.7	0.7	0.9	0.8	.66	.91	.91	.52	<.001
15	33.0	54.7	9.7	2.7	0.8	0.7	0.7	0.8	.69	.91	.91	.56	<.001
18	45.3	44.0	8.7	2.0	0.7	0.7	0.9	0.6	.71	.91	.91	.59	<.001
20	49.7	43.0	6.3	1.0	0.6	0.7	0.9	0.6	.58	.91	.92	.53	<.001
21	56.0	37.0	5.0	2.0	0.5	0.7	1.3	1.8	.56	.91	.92	.42	<.001
22	55.3	34.0	8.7	2.0	0.6	0.7	1.2	0.9	.75	.91	.91	.66	<.001
24	41.7	42.3	12.0	4.0	0.8	0.8	0.9	0.3	.68	.91	.91	.57	<.001
25	63.0	26.0	7.3	3.7	0.5	0.8	1.5	1.8	.56	.91	.92	.78	<.001
26	65.3	26.7	4.3	3.7	0.5	0.7	1.8	2.9	.55	.91	.92	.81	<.001
27	47.7	44.0	6.0	2.3	0.6	0.7	1.1	1.3	.71	.91	.91	.59	<.001
28	24.7	52.3	16.7	6.3	1.0	0.8	0.6	0.1	.50	.92	.92	.36	<.001

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g¹=Asimetría; g²=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h²=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 23, los resultados del análisis estadístico muestran que el ítem 26 presenta una asimetría elevada ($g^1 = 1.8$), mientras que los ítems 21, 25 y 26 presenta una curtosis elevada ($g^2 > 1.5$) (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). El índice de homogeneidad es aceptable en todos los ítems (IHC $> .20$) (Kline, 1998). Las comunalidades en todos los ítems son aceptables ($h^2 > .40$), a excepción de los ítems 12 y 28 ($h^2 = .28$; $h^2 = .36$), los cuales no interactúan con la dimensión, y por ello fueron eliminados (Lloret-Segura et al., 2014). El índice de discriminación en todos los ítems indica capacidad para discriminar (ID $< .05$).

Tabla 24

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al leer” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 Modificado (np=300)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g ¹	g ²	IHC	α	Ω	h ²	ID
	0	1	2	3									
29	39.0	46.7	9.3	5.0	0.8	0.8	1.0	0.7	.66	.89	.89	.58	<.001
30	41.7	45.3	10.0	3.0	0.7	0.8	0.9	0.6	.80	.86	.87	.77	<.001
31	38.7	47.7	11.0	2.7	0.8	0.7	0.8	0.4	.79	.87	.87	.75	<.001
32	37.3	49.3	10.0	3.3	0.8	0.8	0.8	0.7	.74	.88	.88	.69	<.001
33	38.3	51.3	8.3	2.0	0.7	0.7	0.8	0.7	.65	.89	.89	.57	<.001
34	44.0	43.0	10.3	2.7	0.7	0.8	0.9	0.5	.69	.88	.89	.62	<.001

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g1=Asimetría; g2=Curtosis;

IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h2=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 24, La asimetría y curtosis son normales ya que los valores están dentro del rango de +/- 1.5 (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de homogeneidad corregido son aceptables según el criterio de Kline (IHC > .20). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Las comunalidades en todos los ítems son aceptables ($h^2 > .40$) (Lloret-Segura et al., 2014). Todos los ítems determinaron capacidad para discriminar (ID < .05).

Tabla 25

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión “Al escribir” de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 Modificado (n=300)

Ítem	Porcentajes				M	DS	g1	g2	IHC	α	Ω	h2	ID
	0	1	2	3									
35	32	53.7	10.7	3.7	0.9	0.7	0.8	0.7	.69	.90	.90	.62	<.001
36	47.3	41.3	6.7	4.7	0.7	0.8	1.2	1.2	.68	.90	.90	.61	<.001
37	47.3	41	8.3	3.3	0.7	0.8	1.1	0.9	.79	.88	.88	.75	<.001
38	47.3	41.3	7.3	4	0.7	0.8	1.1	1.1	.73	.89	.89	.66	<.001
39	36.3	50.7	9.3	3.7	0.8	0.8	0.9	0.8	.77	.89	.89	.72	<.001
40	44.3	43	8	4.7	0.7	0.8	1.1	0.9	.79	.88	.88	.74	<.001

Nota: M=Media aritmética; DS=Desviación estándar; g1=Asimetría; g2=Curtosis; IHC=Índice de homogeneidad corregido; α=Alfa de Cronbach si se retira el ítem; ω=Omega de McDonald si se retira el ítem; h2=Comunalidad; ID=Índice de discriminación de grupos extremos

En la Tabla 25, La asimetría y curtosis son normales ya que los valores están dentro del rango de +/- 1.5 (Pérez & Medrano, 2010). Los índices de homogeneidad corregido son aceptables según el criterio de Kline (IHC > .20). Los índices de confiabilidad en todos los ítems señalan que cada ítem se relaciona con los otros dentro de la dimensión, los cuales indican que la dimensión presenta un alto nivel de consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Las comunalidades en todos los ítems son aceptables ($h^2 > .40$) (Lloret-Segura et al., 2014). Todos los ítems determinaron capacidad para discriminar (ID < .05).

4.5 Evidencias de validez de la estructura interna por análisis factorial exploratorio (AFE) del instrumento original e instrumento propuesto

Tabla 26

Análisis Factorial Exploratorio del modelo original y propuesta modificada

Instrumento original					Instrumento modificado					
Ítem	Factores				Ítem	Factores				
	1	2	3	4		1	2	3	4	5
1		.71			1		.64			
2		.72			2		.68			
3		.63			3		.66			
4	.34	.53			4		.68			
5					5**					
6		.42	.40		6		.58			
7		.47	.44		7		.44	.44		
8		.55			8		.43	.30		
9		.46	.36		9**					
10		.61	.32		10		.47	.55		
11		.52	.34	.36	11		.45	.48		
12		.38		.51	12**					
13		.36	.48	.51	13			.49		
14		.30	.57	.34	14			.55		
15			.59	.33	15		.38	.53		
16		.31	.41	.54	16*					
17			.46	.50	17*					
18	.39	.40	.47		18			.53		
19		.37	.42	.42	19*					
20	.35	.42	.42		20	.34		.43	.37	
21	.36		.56		21			.50		
22	.41		.67		22	.45		.57		
23	.32		.40		23*					
24	.30		.57	.38	24	.31		.55		
25				.73	25					.79
26				.67	26					.80
27			.56	.35	27			.45		.38
28					28**					
29					29	.55			.37	
30	.69	.38			30	.33			.73	
31	.70			.36	31	.37	.32		.59	
32	.70	.31		.40	32	.33			.60	
33	.52	.35		.34	33				.57	

34	.64	.34			34	.51	.33			.39
35	.67				35	.62				
36	.59		.41		36	.62				
37	.70		.32		37	.68				.31
38	.59		.32		38	.60	.31	.31		
39	.67		.32		39	.64				
40	.69				40	.65				.35
KMO					KMO					
.966					.957					
Barlett					Barlett					
<.001					<.001					
Varianza explicada	%	%	%	%	Varianza explicada	%	%	%	%	%
Inicial	48.8	54.9	59.4	62.6	Inicial	47.1	52.3	57.4	61.0	64.2
Extracción	47.6	52.7	56.1	58.2	Extracción	45.8	49.9	53.8	56.1	58.1
Rotado	17.9	32.6	46.7	58.2	Rotado	14.6	28.2	41.7	51.5	58.1

Nota: (*) Los ítems fueron eliminados por V de Aiken. (**) Los ítems fueron eliminados tras no cumplir con el criterio de comunalidades

En la Tabla 26, se observa el índice de adecuación muestral de Kaiser Meyer-Olkin cuyo valor fue de .966 para el instrumento original y de .957 para el instrumento modificado. Para realizar el análisis factorial, $KMO > 0.75$ se considera óptimo, si $KMO = .50$, se considera aceptable; pero si $KMO < .50$, se considera inaceptable (Lloret-Segura et al., 2014). En relación a la Prueba de esfericidad de Bartlett, se observa que se obtuvo un nivel de significancia inferior a .001, para ambos instrumentos, lo cual según indica (Lloret-Segura et al., 2014), se considera válidos. Es decir, el instrumento original y modificado presentan estadísticos que corroboran la ejecución del análisis factorial. En el instrumento original se denota que en todos los ítems a excepción de los ítems 6, 7, 9, 17, 18, 19, 20 y 23 contribuyen o se explican más del 50 de los aportes realizados por la misma, lo cual nos da a entender que la representación de los valores en las dimensiones es medianamente alta, mientras que el instrumento modificado, todos los ítems a excepción de los ítems 7, 8, 11, 13, 20, 21 y 27 contribuyen o se explican más del 50 de los aportes realizados por la misma, lo cual nos da a entender que la representación de los valores en las dimensiones es medianamente alta.

4.6 Evidencias de validez de la estructura interna por análisis factorial confirmatorio (AFC) del modelo original y propuesta modificada – pre y post AFE

Tabla 27

Análisis Factorial Confirmatorio del modelo original y propuesta modificada – post AFE

Modelos		N° ítems	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	TLI	AIC
Instrumento Original	Modelo 1A: Cuatro dimensiones (original)	40	1791.18	736	2.434	.87	.862	1959.20
	Modelo 2A: Covarianzas (ítems 1-2, 25-26)	40	1632.98	734	2.225	.889	.883	1804.98
	Modelo 3A: Eliminando ítems (1,26)	38	1509.85	661	2.284	.889	.881	1669.85
Instrumento propuesto con mejoras en la redacción de los ítems y eliminación de 4 ítems por jueces (16, 17, 19 y 23)	Modelo 1B: Cuatro dimensiones (original)	36	1369.33	590	2.321	.881	.873	1521.33
	Modelo 2B: Covarianzas (ítems 12-13, 25-26)	36	1183.07	588	2.012	.909	.903	1390.67
	Modelo 3B: Eliminando ítems (12, 26)	34	1072.50	523	2.051	.911	.904	1216.50
Instrumento con redacción de ítems originales con análisis estadístico y post AFE (ítems 5, 28 y 29 eliminados por comunalidades)	Modelo 4A: Modelo de cuatro factores	37	1605.56	626	2.565	.874	.866	1759.56
	Modelo 5A: Covarianzas (ítems 3-20, 25-26)	37	1514.13	624	2.426	.885	.878	1672.13
	Modelo 6A: Eliminando ítems (20, 26)	35	1392.89	557	2.501	.884	.877	1538.89
Instrumento propuesto, mejora de ítems con análisis estadístico y post AFE (ítems 5, 9, 12 y 28 eliminados por comunalidades)	Modelo 4B: Modelo de cinco factores	32	161.77	454	0.356	1	1	0.001
	Modelo 5B: Eliminado ítems (29-34)	30	142.09	395	0.359	1	1	0.001

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; gl = Grados de libertad; AIC = Criterio de Información de Akaike; CFI = Índice de Ajuste Comparativo; TLI = Índice de Tucker-Lewis

Los resultados que se presentan en la Tabla 27 indica que el modelo 1A del instrumento original, el cual consta de 40 ítems, muestra un mal ajuste ($\chi^2/gl = 2.434$, CFI = .87, TLI = .862, AIC = 1959.20) (Hair et al., 2014, p. 584). El modelo 2A el cual se realizó mediante covarianzas con los ítems 1-2 y 25-26, mejoró los índices CFI y TLI respecto al modelo 1 (CFI = .889, TLI = .883), y aun así el modelo no encaja en niveles aceptables. Por otro lado, el modelo 3A que consta de 38 ítems porque se eliminó dos ítems con menor carga factorial (ítem 1 e ítem 26) (ver Tabla

28), los índices CFI y TLI se mantuvieron igual al modelo 2, pero el AIC comparado con el modelo 1A y 2A es mucho menor (AIC = 1669.85), lo cual lo hace un modelo no aceptable.

Así mismo, los modelos del instrumento propuesto presentan los siguientes resultados: El modelo 1B que consta de 36 ítems porque cuatro ítems fueron eliminados por criterios de jueces, muestra un mal ajuste ($\chi^2/gl = 2.231$, CFI = .881, TLI = .873, AIC = 1521.33); el modelo 2B, el cual se realizó mediante una covarianza de residuos de los ítems 12-13 y 25-26, presenta un ajuste aceptable ($\chi^2/gl = 2.012$, CFI = .909, TLI = .903, AIC = 1390.67); el modelo 3B que consta de 34 ítems porque se eliminó los ítems 12 y 26 por tener menor carga factorial (ver Tabla 28), presenta un ajuste aceptable ($\chi^2/gl = 2.051$, CFI = .911, TLI = .904, AIC = 1216.50).

El modelo 4A del instrumento original consta de 37 ítems debido a que tres ítems fueron eliminados por comunalidades, presenta índices de ajuste no aceptables ($\chi^2/gl = 2.565$, CFI = .874, TLI = .866, AIC = 1759.56); el modelo 5A, el cual fue construido mediante covarianzas (ítems 3-20, 25-26), presenta al igual que el modelo 4A, índices de ajuste no aceptables ($\chi^2/gl = 2.426$, CFI = .885, TLI = .878, AIC = 1672.13). El modelo 6A, consta de 35 ítems porque se eliminó los ítems 20 y 26 al tener menor carga factorial, presenta índices de ajuste que no son aceptables ($\chi^2/gl = 2.501$, CFI = .884, TLI = .877, AIC = 1538.89). Para el instrumento propuesto, el modelo 4B construido con los resultados del análisis exploratorio que consta de 32 ítems porque se eliminaron 4 ítems por comunalidades, presenta un ajuste aceptable ($\chi^2/gl = .356$, CFI = 1.00, TLI = 1.00), mientras que el modelo 5B consta de 30 ítems, ya que fue construido tomando como base el modelo 4B y eliminando los ítems 29 y 34, presentan índices de ajuste aceptables ($\chi^2/gl = .359$, CFI = 1.00, TLI = 1.00). Para Hair et al. (2014), un modelo ajustable es cuando la razón χ^2/gl es menor a 2 o menor de 5, los valores CFI y TLI deben ser mayores a 0.90, y el criterio de información de Akaike (AIC) mientras más cerca al cero, mejor ajuste.

4.7 Evidencias de validez de criterio externo mediante la correlación de Spearman

Para probar la evidencia de validez de criterio, se tomó los puntajes del instrumento original (modelo 1A), los puntajes del modelo 3B y los puntajes del modelo 5B; y se correlacionaron con el puntaje obtenido de la prueba CCC-2.

Tabla 29

Análisis de correlación de Spearman a los puntajes totales de la Escala de Valoración de Lenguaje (CELF-4) y Children's Communication Checklist-2 (CCC-2)

Modelos	r_s	p	ES
Instrumento original	.344	<.001	.118
Instrumento propuesto – modelo 3B	.392	<.001	.153
Instrumento propuesto – modelo 5B	.379	<.001	.143

Nota: r_s =Coeficiente de correlación de Spearman, ES=Tamaño de efecto

La Tabla 29 muestra que el coeficiente de correlación de Spearman (r_s) en el instrumento original indica una correlación positiva y baja, además, el tamaño de efecto es de .118, el cual indica que es pequeño. En el modelo 3B tiene un valor de .392 con un $p < .001$ e indica una correlación positiva y baja, asimismo, el tamaño de efecto es de .153, el cual también es pequeño. El modelo 5B tiene un valor de .379 con un $p < .001$, al igual que el original y el modelo 3B; el tamaño de efecto es de .143 que está por debajo del mínimo .30, indicando que el tamaño de efecto es pequeño (Domínguez-Lara, 2018).

4.8 Índices de confiabilidad mediante los coeficientes de alfa (α) de Cronbach y omega (ω) de McDonald en los modelos 3B y 5B del instrumento propuesto e instrumento original

Tabla 30

Índices de confiabilidad

Factores	α	ω
Instrumento original (40 ítems)		
Al escuchar	.89	.89
Al hablar	.95	.95
Al leer	.89	.89
Al escribir	.90	.90
Total	.97	.97
Instrumento propuesto – modelo 3B (34 ítems)		
Al escuchar	.88	.88
Al hablar	.91	.92
Al leer	.90	.90
Al escribir	.91	.91
Total	.96	.96
Instrumento propuesto – modelo 5B (30 ítems)		
Al escribir (Factor 1)	.91	.91
Al escuchar (Factor 2)	.87	.88
Al hablar (Factor 3)	.91	.91
Al leer (Factor 4)	.88	.88
Al socializar (Factor 5)	.85	.85
Total	.96	.96

La Tabla 30 advierte que los coeficientes de confiabilidad de alfa de Cronbach y omega de McDonald en el instrumento original son aceptables para las dimensiones “Al escuchar”, “Al leer” y “Al escribir” ($\alpha > .80$; $\omega > .80$), mientras que para la dimensión “Al hablar” y el total son óptimos ($\alpha > .90$; $\omega > .90$). En el modelo 3B los índices son aceptables para las dimensiones “Al escuchar” y “Al leer” ($\alpha > .80$; $\omega > .80$), mientras que para las dimensiones “Al hablar”, “Al escribir” y el total son óptimos ($\alpha > .90$; $\omega > .90$). Para el modelo 5B los índices son

aceptables en los factores 2, 4 y 5 ($\alpha > .80$; $\omega > .80$); y son óptimos en los factores 1, 3 y total ($\alpha > .90$; $\omega > .90$) de acuerdo a Oviedo y Campo-Arias (2005); y Ventura-León y Caycho-Rodríguez (2017).

4.9 Baremación

4.9.1 Prueba de normalidad

Previo al desarrollo de los baremos, se realizó pruebas de normalidad mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov a los puntajes de cada dimensión y del puntaje total del instrumento, y del puntaje total de los modelos 3B y 5B del instrumento propuesto. La Tabla 31 muestra que los niveles de significancia para todas las dimensiones del instrumento original, así como en los modelos del instrumento propuesto son menores a .05, lo que significa que los factores y totales no siguen una distribución normal, y, por consiguiente, se debe utilizar pruebas no paramétricas.

Tabla 31

Prueba de normalidad por prueba Kolmogorov-Smirnov

Factores	Estadístico de Prueba	<i>P</i>
Instrumento original (40 ítems)		
Al escuchar	0.148	<.001
Al hablar	0.127	<.001
Al leer	0.170	<.001
Al escribir	0.161	<.001
Total	0.121	<.001
Instrumento propuesto - modelo 3B (34 ítems)		
Al escuchar	0.128	<.001
Al hablar	0.125	<.001
Al leer	0.122	<.001
Al escribir	0.131	<.001
Total	0.104	<.001
Instrumento propuesto – modelo 5B (30 ítems)		
Al escribir (Factor 1)	0.131	<.001
Al escuchar (Factor 2)	0.139	<.001

Al hablar (Factor 3)	0.130	<.001
Al leer (Factor 4)	0.154	<.001
Al socializar (Factor 5)	0.304	<.001
Total	0.107	<.001

4.9.2 Estadísticos de contraste

Tabla 32

Estadísticos de contraste mediante la Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes según la edad del estudiante de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4

Factores	U de Mann-Whitney	P
Instrumento original (40 ítems)		
Al escuchar	10547.500	.360
Al hablar	10506.500	.333
Al leer	10573.500	.377
Al escribir	9009.500	.003
Total	10991.000	.748
Instrumento propuesto – modelo 3B (34 ítems)		
Al escuchar	9611.500	.029
Al hablar	9563.500	.025
Al leer	9504.000	.020
Al escribir	9056.500	.003
Total	9265.000	.008
Instrumento propuesto – modelo 5B (30 ítems)		
Al escribir (Factor 1)	9056.5	.003
Al escuchar (Factor 2)	9702	.039
Al hablar (Factor 3)	9644.5	.033
Al leer (Factor 4)	9945	.079
Al socializar (Factor 5)	11150	.889
Total	9422	.015

En la Tabla 32 se observa que la dimensión “Al escribir” en el instrumento original presenta diferencias significativas ($p = .003$), mientras que las demás

dimensiones y el total no presenta diferencia de puntaje por la edad ($p > .05$). En el modelo 3B del instrumento propuesto, todos los factores y el total presentan diferencias significativas ($p < .05$). Así mismo, en el modelo 5B se observa que existe diferencias significativas en los puntajes del factor 1, factor 2, factor 3 y en el puntaje total según la edad ($p < .05$), mientras que en el factor 4 y factor 5 no se hallaron diferencias en las edades ($p > .05$) (Romero, 2013). Para el instrumento original, se procede a elaborar baremos según la edad para la dimensión “Al escribir”; para el modelo 3B del instrumento propuesto, se procede a elaborar los baremos según la edad para todos los factores y el total; mientras que para el modelo 5B del instrumento propuesto, se procede a elaborar los baremos para los factores 1, 2, 3 y el total.

Tabla 33

Estadísticos de contraste mediante la Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes según el sexo del estudiante de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4

Factores	U de Mann-Whitney	<i>P</i>
Instrumento original (40 ítems)		
Al escuchar	9945.000	.130
Al hablar	10762.500	.680
Al leer	10647.000	.568
Al escribir	10664.000	.584
Total	10717.500	.637
Instrumento propuesto – modelo 3B (34 ítems)		
Al escuchar	9102.000	.009
Al hablar	8653.500	.001
Al leer	9445.500	.030
Al escribir	9445.500	.030
Total	8844.000	.003
Instrumento propuesto – modelo 5B (30 ítems)		
Al escribir (Factor 1)	9445.500	.030
Al escuchar (Factor 2)	9129.500	.010
Al hablar (Factor 3)	8699.000	.002

Al leer (Factor 4)	9681.000	.063
Al socializar (Factor 5)	10349.500	.300
Total	8867.000	.003

En la Tabla 33 se observa que no existe diferencias significativas según el sexo del estudiante en los puntajes de las dimensiones y puntaje total en el instrumento original ($p > .05$). En el modelo 3B del instrumento propuesto, todos los factores y el total presentan diferencias significativas ($p < .05$). Así mismo, en el modelo 5B se observa que existe diferencias significativas en los puntajes del factor 1, factor 2, factor 3 y en el puntaje total según el sexo ($p < .05$), mientras que en el factor 4 y factor 5 no se hallaron diferencias en las edades ($p > .05$) (Romero, 2013). Para el instrumento original, no se procede a elaborar baremos según el sexo porque no se hallaron diferencias significativas; para el modelo 3B del instrumento propuesto, se procede a elaborar los baremos según el sexo para todos los factores y el total; mientras que para el modelo 5B del instrumento propuesto, se procede a elaborar los baremos para los factores 1, 2, 3 y el total.

4.9.3 Baremos

Tabla 34

Baremos por edad, de la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4

Factores	Nº Ítems	Grupos	Nivel	Bajo	Medio	Alto	Media	Desviación estándar
			Percentil	25	50	75		
Instrumento original								
Al escuchar	9			2	5	7	5	5
Al hablar	19			6	11	17	13	10
Al leer	6			2	4	6	4	4
Al escribir	6	6 a 8 años		3	5	7	6	4
		9 a 11 años		2	4	6	4	4
Total	40			15	23	36	28	20
Instrumento propuesto – 3B								
Al escuchar	9	6 a 8 años		3	6	9	6.7	4.9
		9 a 11 años		2	4	8	5.4	4.1
Al hablar	13	6 a 8 años		5	8	14	9.7	7.2
		9 a 11 años		3	6	12	7.8	5.9
Al leer	6	6 a 8 años		2	4	7	5.2	4.1
		9 a 11 años		1	4	6	4.0	3.1
Al escribir	6	6 a 8 años		2	4	7	5.2	4.2
		9 a 11 años		1	3	6	3.7	3.2
Total	34	6 a 8 años		13	22	37	26.7	18.3
		9 a 11 años		10	19	30	20.9	14.5
Instrumento propuesto – modelo 5B								
Al escribir	6	6 a 8 años		2	4	7	5.2	4.2
		9 a 11 años		1	3	6	3.7	3.2
Al escuchar	7	6 a 8 años		2	4	7	5.4	4.1
		9 a 11 años		2	3	7	4.3	3.4
Al hablar	11	6 a 8 años		4	7	11	8.0	6.2
		9 a 11 años		2	5	9	6.4	5.1
Al leer	4			1	3	4	3.1	2.5
Al socializar	2			0	0	2	1.0	2.0
Total	30	6 a 8 años		11	19	32	22.9	16.4
		9 a 11 años		8	16	27	18.1	12.9

En la Tabla 34 se observan las normas de interpretación. En la dimensión “Al escribir” del instrumento original se hallaron diferencias del puntaje según la edad. En el modelo 3B, se hallaron diferencias en los puntajes en todos los factores que compone el modelo, así como el puntaje total. En el modelo 5B, los factores “Al leer” y “Al socializar” no presentaron diferencias significativas en sus puntajes según la edad del estudiante, dando a conocer que, sin importar la edad, un niño o niña que obtenga un puntaje de cuatro a más en el factor “Al leer” indica que presenta problemas de lectura, mientras que un puntaje de dos a más en el factor “Al socializar” indica que el niño o niña presenta dificultades en la interacción social con su entorno.

Tabla 35

Baremos por sexo, de la Escala de Valoración de Lenguaje CELF-4

Factores	Nº Ítems	Grupos	Nivel	Bajo	Medio	Alto	Media	Desviación estándar
			Percentil	25	50	75		
Instrumento original								
Al escuchar	9			2	5	7	5	5
Al hablar	19			6	11	17	13	10
Al leer	6			2	4	6	4	4
Al escribir	6			2	4	6	5	4
Total	40			15	23	36	28	20
Instrumento propuesto – 3B								
Al escuchar	9	Masculino		3	6	9	7	5
		Femenino		2	5	8	5	4
Al hablar	13	Masculino		5	9	15	11	8
		Femenino		3	7	13	8	7
Al leer	6	Masculino		2	5	7	5	4
		Femenino		1	4	6	4	4
Al escribir	6	Masculino		2	5	6	5	4
		Femenino		1	3	6	4	4
Total	34	Masculino		14	24	37	27	18
		Femenino		10	17	32	22	16
Instrumento propuesto – modelo 5B								
Al escribir	6	Masculino		2	5	6	5	4
		Femenino		1	3	6	4	4
Al escuchar	7	Masculino		2	5	7	5	4
		Femenino		2	3	6	4	4
Al hablar	11	Masculino		4	8	13	9	7
		Femenino		3	5	10	7	6
Al leer	4			1	3	4	3	3
Al socializar	2			0	0	2	1	1
Total	30	Masculino		11	21	32	24	16
		Femenino		8	15	27	19	15

En la Tabla 35 se observan los baremos por sexo. En el instrumento original no se hallaron diferencias significativas en los puntajes según el sexo en las dimensiones y puntaje total. En el modelo 3B se hallaron diferencias significativas

en todos los factores que componen este modelo y el puntaje total. En el modelo 5B, los factores “Al leer” y “Al socializar” no mostraron diferencias significativas en sus puntajes según el sexo del estudiante, dando a conocer que, sin importar si es un niño o una niña, un puntaje de cuatro a más en el factor “Al leer” indica que presenta problemas de lectura, mientras que un puntaje de dos a más en el factor “Al socializar” indica que el niño o niña presenta dificultades en la interacción con su entorno.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Este capítulo se basará en los capítulos anteriores y analizará los resultados sobre los objetivos de la tesis, las fortalezas y limitaciones de los diferentes métodos utilizados para la aplicación del instrumento y las implicaciones de los resultados para investigaciones futuras.

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje del CELF- 4 dirigida a padres de familia de niños del III a IV ciclo escolar, participaron 700 padres de familia de niños entre seis a once años; 100 padres de familia para el estudio piloto de los cuales 50 completaron el cuestionario original y el resto el cuestionario modificado. Después de ello, participaron 600 padres de familia de los cuales 300 cumplieron el cuestionario original y los otros 300 el cuestionario modificado, según la opinión del jurado de expertos y el focus group.

Sobre la evidencia de validez de contenido del instrumento, se buscó que los ítems sean relevantes y representativos para que la prueba mida correctamente el constructo (Meneses et al., 2013), por ello, la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 fue evaluada por el criterio de cinco jueces expertos. Los resultados obtenidos fueron analizados mediante el coeficiente V de Aiken para garantizar la objetividad del procedimiento. Los criterios a evaluar fueron: claridad, pertinencia y relevancia, de los cuales 36 ítem consiguieron valores de 1 excepto los ítems 16 (V=.6), 17 (V=.6), 19 (V=.6) y 23 (V=.6) ya que fueron eliminados de acuerdo a la valoración de los jueces, tomando en consideración el criterio de Ecurra (1998). Luego de la eliminación de los ítems, se estima una versión distinta compuesta por 36 ítems. Los valores obtenidos en este estudio son comparables con los obtenidos por Morales (2020) quien también reportó una buena validez de contenido para el

Test de Sintaxis de Aguado con un coeficiente de la V de Aiken = 1 como umbral de validez.

El análisis estadístico de los ítems contribuye en la mejora de la prueba al descartar ítems ineficaces, mejorando las propiedades psicométricas de la prueba (Muñiz et al, 2005). Aplicando esta nueva propuesta en la muestra total, el análisis estadístico identificó que los ítems 5. Pide a las personas que repitan lo que se le ha dicho y 9. Tiene dificultad para entender las expresiones faciales, los gestos o el lenguaje corporal. no representan adecuadamente a la dimensión “Al Escuchar” compuesta por 9 ítems; y los ítems 12. Le cuesta pedir ayuda cuando lo necesita y 28. Se molesta/disgusta cuando la gente no lo entiende no representan a la dimensión “Al hablar” compuesta por 19 ítems. Estos resultados confirman que de acuerdo a Detrinidad (2016) los ítems con dificultades para cargar de forma significativa en los factores son aquellos cuyas comunalidades se encuentran entre 0 a 0.4. Además, Lloret-Segura et al. (2014) recomienda comunalidades entre 0.4 a 0.7 si los factores están conformados por tres ítems como mínimo. Por lo que, tomando en consideración esta literatura, los ítems 5,9,12, y 28 fueron eliminados por el índice de comunalidad quedando 32 ítem.

Sobre la evidencia de validez de estructura interna, AERA et al. (2014) señala que este tipo de evidencia puede indicar el grado en que las relaciones entre los ítems de la prueba y sus dimensiones se ajustan al modelo. Para probar dicha evidencia se utilizaron las técnicas de análisis factorial exploratorio (AFE), cuyo objetivo es encontrar las dimensiones que explican el constructo y como los ítems se correlacionan para explicar dichas dimensiones (Kline, 1994; Morales, 2011) y el análisis factorial confirmatorio (AFC) para confirmar si las dimensiones establecidas por los autores del instrumento original, así como las establecidas por el AFE, son las adecuadas (Morales, 2011). Al realizar el análisis factorial exploratorio (AFE) en el instrumento original, se hallaron cuatro factores que explican el 58.2% de la varianza total; mientras que en el instrumento propuesto se halló cinco factores que explican el 58.1% de la varianza total, las cuales son satisfactorias según Hair et al. (2014) y Morales (2011) ya que, en ciencias sociales,

los resultados suelen ser menos precisos. Así mismo, las varianzas encontradas son menores a los obtenidos en un estudio realizado de Peralbo et al. (2015) sobre la prueba LolEva, que evalúa la conciencia fonológica y la competencia lectora inicial, dicho estudio demostró a través del AFE una agrupación de tres factores que dan razón del 75% de la varianza total. Posteriormente se desarrolló el análisis factorial confirmatorio (AFC) con las distribuciones de los factores obtenidos en el AFE de ambos instrumentos y con las dimensiones originales planteadas por los autores del CELF-4. Los resultados determinaron que los modelos 2B, 3B y 5B son los más adecuados por presentar índices de ajuste aceptables (Escobedo et al., 2016), sin embargo, el modelo 2B fue diseñado al correlacionar los residuales de los ítems 12-13 y 25-26, que si bien es una práctica común en la investigación psicométrica con el cual mejora los ajustes estadísticos pero no mejora sustantivamente el instrumento, como lo indica Dominguez-Lara (2019), es recomendable que de esos ítems buscar aquellos con menor carga factorial y eliminarlo, y por ello, se procedió a eliminar los ítems 12 y 26, creando así el modelo 3B. También es importante resaltar que los valores obtenidos mediante el AFC se respaldan por los valores obtenidos por el propio instrumento original donde evalúan los índices de ajuste del CELF- 4 español en tres modelos de ecuaciones estructurales jerárquicas demostrando adecuados índices de ajuste en rangos de cinco a siete años ($\chi^2/gl = 6.65$, CFI = .94, TLI = .87, AIC = 102.50). En los rangos de 10 a 12 años ($\chi^2/gl = 1.37$, CFI = .99, TLI = .99, AIC = 36.93) y en edades de 13 a 21 años ($\chi^2/gl = 1.85$, CFI = .98, TLI = .96, AIC = 29.27).

Sobre la confiabilidad por consistencia interna, Aiken (2003) la define como "una propiedad de las puntuaciones obtenidas cuando se administra la prueba a un grupo particular de personas en una ocasión particular y bajo condiciones específicas" (p. 85). Asimismo, Meneses et al. (2013) menciona que los coeficientes de consistencia interna "hace referencia al grado en que cada una de las partes de las que se compone el instrumento es equivalente al resto" (p. 82). También es importante mencionar que esta investigación brinda los resultados obtenidos en los puntajes totales y en cada dimensión/factor debido a que "La consistencia de forma a forma y día a día de las puntuaciones totales de un test puede ser aceptablemente

alta, pero las subpuntuaciones pueden tener una fiabilidad inaceptablemente baja" (AERA et al., 2014; p. 43). Los resultados de esta evidencia en la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 mediante el coeficiente Alfa de Cronbach fue de .963 para el modelo 3B, y .960 para el modelo 5B, estos valores son respaldados por los resultados obtenidos en la adaptación del CELF-4 de Bento-Gaz y Befe Lopes (2014), con un $\alpha > .70$, así como el estudio de Duncan et al. (2020), donde reportaron α entre .70 a .90 en su puntaje total y las dimensiones de su test eLIPS. En la investigación de Garrido et al. (2019) también se encontró $\alpha > .90$ en su puntaje total. Por lo tanto, nuestro estudio demuestra una confiabilidad adecuada.

En cuanto a la evidencia de validez relacionada a otras variables externas, se utilizó la prueba Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2), este instrumento tiene la bondad de medir varios aspectos de la comunicación como las habilidades de estructuración del lenguaje, habilidades las pragmáticas y de comunicación social (Bishop, 2003). Nuestro estudio encontró que los modelos 3B y 5B presentan una correlación positiva y baja ($r_s=.392$, $r_s=.379$ respectivamente), además de un tamaño de efecto débil ($ES=.153$, $ES=.143$ respectivamente), esto posiblemente se deba a que el CCC-2 según Aguado y Gándara (2013) evalúa la dimensión global de la pragmática comparándolas con otras dimensiones (sintaxis, fonología, semántica y discursiva) para ayudar al diagnóstico del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje; este índice se denomina Compuesto de Desviación de Interacción Social. Por otro lado, Trembath et al. (2021) sugieren que los test de evaluación de lenguaje deberían evaluar la pragmática y no solo las habilidades lingüísticas. Además, estudios realizados por Dockrell et al. (2014), St. Clair et al. (2011) y Van den Bedem (2018) también sugieren que se debería incluir un enfoque más allá de las habilidades lingüísticas, para incluir habilidades de lenguaje pragmático que se vuelven cada vez más importantes (Norbury et al.2004) porque están asociadas con dificultades sociales.

Para el cálculo de los baremos o normas de interpretación, se desarrolló la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov al instrumento original, al modelo 3B y 5B del instrumento propuesto, lo que determinó utilizar las pruebas no

paramétricas, seguidamente se usó la prueba U de Mann-Whitney para el componente edad donde se halló diferencias significativas en las dimensiones de cada modelo. Del mismo modo, Aguirre et al. (2011) obtuvo diferencias por edad en las subpruebas del CELF-4 en niños entre siete y ocho años, infiriendo que la edad como parte del desarrollo es un índice de mayor conocimiento en el desarrollo del niño.

Sobre la baremación por sexo, las diferencias halladas corresponden al estudio reportado por Eriksson et al. (2011) los cuales indican al sexo como factor diferencial en los casos de TDL/TEL, ya que existe mayor prevalencia de casos en niños que en niñas, esto debido a que el desarrollo del lenguaje en niños es lento comparado con las niñas en los primeros años donde niño y niña están expuestos en diferentes ambientes sociales y lingüísticos, por ejemplo los roles de género que influye en la dinámica de padres e hijos. Así mismo, Zhang y Tomblin (2000) añade otras explicaciones para estas diferencias, como la comorbilidad de los trastornos del desarrollo del lenguaje con problemas de conducta.

Las propiedades psicométricas de la Escala de Valoración del Lenguaje para la población designada en esta investigación son adecuadas porque demuestran tener valores aceptables en cuanto a la validez y a la confiabilidad tanto en el modelo 3B de cuatro factores como en el modelo 5B de cinco factores en el que se agrega una dimensión o factor más “al socializar”, esto se refleja en la diversa literatura mencionada en la presente investigación, donde se indica que si el niño presenta pobres habilidades lingüísticas, incrementa el riesgo de dificultades en la socialización con sus pares (Conti-Ramsden & Botting 2004) .

En efecto, los modelos 3B y 5B son los que presentan valores aceptables en sus índices de ajuste, cabe destacar que el modelo 3B presenta mejores índices de ajustes, respetando las dimensiones originales y la relación entre ítem - dimensión no fue alterada. En cualquier caso, se considera el modelo 3B como la mejor opción porque presenta mejores características psicométricas además de respetar los postulados teóricos.

Por otro lado, la relevancia del presente estudio va más allá de las propiedades psicométricas ya explicadas en los párrafos anteriores. Según Andreu y Sanz-Torrent (2014), la mayoría de artículos científicos publicados sobre el TDL/TEL utilizan criterios de exclusión/inclusión para detectar y diagnosticar a un niño con TDL/TEL para lo cual se debe confirmar que no esté asociado a ninguna afectación neurológica, cognitiva ni sensomotora y por ello se debe descartar estos problemas evaluando la capacidad intelectual, audición, estructura oral (disglosias), disfunción neurológica (parálisis cerebral) e interacción social recíproca alterada. Por esta razón el presente estudio plantea tres preguntas como filtro para descartar otro tipo de patologías. Estas preguntas se presentaron a los jueces expertos como a los participantes del focus group (padres de familia). Quedando como propuesta en el instrumento modificado las siguientes preguntas:

- ¿El estudiante tiene algún tipo de discapacidad física, intelectual o auditiva?
- ¿El estudiante tiene alguna malformación en alguno de los órganos de la articulación (labio, paladar, lengua)?
- ¿El estudiante ha tenido otitis (inflamación en el oído)?

Parece evidente que las pruebas de lenguaje con análisis psicométrico están dirigidas directamente a los niños. De acuerdo a (Dockrell et al. 2015; Mok & Lam, 2011) las diferentes pruebas de screening o cribado dirigida a padres no presentan análisis psicométricos por lo que existen una serie de listas de verificación de las habilidades lingüísticas tempranas, que deben completar los padres y los profesionales y muchos de estos no han sido validados psicométricamente en términos de confiabilidad y validez.

Por esta razón, la administración de este instrumento debe ser previa al proceso de evaluación de lenguaje para identificar a los niños que requieren una evaluación más detallada. Es preciso mencionar que, según Nelson et al. (2016) los instrumentos de screening o cribado no diagnostican, pero permiten una identificación rápida de los niños que pueden necesitar una evaluación en

profundidad. Además, la información que proporcionan los padres es sumamente útil y valiosa, para obtener una perspectiva más amplia de las habilidades lingüísticas del niño y también estos instrumentos son fáciles de usar ya que no requieren de una capacitación adicional (Hall & Segarra, 2007; Nordahl-Hansen et al., 2013).

Una limitación en el presente estudio es la falta de adaptaciones de test de lenguaje en general y más aún en nuestra comunidad. Es evidente la falta de investigación en la adaptación de test para poblaciones hispanohablantes en la comunidad tacneña. Los únicos estudios encontrados en relación a la validación y adaptación de test de lenguaje son por la Pontificia Universidad Católica del Perú la cual tiene convenio con el Centro Peruano de Audición y Lenguaje (CPAL). En virtud de ello, el presente trabajo cumple el objetivo de contar con un instrumento de detección de cursos atípicos en el desarrollo del lenguaje

Finalmente, la literatura, en estudios como el de Andreu y Sanz-Torrent (2014) consideran que alrededor del quinto año de vida los niños con TDL/TEL muestran un estancamiento en la adquisición del lenguaje y aprendizaje, lo cual concuerda con lo establecido por Leonard (1998). Además, Sala-Torrent (2020) manifiesta que alrededor del 40% los niños con inicio tardío de lenguaje continuarán teniendo habilidades lingüísticas por debajo del promedio y posteriormente conforme avancen en edad, estos niños pueden recibir un diagnóstico de TEL/TDL. En conclusión, es importante usar instrumentos de screening para la detección temprana en los niños y más aún en zonas vulnerables. Por todo lo mencionado, el presente estudio posee propiedades psicométricas apropiadas para evaluar las habilidades lingüísticas del lenguaje dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar del departamento de Tacna.

CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE SOLUCIÓN

6.1 Descripción de problema focalizado

El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) antes denominado trastorno específico de lenguaje (TEL), es un trastorno con una alteración significativa en la adquisición y el desarrollo del lenguaje que no está justificada por ninguna causa física, neurológica, intelectual ni sensorial, por lo que, proponen excluir del diagnóstico discapacidad intelectual, al autismo, lesión o daño neurológico y la sordera (Aguado et al., 2015). Es preciso mencionar la falta de conciencia pública del TDL/TEL. En un estudio realizado por Thordardottir et al. (2021) manifiestan que en todos los países de Europa el público no está tan familiarizado con el trastorno del desarrollo del lenguaje en comparación con otros trastornos infantiles; el estudio examinó 18 países de Europa. El público había oído hablar del TDL/TEL con mayor frecuencia a través del internet y con menor frecuencia en las escuelas o con un profesional médico. Por lo que, los autores sugieren empoderar a los padres de familia como un mecanismo importante en la concienciación del trastorno.

Claramente existe una necesidad de realizar esfuerzos para aumentar la conciencia sobre el TDL. Estos esfuerzos ya están en camino; investigaciones como el de Thordardottir y colegas sirven para medir la eficacia de dichos esfuerzos en Europa. No obstante, nuestro país debe unirse e iniciar esfuerzos propios para visibilizar este trastorno y en base a evidencia científica proponer políticas públicas a favor de los padres y niños con TDL.

6.1.1 Presentación del nudo crítico

El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) afecta al 7% -10% de la población infantil (Tomblin et al., 1997; Norbury et al., 2016)

El TDL/ TEL es un trastorno evolutivo que deja secuelas, los niños con este trastorno del desarrollo del lenguaje presentarán dificultades para leer y escribir. Por ello, la familia y la escuela deben tener un cuidado especial en identificar a los niños con TDL/TEL lo más pronto posible para reducir su impacto en el aprendizaje, y evitar el deterioro de la autoestima y la inseguridad en sus actividades y relaciones sociales.

Para detectar si un niño tiene TDL/TEL, la Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4 es la herramienta idónea ya que esta nos permite conocer cuáles de las habilidades lingüísticas son las que fallan.

6.1.2 Características relevantes del caso

A.- Enfoque individual: Caso propuesto

NOMBRE: G.I.C.G

I. DATOS GENERALES

Fecha de nacimiento	: 10/04/2013
Lugar de nacimiento	: Tacna
Edad	: 8
Sexo	: Masculino
Nivel	: Primaria
Grado	: Segundo grado

II. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

ESCALA DE VALORACIÓN DE LENGUAJE CELF-4

III. EVALUACIÓN: PUNTAJE 93 DE 102

Puntaje: 93 de 102 Percentil 75: RIESGO ALTO	
Dimensión al escuchar	Dimensión al hablar
El niño presenta problemas para comprender lo que escucha	El niño presenta problemas para entender lo que sus similares o adultos tratan de decirle, o comprender el contexto de la comunicación.
Dimensión al leer	Dimensión al escribir
El niño presenta problemas para comprender lo que lee.	El niño presenta problemas para escribir lo que piensa.
Conclusión general	
El niño presenta problemas en todos los dominios de las habilidades lingüísticas, por lo cual se recomienda derivarlo a un especialista para confirmar el diagnóstico y proceder con la intervención.	

Orientaciones para padres

- Derivar el caso a un especialista para una evaluación más detallada.
- Utilizar apoyos visuales y sistemas aumentativos de comunicación
- Verbalizar no sólo órdenes y demandas, sino también sentimientos, sensaciones, experiencias, etc.
- Hacerles partícipes de la vida familiar y escolar
- Hablar más despacio.
- Pedirles que nos miren a los ojos.
- Utilizar frases simples, pero concretas.
- No responder por él, dejar que se exprese libremente.
- Reforzar sus logros personales.
- Potenciar su habilidades y talentos.

B.- Grupal: Módulo para padres

PADRES DE FAMILIA- DOCENTES

MÓDULO	OBJETIVO
Módulo 1: Fundamentos del TDL/TEL para padres de familia <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definición ✓ Criterios de inclusión y exclusión ✓ Causas ✓ Consecuencias: <ul style="list-style-type: none"> -Dificultades en el discurso narrativo -Dificultades en el ámbito Social 	Dar difusión al trastorno.
Módulo 2: Conocimiento de programas educativos para padres <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qué necesitan las familias ✓ Cómo comunicar el diagnóstico a los hermanos y abuelos 	Apoyar a las familias en sus necesidades.
Módulo 3: El TDL/ TEL y el colegio <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escolarización ✓ Adaptaciones curriculares ✓ Acoso escolar ✓ Patios dinámicos 	Impulsar una adecuada escolarización de los niños con TDL/TEL. Proponer adaptaciones curriculares y estrategias para el aula.

6.2 Descripción de la propuesta

Tener información sobre el funcionamiento lingüístico en cualquier evaluación de lenguaje es primordial, y estos datos se pueden obtener de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba CELF-4 dirigida a padres de familia de niños del III Y IV ciclo escolar, considerando a la familia como el entorno comunicativo real más próximo al niño.

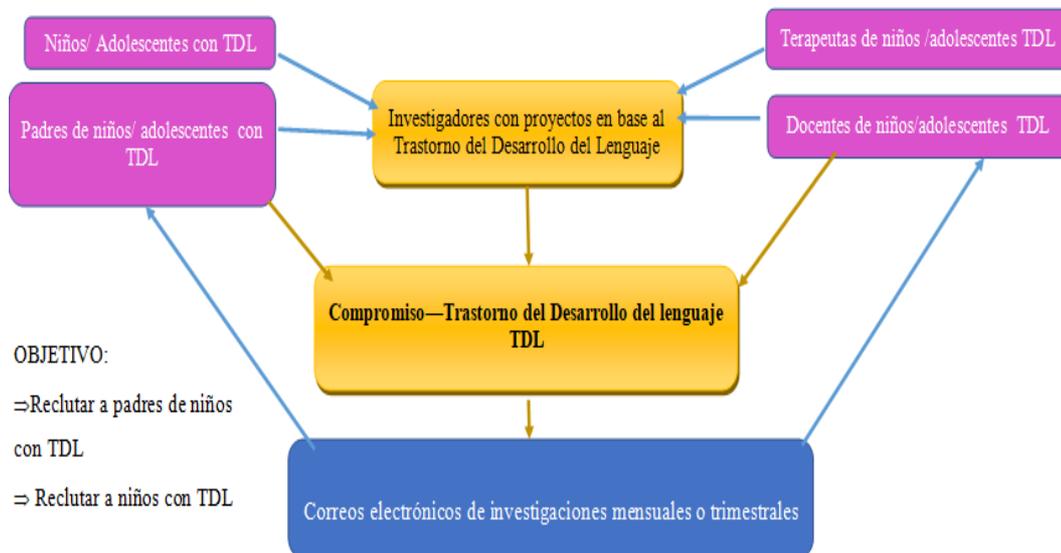
La evaluación de las habilidades lingüísticas es importante porque no solo aporta información sobre el nivel de riesgo en presentar un problema de lenguaje sino también brinda información específica sobre los puntos fuertes o débiles en las cuatro dimensiones: al hablar, al escuchar, al leer y al escribir; lo cual permite planificar la intervención (Jackson et al., 2009).

El investigador, puede considerar que los padres necesitan ayuda al completar la Escala de Valoración de Lenguaje. Para ello, se puede optar por cumplimentar el instrumento a través de una entrevista, y poder obtener sus valoraciones.

Se recomienda ser flexibles durante la entrevista puesto que no todos los padres tienen el mismo nivel académico. Luego de que se haya obtenido los puntajes respectivos según los baremos y que se hayan seleccionado las dimensiones donde los niños tienen problemas, se les informa a los padres sobre la situación del niño para que el menor pueda ser derivado a un especialista. Por otro lado, es importante corroborar la información con la de los docentes para lo cual se sugiere reunirse con ellos e indagar si dicha información afecta al niño en su rendimiento en el aula.

Es interesante mencionar que existen iniciativas ante el compromiso de investigar y difundir el TDL/TEL. En un estudio reciente por St. Clair et al. (2021) crearon un proyecto denominado *Engage with Developmental Language Disorder* (o E-DLD), dicho proyecto busca ayudar a abordar dificultades para participar en la investigación del TDL/TEL. El proyecto E-DLD cuenta con una base de datos internacional de familias afectadas por TDL. Dichos miembros suscritos reciben información periódica sobre TDL dándoles la oportunidad de participar en estos estudios. No obstante, el presente estudio pretende seguir esta iniciativa empezando por nuestra localidad y unir fuerzas con otros investigadores para tener una base de datos a nivel nacional y así poder realizar futuras investigaciones con mayor impacto aportando a la comunidad científica de nuestro país.

Figura 3

Compromiso con el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje – TDL

Nota: Basado en St. Clair et al. (2021)

6.3 Costo de implementación de la propuesta

Materiales y charlas, S/ 20.00 (VEINTE SOLES CON 00/100 CENTIMOS) por módulo y por persona.

6.4 Beneficios que aporta la propuesta

Los beneficios de la propuesta del presente estudio son:

- Detectar a niños con riesgo alto de presentar un TDL/TEL de acuerdo a los baremos del estudio.
- Favorecer a la conciencia pública del TDL/TEL a través de charlas a padres y docentes.
- Crear estrategias tanto para el ambiente familiar como para el aula y así poder hacer frente a los puntos débiles de las habilidades lingüísticas del niño con TDL/TEL.

- Empoderar a los padres invitándolos a crear un movimiento asociativo en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y así unir fuerzas concientizando y haciendo visible este trastorno tan frecuente en las aulas.
- Hacer networking de profesionales en nuestro país interesados en el TDL.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

7.1 Conclusiones

PRIMERA: Se logró encontrar evidencias psicométricas óptimas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF - 4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021, en una de las propuestas del estudio.

SEGUNDA: Se encontraron evidencias de validez de contenido a través del criterio de 5 jueces expertos para la Escala de Valoración del Lenguaje prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021, estableció eliminar los ítems 16, 17, 19 y 23 mediante de la V de Aiken.

TERCERA: El análisis de ítems del instrumento propuesto con la muestra final, por el índice de correlación ítem- test arroja valores superiores a 0.3, lo que demostraría que los ítems son adecuados. Sin embargo, se eliminaron los ítems: 5,9,12 y 28 por el índice de comunalidad porque los valores son menores a 0.4 lo que demuestra que no son adecuados para la medición de la variable.

CUARTA: Se identificó la validez de la estructura interna del modelo propuesto, a través del análisis factorial confirmatorio, el cual evidenció que el modelo 3B, conformado por 34 ítems, tiene los mejores índices de ajuste, además de respetar las cuatro dimensiones originales.

QUINTA: Se evaluó la evidencia de validez relacionada a otras variables externas a través de la prueba CCC-2 el cual identificó una correlación positiva y baja, además presentando un tamaño del efecto pequeño.

SEXTA: Se identificó que los índices de confiabilidad del instrumento original y propuesto por el coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, son aceptables.

SÉPTIMA: Se elaboraron baremos en percentiles para una mejor interpretación psicométrica de las puntuaciones directas, donde el percentil 75 indicaría que un niño tiene un riesgo alto de presentar un Trastorno del Desarrollo del lenguaje.

7.2 Sugerencias

Metodológicas:

PRIMERA: Evaluar la evidencia de validez relacionada a otras variables a través de instrumentos que ayuden a la detección del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

SEGUNDA: Extender el presente estudio a otros ciclos de la educación básica regular en futuras investigaciones para poder tener una muestra más representativa.

Grupo de estudio:

PRIMERA: Crear en nuestra comunidad tacneña un movimiento asociativo en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje conformado por padres de familia que puedan unir fuerzas concientizando y haciendo visible este trastorno tan frecuente en las aulas.

SEGUNDA: Capacitar y sensibilizar a la comunidad educativa ante las preocupaciones de los padres con hijos que presentan trastornos de lenguaje para guiar la intervención y aprender a utilizar estrategias concretas.

REFERENCIAS

- Abad, F., Garrido, J., Olea, J., & Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría: Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Acosta, V. (2009). Evaluación del Lenguaje: Procesos y Estrategias. En J. D. Martín (Coord.), *Logopedia escolar y clínica* (4ª ed., pp. 28-47). CEPE
- Acosta, V., Ramírez, G. M., & Hernández, S. (2013). Identificación y clasificación de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 157–164. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.006>.
- Aguado, G. (2013a). Los trastornos del lenguaje oral. En L. Andreu (Coord.), G. Aguado, M.C. Cardona y M. Sanz-Torrent, *El Trastorno Específico del Lenguaje: diagnóstico e intervención* (pp. 13-63). Editorial UOC.
- Aguado, G. (2013b). Trastornos de habla y articulación. En M. Coll-Florit (Coord.), G. Aguado, A. Fernández-Zuñiga, S. Gamba, E. Perelló y J. M. Vila-Rovira, *Trastornos del habla y de la voz* (pp. 13-63). Editorial UOC.
- Aguado, G. (2014). Dificultades y precisiones en relación con el diagnóstico del trastorno específico del lenguaje (TEL). En J.N. García-Sánchez (Ed.), *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Pirámide.
- Aguado, G. & Gándara, C. (2013). *Evaluación de la Comunicación y el Lenguaje en el Trastorno del Espectro Autista*. Editorial amigo
- Aguado, G., Coloma, C., Martínez, A., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R., & Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia*,

Foniatría y Audiología, 35(4), 147-149.
<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>

Aguirre, B., Castro, J. & Hildebrant, L. (2011). *Adaptación y estandarización de la prueba CELF - 4 para evaluar los fundamentos del lenguaje en niños de 7 a 8 años de edad de instituciones educativas estatales y privadas de Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7172>.

Aiken, L. R. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11ma ed.) Pearson Educación de México.

Aliaga, J. (2006). Psicometría: test psicométricos, confiabilidad y validez. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de Actualidad* (pp. 85-108). UNMSM.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Author.

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing* (4th Ed.). American Educational Research Association.

American Speech-Language-Hearing Association (s.f.-a). *Reading and Writing (Literacy)*. <https://www.asha.org/public/speech/development/literacy/>

American Speech-Language-Hearing Association (s.f.-b). *What Is Speech? What Is Language?*. <https://www.asha.org/public/speech/development/speech-and-language/>

- American Speech-Language-Hearing Association (s.f.-c). *Written Language Disorders*. https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/written-language-disorders/#collapse_8.
- American Speech-Language-Hearing Association (1993). *Definitions of communication disorders and variations* [Relevant Paper]. <https://www.asha.org/policy/rp1993-00208/>.
- Andreu, L. & Sanz-Torrent, M. (2014). El Trastorno Específico del Lenguaje. En L. Andreu (Coord.), G. Aguado, M.C. Cardona y M. Sanz-Torrent, *El trastorno específico del lenguaje: diagnóstico e intervención* (1a ed., pp. 42-43). Editorial UOC.
- Anthoine, E., Moret, L., Regnault, A., Sébille, V., & Hardouin, J. B. (2014). Sample size used to validate a scale: a review of publications on newly-developed patient reported outcomes measures. *Health and quality of life outcomes*, 12, 176. <https://doi.org/10.1186/s12955-014-0176-2>.
- Archibald, L. (2019). *Why is DLD Hard to Recognize?* DLD AND ME. <https://dldandme.org/recognizing-dld/>
- Arafat, S. Y., Chowdhury, H. R., Quasar, M. S., & Hafez, M. A. (2016). Cross cultural adaptation & psychometric validation of research instruments: A methodological review. *Journal of Behavioral Health*, 5(3), 129–136. <https://doi.org/10.5455/jbh.20160615121755>.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación* (6a edición). EPISTEME
- Ato, E., Galián, M^a., & Cabello, F. (2009). Intervención familiar en niños con trastornos del lenguaje: Una revisión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1419-1448. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984021>.
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clinica*, *122*(S1), 21-27. <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-articulo-analisis-factorial-confirmatorio-su-utilidad-13057542>
- Bento-Gaz, A. & Befi-Lopes, D. (2014). Adaptation of Clinical Evaluation of Language Functions - 4th Edition to Brazilian Portuguese. *CoDAS*, *26*(2), 131-137. <https://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/2014488IN>
- Bercow, J. (2008). *The Bercow report: A Review of Services for Children and Young People (0–19) with Speech, Language and Communication Needs*. Department for Children Schools and Families (DCSF).
- Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, *11*, 191-336. <https://doi.org/10.3406/psy.1904.3675>
- Bishop, D., North, T., & Donlan, C. (1995). Genetic basis of specific language Impairment: evidence from a twin study. *Dev. Med. Child Neurol.*, *37*, 56-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1995.tb11932.x>
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *39*(6), 879–891. <https://doi.org/10.1017/S0021963098002832>
- Bishop, D. V. M. (2003). *The Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2)*. The Psychological Corporation.
- Bishop, D. & McDonald, D. (2009). Identifying language impairment in children: combining language test scores with parental report. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *44*(5), 600-615. <https://doi.org/10.1080/13682820802259662>

- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080.
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P. & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bornstein, M., Haynes, O. M., Pascual, L., Painter, K., & Galperin, C. (1999). Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure. *Child Development*, 70, 317–331. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00024>
- Boudreau, D., & Hedberg, N. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 8, 249-260. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0803.249>
- Bryan, K., Freer, J., & Furlong, C. (2007). Language and communication difficulties in juvenile offenders. *International journal of language & communication disorders*, 42(5), 505–520. <https://doi.org/10.1080/13682820601053977>
- Bryan, K., Garvani, G., Gregory, J., & Kilner, K. (2015). Language difficulties and criminal justice: the need for earlier identification. *International journal of language & communication disorders*, 50(6), 763–775. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12183>

- Brown, T. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. The Guildorf Press
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. GRAÓ
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 47(1), 145–161. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013))
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International journal of language & communication disorders*, 44(1), 15–35. <https://doi.org/10.1080/13682820801921601>
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (5ta ed.). Wolter Kluwer
- Crowley, C. (2010). *A critical analysis of the CELF-4: The responsible clinician's guide to the CELF-4*. Dissertation
- Departamento de Educación Británico y Departamento de Salud Británico (2015). *Código de práctica sobre necesidades educativas especiales y discapacidad: 0 a 25 años*. HMSO.
- Detrinidad, E. (2016). *Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio aplicado al modelo de secularización propuesto por Inglehart-Norris. Periodo 2010-2014 (Estudio de caso España, Estados Unidos, Alemania, Holanda)* WSV [Tesis de maestría, Universidad de Granada].

http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201516/tfm1516/detrinidad_barquero_tfm/

- Dockrell, J., Lindsay, G., Roulstone, S., & Law, J., (2014). Supporting children with speech, language and communication needs: an overview of the results of the Better Communication Research Programme. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 543– 557. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12089>
- Dockrell, J. E., & Marshall, C. R. (2015). Measurement issues: Assessing language skills in young children. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 116– 125. <https://doi.org/10.1111/camh.12072>.
- Domínguez-Lara, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19(4), 251-254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Dominguez-Lara, S. (2019). Correlación entre residuales en análisis factorial confirmatorio: una breve guía para su uso e interpretación. *Interacciones*, 5(3), e207. <https://doi.org/10.24016/2019.v5n3.207>
- Duncan L. G., Gollek, C., & Potter DD (2020) eLIPS: Development and Validation of an Observational Tool for Examining Early Language in Play Settings. *Front. Psychol*, 11, 1813. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01813>
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19– 36. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00005>
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., Marjanovič-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British journal of developmental psychology*, 30(2), 326-343. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>

- Escobedo, M. T., Hernández, J. A., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Escorra Mayaute, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Ferrando, P. & Anguiano Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>
- García, I. (2012). *El uso paterno del CCC-2 como predictor de dos subtipos de trastorno específico del lenguaje* [tesis de maestría, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/89969/TFM_2013_GarciaMolina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garrido, D., Carballo, G., & Garcia-Retamero, R. (2019). Detección de las dificultades lingüísticas expresivas en la edad escolar. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ddle>
- Goodman, R., 1997, The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
- Gilliam, S., & Gilliam, R. (2006). Making evidence-based decisions about child language intervention in schools. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 37(4), 304-315. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/035\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/035))
- Grinnel, R., Williams, M., & Unrau, Y. (2009). *Research Methods for Bsw Students*. Pair Bond Publications
- Hair, J., Anderson, R., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate Data Analysis* (Ed. 7th). Pearson.

- Hall, N. E., & Segarra, V. R. (2007). Predicting academic performance in children with language impairment: The role of parent report. *Journal of Communication Disorders*, 40(1), 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2006.06.001>
- Hambleton, R.K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 229-244. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399291.pdf>
- Hambleton R.K. (2009, julio). International Test Commission Guidelines for Test Adaptation, second edition. *Paper presented at the 11th European Congress of Psychology*. Oslo
- Hambleton, R.K., Merenda, P. & Spielberger, C. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Publishers
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 47(3), 647–662. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/050\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/050))
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child development*, 55(6), 1969–1982.
- Helland, W. A., Biringier, E., Helland, T., & Heimann, M. (2009). The usability of a Norwegian adaptation of the Children’s Communication Checklist–Second Edition (CCC-2) in differentiating between language impaired and non-language impaired 6-to 12-year-olds. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 287-292. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00718.x>

- Hernández-Sampieri, R. (2017). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mcgraw-HILL Interamericana Editores.
- Herrera, C., Álvarez, M. y Cuervo, S. (2015). *Fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y niñas de quinto de primaria a través de la lúdica colegio José Martí* [Tesis de bachiller, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio de la Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/164>
- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M. J. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological Science*, 26, 1877–1886. <https://doi.org/10.1177/0956797615603702>
- Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (2019). *El trastorno específico del lenguaje*. Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación. <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/el-trastorno-especifico-del-lenguaje>
- Jackson, S., Pretti-Frontczak, K., Harjusola-Webb, S., Grisham-Brown, J., & Romani, J. M. (2009). Response to intervention: implications for early childhood professionals. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40(4), 424–434. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0027\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0027))
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Bellaterra.

- Jiménez, J & Muñeton, M. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura: Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías (Estructuras y Procesos. Cognitiva)*. Trotta S.A.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2012). *Language and reading disabilities* (3rd ed.). Pearson.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge
- Kline, P. (1998). *The new psychometrics: science, psychology and measurement*. Routledge.
- Law, J., & Roy, P. (2008). Parental Report of Infant Language Skills: A Review of the Development and Application of the Communicative Development Inventories. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(4), 198–206. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2008.00503.x>
- Leahy, M. (Ed.) (1999). *The History of the International Association of Logopedics and Phoniatics*. Trinity College Dublin
- Leonard, L. (1998). *Specific Language Impairment*. MIT.
- Lesaux, N., & Harris, J. (2015). *Cultivating Knowledge, Building Language: Literacy Instruction for English Learners in Elementary School*. Heinemann
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A. J., & Clair, M. C. S. (2020). What Are the Peer Interaction Strengths and Difficulties in Children with Developmental Language Disorder? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3140. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093140>

- Lyytinen, P., Poikkeus, A. M., & Laakso, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development, 21*(2), 289–302. <https://doi.org/10.1080/016502597384875>
- Majorano, M., Rainieri, C., & Corsano, P. (2013). Parents' child-directed communication and child language development: a longitudinal study with Italian toddlers. *Journal of child language, 40*(4), 836–859. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000323>
- Malvaceda, E. (2020). *La adaptación del investigador en tiempos de pandemia*. Facultad de Humanidades USIL. <https://facultades.usil.edu.pe/humanidades/la-adaptacion-del-investigador-en-tiempos-de-pandemia/>
- Markham, C. & Dean, T. (2006). Parents' and professionals' perceptions of Quality of Life in children with speech and language difficulty. *International Journal of Language & Communication Disorders, 41*(2), 189-212. <https://doi.org/10.1080/13682820500221485>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología, 9*(1), 123–146. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Massa, J., Gomes, H., Tartter, V., Wolfson, V., & Halperin, J. M. (2008) Concordance rates between parent and teacher clinical evaluation of language fundamentals observational rating scale. *International Journal of Language & Communication Disorders, 43*(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/13682820701261827>
- Matsumoto, D. & Van de Vijver, F.J.R. (Eds.) (2011). *Cross-cultural research methods in psychology*. Cambridge University Press
- McLeod, S., & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old

children. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 52(5), 1213–1229. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0085\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0085))

Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Centro de producción imprenta de la UNMSM

Mendoza, E. (2016). Trastorno específico del lenguaje (TEL): Avances en el estudio de un trastorno invisible. Pirámide.

Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L. M., Turbany, J., & Valero, S. (2013). *Psicometría*. Editorial UOC.

Mesa, G., Tirado, M. y Saldaña, D. (2012). El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33, 136 - 145. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.06.001>

Ministerio de Educación del Perú (2020). *Tacna: Matrícula de Educación Primaria por tipo de gestión, área geográfica y sexo, según forma de atención y grado, 2020*. http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-reportlet/reporte/cuadro?anio=29&cuadro=521&forma=U&dpto=23&prov=2301&dist=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

Ministerio de Educación del Perú (2015). *Rutas del Aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden? II Ciclo Área Curricular de Comunicación*. <https://www.augeperu.org/files/files/documentos-Inicial-Comunicacion-II.pdf>

Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., & Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: an international consensus statement. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(4), 429–445. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent034>

- Montero, I. & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Mok, M. M. C., & Lam, H. M. Y. (2011). Assessment of language development of preschoolers: Validating Morrow's Checklist for assessing early literacy development. *Early Child Development and Care*, 181(2), 203 – 220. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.536641>
- Morales, P. (2011). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, J (2020). Estandarización y adaptación del T. S. A. al castellano de Lima para niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales del distrito de Los Olivos [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17110>
- Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R., & Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Editorial La Muralla.
- Muñiz J., Elosua P. & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 155-157. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4093>
- Narbona, J. & Chevrie-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (2ª ed.). Masson
- Nelson, H. D., Nygren, P., Walker, M., & Panoscha, R. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence reviews for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 117(2), e298–e319. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-1467>
- Norbury, C., Nash, C., Baird, M. & Bishop, G. (2004). Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment:

- a validation of the Children's Communication Checklist—2. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39, 345–364. <https://doi.org/10.1080/13682820410001654883>
- Norbury, C., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff E. & ... Pickles A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Norbury, C. F. & Sonuga-Barke, E. (2017). Editorial: New frontiers in the scientific study of developmental language disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1065–1067. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12821>
- Nordahl-Hansen, A., Kaale, A., & Ulvund, S. E. (2013). Inter-rater reliability of parent and preschool teacher ratings of language in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(11), 1391-1396. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.08.006>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa - Cualitativa y redacción de la tesis*. (5ta ed.). Ediciones de la U.
- Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es.
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Peña-Casanova, J. (2014). *Manual de Logopedia* (4ª ed.). Masson

- Peralbo, M., Mayor, M. Á., Zubiauz, B., Risso, A., Fernández-Amado, M. L., & Tuñas, A. (2015). The Ioleva oral and written language test: psychometric properties. *The Spanish journal of psychology*, *18*, E18. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.15>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Plug, M. B., van Wijngaarden, V., de Wilde, H., van Binsbergen, E., Stegeman, I., van den Boogaard, M. H., & Smit, A. L. (2021). Clinical Characteristics and Genetic Etiology of Children With Developmental Language Disorder. *Frontiers in pediatrics*, *9*, 651995. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.651995>
- Pratt, A. S., Adams, A. M., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2020). Exploring the Use of Parent and Teacher Questionnaires to Screen for Language Disorders in Bilingual Children. *Topics in Early Childhood Special Education*. <https://doi.org/10.1177/0271121420942308>
- Prieto, G. & Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, *31*(1), 67-74. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441007.pdf>
- Quezada, N. (2015). *Metodología de la investigación: estadística aplicada en la investigación*. Editorial Macro
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, *63*(4), 655-660. <https://doi.org/10.1079/PNS2004399>
- Ramos-Vera, C. A. (2021). Un método de cálculo de tamaño muestral de análisis de potencia a priori en modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, *14*(1), 104–105. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2021.141.909>
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How Psychological Science Informs the Teaching of Reading.

- Psychological Science in the Public Interest Monograph*, 2, 31-74.
<https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004>
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., Conway, L., Eadie, P., & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics*, 126(6), e1530–e1537. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0254>
- Renukadevi, D. (2014). The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening. *International Journal of Education and Information Studies*, 4(1), 59-63.
https://www.ripublication.com/ijeisv1n1/ijeisv4n1_13.pdf
- Rice, M. L., & Blossom, M. (2013). What do children with specific language impairment do with multiple forms of DO? *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 56(1), 222–235.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0107\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0107))
- Rodríguez, M. & Mora, R. (2001). *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Universidad de Alicante.
- Romero, M. (2013). Contraste de Hipótesis; Comparación de dos medias independientes mediante pruebas no paramétricas: Prueba U de Mann-Whitney. *Enfermería del Trabajo*, 3, 77-84.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4327647.pdf>
- Sala-Torrent, M (2020). Trastornos del lenguaje oral y escrito. En AEPap (ed.). *Congreso de Actualización Pediatría 2020* (pp. 251-264). Lúa Ediciones 3.0
- Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., Vecchi, S., Battajon, N., Bertolo, L., Capirci, O., Carretti, B., Colatei, M. P., Frioni, C., Marotta, L., Massa, S., Michelazzo, L., Pecini, C., Piazzalunga, S., Pieretti, M., Rinaldi, P., ... Lorusso, M. L. (2021). Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the

- Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review. *Brain sciences*, 11(5), 654. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050654>
- Santisteban, C. (2009). *Principios de Psicometría*. Síntesis.
- Sanz-Torrent, M., Andreu, Ll., Badia, I., & Serra, M. (2010). El proceso lector en niños con antecedentes de retraso y trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(1), 23 – 33. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70005-X](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70005-X)
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. (3rd ed). Black well Publishing Ltd.
- Semel, E., Wiig, E. H. & Secord, W. A. (2006). *Clínical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF-4)*. Spanish Edition. Harcourt Assessment, Inc.
- Serra, M. (2021). Estudio del consenso en la nosología y la terminología del trastorno específico del lenguaje (TEL) en lengua catalana (Cataluña y Mallorca) con metodología Delphi. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.07.001>
- Serrano, F. & Defior, S. (2008) Dyslexia speed problems in a transparent orthography, *Annals of Dyslexia*, 58, 81-95. <https://doi.org/10.1007/s11881-008-0013-6>
- Soper, D.S. (2022). *A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models* [Software]. <https://www.danielsoper.com/statcalc>
- Suizzo, M. A., & Bornstein, M. (2006). French and European American child-mother play: Culture and gender considerations. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 498– 508. <https://doi.org/10.1177/0165025406071912>
- Sun, L., & Wallach, G. P. (2014). Language disorders are learning disabilities: Challenges on the divergent and diverse paths to language learning

disability. *Topics in Language Disorders*, 34, 25–38. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000005>

St. Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional, and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44, 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004>

St. Clair, M., Gibson, J. L., Chan, L. F. J., Lloyd-Esenkaya, V., & Botting, N. (2021). *Engage with Developmental Language Disorder: A new project to facilitate research into Developmental Language Disorder*. Poster session presented at Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, USA United States.

The Communication Trust (2014). Early identification and why it's important for the pupils in your school. http://www.thecommunicationtrust.org.uk/media/253193/1_4_early_identification_final_july_2014.pdf

Thordardottir, E., Topbaş, S., & Working Group 3 of COST Action IS1406 (2021). How aware is the public of the existence, characteristics and causes of language impairment in childhood and where have they heard about it? A European survey. *Journal of communication disorders*, 89, 106057. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106057>

Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'brien, M. (1997). The prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40(6), 1245–1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>

Tomblin, J. (2010). The EpiSLI Database: A Publicly Available Database on Speech and Language. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 41(1), 108-17. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0057\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0057))

- Trembath, D., Conti-Ramsden, G., Xie, G., Cook, F., & Reilly, S. (2021). The relationship between language difficulties, psychosocial difficulties and speech–language pathology service access in the community. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *56*(2), 248-256. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12593>
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2007). Language-related differences between discrepancy-defined and non-discrepancy-defined poor readers: A longitudinal study of dyslexia in New Zealand. *Dyslexia*, *13*, 42–66.
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, *43* (3), 229-243. <https://doi.org/10.1177/0022219409345009>
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of learning disabilities*, *45*(5), 453–466. <https://doi.org/10.1177/0022219411432685>
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillan Education.
- Tornimbeni, S., Pérez, E. & Olaz, F. (2008). *Introducción a la Psicometría*. Paidós.
- Trull, T. & Phares, E. (2002). *Psicología Clínica: conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. (6ta ed.) Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press
- van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., VAN Alphen, P. M., Kalicharan, S. V., & Rieffe, C. (2018). Victimization, bullying, and emotional competence: longitudinal associations in (pre)adolescents with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *61*, 2028– 2044. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0429

- van de Vijver, F. & Tanzer, N. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview. *European Review Of Applied Psychology*, *54*(2), 119-135. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.004>
- van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American journal of speech-language pathology*, *15*(1), 85–95. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/009\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/009))
- Vargas, T. & Mora-Esquivel, R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Actualidades Investigativas en Educación*, *17*(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27294>
- Ventura-León, J. (2019). De regreso a la validez en el contenido. *Adicciones*. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.1213>
- Ventura-León, J. & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *15*(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>
- Westland, J.C. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research and Applications*, *9*(6), 476-487.
- Wood, S. (2020). *Recolección de datos en línea: Guía breve para investigadores en psicología*. <https://www.apa.org/science/leadership/students/collecting-behavioral-data>
- World Health Organization. (2009). Preventing violence through the development of safe, stable and nurturing relationships between children and their

parents and caregivers. World Health Organization.

<https://apps.who.int/iris/handle/10665/44088>

Winstanley, M., Webb, R. T., & Conti-Ramsden, G. (2021). Developmental language disorders and risk of recidivism among young offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(4), 396–403. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13299>

Zhang, X. & Tomblin, J. (2000). The Association of Intervention Receipt with Speech-Language Profiles and Social-Demographic Variables. *American Journal of Speech-Language*, 9(4), 345-35, <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0904.345>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Anexo 2. Operacionalización de las variables

Anexo 3. Permiso de la editorial para aplicar el instrumento

Anexo 4. Carta de presentación a las instituciones educativas – Reunión con directores

Anexo 5.- Informe de opinión de expertos

Anexo 6. Evidencia de Validez de contenido por: jueces expertos y focus group

Anexo 7. Consentimiento informado

Anexo 8. Negativa de la publicación de protocolo

Anexo 9. Instrumento: Hoja de registro original

Anexo 10. Ficha técnica de la Escala de Valoración de Lenguaje (Modelo 3B)

ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021

Maestrante: Erika Patsy Muchica Pizarro

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA	RECOMENDACIONES
<p>1. INTERROGANTE PRINCIPAL</p> <p>¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4(CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?</p>	<p>1.OBJETIVO PRINCIPAL</p> <p>Establecer propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals–4 (CELF - 4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.</p>	<p>Por la naturaleza del estudio sobre la validación del instrumento, este trabajo no busca probar hipótesis, ya que está abierto a todas las interpretaciones plausibles de los hechos o eventos</p>	<p>La Escala de Valoración del Lenguaje CELF-4</p> <p>DIMENSIONES</p> <p>a) Al escuchar b) Al hablar c) Al leer d) Al escribir</p>	<p>- Tipo de investigación El tipo de investigación es psicométrico</p> <p>- Diseño de estudio El diseño es de tipo instrumental, ya que busca analizar la validez y confiabilidad del instrumento de medida psicológica.</p> <p>- Ámbito de estudio Padres de familia del colegio</p>	<p>Metodológicas:</p> <p>1.- Evaluar la evidencia de validez relacionada a otras variables a través de instrumentos que ayuden a la detección del Trastorno del Desarrollo del lenguaje.</p> <p>2.- Extender el presente estudio a otros ciclos de la educación básica regular en futuras investigaciones para poder tener una muestra más representativa</p> <p>Grupo de estudio:</p> <p>1.Crear en nuestra comunidad tacneña un movimiento asociativo en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje</p>

<p>2. INTERROGANTES ESPECÍFICAS</p> <p>a) ¿Cuáles son las evidencias de validez de contenido de la Escala de Valoración de Lenguaje, de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?</p> <p>b) ¿Cómo funcionan estadísticamente los ítems de la Escala de Valoración de Lenguaje, de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?</p>	<p>2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>a) Identificar la evidencia de la validez de contenido por criterio de jueces de la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.</p> <p>b) Realizar análisis estadístico de los ítems de la Escala de Valoración del Lenguaje prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.</p>			<p>- Población La población está compuesta por padres de familia cuyos hijos son estudiantes del III y IV ciclo escolar, niños entre seis a once años de edad.</p> <p>- Muestra La muestra para esta investigación fue de 700 padres de familia, de los cuales 100 fueron seleccionados para el estudio piloto, 300 padres fueron seleccionados para el estudio de las propiedades psicométricas del instrumento original, y 300 para el estudio del instrumento propuesto.</p> <p>-Técnicas de recolección de datos La técnica de recolección es la encuesta.</p>	<p>conformado por padres de familia que puedan unir fuerzas concientizando y haciendo visible este trastorno tan frecuente en las aulas.</p> <p>2.Capacitar y sensibilizar a la comunidad educativa ante las preocupaciones de los padres con hijos que presentan trastornos de lenguaje para guiar la intervención y aprender a utilizar estrategias concretas.</p>
--	---	--	--	---	--

<p>c) ¿Cuáles son las evidencias de la estructura interna de la Escala de Valoración de Lenguaje, de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?</p>	<p>c) Identificar la evidencia de validez de la estructura interna de la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.</p>			<p>- Instrumentos La escala de valoración del lenguaje CELF-4.</p>	
<p>d) ¿Cuáles son las evidencias de validez relacionada a otras variables externas de la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?</p>	<p>d) Evaluar la evidencia de validez relacionada a otras variables externas de la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.</p>			<p>Children's Communication Checklist-2 (CCC-2) adaptado al español.</p>	

<p>e) ¿Cuáles son los índices de confiabilidad de la Escala de Valoración de Lenguaje, de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021?</p> <p>f) ¿Será posible elaborar baremos en puntuaciones percentiles para la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), una vez adaptada?</p>	<p>e) Identificar los índices de confiabilidad por el coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.</p> <p>f) Elaborar baremos en puntuaciones percentiles para la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4), una vez adaptada.</p>				
---	--	--	--	--	--

ANEXO 2. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS
ESCALA DE VALORACIÓN DEL LENGUAJE CELF-4	Es una herramienta clínica de evaluación que se usa para recolectar información de las habilidades lingüísticas	Al Escuchar	1,2,3,4,5,6,7,8,9
		Al Hablar	10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28
		Al Leer	29,30,31,32,33,34
		Al Escribir	35,36,37,38,39,40

ANEXO 3. PERMISO DE LA EDITORIAL PARA APLICAR EL INSTRUMENTO



Monasterio de Yarte, 2 -traseira-
31011 PAMPLONA -NAVARRA-
Tel. 948 25 29 92
E-mail: dmtdepsico@cop.es

Departamento de Material Técnico

Distribuidor en Navarra de TEA- PEARSON-EOS-PSYMETEC-CEPE

Por la presente D. JOSÉ MARÍA MURILLO EZQUERRA, responsable del DMT DE PSICOLOGÍA, da la autorización a Muchica Pizarro, Erika Patsy con DNI N° 46742400, estudiante de la Maestría de Investigación Científica e Innovación de la Universidad Privada de Tacna de Perú, con código de matrícula 2019065464, para la utilización de la Prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals. 4th edition. Creado por: Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig y Wayne A. Secord. Tal permiso se concede limitado por las siguientes condiciones:

- 1.- El permiso de autorización es únicamente para los fines de investigación.
- 2.- Los materiales son adquiridos de acuerdo al cauce de comercialización y la investigadora se compromete al uso de material original y respetando los derechos de propiedad intelectual.
- 3.- En ningún caso se autoriza un uso comercial de la divulgación, lucrativa o gratuita por ningún medio escrito o informático.

Pamplona a 06 de Noviembre de 2019



ANEXO 4. CARTA A LOS DIRECTORES

Tacna, 17 de marzo de 2021

Hna. Alberta Banegas Arce

Director de la Institución Educativa Carmelo de María

Presente-

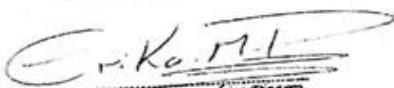
Asunto: Solicito aplicar cuestionario virtual a los padres de los estudiantes de primer grado a cuarto de primaria.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos, y, asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo egresada de la maestría de Investigación Científica de la escuela de postgrado de la Universidad Privada de Tacna, requiero validar el instrumento, adaptándolo a nuestra comunidad, con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación para optar el grado de magister.

El título del trabajo de investigación es: “**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DE LENGUAJE DE LA PRUEBA CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS - 4 (CELF - 4), DIRIGIDA A PADRES DE NIÑOS DEL III Y IV CICLO ESCOLAR, TACNA 2021**”, y siendo imprescindible contar con la percepción de personas que tengan las características de la muestra para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotado conocimiento de la variable y problemática.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que presta a la presente.

Atentamente



.....
 Erika Patsy Muchica Pizarro
 D.N.I: 46742400
 emuchicap@gmail.com
 Celular: 941071056
 TACNA - PERU

Erika Patsy Muchica Pizarro
 D.N.I: 46742400
 emuchicap@gmail.com
 Celular: 941071056

Adjunto link del cuestionario.

<https://forms.gle/H97dsJJ7AuMXJ3hb7>

<https://forms.gle/8XhGjL5dAiV3oxap6>



Recepcionado.
 Fecha: 18 de Marzo 2021
 Hora: 2:15.

Tacna, 17 de marzo de 2021

Sr. Juan Carlos Lauriente Reyne

Director de la Institución Educativa Parroquial San Martín de Porres.

Presente-

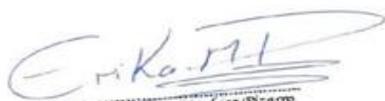
Asunto: Solicito aplicar cuestionario virtual a los padres de los estudiantes de primer grado a cuarto de primaria.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos, y, asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo egresada de la maestría de Investigación Científica de la escuela de postgrado de la Universidad Privada de Tacna, requiero validar el instrumento, adaptándolo a nuestra comunidad, con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación para optar el grado de magister.

El título del trabajo de investigación es: “ **PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DE LENGUAJE DE LA PRUEBA CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS - 4 (CELF - 4), DIRIGIDA A PADRES DE NIÑOS DEL III Y IV CICLO ESCOLAR, TACNA 2021**”, y siendo imprescindible contar con la percepción de personas que tengan las características de la muestra para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotado conocimiento de la variable y problemática.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que presta a la presente.

Atentamente



.....
 M^{te}. Erika Patsy Muchica Pizarro
 PSICOPEDAGOGA Y ESPECIALISTA EN TERCER LENGUAJE
 C/POPE JAMETIANO
 TACNA - PERU

Erika Patsy Muchica Pizarro
 D.N.I: 46742400
 emuchicap@gmail.com
 Celular: 941071056

Adjunto link del cuestionario.

<https://forms.gle/H97dsJJ7AuMXJ3hb7>



.....
 JUAN CARLOS LAURIENTE REYNE
 DIRECTOR
 I.E.P. "SAN MARTÍN DE PORRES"
 TACNA

INGRESO: 18 DE MARZO 2021

**INVESTIGACIÓN
 AUTORIZADA**

DERIVADO A SUB DIRECCIÓN DE PRIMARIA
 PARA SU EJECUCIÓN

DIRECCIÓN: 995878724

Tacna, 17 de marzo de 2021

Sr. Hernán Chiri.

Director de la Institución Educativa "Fe y Alegría"

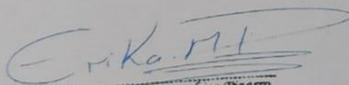
Presente-**Asunto:** Solicito aplicar cuestionario virtual a los padres de los estudiantes de primer grado a cuarto de primaria.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos, y, asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo egresada de la maestría de Investigación Científica de la escuela de postgrado de la Universidad Privada de Tacna, requiero validar el instrumento, adaptándolo a nuestra comunidad, con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación para optar el grado de magíster.

El título del trabajo de investigación es: "**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DE LENGUAJE DE LA PRUEBA CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS - 4 (CELF - 4), DIRIGIDA A PADRES DE NIÑOS DEL III Y IV CICLO ESCOLAR, TACNA 2021**", y siendo imprescindible contar con la percepción de personas que tengan las características de la muestra para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotado conocimiento de la variable y problemática.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que presta a la presente.

Atentamente,



.....
 Dña. ERIKA PATSY MUCHICA PIZARRO
 PSICOPEDAGOGA ESPECIALISTA EN TERAPIA DE LENGUAJE
 CPPe 2446742400
 TACNA - PERU

Erika Patsy Muchica Pizarro
 D.N.I: 46742400
 emuchicap@gmail.com
 Celular: 941071056



18 MAR 2021
 Recibido
 17.30 hrs.

Adjunto link del cuestionario.

● <https://www.redeemnote.com/qr/8dsJJ7AuMXJ3hb7>
 ○ AI QUAD CAMERA

Tacna, 17 de abril de 2021

Sr. Gilberto Nuñez del Prado Cárcamo

Director de la Institución Educativa Particular "San José de Nazaret"

Presente:

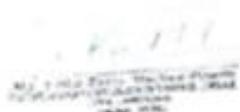
Asunto: Solicito aplicar cuestionario virtual a los padres de los estudiantes de primer grado a cuarto de primaria.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos, y, asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo egresada de la maestría de Investigación Científica de la escuela de postgrado de la Universidad Privada de Tacna, requiero validar el instrumento, adaptándolo a nuestra comunidad, con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación para optar el grado de magíster.

El título del trabajo de investigación es: " **PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DE LENGUAJE DE LA PRUEBA CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS - 4 (CELF - 4), DIRIGIDA A PADRES DE NIÑOS DEL III Y IV CICLO ESCOLAR, TACNA 2021**", y siendo imprescindible contar con la percepción de personas que tengan las características de la muestra para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotado conocimiento de la variable y problemática.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que presta a la presente.

Atentamente



Erika Patsy Muchica Pizarro
D.N.I: 46742400
emuchicap@gmail.com
Celular: 941071056

Adjunto link del cuestionario.

<https://forms.gle/2KKhGjL5dAN7Josaao6>



Tacna, 17 de marzo de 2021

Prof. Miriam Llano Q.

Director de la Institución Educativa Particular "Señor de los Milagros"

Presente:

Asunto: Solicito aplicar cuestionario virtual a los padres de los estudiantes de primer grado a cuarto de primaria.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos, y, asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo egresada de la maestría de Investigación Científica de la escuela de postgrado de la Universidad Privada de Tacna, requiero validar el instrumento, adaptándolo a nuestra comunidad, con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar la investigación para optar el grado de magister.

El título del trabajo de investigación es: " PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DE LENGUAJE DE LA PRUEBA CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS - 4 (CELF - 4), DIRIGIDA A PADRES DE NIÑOS DEL III Y IV CICLO ESCOLAR, TACNA 2021", y siendo imprescindible contar con la percepción de personas que tengan las características de la muestra para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotado conocimiento de la variable y problemática.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que presta a la presente.

Atentamente



Mg. Erika Patsy Muchica Pizarro
INVESTIGADORA ASISTENTE JUNIOR
CICLO UNIVERSITARIO
TACNA, PERU

Erika Patsy Muchica Pizarro
D.N.I: 46742400
emuchicap@gmail.com
Celular: 941071056

Adjunto link del cuestionario.

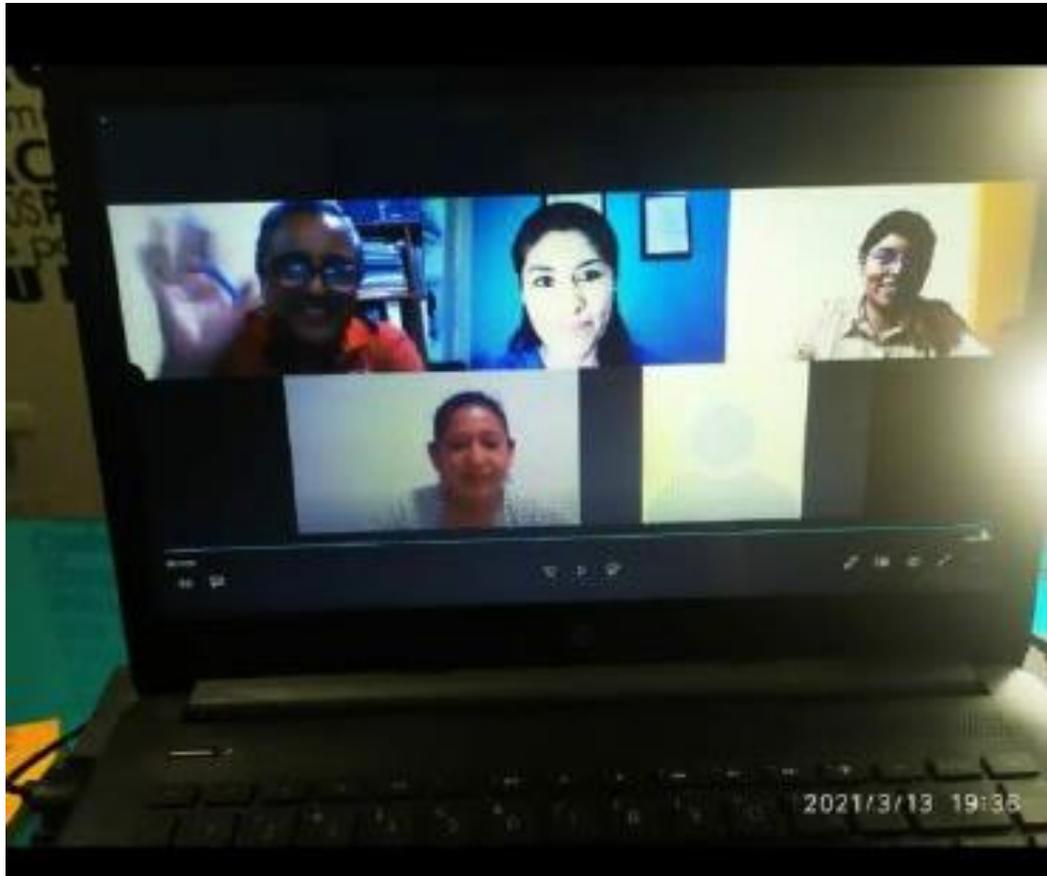
<https://forms.gle/H97dsJ7AuMXJ3hb7>

<https://forms.gle/8XhGjL5dAlV3oxap6>




Lic. Miriam D. Llano Quispe
DIRECTORA

FOTOS CON LOS DIRECTORES



ANEXO 5. INFORME DE LOS JUECES EXPERTOS

CRITERIOS: CLARIDAD- PERTINENCIA- RELEVANCIA

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Estimado juez:

Usted ha sido invitado a participar en el proceso de evaluación para validar la adaptación del siguiente instrumento “Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba CELF-4 (Clinical Evaluation of Language Fundamental-4)”¹ al contexto local. Este instrumento es parte de la investigación: **Propiedades Psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la Prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals - 4 (Celf - 4), dirigida a Padres de Niños del Primer Ciclo Escolar, Tacna 2021**

En virtud a ello, se le presenta el instrumento motivo de evaluación y el presente formato servirá para que usted pueda hacernos llegar sus apreciaciones para cada ítem del instrumento de investigación.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando al área del conocimiento y de la investigación científica. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez: Vanessa Huayna Vizcardo

DNI: 44800558

Cargo actual: Terapeuta de lenguaje

Formación académica: Superior universitaria - Colegiatura: 10211

Institución: Universidad Nacional Federico Villarreal

<p>Objetivo De La Investigación</p> <p>Establecer propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals –4 (CELF - 4), dirigido a padres de familia de niños del primer ciclo escolar, del departamento de Tacna, año 2021.</p>
<p>Objetivo Del Juicio De Expertos</p> <p>Validar los ítems para que éstos midan lo que pretenden medir. Adaptarlo para su aplicación en el Perú</p>
<p>Objetivo Del Instrumento</p> <p>Recopilar y analizar datos sobre el funcionamiento lingüístico del niño a través de la observación sistemática del adulto</p>

Instrucciones

En el siguiente cuadro, para cada ítem del contenido del instrumento que revisa, marque usted con un check (√) o un aspa (X) la opción SI o NO que elija según el criterio de **CLARIDAD, PERTINENCIA o RELEVANCIA.**

¹ Semel, E., Wiig, E. H. & Secord, W. A. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF-4). Spanish Edition*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.

PREGUNTAS DE ENTRADA		CLARIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
¿El niño tiene algún diagnóstico neurológico?		X		X		X		
¿El niño tiene labio leporino?		X		X		X		
¿El niño ha sufrido algún episodio de otitis?		X		X		X		Importante información para tener en conocimiento si existiera alguna pérdida auditiva por más mínima que sea puede repercutir en los resultados óptimos de la prueba.
DIMENSIÓN E INDICADORES	N° DE ÍTEMS	CLARIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
AL ESCUCHAR	1.- Tiene dificultad **	X		X		X		El nivel atencional del paciente es relevante ya que con ello podemos decidir si la prueba será y tomada en 1 o 2 sesiones.
	2.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	3.- Tiene dificultad **	X		X		X		Esta pregunta es clave ya que pone en contexto uno de los ítems de la prueba "recordar oraciones"
	4.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	5.- Pide a las personas **	X		X		X		

	6.- Tiene dificultad **	X		X		X		Esta pregunta es muy parecida a “Tiene dificultad para entender lo que dice la gente” quizás se podría parafrasear o exponer de un modo distinto.
	7.- Tiene dificultad **	X		X		X		Esta pregunta sería más clara con un ejemplo.
	8.- Tiene dificultad**	X		X		X		
	9.- Tiene dificultad**	X		X		X		
AL HABLAR	10.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	11. -Tiene dificultad **	X		X		X		Esta pregunta podría variar a: Tiene dificultad para responder a las preguntas tan rápido a diferencia de otros estudiantes, para mejor entendimiento.
	12.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	13.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	14.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	15.- Tiene dificultad**	X		X		X		
	16.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	17.- Tiene dificultad **			X		X		X

								para mantenerse en un tema” Eliminar el ítem
	18.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	19.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	20.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	21.- Su gramática **	X		X		X		
	22.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	23.- Habla en oraciones **	X		X		X		
	24.- Tiene problemas **	X		X		X		
	25.- Tiene dificultad **	X		X		X		Tiene dificultad para iniciar una conversación
	26.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	27.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	28.- Le molesta cuando**	X		X		X		
AL LEER	29.- Tiene dificultad **							Esta pregunta podría variar a: Tiene dificultad para producir el sonido de las palabras, para que sea más entendible.
	30.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	31.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	32.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	33.- Tiene dificultad **	X		X		X		

	34.- Tiene dificultades **	X		X		X		
AL ESCRIBIR	35.- Tiene dificultad **	X		X		X		Dependiendo de la edad del paciente, quizás la pregunta podría variar para que sea más clara. Además, esto depende de la edad del niño. Colocando un ejemplo.
	36.- Su gramática **	X		X		X		
	37.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	38.- Escribe con oraciones **	X		X		X		
	39.- Tiene dificultades **	X		X		X		Tiene dificultad para dar una respuesta clara.
	40.- Tiene dificultades **	X		X		X		

¿Hay alguna observación? ¿Cuál?

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador: ...Huayna Vizcardo Vanessa.....

DNI: ...44800558.....

Especialidad del evaluador: ...Terapeuta de lenguaje.....



Lic. Huayna Vizcardo Vanessa
Tecnólogo Médico
C.T.M.P 10211

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Estimado juez:

Usted ha sido invitado a participar en el proceso de evaluación para validar la adaptación del siguiente instrumento “Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba CELF-4 (Clinical Evaluation of Language Fundamental-4)”¹ al contexto local. Este instrumento es parte de la investigación: **Propiedades Psicométricas De La Escala De Valoración De Lenguaje De La Prueba Clinical Evaluation Of Language Fundamentals - 4 (Celf - 4), Dirigida A Padres de Niños del Primer Ciclo Escolar, Tacna 2021**. En virtud a ello, se le presenta el instrumento motivo de evaluación y el presente formato servirá para que usted pueda hacernos llegar sus apreciaciones para cada ítem del instrumento de investigación. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando al área del conocimiento y de la investigación científica. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez: Karla Isabel Villacorta Alfaro

DNI N°41232107

Cargo actual Terapeuta de Lenguaje

Forma Formación académica: Superior universitaria

Institución: Universidad Nacional Federico Villarreal

Colegiatura: 5909

Objetivo De La Investigación

Establecer propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals –4 (CELF - 4), dirigido a padres de familia de niños del primer ciclo escolar, del departamento de Tacna, año 2021.

Objetivo Del Juicio De Expertos

Validar los ítems para que éstos midan lo que pretenden medir. Adaptarlo para su aplicación en el Perú

Objetivo Del Instrumento

Recopilar y analizar datos sobre el funcionamiento lingüístico del niño a través de la observación sistemática del adulto

Instrucciones

En el siguiente cuadro, para cada ítem del contenido del instrumento que revisa, marque usted con un check (√) o un aspa (X) la opción SI o NO que elija según el criterio de **CLARIDAD, PERTINENCIA o RELEVANCIA**.

¹ Semel, E., Wiig, E. H. & Secord, W. A. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF-4). Spanish Edition*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.

PREGUNTAS DE ENTRADA		CLARIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
¿El niño tiene algún diagnóstico neurológico?		X		X		X		
¿El niño tiene labio leporino?		X		X		X		
¿El niño ha sufrido algún episodio de otitis?		X		X		X		
DIMENSIÓN E INDICADORES	N° DE ÍTEMS	CLARIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
AL ESCUCCHAR	1.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	2.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	3.- Tiene dificultad **	X		X		X		Tiene dificultad para recordar lo que se le dice
	4.- Tiene dificultad **	X		X		X		Tiene dificultad para entender lo que se le dice
	5.- Pide a las personas **	X		X		X		
	6.- Tiene dificultad **	X						No entiende el significado de las palabras que oye/escucha
	7.- Tiene dificultad **	X		X		X		No entiende ideas nuevas
	8.- Tiene dificultad **	X		X		X		No mira la gente cuando le están hablando
	9.- Tiene dificultad**	X		X		X		

AL HABLAR	10.- Tiene dificultad **	X		X		X		Se demora en responder preguntas
	11.- Tiene dificultad **	X		X		X		La pregunta no es relevante o cambiar el ítem
	12.- Tiene dificultad **	X		X		X		Le cuesta pedir ayuda cuando lo necesita.
	13.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	14.- Tiene dificultad **	X		X		X		Utiliza diferente vocabulario
	15.- Tiene dificultad **	X		X		X		Tiene dificultad para para responder y encontrar la palabra correcta.
	16.- Tiene dificultad **		X		X		X	Me parece que esta pregunta es reiterativa con respecto a la anterior. Eliminar ítem
	17.- Tiene dificultad **		X		X		X	No Describe hechos o acontecimientos. Es reiterativo se podría eliminar
	18.- Tiene dificultad **	X		X		X		Conversa sobre un solo tema
	19.- Tiene dificultad **		X		X		X	Eliminar ítem
	20.- Tiene dificultad **	X		X		X		Relata en orden un cuento o suceso
	21.- Su gramática **	X		X		X		Algunos padres no van a saber que es gramática
	22.- Tiene dificultad **	X		X		X		Emite oraciones completas
	23.- Habla en oraciones **	X		X		X		Habla con frases o palabras

	24.- Tiene problemas **	X		X		X		
	25.- Tiene dificultad **	X		X		X		Conversa de forma adecuada con una persona
	26.- Tiene dificultad **	X		X		X		Conversa de forma adecuada con sus amigos
	27.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	28.- Le molesta **	X		X		X		Se molesta cuando la gente no lo entiende
AL LEER	29.- Tiene dificultad **	X		X		X		
	30.- Tiene dificultad **	X		X		X		No compren lo que lee
	31.- Tiene dificultad **	X		X		X		Explica de forma adecuada un texto
	32.- Tiene dificultad **	X		X		X		Identifica la idea principal de una lectura o texto
	33.- Tiene dificultad **	X		X		X		Recuerda detalles de la lectura o texto
	34.- Tiene dificultades **	X		X		X		Sigue instrucciones escritas
AL ESCRIBIR	35.- Tiene dificultad **	X		X		X		Escribe sus ideas de forma clara
								Dependiendo de la edad del niño.
	36.- Su gramática **	X		X		X		¿A que se refieren con gramática? Se podría dar un ejemplo.
37.- Tiene dificultad **	X		X		X		Escribe oraciones complejas se podría dar ejemplos	

	38.- Escribe con oraciones **	X		X		X		Escribe oraciones cortas o incompletas
	39.- Tiene dificultades **	X		X		X		El niño da una respuesta de forma clara
	40.- Tiene dificultades **	X		X		X		El niño escribe oraciones de forma adecuada o dar ejemplos

¿Hay alguna observación? ¿Cuál?

En mi opinión evidencio muchas observaciones:

Analizar los ítems de cada indicador y su importancia

En el área de lenguaje analizar el ítem en donde indica gramática.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez evaluador: **Karla Villacorta Alfaro DNI: 41232107**

Especialidad del evaluador: **Tecnólogo Medico en la especialidad de Terapia de Lenguaje**



.....

Firma

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Estimado juez:

Usted ha sido invitado a participar en el proceso de evaluación para validar la adaptación del siguiente instrumento “Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba CELF-4 (Clinical Evaluation of Language Fundamental-4)”¹ al contexto local. Este instrumento es parte de la investigación: **Propiedades Psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la Prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals - 4 (Celf - 4), dirigida a Padres de Niños del Primer Ciclo Escolar, Tacna 2021**

En virtud a ello, se le presenta el instrumento motivo de evaluación y el presente formato servirá para que usted pueda hacernos llegar sus apreciaciones para cada ítem del instrumento de investigación.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando al área del conocimiento y de la investigación científica. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez: Rosario Urdanivia Morales

DNI N°: 43644202

Cargo actual: Consultora en audiología

Formación académica: Licenciada en Tecnología Médica especialidad Terapia de Lenguaje

Institución: World Wide Hearing Colegiatura: CTMP 7339

Objetivo De La Investigación

Establecer propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals –4 (CELF - 4), dirigido a padres de familia de niños del primer ciclo escolar, del departamento de Tacna, año 2021.

Objetivo Del Juicio De Expertos

Validar los ítems para que éstos midan lo que pretenden medir. Adaptarlo para su aplicación en el Perú

Objetivo Del Instrumento

Recopilar y analizar datos sobre el funcionamiento lingüístico del niño a través de la observación sistemática del adulto

Instrucciones

En el siguiente cuadro, para cada ítem del contenido del instrumento que revisa, marque usted con un check (√) o un aspa (X) la opción SI o NO que elija según el criterio de **CLARIDAD, PERTINENCIA o RELEVANCIA.**

¹ Semel, E., Wiig, E. H. & Secord, W. A. (2006). *Clínical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF-4). Spanish Edition.* San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.

PREGUNTAS DE ENTRADA		CLARIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
¿El niño tiene algún diagnóstico neurológico?		X		X		X		
¿El niño tiene labio leporino?		X		X		X		Se sugiere actualizar el término a fisura labio palatina
¿El niño ha sufrido algún episodio de otitis?		X		X		X		
DIMENSIÓN E INDICADORES	N° DE ÍTEMS	CLARIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
AL ESCUCHAR	1.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	2.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	3.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	4.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	5.-Pide a las personas **	X		X		X		
	6.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	7.-Tiene dificultad**	X		X		X		Se sugiere utilizar la frase “nuevos conceptos”
	8.-Tiene dificultad **	X		X		X		Si el ítem se refiere al área auditiva, entiendo que este enunciado está ligado a la atención visual durante la conversación, si es así, sugiero modificar “Tiene dificultad para mirar o fijar

							mirada con el interlocutor durante la conversación”
	9.-Tiene dificultad**	X		X		X	
AL HABLAR	10.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	11.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	12.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	13.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	14.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	15.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	16.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	17.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	18.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	19.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	20.-Tiene dificultad **	X		X		X	Tiene dificultad para ordenar correctamente los hechos
	21.-Su gramática **	X		X		X	
	22.-Tiene dificultad **	X		X		X	
	23.-Habla en oraciones **	X		X		X	
	24.-Tiene problemas **	X		X		X	
	25.-Tiene dificultad **	X		X		X	
26.-Tiene dificultad **	X		X		X	Volver a redactor	
27.-Tiene dificultad **	X		X		X		

	28.-Le molesta cuando **	X		X		X		
AL LEER	29.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	30.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	31.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	32.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	33.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	34.-Tiene dificultades**	X		X		X		
AL ESCRIBIR	35.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	36.-Su gramática **	X		X		X		
	37.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	38.-Escribe con oraciones **	X		X		X		
	39.-Tiene dificultades**	X		X		X		
	40.-Tiene dificultades **	X		X		X		

¿Hay alguna observación? ¿Cuál?

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador: **Urdanivia Morales Rosario**

DNI: Rosario Urdanivia Morales

Especialidad del evaluador: Audiología / TM en Terapia de Lenguaje



LIC. ROSARIO URDANIVIA M.
AUDIÓLOGA
CTMP 7339

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Estimado juez:

Usted ha sido invitado a participar en el proceso de evaluación para validar la adaptación del siguiente instrumento **“Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba CELF-4 (Clinical Evaluation of Language Fundamental-4)”¹** al contexto local. Este instrumento es parte de la investigación: **Propiedades Psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la Prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals - 4 (Celf - 4), dirigida a Padres de Niños del Primer Ciclo Escolar, Tacna 2021**

En virtud a ello, se le presenta el instrumento motivo de evaluación y el presente formato servirá para que usted pueda hacernos llegar sus apreciaciones para cada ítem del instrumento de investigación.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando al área del conocimiento y de la investigación científica. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez: Anamilé Tapia Alvarez

DNI: 44595227

Cargo actual: Terapeuta de Lenguaje

Formación académica: Tecnólogo Médico en Terapia de Lenguaje - CTMP 7438

Institución: Universidad Nacional Federico Villarreal

<p>Objetivo De La Investigación</p> <p>Establecer propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals –4 (CELF - 4), dirigido a padres de familia de niños del primer ciclo escolar, del departamento de Tacna, año 2021.</p>
<p>Objetivo Del Juicio De Expertos</p> <p>Validar los ítems para que éstos midan lo que pretenden medir. Adaptarlo para su aplicación en el Perú</p>
<p>Objetivo Del Instrumento</p> <p>Recopilar y analizar datos sobre el funcionamiento lingüístico del niño a través de la observación sistemática del adulto</p>

Instrucciones

En el siguiente cuadro, para cada ítem del contenido del instrumento que revisa, marque usted con un check (✓) o un aspa (X) la opción SI o NO que elija según el criterio de **CLARIDAD, PERTINENCIA** o **RELEVANCIA**.

¹ Semel, E., Wiig, E. H. & Secord, W. A. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals –4 (CELF-4)*. Spanish Edition. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.

PREGUNTAS DE ENTRADA		CLARIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
¿El niño tiene algún diagnóstico neurológico?		X		X		X		
¿El niño tiene labio leporino?		X		X		X		CAMBIAR LA PREGUNTA, YA SE DETALLÓ
¿El niño ha sufrido algún episodio de otitis?		X		X		X		CAMBIAR LA PREGUNTA, YA SE DETALLÓ
DIMENSIÓN E INDICADORES	N° DE ÍTEMS	CLARIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
AL ESCUCHAR	1.Tiene dificultad **	X		X		X		
	2.Tiene dificultad **	X		X		X		
	3.Tiene dificultad **	X		X		X		
	4.Tiene dificultad **	X		X		X		
	5.Pide a las personas **	X		X		X		
	6.Tiene dificultad **	X		X		X		
	7.Tiene dificultad**	X		X		X		
	8.Tiene dificultad **	X		X		X		
	9.Tiene dificultad**	X		X		X		
AL HABLAR	10.Tiene dificultad **	X		X		X		
	11.Tiene dificultad **	X		X		X		

	12.Tiene dificultad **	X		X		X		
	13.Tiene dificultad **	X		X		X		
	14.Tiene dificultad **	X		X		X		
	15.Tiene dificultad **	X		X		X		
	16.Tiene dificultad **	X						
	17.Tiene dificultad **	X						
	18-Tiene dificultad **	X		X		X		Es importante que el niño también pueda iniciar un tema de conversación, no solo mantenerse (cambiar el ítem)
	19.Tiene dificultad **	X		X		X		
	20.Tiene dificultad **	X		X		X		
	21.Su gramática **	X		X		X		
	22.Tiene dificultad **	X		X		X		
	23.Habla en oraciones **		X		X		X	Se tiene que eliminar este ítem ya que tiene relación con el ítem 21
	24.Tiene problemas **	X		X		X		
	25.Tiene dificultad **	X		X		X		
	26.Tiene dificultad **	X		X		X		
	27.Tiene dificultad **	X		X		X		
	28.Le molesta cuando **	X		X		X		
AL LE ER	29.Tiene dificultad **	X		X		X		

	30.Tiene dificultad **	X		X		X		
	31.Tiene dificultad **	X		X		X		
	32.Tiene dificultad **	X		X		X		
	33.Tiene dificultad **	X		X		X		
	34.Tiene dificultades**	X		X		X		
AL ESCRIBIR	35.Tiene dificultad **	X		X		X		
	36.Su gramática **	X		X		X		Volver a redactar
	37.Tiene dificultad **	X		X		X		
	38.Escribe con oraciones **	X		X		X		
	39.Tiene dificultades**	X		X		X		
	40.Tiene dificultades **	X		X		X		

¿Hay alguna observación? ¿Cuál? **Sí.**

En las preguntas de entrada: cambiar el ítem 2 y 3 por:

¿el niño tiene alguna alteración funcional o anatómicas de las estructuras fonoarticulatorias?

¿el niño presenta alguna alteración o trastorno auditivo? respectivamente.

En el lenguaje oral- al hablar-: cambiar 18 ítem: Tiene dificultad para iniciar y mantenerse en un tema de conversación. Eliminar ítem 23: Habla en oraciones cortas y cortadas

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [x] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez Evaluador: TM. Anamilé Tapia Alvarez

DNI: 4595227

Especialidad del evaluador: Especialista en Disfagia orofaríngeas


 Lic. ANAMILE ROSARIO TAPIA ALVAREZ
 TECNÓLOGO MEDICO
 C.T.M.P 7438

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Estimado juez:

Usted ha sido invitado a participar en el proceso de evaluación para validar la adaptación del siguiente instrumento “Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba CELF-4 (Clinical Evaluation of Language Fundamental-4)”¹ al contexto local. Este instrumento es parte de la investigación: **Propiedades Psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la Prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals - 4 (Celf - 4), dirigida a Padres de Niños del Primer Ciclo Escolar, Tacna 2021**

En virtud a ello, se le presenta el instrumento motivo de evaluación y el presente formato servirá para que usted pueda hacernos llegar sus apreciaciones para cada ítem del instrumento de investigación.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando al área del conocimiento y de la investigación científica. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez: Estela Rosa Carhuayal Pajita

DNI N° 40636439

Cargo actual: Terapeuta de lenguaje.

Formación académica: Superior

Institución: UNFV

Colegiatura: 0428-P-DEC

<p>Objetivo De La Investigación</p> <p>Establecer propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals –4 (CELF - 4), dirigido a padres de familia de niños del primer ciclo escolar, del departamento de Tacna, año 2021.</p>
<p>Objetivo Del Juicio De Expertos</p> <p>Validar los ítems para que éstos midan lo que pretenden medir. Adaptarlo para su aplicación en el Perú</p>
<p>Objetivo Del Instrumento</p> <p>Recopilar y analizar datos sobre el funcionamiento lingüístico del niño a través de la observación sistemática del adulto</p>

Instrucciones

En el siguiente cuadro, para cada ítem del contenido del instrumento que revisa, marque usted con un check (√) o un aspa (X) la opción SI o NO que elija según el criterio de **CLARIDAD, PERTINENCIA o RELEVANCIA.**

¹ Semel, E., Wiig, E. H. & Secord, W. A. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF-4). Spanish Edition*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.

PREGUNTAS DE ENTRADA		CLARIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
¿El niño tiene algún diagnóstico neurológico?		X		X		X		El niño tiene síndrome de Down
¿El niño tiene labio leporino?		X		X		X		
¿El niño ha sufrido algún episodio de otitis?		X		X		X		
DIMENSIÓN E INDICADORES	N° DE ÍTEMS	CLARIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
AL ESCUCHAR	1.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	2.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	3.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	4.-Tiene dificultad **	X		X		X		Puede tener algún grado de pérdida en la audición
	5.-Pide a las personas **	X		X		X		
	6.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	7.-Tiene dificultad**	X		X		X		
	8.-Tiene dificultad **	X		X		X		problemas de atención
	9.-Tiene dificultad**	X		X		X		problemas de atención
AL HABLAR	10.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	11.-Tiene dificultad **	X		X		X		

	12.-Tiene dificultad **	X		X		X		No tiene lenguaje expresivo, le cuesta pedir ayuda
	13.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	14.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	15.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	16.-Tiene dificultad **		X		X		X	Eliminar ítem
	17.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	18.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	19.-Tiene dificultad **		X		X		X	Se parece a la pregunta anterior
	20.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	21.-Su gramática **	X		X		X		
	22.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	23.-Habla en oraciones **		X		X		X	Se parece a la pregunta 21, eliminar ítem
	24.-Tiene problemas **	X		X		X		Volver a redactar
	25.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	26.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	27.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	28.-Le molesta cuando **	X		X		X		Se siente frustrado, disgustado
AL LEER	29.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	30.-Tiene dificultad **	X		X		X		

	31.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	32.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	33.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	34.-Tiene dificultades**	X		X		X		
AL ESCRIBIR	35.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	36.-Su gramática **	X		X		X		
	37.-Tiene dificultad **	X		X		X		
	38.-Escribe con oraciones **	X		X		X		
	39.-Tiene dificultades**	X		X		X		
	40.-Tiene dificultades **	X		X		X		

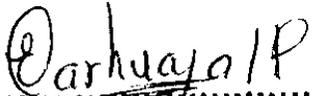
¿Hay alguna observación? Sí ¿Cuál? ÍTEM 16, 19 y 23

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [x] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador: Carhuayal Pajita Estela Rosa.

DNI: 09731602

Especialidad del evaluador: Docente de Educación Especial



 Lic. Estela R. Carhuayal Pajita
 Prof. Educación Especial
 CPPe 0031500

FORMATO UPT

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Tacna, 15 de febrero de 2021

Señor(a)

Tapia Alvarez, Anamilé

Presente. -

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Magister en MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable: VALORACIÓN DEL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES, CON EL INSTRUMENTO CELF-4, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una X el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Erika Muchica Pizarro

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Tapia Alvarez, Anamilé

1.2. Grado Académico: Superior Universitario

1.3. Profesión: Tecnóloga Médica en Terapia de Lenguaje

1.4. Institución donde labora: Instituto para el desarrollo Infantil

1.5. Cargo que desempeña: Terapeuta de Lenguaje

1.6. Denominación del Instrumento: Escala de valoración del Lenguaje CELF-4

1.7. Autor del instrumento: Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig y Wayne A. Secord

1.8. Programa de postgrado: Maestría en Investigación Científica e Innovación

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
SUMATORIA PARCIAL		0	0	0	20	5
SUMATORIA TOTAL		25				

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 25

3.2. Opinión: FAVORABLE (X) DEBE MEJORAR () NO FAVORABLE ()

3.3. Observaciones: _Explicar detalladamente los ítems a la población que se le realizará la evaluación

2

Lima, 28 de febrero 2021



Lic. ANAMILE ROSARIO TAPIA ALVAREZ
TECNÓLOGO MEDICO
C.T.M.P 7438

Firma

Tacna, 15 de febrero de 2022

Señor(a)

Carhuayal Pajita Estela Rosa

Presente.-

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conoedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Magister en MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable: VALORACIÓN DEL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES, CON EL INSTRUMENTO CELF-4, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una X el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Erika Muchica Pizarro

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Carhuayal Pajita Estela Rosa
- 1.2. Grado Académico: Superior Universitario
- 1.3 Profesión: Profesora de Educación Especial Terapeuta de Lenguaje
- 1.4. Institución donde labora: IRI&EE-PNP “MILAGROSO NIÑO JESÚS”
- 1.5. Cargo que desempeña: Terapeuta de lenguaje
- 1.6. Denominación del Instrumento: Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF-4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021.
- 1.7. Autor del instrumento: Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig y Wayne A. Secord
- 1.8. Programa de postgrado: Maestría en Investigación Científica e Innovación

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
SUMATORIA PARCIAL		0	0	0	20	0
SUMATORIA TOTAL		24				

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 24

3.2. Opinión: FAVORABLE (X) DEBE MEJORAR () NO FAVORABLE ()

3.3. Observaciones: Mejorar la redacción de los ítems indicados

2

Lima, 28 de febrero 2021


.....
Lic. Estela R. Carhuaya Pajita
Prof. Educación Especial
CPPe 0031500

Firma

Tacna, 15 de febrero de 2021

Señor(a)

Urdanivia Morales, Rosario

Presente. -

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Magister en MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable: VALORACIÓN DEL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES, CON EL INSTRUMENTO CELF-4 por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una X el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Erika Muchica Pizarro

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Urdanivia Morales, Rosario
- 1.2. Grado Académico: Superior Universitario
- 1.3 Profesión: Tecnóloga Médica Especialidad Terapia de Lenguaje
- 1.4. Institución donde labora: World Wide Hearing
- 1.5. Cargo que desempeña: Consultora en audiología
- 1.6. Denominación del Instrumento: Escala de valoración del Lenguaje CELF-4
- 1.7. Autor del instrumento: Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig y Wayne A. Secord
- 1.8. Programa de postgrado: Maestría en Investigación Científica e Innovación

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL		0	0	0	0	30
SUMATORIA TOTAL		30				

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 30

3.2. Opinión: FAVORABLE (X) DEBE MEJORAR () NO FAVORABLE ()

3.3. Observaciones: Ninguna

2

Lima, 28 de febrero de 2021



LIC. ROSARIO URDANVIA M.
AUDIÓLOGA
CTMP 7339

Tacna, 15 de febrero de 2021

Señor(a)

Huayna Vizcardo, Vanessa

Presente.-

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Magister en MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable: VALORACIÓN DEL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES, CON EL INSTRUMENTO CELF-4, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una X el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Erika Muchica Pizarro

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Huayna Vizcardo, Vanessa
- 1.2. Grado Académico: Superior Universitario
- 1.3. Profesión: Terapeuta de Lenguaje
- 1.4. Institución donde labora: Avanzada Terapias
- 1.5. Cargo que desempeña: Terapeuta de Lenguaje
- 1.6. Denominación del Instrumento: Escala de valoración del Lenguaje CELF-4.
- 1.7. Autor del instrumento: Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig y Wayne A. Secord
- 1.8. Programa de postgrado: Maestría en Investigación Científica e Innovación

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
		1	2	3	4	5	
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
SUMATORIA PARCIAL						30	
SUMATORIA TOTAL							30

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 30

3.2. Opinión: FAVORABLE (X) DEBE MEJORAR () NO FAVORABLE ()

3.3. Observaciones: Felicitaciones por la información que aporta dicho trabajo ya que corrobora la fiabilidad y eficacia de esta prueba CELF 4 en edad escolar siendo de impacto en las futuras investigaciones con pruebas similares.

2

Lima, 28 de febrero 2021



.....
Lic. Huayna Vizcardo Vanessa
Tecnólogo Médico
C.T.M.P 10211

Firma

Tacna, 15 de febrero de 2021

Señor(a)

Villacorta Alfaro, Karla Isabel

Presente.-

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Magister en MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable: VALORACIÓN DEL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES, CON EL INSTRUMENTO CELF-4, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una X el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Erika Muchica Pizarro

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Villacorta Alfaro, Karla Isabel
- 1.2. Grado Académico: Superior Universitario
- 1.3 Profesión: Tecnóloga médica en terapia de lenguaje
- 1.4. Institución donde labora: Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje
- 1.5. Cargo que desempeña: Terapeuta de lenguaje
- 1.6. Denominación del Instrumento: Escala de valoración del Lenguaje CELF-4.
- 1.7. Autor del instrumento: Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig y Wayne A. Secord
- 1.8. Programa de postgrado: Maestría en Investigación Científica e Innovación

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				x	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				x	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				x	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				x	
SUMATORIA PARCIAL					24	
SUMATORIA TOTAL		24				

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 24

3.2. Opinión: FAVORABLE (X) DEBE MEJORAR () NO FAVORABLE ()

3.3. Observaciones: Debes continuar mejorando la redacción teniendo en cuenta las anotaciones del asesor de contenido. He colocado bueno en todos los ítems ya que estas en el proceso de realizar las correcciones pendientes

2

Lima, 28 de febrero 2021

Handwritten signature of Karla Pittacortu A. The signature is written in black ink on a light background. It features a large, stylized initial 'K' followed by the name 'Karla Pittacortu A' in a cursive script.

Firma

ANEXO 6. EVIDENCIAS DE CONTENIDO

EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

TITULO DEL TRABAJO: Evidencias de validez de contenido del instrumento que mide las Propiedades Psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals - 4 (CELF - 4), dirigida a padres de niños del III Y IV ciclo escolar, Tacna 2021

INVESTIGADOR: Erika Patsy Muchica Pizarro

ITEM ORIGINAL			JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5	ITEM REVISADO
			Huayna Vizcardo, Vanessa	Villacorta Alfaro, Karla Isabel	Urdanivia Morales, Rosario	Tapia Álvarez, Anamilé	Carhuayal Pajita Estela Rosa	
			C.T.M.P. 10211	C.T.M.P. 5909	C.T.M.P. 7339	C.T.M.P. 7438	CPPe 0428	
E1	Preguntas de entrada	¿El niño tiene algún diagnóstico neurológico?					El niño tiene Síndrome de Down	¿El niño tiene algún diagnóstico neurológico?
E2		¿El niño tiene labio leporino?			Se sugiere actualizar el término a fisura labio palatina	Cambiar por ¿el niño tiene alguna alteración funcional o anatómicas de las estructuras fonarticulatorias?		El niño tiene alguna malformación en alguno de los órganos de la articulación

E3		¿El niño ha sufrido algún episodio de otitis?	Importante información para tener en conocimiento si existiera alguna pérdida auditiva por más mínima que sea puede repercutir en los resultados óptimos de la prueba.			Cambiar por ¿el niño presenta alguna alteración o trastorno auditivo?		¿El niño presenta alguna alteración auditiva?
1	Al escuchar	Tiene *****						Se mantiene la redacción original del ítem
2		Tiene *****						Se mantiene la redacción original del ítem
3		Tiene *****		Cambiar: Tiene dificultad para recordar lo que se le dice				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para recordar lo que se le dice.</i>

4		Tiene *****		Cambiar: Tiene dificultad para entender lo que se le dice			Puede tener algún grado de pérdida en la audición	Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para entender lo que se le dice.</i>
5		Pide *****						Se mantiene la redacción original del ítem
6		Tiene *****	Indica que se parece al ítem nro. 4. Si la pregunta expresa otra idea, es mejor cambiarla o parafrasearla.	Cambiar: No entiende el significado de las palabras que escucha				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para entender el significado de las palabras que escucha</i>
7		Tiene *****	Indica que se debe añadir un ejemplo ya que la pregunta no es entendible.	Cambiar: No entiende ideas nuevas	Se sugiere utilizar la frase “nuevos conceptos”			Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para entender palabras nuevas.</i>
8		Tiene *****		Cambiar: No mira la gente cuando le están hablando	Si el ítem se refiere al área auditiva, entiendo que este enunciado		problemas de atención	Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para fijar la mirada</i>

					está ligado a la atención visual durante la conversación, si es así, sugiero modificar “Tiene dificultad para mirar o fijar mirada con el interlocutor durante la conversación”			<i>durante una conversación.</i>
9		Tiene *****						Se mantiene la redacción original del ítem
10	Al Hablar	Tiene *****		Cambiar: Se demora o tiene dificultad en responder a lo que se le pregunta				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para responder a lo que se le pregunta.</i>
11		Tiene *****	Cambiar: Tiene dificultad para responder a	Indica que la pregunta no es relevante				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para responder a las</i>

			las preguntas tan rápido a diferencia de otros estudiantes.					<i>preguntas tan rápido a diferencia de otros estudiantes</i>
12		Tiene *****		Cambiar: Le cuesta pedir ayuda cuando lo necesita.			No tiene lenguaje expresivo o le cuesta para pedir ayuda	Se cambia la redacción del ítem <i>Le cuesta pedir ayuda cuando lo necesita.</i>
13		Tiene *****						Se mantiene la redacción original del ítem
14		Tiene *****		Cambiar: Utiliza diferente vocabulario				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para usar diferente vocabulario cuando habla.</i>
15		Tiene *****		Cambiar: Tiene dificultad para responder y encontrar la palabra correcta				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para responder y encontrar la palabra</i>

								<i>correcta cuando habla.</i>
16		Tiene *****		Indica que la pregunta es reiterativa con respecto a la anterior. Eliminar			Eliminar ítem	Eliminar ítem
17		Tiene *****	Esta pregunta es parecida a pregunta "Tiene dificultad para mantenerse en un tema" Eliminar	Cambiar: No Describe hechos o acontecimientos Es reiterativo se podría eliminar				Eliminar ítem
18		Tiene *****		Cambiar: tiene dificultad para explicar y centrarse sobre un solo tema		Tiene dificultad para iniciar y mantenerse/centrarse en un tema de conversación		Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para explicar y centrarse en el tema de conversación.</i>

19		Tiene *****		Eliminar			Se parece a la pregunta anterior Eliminar	Eliminar ítem
20		Tiene *****		Cambiar: tiene dificultad para relatar en orden un cuento o suceso	Tiene dificultad para ordenar correctamente los hechos			Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para ordenar correctamente los hechos al contar una historia (cuento)</i> .
21		Su *****		Indica que algunos padres no sabrán que es gramática (volver a redactar)				Se cambia la redacción del ítem <i>Habla en oraciones simples sin un sentido claro</i> .
22		Tiene *****						Se mantiene el ítem
23		Habla *****		Cambiar: Habla con frases o palabras		Se tiene que eliminar este ítem ya que tiene relación con el ítem 21	Se parece a la pregunta 21	Eliminar ítem

24		Tiene *****					Volver a redactar el ítem	Se cambia la redacción del ítem <i>Le cuesta ampliar su respuesta cuando habla.</i>
25		Tiene *****	Tiene dificultad para iniciar una conversación	Cambiar: Conversa de forma adecuada con una persona				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para iniciar una conversación con alguien.</i>
26		Tiene *****		Cambiar: Conversa de forma adecuada con sus amigos	Volver a redactar el ítem			Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para hablar con un grupo de amigos.</i>
27		Tiene *****						Se mantiene la redacción original del ítem
28		Le molesta *****		Cambiar: Se disgusta cuando la gente no lo entiende			Se siente frustrado o disgustado	Se cambia la redacción del ítem <i>Se disgusta cuando la gente no le entiende.</i>

29	Al Leer	Tiene *****	Cambiar: Tiene dificultad para producir el sonido de las palabras.	Indica que el ítem es incomprensible ya que piensa que el ítem se refiere al tema de conciencia fonológica Volver a redactar				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para pronunciar las palabras cuando lee.</i>
30		Tiene *****		No comprende lo que lee				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para comprender lo que lee.</i>
31		Tiene *****		Cambiar: Explica de forma adecuada un texto				Se mantiene la redacción original del ítem
32		Tiene *****		Cambiar : ...para identificar la idea principal de una lectura o texto				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para identificar la idea principal de la lectura que lee.</i>

33		Tiene *****		Cambiar: ...para recordar detalles de la lectura o texto				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para recordar detalles de lo que lee.</i>
34		Tiene *****						Se mantiene la redacción original del ítem
35	Al escribir	Tiene *****	Indica que la pregunta debería variar, ya que el problema descrito en el ítem depende de la edad del niño, además indica que se debe añadir un ejemplo	Sugiere cambiar por "Escribe sus ideas de forma clara", pero el problema que el ítem describe depende de la edad del niño.				Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para escribir sus ideas de forma clara.</i>
36		Su *****		Considera que los padres no entenderán el concepto de gramática, y sugiere que se dé un ejemplo.		Volver a redactar		Se cambia la redacción del ítem <i>Escribe oraciones simples sin un sentido claro.</i>

37		Tiene *****					Se mantiene la redacción original del ítem
38		Escribe *****		Cambiar: Escribe oraciones cortas o incompletas			Se cambia la redacción del ítem <i>Escribe oraciones cortas e incompletas.</i>
39		Tiene *****	Tiene dificultad para dar una respuesta clara	Cambiar: El niño da una respuesta de forma clara			Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultades para dar una respuesta de forma clara cuando escribe.</i>
40		Tiene *****		Sugiere cambiar por "El niño escribe oraciones de forma adecuada", además de dar ejemplos			Se cambia la redacción del ítem <i>Tiene dificultad para ordenar correctamente las palabras cuando escribe.</i>

Tabla

Jueces expertos

JUEZ	NOMBRE	GRADO	CARGO
1	Huayna Vizcardo, Vanessa C.T.M.P. 10211	Especialista	Terapeuta de Lenguaje
2	Villacorta Alfaro, Karla Isabel C.T.M.P. 5909	Especialista	Terapeuta de Lenguaje
3	Urdanivia Morales, Rosario C.T.M.P. 7339	Especialista	Terapeuta de Lenguaje
4	Tapia Álvarez, Anamilé C.T.M.P. 7438	Especialista	Terapeuta de Lenguaje
5	Carhuayal Pajita Estela Rosa CPPe 0428	Especialista	Docente especialista en Terapeuta de Lenguaje

Nota: Se consideró la participación de los 5 jueces expertos para que brinden las validaciones respectivas del instrumento empleado en la presente investigación.

FOCUS GROUP: Evidencias de validez de contenido del instrumento que mide las Propiedades Psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la prueba Clinical Evaluation Of Language Fundamentals - 4 (CELF - 4), dirigida a padres de niños del III y IV ciclo escolar, Tacna 2021”

	PREGUNTAS DE ENTRADA	N° DE ÍTEMS	SUGERENCIAS/ OBSERVACIONES
	1	¿El niño tiene algún diagnóstico neurológico?	P1: Sí está bien, es malformación en el rostro
	2	¿El niño tiene labio leporino?	P2: Si entiendo porque yo sí conozco, porque tengo un primo mío que tiene labio leporino y es un joven que nunca se operó y no tuvo dificultad para estar en la sociedad y terminó sus estudios, tenía todas las habilidades, pero sí entiendo la redacción de las preguntas
	3	¿El niño ha sufrido algún episodio de otitis?	<p>P3: La verdad nunca he escuchado la palabra “labio leporino” “otitis” sí escuché Diagnóstico neurológico yo creo que es los niños que tienen el “autismo” o retraso mental” a ellos se refieren” porque no tengo familiar, pero en el colegio conocí a una niña autista</p> <p>P4: Se entiende porque se refiere al niño presenta dificultades en el aprendizaje y que no es normal a comparación de otros niños, sino que su aprendizaje es lento. Sobre la otitis a raíz de una infección o inflamación en el oído el niño presenta dificultades</p> <p>P5: En cuanto al diagnóstico neurológico se entiende claramente que es una afectación mental.</p> <p>P6: En el caso del labio leporino se entiende porque es notorio y sobre el episodio de otitis se entiende porque son las alergias.</p>

	DIMENSIÓN E INDICADORES	Nº DE ÍTEMS	SUGERENCIAS/ OBSERVACIONES
1	D-1 LENGUAJE ORAL	AL ESCUCHAR	<p>P1: Si logro entender las preguntas, está entendible la redacción de todos los ítems</p> <p>P2: ¿Todas las preguntas que pertenecen a esa dimensión están referidas a los niños del labio leporino? (se le explicó que las anteriores eran preguntas de descarte)</p> <p>Sí entendí la redacción de los ítems, pero los niños siempre van a tener hay dificultad, pero siempre van aprendiendo yo creo que hay que saber esperar.</p> <p>P3: Sí entiendo todas las preguntas</p> <p>P4: la redacción de las preguntas me parece bien, son buenas preguntas porque es una ayuda y de esa forma nosotros ya entendemos</p> <p>P5-P6: sí se entienden las preguntas porque nos ayuda a entender si un niño tuviera un problema en su lenguaje y es obvio va a tener problemas en su desarrollo</p>
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
			SUGERENCIAS/ OBSERVACIONES
10	D-1 LENGUAJE ORAL	AL HABLAR	<p>P3: Sí se llega a entender, está claro la redacción de los ítems, aunque la número 18 me imagino que es cuando un niño tiene dificultad para explicar un tema.</p> <p>P1: Tiene dificultad para responder a las preguntas tan rápido como otros estudiantes, volviendo a leer ya lo entendí pero (ítem 18) “Tiene dificultad para explicar un tema” ,creo que sería mejor...</p> <p>P6: se podría buscar un sinónimo o poner tiene dificultad para explicar un tema</p>
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			

19		Tiene *****	<p>P1 Si se entiende los ítems además es importante estas preguntas porque mi hijo tiene dificultades al expresarte en palabras largas y explicar algo. P2: Sí se logra entender las preguntas, pero la pregunta 14 debería cambiarse la palabra variado por diferente. P3: sí yo entiendo las preguntas, todas las preguntas si entiendo P4: Yo no entiendo la pregunta 20 (se volvió a leer la pregunta). Sí se entiende porque mi hijo tiene dificultad para contar un cuento así que debería cambiarse la redacción. P2: El ítem 20, podría ser: El niño tiene dificultad para poner los hechos en el orden correcto. P5: Sí se entiende y me parece muy interesante porque nos da información para saber cómo los niños se desempeñan con las personas y familia P6: Sí se entiende las preguntas, pero la 21 no. P1,P2,P3,P4,P5,P6: La pregunta 21 debería volverse a redactar porque los demás papás no van a entender.</p>
20		Su *****	
21		Tiene *****	
22		Habla *****	
23		Tiene *****	
24		Tiene *****	
25		Tiene *****	
26		Tiene *****	
27		Le molesta *****	
28		Tiene *****	
			SUGERENCIAS/ OBSERVACIONES
29	AL LEER	Tiene *****	<p>P1: Sí se entiende los ítems, pero en la número 33 sobre recordar detalles al leer, no comprendo. P3: El ítem 33 debería ser: tiene dificultad para recordar detalles de los cuentos que lee porque mi niño tiene dificultades para leer y recordar detalles de cuentos largos P2: El ítem 29 podría ser: tiene dificultad para pronunciar las palabras P4: El ítem 30 se entendería mejor si diría tiene dificultad para comprender lo que lee P5: El ítem 32 debería ser: tiene dificultad para identificar la idea principal de la lectura. P4-P6: Sí se entienden los demás ítems el 31 y 34 están claros</p>
30		Tiene *****	
31		Tiene *****	
32		Tiene *****	
33		Tiene *****	
34		Tiene *****	
		Tiene *****	

	DIMENSIÓN E INDICADORES		Nº DE ÍTEMS	SUGERENCIAS/ OBSERVACIONES
35	D-2 LENGUAJE ESCRITO	AL ESCRIBIR	Tiene *****	P1 Se comprende la redacción de todos los ítems de esa dimensión, pero el ítem 36 no lo entiendo ¿a qué se refiere? P2-P3-P4-P5 Se debe volver a redactar
36			Su *****	
37			Tiene *****	
38			Escribe *****	
39			Tiene *****	
40			Tiene *****	

Características de los participantes:

Nombre del Padre/Tutor	Ocupación	Teléfono	Nombre y apellido del niño o niña	Fecha de nacimiento	Grado	Edad	Número de hermanos
Ana Jiménez	Comercio	930837532	Dayan Mauricio Quispe Jiménez	6/03/2021	3ro	7	1
Ema Velásquez Montalico	Ama de casa	989286473	Deyvis Camilo Huaycani Velásquez	27/02/2015	1ro	5	1
Adelaida zapata Velásquez	Ama de casa y presidenta de vaso de leche.	979650176	Luz Victoria Esperanza Alegría Zapata	19/08/2012	3ro	8	1
Alicia Limachi Poma	Casa	951058338	Leidy Belén Apaza Limachi	21/12/2012	3ro	9	0
Tomasa Zanga Mamani	Ama de casa	945 987335	Yeferson Wilson Quispe zanga	1/11/2013	1ro	7	2.

Carlos Elmer Ttica Chuquitaype	Independiente	931836847	Kamila Fernanda Ttica Ramírez	31/10/2013	2do	7	0
-----------------------------------	---------------	-----------	----------------------------------	------------	-----	---	---

Criterios que explorar:

- Recomendaciones para la redacción
- Propuestas de claridad de los ítems
- Adecuación a la realidad
- Formato de presentación del protocolo

EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Título Del Trabajo: Propiedades psicométricas de la Escala de Valoración de Lenguaje de la Prueba Clinical Evaluation Of Language Fundamentals - 4 (Celf - 4), dirigida a padres de niños del III y IV Ciclo Escolar, Tacna 2021.

Investigador: Erika Patsy Muchica Pizarro

ITEM ORIGINAL		EVIDENCIA DE VALIDEZ POR CONTENIDO POR JUECES DE EXPERTOS	EVIDENCIA DE VALIDEZ POR SUJETOS A EVALUAR (FOCUS GROUP)	ITEM EN PROPUESTA FINAL	ELIMINAR ÍTEM
E1	Preguntas de entrada	¿El niño tiene algún diagnóstico neurológico?	¿El niño tiene algún diagnóstico neurológico?	¿El niño tiene alguna discapacidad intelectual?	¿El estudiante tiene algún tipo de discapacidad física, intelectual o auditiva?
E2		¿El niño tiene labio leporino?	El niño tiene alguna malformación en alguno de los órganos de la articulación	¿El niño tiene alguna malformación en el rostro?	El estudiante tiene alguna malformación en alguno de los órganos de la articulación (labio, paladar, lengua)
E3		¿El niño ha sufrido algún episodio de otitis?	¿El niño presenta alguna alteración auditiva?	¿El niño ha tenido alguna inflamación en el oído?	¿El estudiante ha tenido otitis (inflamación en el oído)?
1	Al escuchar	Tiene *****			Se mantiene el ítem.

2		Tiene *****			Se mantiene el ítem.	
3		Tiene *****	Tiene dificultad para recordar lo que se le dice		Tiene dificultad para recordar lo que se le dice	
4		Tiene *****	Tiene dificultad para entender lo que se le dice		Tiene dificultad para entender lo que se le dice	
5		Pide *****			Se mantiene el ítem.	
6		Tiene *****	Tiene dificultad para entender el significado de las palabras que escucha		Tiene dificultad para entender el significado de las palabras que escucha	
7		Tiene *****	Tiene dificultad para entender palabras nuevas.		Tiene dificultad para entender palabras nuevas.	
8		Tiene *****	Tiene dificultad para fijar la mirada durante una conversación		Tiene dificultad para fijar la mirada durante una conversación	
9		Tiene *****			Se mantiene el ítem.	
10	Al Hablar	Tiene *****	Tiene dificultad para responder a lo que se le pregunta		Tiene dificultad para responder a lo que se le pregunta	

11	Tiene *****	Tiene dificultad para responder a las preguntas tan rápido a diferencia de otros estudiantes.		Tiene dificultad para responder a las preguntas tan rápido a diferencia de otros estudiantes.	
12	Tiene *****	Le cuesta pedir ayuda cuando lo necesita.		Le cuesta pedir ayuda cuando lo necesita.	
13	Tiene *****			Se mantiene el ítem.	
14	Tiene *****	Utiliza diferente vocabulario	Tiene dificultad para usar vocabulario diferente	Tiene dificultad para usar diferente vocabulario cuando habla.	
15	Tiene *****	Tiene dificultad para responder y encontrar la palabra correcta		Tiene dificultad para responder y encontrar la palabra correcta cuando habla.	
16	Tiene *****	Eliminar ítem			SÍ
17	Tiene *****	Esta pregunta es parecida a pregunta "Tiene dificultad para mantenerse en un tema" Eliminar ítem			SÍ
18	Tiene *****	Tiene dificultad para conversar y centrarse en un tema de conversación	Tiene dificultad para explicar un tema	Tiene dificultad para explicar y centrarse en el tema de conversación	

19	Tiene *****	Se parece a la pregunta anterior Eliminar ítem			SÍ
20	Tiene *****	Tiene dificultad para Relatar en orden un cuento o suceso Tiene dificultad para ordenar correctamente los hechos	Tiene dificultad para poner los hechos en el orden correcto cuando cuenta un cuento.	Tiene dificultad para ordenar correctamente los hechos al contar una historia (cuento)	
21	Su *****	Algunos padres no van a saber que es gramática (volver a redactar)	Su gramática es muy pobre (volver a redactar)	Habla en oraciones simples sin un sentido claro	
22	Tiene *****			Se mantiene el ítem	
23	Habla *****	Habla con frases o palabras Se parece a la pregunta 21 Eliminar ítem			SÍ
24	Tiene *****	Le cuesta ampliar su respuesta cuando habla		Le cuesta ampliar su respuesta	
25	Tiene *****	Tiene dificultad para iniciar una conversación		Tiene dificultad para iniciar una conversación con alguien	

26		Tiene *****	Conversa de forma adecuada con sus amigos Tiene dificultad para hablar con un grupo de amigos		Tiene dificultad para hablar con un grupo de amigos	
27		Tiene *****			Se mantiene el ítem	
28		Le molesta *****	Se disgusta cuando la gente no lo entiende		Se disgusta cuando la gente no le entiende	
29	Al Leer	Tiene *****	Tiene dificultad para producir el sonido de las palabras.	Tiene dificultad para pronunciar las palabras cuando lee	Tiene dificultad para pronunciar las palabras cuando lee	
30		Tiene *****	No comprende lo que lee	Tiene dificultad para comprender lo que lee	Tiene dificultad para comprender lo que lee	
31		Tiene *****	Explica de forma adecuada un texto Tiene dificultad para explicar de forma adecuada lo que lee		Tiene dificultad para explicar de forma adecuada lo que lee	

32		Tiene *****	Identifica la idea principal de una lectura o texto	Tiene dificultad para identificar la idea principal de la lectura	Tiene dificultad para identificar la idea principal de la lectura	
33		Tiene *****	Recuerda detalles de la lectura o texto	Tiene dificultad para recordar detalles de los cuentos que lee	Tiene dificultad para recordar detalles de los cuentos que lee	
34		Tiene *****			Se mantiene el ítem	
35	Al escribir	Tiene *****	Tiene dificultad para escribir sus ideas de forma clara		Tiene dificultad para escribir sus ideas de forma clara	
36		Su *****	Su gramática es muy pobre (no se entiende, vuelva a redactar el ítem)	Su gramática es muy pobre (no se entiende)	Escribe oraciones simples sin un sentido claro	
37		Tiene *****			Se mantiene el ítem	
38		Escribe *****	Escribe oraciones cortas o incompletas		Escribe oraciones cortas e incompletas	
39		Tiene *****	El niño da una respuesta de forma clara Tiene dificultades para dar una respuesta de forma clara		Tiene dificultad para dar una respuesta de forma clara cuando escribe	

40		Tiene *****	El niño escribe oraciones de forma adecuada, además de dar ejemplos Tiene dificultad para ordenar correctamente las palabras cuando escribe		Tiene dificultad para ordenar correctamente las palabras cuando escribe oraciones	
----	--	----------------	--	--	---	--

ANEXO 7. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de este estudio es validar la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba CELF-4 al contexto local (TACNA). Por lo que solicito su consentimiento para colaborar y ser parte de esta investigación, el mismo que tomará alrededor de 10 minutos. Cabe mencionar que su participación es totalmente voluntaria y hago de su conocimiento que la información brindada es de carácter confidencial y sólo serán utilizadas única y exclusivamente para los fines de la investigación. En caso tenga alguna duda sobre los aspectos éticos, podrá ponerse en contacto con el Dr. Fernando Rosario Quiroz, asesor del presente estudio a través del correo ferosp9@gmail.com y/o director de la Institución Educativa correspondiente.

¿Desea usted participar de este proyecto académico? *

SI ACEPTO

ANEXO 8. NEGATIVA DE PUBLICACIÓN DE PROTOCOLO



JOSE MARI MURILLO

para mí ▾

29 sept 2021 3:34 (hace 6 días) ☆ ↶ ⋮

Buenos días, Erika

Tal como dice el número 1 de las condiciones:

1. EL PERMISO DE AUTORIZACIÓN ES **ÚNICAMENTE** PARA LOS FINES DE INVESTIGACIÓN.

Los derechos de publicación del protocolo, le pertenecen, exclusivamente, a la Editorial PEARSON CLINICAL que es quien tiene la propiedad intelectual del CELF-4. Solamente PEARSON puede dar esa autorización.

No dudo que será excelente tu trabajo de investigación.

Enhorabuena y un cordial saludo

 José María Murillo
 DMT de PSICOLOGIA
 Monasterio de Yarte, 2, Trasera
 31011 PAMPLONA
 Telef. 948 252992
 Movil 628 611816
dmtdepsico@cop.es

ANEXO 9. INSTRUMENTO: HOJA DE REGISTRO ORIGINAL

2

CELF[®]
 Clinical Evaluation of Language Fundamentals
 SPANISH EDITION
 ELEANOR SEMEL ELISABETH H. WIIG WAYNE A. SECORD

4

Escala de Valoración del Lenguaje Fecha: _____

Estudiante: _____ Fecha de nacimiento: ____/____/____ Edad: ____ Grado: ____

Persona valorizando: Maestro Padres Estudiante Terapeuta: _____

Instrucciones: Las siguientes declaraciones describen problemas que pueda tener el estudiante en la escuela o en casa para escuchar, hablar, leer y escribir. Lea cada afirmación e indique con qué frecuencia le suceden estos comportamientos. Si no está seguro de cómo valorar un problema, escriba NS (no sé) al lado de la oración.

Al escuchar Esto ocurre: *Casi nunca* *A veces* *Frecuentemente* *Casi siempre* M P E

ANEXO 10. FICHA TÉCNICA DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DE LENGUAJE (MODELO 3B)

FICHA TÉCNICA

ESCALA DE VALORACIÓN DE LENGUAJE- CELF-4 DIRIGIDO A PADRES DE NIÑOS DEL III Y IV CICLO ESCOLAR

NOMBRE DEL INSTRUMENTO ORIGINAL: Clinical evaluation of language fundamentals 4, Spanish Edition (CELF-4)

AUTORES DEL INSTRUMENTO ORIGINAL: Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig, y Wayne A. Secord

PROCEDENCIA: Estados Unidos con traducción al español

APLICACIÓN: Individual

AMBITO DE APLICACIÓN: Padres de niños de 6 a 11 años

DURACIÓN: Entre 10 a 15 min

OBJETIVOS:

La escala de valoración de lenguaje tiene como objetivo obtener información sobre las habilidades lingüísticas de los niños entre 6 a 11 años para detectar posibles trastornos del desarrollo del lenguaje.

DESCRIPCIÓN

La escala de Valoración de lenguaje es una de las subescalas suplementarias del CELF-4 este nuevo instrumento propuesto consta de un total de 34 ítems los cuales están organizados en 4 dimensiones:

- ✓ Al escuchar, compuesta por 9 ítems
- ✓ Al hablar, compuesta por 13 ítems
- ✓ Al leer, compuesta por 6 ítems
- ✓ Al escribir, compuesta por 6 ítems

CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS:

MUESTRA DE TIPIFICACIÓN

La muestra de la adaptación está formada por 300 padres de niños del III y IV ciclo escolar del departamento de Tacna. La muestra se seleccionó basada en revisiones sistémicas de diferentes publicaciones realizadas por Anthoine et al. (2014) y Arafat et al. (2016) teniendo en cuenta la edad, el sexo y la región geográfica.

FIABILIDAD

La fiabilidad propuesta por el coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de Mc Donald de la escala de valoración del lenguaje para cada dimensión oscila entre 0,88 y 0,96

VALIDEZ

Se realizó tres tipos de validez

- ✓ Validez de contenido a través del criterio de 5 jueces expertos
- ✓ Validez de estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio
- ✓ Validez relacionada a otras variables externas a través de la prueba Children's Communication Checklist- 2 (CCC-2)

APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

La escala de valoración de lenguaje dirigida a padres de familia del III y IV ciclo puede ser autoadministrada o completada mediante la entrevista con los padres. Por ejemplo, si son padres que no hablan español o tienen problemas de lectoescritura

para asegurarnos de la comprensión de los ítems. Por otro lado, si el encuestado no ha observado la habilidad descrita en el ítem, marcar NO o *No observado*.

Puntaje: Calificar de 0 a 3

Los puntajes son de la siguiente manera:

- 0 puntos (Casi Nunca), indica que la habilidad no ha sido observada.
- 1 punto (Algunas veces) indica que la habilidad está emergiendo, pero no se observa tan frecuentemente.
- 2 puntos (Frecuentemente) indica que la habilidad ha emergido, pero no es un comportamiento establecido.
- 3 puntos (Casi Siempre) indica que la habilidad se ha desarrollado y su utilización es consistente.

Baremos – Rangos percentiles

Se encontraron diferencias significativas por edad y sexo.

Baremos por edad:

Factores	Nº Ítems	Grupos	Nivel	Bajo	Medio	Alto	Media	Desviación estándar
			Percentil	25	50	75		
Al escuchar	9	6 a 8 años		3	6	9	6.7	4.9
		9 a 11 años		2	4	8	5.4	4.1
Al hablar	13	6 a 8 años		5	8	14	9.7	7.2
		9 a 11 años		3	6	12	7.8	5.9
Al leer	6	6 a 8 años		2	4	7	5.2	4.1
		9 a 11 años		1	4	6	4.0	3.1
Al escribir	6	6 a 8 años		2	4	7	5.2	4.2
		9 a 11 años		1	3	6	3.7	3.2
Total	34	6 a 8 años		13	22	37	26.7	18.3
		9 a 11 años		10	19	30	20.9	14.5

Baremos por sexo:

Factores	Nº Ítems	Grupos	Nivel	Bajo	Medio	Alto	Media	Desviación estándar
			Percentil	25	50	75		
Al escuchar	9	Masculino		3	6	9	7	5
		Femenino		2	5	8	5	4
Al hablar	13	Masculino		5	9	15	11	8
		Femenino		3	7	13	8	7
Al leer	6	Masculino		2	5	7	5	4
		Femenino		1	4	6	4	4
Al escribir	6	Masculino		2	5	6	5	4
		Femenino		1	3	6	4	4
Total	34	Masculino		14	24	37	27	18
		Femenino		10	17	32	22	16

Un estudiante que logra un rango percentil de 25, indicaría que tiene un riesgo bajo de presentar un trastorno del desarrollo del lenguaje

Un estudiante que logra un rango percentil de 50, indicaría que tiene un riesgo medio de presentar un trastorno del desarrollo del lenguaje

Un estudiante que logra un rango percentil de 75, indicaría que tiene un riesgo alto de presentar un trastorno del desarrollo del lenguaje

MODELO 3B

ESCALA DE VALORACIÓN DEL LENGUAJE		Fecha: __/__/__		
Estudiante: _____	Fec. de Nacimiento: ____/____/____	Edad: _____	Grado: _____	
Persona valorizando: <input type="radio"/> Padres de familia				
Instrucciones: Las siguientes declaraciones describen problemas que pueda tener el estudiante en la casa o en la escuela para hablar, leer y escribir. Lea cada afirmación e indique con qué frecuencia le suceden estos comportamientos. Si no está seguro de cómo valorar un problema, escriba NS (no sé) al lado de cada oración. Atendiendo a las categorías de la cabecera				
CN: Casi nunca, AV: A veces, F: Frecuentemente, CS: Casi siempre				
Preguntas de entrada	SI	NO		
1.- ¿El estudiante tiene algún tipo de discapacidad física, intelectual o auditiva?				
2.- El estudiante tiene alguna malformación en alguno de los órganos de la articulación (labio, paladar, lengua)				
3.- ¿El estudiante ha tenido otitis (inflamación en el oído)?				
Al escuchar	CN	AV	F	CS
1. Tiene *****				
2. Tiene *****				
3. Tiene dificultad para ...				
4. Tiene dificultad para ...				
5. Pide *****				
6. Tiene dificultad para entender el significado de las palabras que escucha				
7. Tiene dificultad para entender palabras nuevas.				
8. Tiene dificultad para fijar la mirada durante una conversación.				
9. Tiene *****				
Al hablar				
10. Tiene dificultad ...				
11. Tiene dificultad para ...				
12. Tiene *****				
13. Tiene dificultad para...				

14. Tiene dificultad para responder y encontrar la palabra correcta cuando habla.				
15. Tiene dificultad para explicar y centrarse en el tema de conversación.				
16. Tiene dificultad para ordenar correctamente los hechos al contar una historia (cuento).				
17. Habla en oraciones ...				
18. Tiene*****				
19. Le cuesta...				
20. Tiene dificultad para...				
21. Tiene *****				
22. Se disgusta cuando la gente no le entiende.				
Al leer				
23. Tiene dificultad para ...				
24. Tiene dificultad para ...				
25. Tiene dificultad para ...				
26. Tiene dificultad para identificar la idea principal de la lectura que lee.				
27. Tiene dificultad para recordar detalles de los cuentos que lee				
28. Tiene *****				
Al escribir				
29. Tiene ...				
30. Escribe ...				
31. Tiene*****				
32. Escribe ...				
33. Tiene dificultad para dar una respuesta de forma clara cuando escribe.				
34. Tiene dificultad para ordenar correctamente las palabras cuando escribe oraciones				
<p><i>Nota: (*) Ítems con redacción original.</i> Por derechos de autor, algunos ítem serán omitidos.</p>				