

2. LAS DIMENSIONES DEL SISTEMA LINGÜÍSTICO

Sabemos que el lenguaje es un sistema complejo. A los fines de su evaluación distinguiremos cinco dimensiones principales: a) fonológica, b) morfosintáctica, c) léxico-semántica, d) pragmática, y f) discursiva.

A. La dimensión fonológica

A los niños les lleva más de dos años, a partir de sus primeras palabras, producir el inventario completo de consonantes y vocales. La adquisición es relativamente lenta porque la articulación es una capacidad motriz muy compleja que requiere la coordinación fina de múltiples músculos para programar y ejecutar los fonemas. Supone la comisión de errores hasta que la práctica repetida conduce a lograr que las formas correctas superen a las incorrectas.

El desarrollo fonológico

Primeros estadios

Las primeras manifestaciones del bebé se refieren a vocalizaciones reflejas o cuasi reflejas, incluidos gritos y sonidos vegetativos (bostezos, arrullos, suspiros). Luego se van añadiendo otros sonidos que no son gritos, considerados como “casi consonánticos” y “casi vocálicos”.

Entre 0 y 4 meses las emisiones más frecuentes son realizaciones que oscilan entre una consonante nasal y una vocal nasalizada. Alrededor de los 2 y 3 meses aparece un principio de distinción entre abertura y estrechamiento o cierre velar en emisiones del tipo “ajó”, y hacia los 5 meses emisiones vocálicas del tipo (a) y (e). A los 7 meses surge el balbuceo reduplicado que se afianza a partir de los 9. La duración de estas reduplicaciones silábicas, entre 200 y 400 mseg. ya muestran valores cercanos a la duración normal de una sílaba en el habla adulta: papapapacecece-mamama. Entre 9 y 12 meses, si bien continúa el balbuceo reduplicado con variantes a modo de jerga, se emite la primera palabra (habitualmente “mamá”) en situación comunicativa (concretamente el bebé llama a su madre).

Para mayores detalles acerca del desarrollo fonológico en niños hispanohablantes pueden consultarse los trabajos de Serra (1984), Bosch (2005), Massone y Manrique (1985), Melgar (1986), Monfort y Juárez (2008).

Los procesos evolutivos de simplificación fonológica

Al principio, cuando el niño comienza a decir palabras, tiene un repertorio muy limitado de formas. Estas formas, llamadas canónicas, generalmente son del tipo C-V (consonante-vocal) o también C-V-C-V o C-V-C. Si una palabra contiene un sonido o secuencia de sonidos que el niño no puede aún reproducir, o bien evitará decir esa palabra o producirá alguna forma imperfecta de ella. En este último caso seleccionará aquellos segmentos que pueda producir y suprimirá o cambiará los restantes. Así, a los dos años y medio, podrá decir *palón* por *pantalón* o *ecoba* por *escoba*.

Sin embargo, estas simplificaciones no ocurren al azar, sino que siguen ciertos patrones evolutivos observados principalmente entre las edades de 1.6 y 4.0 años, con progresiva desaparición a medida que el niño avanza en su desarrollo hasta la emisión de la palabra según el modelo adulto. En general los autores coinciden en señalar tres grandes categorías de procesos de simplificación fonológica (Ingram, 1983; Bosch, 2005; Álvarez y Graciano, 2009). La descripción de los mismos, con sus respectivos ejemplos frecuentes en español rioplatense, se indican en el cuadro 2.1.

Cuadro 2.1. Procesos evolutivos de simplificación fonológica
Ejemplos frecuentes en español rioplatense

PROCESOS DE SIMPLIFICACIÓN	EJEMPLOS (*)
<p>Procesos de sustitución <i>Una clase de fonema se sustituye por miembros de otra clase.</i></p> <p>Sustituciones que afectan al punto articulatorio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Frontalización: un fonema de zona posterior es sustituido por otro de zona anterior. ⇒ Posteriorización: un fonema de zona anterior es sustituido por otro de zona posterior. <p>Sustituciones que afectan al modo de producción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Oclusivización: fonemas fricativos son sustituidos por fonemas oclusivos. ⇒ Lateralización de vibrantes (r-rr): las dos vibrantes del español se producen como lateral. ⇒ Semivocalización de líquidas (l-r): las consonantes líquidas son sustituidas por semivocales o semiconsonantes. 	<p><i>taula por jaula / bolosina por golosina</i></p> <p><i>fruca por fruta / cala por pala</i></p> <p><i>oco por ojo</i></p> <p><i>tolo por toro / tambol por tambor / loto por roto</i></p> <p><i>piato por plato / iatón por ratón</i></p>
<p>Procesos de asimilación <i>Un fonema se vuelve similar o igual a otro dentro de la misma palabra.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Asimilación vocálica ⇒ Asimilación consonántica por punto articulatorio: <ul style="list-style-type: none"> Asimilación velar Asimilación labial ⇒ Asimilación consonántica por modo de producción: <ul style="list-style-type: none"> Asimilación nasal Asimilación lateral 	<p><i>teléfeno por teléfono</i></p> <p><i>muqueca por muñeca</i> <i>abiba por arriba</i></p> <p><i>menga por vengá</i> <i>liblo por libro</i></p>
<p>Procesos estructurales <i>Tendencia al esquema básico inicial de consonante-vocal (C-V)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Duplicación de sílaba. ⇒ Omisión de consonante final o coda silábica. ⇒ Omisión de sílabas átonas. ⇒ Omisión de consonante al inicio de la sílaba. ⇒ Simplificación de diptongos. ⇒ Omisión de líquida lateral. ⇒ Omisión de líquida vibrante. ⇒ Metátesis. ⇒ Epéntesis. 	<p><i>tite por chiche / bobo por globo</i></p> <p><i>tota por torta / lápí por lápiz</i></p> <p><i>pato por zapato</i></p> <p><i>apiz por lápiz / peo por perro</i></p> <p><i>ato por auto / penne por peine</i></p> <p><i>banco por blanco</i></p> <p><i>buja por bruja</i></p> <p><i>vedera por vereda / minalesa por milanese</i></p> <p><i>hablo por árbol / pierda por piedra</i></p>

(*) Los ejemplos pertenecen al español rioplatense y fueron seleccionados a partir de un estudio de campo realizado por la Lic. Pertierra en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires.

Fonética y fonología

No es infrecuente que los términos *fonética* y *fonología* se confundan o se usen como sinónimos. Si bien y a menudo se registra coexistencia de trastornos fonéticos y fonológicos, igualmente y antes de continuar con el desarrollo de este apartado, resulta importante aclarar *cuáles son las características que diferencian los trastornos fonológicos de los trastornos fonéticos, práxicos o articulatorios*. Chevrie-Muller (2005) las resume de la siguiente forma:

1. Las alteraciones de los fonemas no son sistemáticas.
2. Fonemas alterados en palabras pueden ser repetidos correctamente en sílabas aisladas (*tote* por *coche*, *taeta* por *cabeza*, pero puede decir *cama*, *chino* y repetir bien *ca*, *co*, *che*).
3. Las dificultades aumentan con la longitud de las palabras, con posibilidad creciente de metátesis o transposiciones. Ejemplo: *macarelo* por *caramelo*.
4. Una palabra puede verse alterada de manera diferente cada vez (se observan incluso ensayos sucesivos). Por ejemplo: *acicleta*, *iciqueta*, *bicicleta*...

Ejemplos comunes de alteraciones fonológicas

Omisiones:	<i>oca</i> por <i>boca</i> , <i>eche</i> por <i>leche</i> , <i>lado</i> por <i>helado</i> , <i>epada</i> por <i>espada</i> .
Adiciones:	<i>calase</i> por <i>clase</i> , <i>furuta</i> por <i>fruta</i> .
Sustituciones:	<i>leloc</i> por <i>reloj</i> , <i>lelo</i> por <i>dedo</i> .
Metátesis:	<i>tobella</i> por <i>botella</i> .
Asimilaciones:	<i>nuna</i> por <i>luna</i> , <i>lalalela</i> por <i>heladera</i> , <i>modeda</i> por <i>moneda</i> .

Metalingüística y metafonología

La capacidad metalingüística remite, por un lado, al conocimiento que el sujeto tiene de los rasgos y funciones del lenguaje (lo que a su vez le permite reflexionar sobre el lenguaje y su utilización), y por otro lado, al control y a la planificación que el sujeto

opera intencionalmente sobre sus procesos de tratamiento tanto en comprensión como en producción.

Entre las capacidades metalingüísticas se incluye la competencia metafonológica que corresponde a la capacidad de identificar los componentes fonológicos (sílabas y fonemas) de las unidades lingüísticas y manipularlas de manera deliberada: en inglés se habla de *phonological awareness*, habitualmente traducido por *conciencia fonológica*.

Relación entre trastorno fonológico y conciencia fonológica

Es importante no confundir las capacidades metafonológicas con las capacidades de discriminación fonológica (Chevrie-Muller, 2007). Estas últimas permiten distinguir los sonidos de la lengua que no se diferencian más que por un rasgo fonético (o dos, o tres), pero que pueden ser el sustento, en una determinada lengua, de diferencias de sentido (*dos-tos*). El trastorno de discriminación fonológica repercute por lo general sobre las capacidades de análisis metafonológico del niño. Pero, a la inversa, algunos niños con dificultades para acceder a la metafonología no presentan ningún trastorno de discriminación fonológica.

Esta distinción es esencial y aún más evidente cuando se habla de discriminación fonética (y no fonológica o de gnosias auditivo-fonéticas). Se trata, en efecto, de oponer la discriminación de los fonemas o sonidos de la lengua, a las capacidades de análisis y de toma de conciencia de esos mismos fonemas, cuando estos se presentan organizados en secuencias más o menos complejas a nivel de la palabra (o de pseudopalabras, si éstas respetan las reglas de combinación y sucesión silábicas).

La importancia de la conciencia fonológica como predictor del aprendizaje inicial de la lectura es un aspecto repetidamente señalado por los autores, por lo que la relación entre trastorno fonológico y conciencia fonológica ha pasado a ser un tema relevante, motivo de numerosos análisis y controversias.

Desde la perspectiva de la fonología natural, el trastorno fonológico se entiende como la persistencia en el tiempo de procesos de simplificación fonológica que pueden ser diferentes, o infrecuentes, respecto de los usados por niños de menor edad. Estos procesos son operaciones mentales innatas que simplifican las

palabras del sistema adulto con el fin de facilitar la producción infantil. El grado de ininteligibilidad en el lenguaje está en directa relación con la cantidad de procesos de simplificación que el niño produce.

Por otra parte, como ya se indicó, la conciencia fonológica se refiere a la habilidad metalingüística que permite comprender que las palabras están constituidas por sílabas y fonemas.

Coloma y De Barbieri (2007) se han ocupado de investigar de manera particular estas relaciones en niños preescolares. Según estas autoras, niños que presentan trastorno fonológico como único síntoma no siempre evidencian un descenso de la habilidad metalingüística. Por otra parte, muchos preescolares que manifiestan serias dificultades fonológicas desarrollan adecuadamente las habilidades metafonológicas en el período escolar. También han observado que niños con serias deficiencias en la conciencia fonológica no presentan problemas en el componente fonológico.

Por tanto concluyen que el trastorno fonológico en los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) no es determinante en la presencia de dificultades de conciencia fonológica; sugieren que existirían otros factores, diferentes del componente fonológico (en particular, el léxico y la memoria de trabajo) que contribuirían a un adecuado desempeño en la conciencia fonológica. Es interesante destacar que esta ausencia de correlación también se observó en preescolares sin problemas de lenguaje.

El perfil fonológico

Tanto para el diagnóstico como para la planificación de la terapia resulta importante contar con un perfil o mapa fonológico, donde se consignen los fonemas alterados de acuerdo con el modo y punto de articulación y de su posición dentro de la palabra (es decir, inicial, media o final); lo mismo en relación con los grupos consonánticos, codas y diptongos. Todo ello puede esquematizarse con arreglo al mapa fonológico normal de cada comunidad lingüística.

Una vez descubierto el patrón fonológico, es importante considerar su efecto sobre la inteligibilidad del discurso. Una forma de medir dicho efecto consiste en pedir a un oyente extraño que

escuche un minuto de grabación de una conversación, y diga lo que entendió. Un porcentaje de inteligibilidad entre el 50-70% indicaría un déficit moderado y debajo del 50%, severo. Para una evaluación más objetiva puede emplearse el test de inteligibilidad de Monfort y Juárez (2008), aplicable en niños desde los 4 años hasta adultos con afectaciones graves. Otro instrumento interesante es la Prueba de Inteligibilidad del Habla en ambientes ruidosos, de Gurlekian y cols. (2008), destinada a escolares de entre 6 y 12 años.

En principio los errores que más perturban la inteligibilidad podrían constituirse en el punto inicial de la terapia.

Pautas para la evaluación fonológica

En el momento de efectuar una evaluación fonológica, existen algunas pautas que conviene tener en cuenta. Lund y Duchan (1993) las resumen así:

1. Analizar las alteraciones en una muestra de lenguaje espontáneo y no solamente a través de los tests.
2. Reconocer la existencia de patrones aparentemente erróneos pero que, sin embargo, pueden ser normales en situaciones especiales (por ejemplo, cuando se habla rápidamente) o pertenecer al habla habitual de ciertos grupos culturales (por ejemplo, omisión de “s” final).
3. Investigar la influencia del contexto.
4. Identificar los procesos de simplificación fonológica, analizando si son normales o no, de acuerdo con la edad del niño.
5. Cuando se administra un test de articulación, considerar la producción total de la palabra y no solamente el fonema investigado. Indicar la diferencia, si la hubiera, entre la producción espontánea y la repetición por imitación.
6. Si la producción fonológica de un niño parece totalmente errática e inconsistente, una evaluación más fina y detallada a través de tests específicos y análisis de muestras de lenguaje en distintas situaciones permite, en ocasiones, descubrir constantes inicialmente no detectadas.

Cuadro 2.2. Despistaje fonológico en español rioplatense (DEFER)

Nombre: Marita S
Edad: 7a 5m

H.C.: 5425
Fecha: mayo 2011

**PERFIL
FONEMAS CONSONÁNTICOS**

Punto de Articulación	Modo de Articulación																	
	Sonora	Oclusivas					Líquidas						Fricativas			Africada		
		Orales		Nasales			Laterales			Vibrante simple		Vibrante múltiple		I	M	F	M	F
		I	M	I	M	F	I	M	F	M	F	I	M	I	M	F	M	F
Bilabial	+	b	b	m	M													
	-	p	p															
Labiodental	+																	
	-													f	f			
Linguodental	+	ð	ð															
	-	t	t															
Linguoalveolar	+			n	n	n	l	l	l	r	r	rr	rr					
	-													s	s	s		
Linguopalatal	+			ñ	ñ									y	y			
	-																ch	ch
Linguovelar	+	g	g															
	-	k	k											j	j			

CODAS												
	Nasal				Líquida					Fricativa		
	m	n			l	r				s		
FP		+			+	-				-		
IP	mb	nt	nd	nch	ls	rb	rd	rk	rt	st	sp	sk

Grupos consonánticos		
	l	r
p	pl	pr
b	bl	br
t		tr
d		dr
k	kl	kr
g	gl	gr
f	fl	fr

Diptongos					
	a	e	o	i	u
a					au
e				ei	
o					
i	ia	ie			
u		ue			

Observaciones:

I: inicial; M: media; F: final; FP: final de palabra; IP: interior de palabra

7. Analizar las correcciones espontáneas, estudiar los ajustes fonológicos que el niño alcanza a realizar ya sea por imitación o cuando el adulto le solicita que repita porque no lo ha entendido. Las autocorrecciones, aunque no todas, ayudan a inferir el grado de conciencia fonológica adquirido. Aquí también se obtienen indicios para la terapia pues, en general, cabe esperar que los errores que se corrigen espontáneamente sean los más fácilmente remediables a través de la intervención logopédica.

A continuación presentamos como ejemplo un caso de consulta frecuente.

Se trata de Marita, una niña sana, sin patología neurológica evidenciable, con antecedentes, según la información proporcionada por su pediatra de “retraso madurativo” y “problemas de lenguaje”. Debió hacer permanencia en preescolar. Actualmente tiene 7 años, 5 meses. Cursa primer grado en escuela común, continúa con las dificultades en la expresión oral y manifiesta además dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Su rendimiento intelectual, evaluado con WISC III, se sitúa en la banda de límite (CI 73). Su perfil fonológico refleja un trastorno fonético y fonológico. Aunque su habla es bastante inteligible, es posible observar ausencia de fonemas vibrantes y fricativos y persistencia de procesos de simplificación (sustitución, asimilación y estructurales) en una edad en la que ya debieran haberse superados.

Véase en págs. 46-47 el cuadro 2.2.

Tareas para evaluar las habilidades fonético-fonológicas

Una extensa variedad de recursos pueden utilizarse con el objeto de evaluar el sistema fonológico infantil. Obviamente habrá que seleccionar los que sean pertinentes para cada caso en particular. Por otra parte, también se debe señalar que para lograr una estimación precisa de la capacidad fonológica del niño, resulta imprescindible la investigación previa de las habilidades perceptivas (discriminación auditiva, reconocimiento de ruidos familiares, gnosias auditivo-fonéticas) y práxicas (praxias buco-faciales y articulatorias).

De manera general la evaluación de las aptitudes articulatorias y fonológicas intenta recorrer todos los fonemas y sus posibles combinaciones, tanto desde el punto de vista perceptivo como productivo. Las más usadas son las tareas de repetición, denominación, apareamiento de una palabra y una imagen, discriminación y juicio fonológico y de decisión léxica (de Weck y Marro, 2010).

- *Tareas de repetición*: se le puede pedir al niño que repita sílabas (*ra, tra, as*), palabras frecuentes (*banana, caramelo*) y raras (*etnólogo, Constantinopla*), de longitud y dificultad crecientes. Estas actividades requieren la utilización de algún tipo de dispositivo que permita grabar la producción del sujeto con el objeto de verificar la fidelidad de la transcripción tomada en el curso del subtest.
- *Tareas de denominación*: las palabras a denominar se eligen en función de sus características fonológicas (longitud, complejidad silábica). Se trata de palabras familiares, generalmente concretas, representadas en imágenes o sobre el propio cuerpo. Si bien estas dos tareas implican una producción por parte del niño, el rendimiento puede no ser idéntico. Es útil plantear hipótesis sobre las razones de estas diferencias y examinar si una de las tareas permite una mejor manifestación de las capacidades fonológicas del niño.
- *Tareas de apareamiento*: consisten en pedir al niño que aparee una imagen con una palabra dada oralmente. Debe elegir entre varias imágenes, que representan palabras próximas desde el punto de vista fonológico (boca, foca,) al ítem solicitado.
- *Tareas de discriminación*: consideradas habitualmente como las más puras para evaluar las capacidades perceptivas, se proponen al niño pares mínimos (palabras y pseudo-palabras que varían en un solo fonema o se trata de pares mínimos idénticos). Ejemplo: *tomol/pomo, pala/pala*. El niño debe decir si los ítems son o no idénticos en cada par.

- *Tareas de juicio fonológico y decisión léxica*: tienen en común que solicitan al niño juzgar la adecuación de las palabras escuchadas. En la primera, que concierne a la estructura fonológica misma de la palabra, el niño debe decir si la palabra escuchada es correcta o no. En la segunda, debe diferenciar las palabras y pseudopalabras evaluando si los ítems escuchados son palabras familiares o no.
- *Tareas de fluidez fonémica*: se pide al sujeto que diga tantas palabras como le sea posible, comenzando por una letra dada en un período de tiempo determinado. En inglés las letras más usadas son F, A, y S, otros autores usan C-F-L y P-R-W. En la versión española de la Batería de Spreen-Benton (Mendilaharsu, 1981) se utilizan las letras T-M-D (tiene normas de 7 a 12 años). La consigna es la siguiente: “Yo te diré una letra del alfabeto. Tú debes decirme tantas palabras como puedas que comiencen con esa letra, lo más rápido posible. Por ejemplo, si digo F, puedes decir *familia*, *foca*, *favor*. Pero no puedes decir *Federico* o *Francia*. Tampoco puedes usar la misma palabra con diferente terminación: *fabricar*, *fabricando*”. Se otorga un minuto para cada letra. Si el niño se detiene antes de terminar el minuto, se lo debe alentar para que continúe. Si hay un silencio de 15 segundos, se deben repetir las instrucciones básicas y la letra solicitada. En lo que respecta a la puntuación, se suman todas las palabras admitidas para las tres letras. No se cuentan nombres propios, palabras equivocadas, variaciones o repeticiones (Soprano, 2009).

B. La dimensión morfosintáctica

La morfosintaxis es la parte de la gramática que integra la morfología y la sintaxis. La morfología se ocupa de la estructura de las palabras, mientras que la sintaxis enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar los conceptos.

El desarrollo de la morfosintaxis

Las investigaciones más recientes resaltan una evolución gradual. Sin embargo, hay controversias acerca de su comienzo (Soprano, 2003). Para algunos autores la sintaxis se inicia cuando el niño es capaz de juntar dos morfemas o palabras dando origen a una frase o enunciado, entendiendo por enunciado una unidad lingüística significativa y autosuficiente del lenguaje hablado precedida y seguida por una pausa o silencio.

No obstante, para otros autores la génesis de la sintaxis se sitúa mucho antes. Según Oleron (1985), las actividades pre-verbales son ya, al menos en parte, actividades de comunicación que ponen en juego procesos que se encuentran en el nivel verbal, y en cierta medida prefiguran, en su contenido y en sus formas, la actividad verbal.

Tomemos como ejemplo el caso de la entonación. Se trata de una característica de las producciones verbales que contribuye a su interpretación, pues aporta un elemento de tipo semántico relativo a las disposiciones o intenciones del hablante. Pero también la línea tonal se articula con la organización sintáctica ya que, por ejemplo, las formas interrogativas o imperativas se asocian con entonaciones distintas a las de la simple enunciación. Esta entonación, a la que podríamos llamar *sintáctica*, aparece como una variación a la altura de tal o cual parte del enunciado (ascenso tonal final para la interrogación), lo que argumenta a favor de la existencia de una gramática propia de los enunciados.

Otros investigadores, en cambio, consideran que no se puede hablar de sintaxis hasta que no aparezca su manifestación clara e indiscutible, alrededor de los 18-20 meses.

De cualquier forma resulta de indudable importancia, tanto para el diagnóstico como para la planificación de la terapia, el conocimiento de la secuencia normal del desarrollo morfosintáctico.

Primeras etapas

Si bien se trata de un proceso gradual, a partir de los 18 meses los avances son particularmente notables y los 30 meses marcan

un paso importante. En este período el niño va incorporando la morfología de manera progresiva y sus producciones se van combinando según las restricciones de orden y concordancia de la lengua a la que está expuesto.

Una de las manifestaciones más estudiadas del inicio de este proceso son los *fillers* o sonidos de relleno, que empiezan a aparecer delante de las palabras, por ejemplo, “*e cote*” por “*el coche*”. A partir de ellos podemos inferir que una estructura fonoprosódica guía la ruptura de la continuidad del estímulo lingüístico en unidades entonativas o acentuadas, haciendo posible la segmentación, el almacenamiento y análisis de la información gramatical relevante.

Otro paso importante hacia la gramática tiene lugar cuando el niño empieza a yuxtaponer dos o tres palabras. Esta habla semántica (por ejemplo, *nene agua pumba* por *me tiro a la pileta*) supone un avance significativo porque expresa significados supraléxicos u oracionales. Antes de dominar los mecanismos morfosintácticos, los niños van aprendiendo a “pensar para hablar”. A partir del establecimiento de estos marcos fonoprosódicos, combinatorios y semánticos (*bootstrappings* o facilitaciones), emergen las denominadas “gramáticas infantiles” que se diferencian de la adulta por estar compuestas por reglas que no tienen el nivel de generalización de las reglas adultas, de manera que generan producciones inconsistentes y, a menudo, incorrectas (López-Ornat y cols., 2005).

Como consecuencia de estos avances se puede comprobar que la competencia morfosintáctica del niño de 2 años y medio es ya bastante amplia. Puede emplear interrogaciones basadas en la entonación e iniciadas con partículas interrogativas (sobre todo el pronombre *qué*) y emitir frases negativas. En cuanto a los tiempos de verbos, además de la forma imperativa, usa el presente y pretérito perfecto de indicativo. La mayor frecuencia de morfemas verbales, según un estudio realizado en la Universidad de las Américas (Jackson, 1988), corresponde al tiempo presente, seguido por el pasado y/o imperativo, después el futuro perifrástico y por último el gerundio sin auxiliar. Las concordancias relativas al género, número y a la persona en los verbos están generalmente bien realizadas. Los artículos determinados e indeterminados no plantean dificultades.

A continuación resumimos de manera más detallada las principales adquisiciones de ese período (Aguado, 1995, 2006; Fernández y Aguado, 2007).

- *Interrogación*: la pregunta en esta edad es el sistema habitual de solicitar información. Se hace empleando frases afirmativas o negativas con la entonación apropiada e iniciándola con pronombres y adverbios interrogativos. El más empleado es el pronombre *qué*, en preguntas del tipo *¿qué es esto?* Con menor frecuencia *dónde*, *cómo*, *cuándo*.
- *Negación*: el 100% de los niños niega con el adverbio *no* y el 79% con oraciones negativas completas. *Tampoco* se usa escasamente (al contrario de *también* que se usa mucho más).
- *Modelos oracionales*: el modelo más simple es el compuesto por el sujeto (S) y el verbo (V), luego S-V-Pr (sujeto, verbo, predicado), verbo *ser* y también *llamarse*.
- *Coordinación*: las oraciones compuestas coordinadas emplean la conjunción copulativa *y* y la adversativa *pero*.
- *Subordinación*: la más común de las oraciones subordinadas es la de relativo.
- *Género y número*: dominado por todos los niños de esta etapa.
- *Artículos*: el 87.5% utiliza bien los artículos, predominan las formas singulares.
- *Adjetivos*: aparecen cuatro clases.
 - a) Demostrativos: *este*, *ese*.
 - b) Posesivos: los más frecuente remiten a la 1ª persona del singular. Formas posesivas que funcionan como atributo: *mío*, *tuyo*.
 - c) Indefinidos: *otro*, *mucho*, *poco*, *todo*, *alguno*, *ninguno*.
 - d) Numerales: muy poco frecuentes.
- *Pronombres*:
 - a) Personales: con función de núcleo (sujeto) 1ª, 2ª, 3ª persona del singular, con función de complemento (especialmente *me*).
 - b) Demostrativos: *este-a*, *ese-a*, *esto*, *eso*.
 - c) Indefinidos: *otro*, *mucho*, *todo*, *poco*.
- *Verbos*: los más frecuentes son presente de indicativo, pre-

térito perfecto del indicativo, gerundio, “ir a” más infinitivo. Con menor frecuencia: imperfecto de indicativo, presente de subjuntivo, futuro simple del indicativo y potencial o condicional simple.

- *Adverbios*: los más utilizados: *sí* y *no*. Otros adverbios de afirmación: *también* y *tampoco*.
 - a) De lugar: *ahí, aquí (acá), allí (allá), abajo, arriba, detrás (atrás), lejos, adentro, afuera*.
 - b) De tiempo: *ahora, ya, entonces, mañana, luego (después)* y con menor frecuencia: *siempre, hoy, ayer, pronto, de noche, tarde, antes*.
 - c) De modo: *así, bien, mal*.
 - d) De intensidad: *muy (mucho), nada, más*.
 - e) Relativos: *donde, cuando*.
 - f) Interrogativos: *cómo*.
- *Preposiciones*: *en, con, a, de, para, por, sin, hasta*.
- *Conjunciones*: *y, pero, como, que, porque, si, para que*.

Etapa preescolar

En cuanto al período preescolar (4-6 años), las categorías gramaticales más frecuentes en esta edad están constituidas por los verbos y los sustantivos, seguidas por los artículos, pronombres, conjunciones, preposiciones, adverbios y, en último lugar, los adjetivos. Al respecto cabría pensar que este orden no es fortuito, sino que tiene que responder a estrategias evolutivas tanto de organización sintáctica como pragmática.

- *Verbos*: los más empleados son *tener, ser, ir*. El tiempo futuro se sustituye por la perífrasis verbal (“*voy a ir* al parque, me *van a llevar* a...”.) por lo que el verbo *ir* toma también el carácter de auxiliar. Otros verbos muy frecuentes son: *estar, haber, jugar, hacer*. En menor grado: *ver, dar, poner, comer*. En definitiva, los verbos que pueden ser utilizados como auxiliares y los que se refieren a una actividad externa muy relacionada con sus vivencias. En algunos niños de esta edad puede todavía observarse la persistencia del fenómeno de regularidad verbal, siendo *apretar, querer, tener, poder, dar, romper, morir, volar*, etc., los más afectados.

- *Sustantivos*: las primeras formas que el niño utiliza son la denominación de personas y objetos, de ahí que el sustantivo sea una de las categorías gramaticales más frecuentes y consolidadas en la expresión infantil. Sustantivos comunes: *casa, niño (nene), hermano, mamá, abuelo, padre, señor, primo, amigo, coche, muñeco, dibujo, colegio*, etc. Las palabras más usuales son las que se hallan más próximas a las actividades y experiencias cotidianas. En cuanto a los nombres propios, predominan los relativos a programas y personajes televisivos.
- *Artículos*: se usan ambos tipos, determinados e indeterminados, con predominio de los primeros (al igual que en el adulto).
- *Términos deícticos*: se entiende por palabras deícticas aquellas voces que encierran aspectos designativos relacionados con el momento y lugar de la producción verbal. Aparecen con bastante precocidad en el lenguaje infantil. Se incluyen en este grupo pronombres personales, adjetivos demostrativos y adverbios de lugar. Dado que las formas que designan a las personas cambian de manera correlativa, los niños muy pequeños esquivan al comienzo la dificultad empleando el nombre propio o un equivalente para designarse a sí mismos. Luego, y en forma rápida, el niño normal aprende a hacer la permutación de los pronombres y demás formas verbales de manera adecuada. Sin embargo, los niños con trastornos del lenguaje o los que acceden a él a través de la enseñanza escolar, como los sordos, pueden tener grandes dificultades para efectuar tales permutaciones.
- *Pronombres*: los primeros pronombres personales suelen aparecer a partir de los 2 años, comenzando con los de 1ª y 2ª persona del singular (*yo, tú, te, ti*). Más tardíamente, hacia los 3 años, emplean los de 3ª persona (*él, le, ellas, ellos, se, me*), y entre los 3 y los 4 años emergen los de 1ª y 2ª persona en plural. En definitiva se considera que aproximadamente a los 5 años, el niño ha aprendido todos los pronombres personales, pero utiliza con mayor frecuencia

los aprendidos más tempranamente, en especial 1ª y 3ª del singular.

Pronombres demostrativos: *este, esta, estos*.

Pronombres relativos. Gran uso de la palabra *que* debido al incremento de las oraciones de relativo. Estas posiciones son muy habituales, dado que sustituyen a las estructuras yuxtapuestas y coordinadas de la etapa lingüística anterior. En muchas ocasiones estas proposiciones de relativo no son tales y se las denomina de “falso relativo”. En este sentido es frecuente oír a los niños decir “el nene que duerme”, “el perro que ladra”, sobre todo cuando están describiendo situaciones.

Pronombres interrogativos y posesivos. Se utilizan poco. Para indicar posesión o pertenencia, el niño usa más el adjetivo que el pronombre.

- *Adverbios*: se adquieren a partir de los 3 años, primero los de lugar y luego los de tiempo (4 años). Predominan los adverbios de negación, luego temporales, afirmativos, de lugar, cantidad y, por último, de modo.

Para indicación de tiempo: *luego, ya, cuando, ahora, después*. Para lugar: *aquí, ahí, allí, arriba, abajo, adentro-afuera, delante-detrás, enfrente, cerca, lejos, junto*. En cuanto a la cantidad, los primeros conceptos de esta categoría que el niño adquiere son los contrastes *nada-algo, unos-muchos, pocos-muchos, más-menos*, oposición que se va logrando entre los 2 y los 4 años. Las voces más empleadas son las que indican adición: *más, muy, mucho* y con frecuencia muy inferior sus contrarios: *menos, poco*.

- *Conjunciones*: la conjunción es una adquisición precoz a partir de los 2.6 años. La mayor parte de las proposiciones complejas expresadas por los preescolares son coordinadas, en las que funcionan como nexos entre oraciones las conjunciones *y* y *que*. La palabra *y* concretamente se utiliza como enlace en enumeraciones, relatos y descripciones. El *que* también se usa como elemento de subordinación, y sirve para unir una frase y su consecuencia.

- *Preposiciones*: las preposiciones que ya aparecen totalmente consolidadas a los 4 años son: *a, con, de, en, para, por*. También se observan: *hasta, sin, hacia, contra*.
- *Adjetivos*: adjetivos calificativos: con valoración estética: *bonito, feo*; juicio moral: *bueno, malo*; carácter descriptivo, colores (*blanco, azul, rojo, negro, etc.*), tamaños (*grande, chico, largo, alto, mediano, corto*). Otros: *nuevo, gordo, fuerte, fácil, difícil, viejo, feliz, sucio, etc.*
 Adjetivos posesivos: desde los 2.6 años, los niños ya integran a su expresión oral formas referidas a 1ª, 2ª, 3ª persona (*mi, tu, su* y sus plurales) y a los 3.6 años, *nuestro, vuestro (suyo)*. Los preescolares utilizan todas las formas de posesión, pero las más comunes son *mi-mis* y *su-sus*.
 Adjetivos indefinidos: *mucho-muchos, otro-otros, algún- algunos*.
 Adjetivos numerales: *dos, cuatro, etc.*

Etapa escolar y adolescencia

Durante la escuela primaria y secundaria los avances son menos notables. No obstante, igualmente se siguen observando progresos manifestados en un aumento de la longitud de las oraciones, así como también en el mayor uso y variedad de oraciones subordinadas, especialmente sustantivas, adverbiales y adjetivas, lo cual implica una mayor complejidad sintáctica. Otro aspecto relevante es el incremento en el uso de mecanismos de cohesión inter-oracionales, como el empleo de conjunciones adverbiales y otros operadores discursivos (*sin embargo, por lo tanto, etc.*).

Índices para medir la competencia morfosintáctica

Uno de los índices más usados para medir la riqueza morfosintáctica es el cálculo de la Longitud Media de Enunciado (LME). Se establece dividiendo el número total de morfemas o de palabras diferentes entre el número de enunciados, en una muestra de lenguaje. Según ha demostrado Aguado (1995), realizar este

cálculo basándose en el recuento de morfemas o en el de palabra conduce a resultados similares. Este índice posee especial valor durante los tres primeros años de desarrollo lingüístico; luego, para la mayoría de autores, es menos fiable.

Otra buena medida es el Índice de Complejidad Sintáctica (ICS), también llamado Índice de Producción Sintáctica (IPsyn). Se calcula sumando el número de oraciones subordinadas, más el de formas verbales compuestas y dividiendo esta suma entre el número total de enunciados de la muestra. Su correlación con la LME es alta

Tareas para evaluar las competencias morfosintácticas

Los tests que evalúan aspectos morfosintácticos emplean una variedad de tareas, entre las cuales podemos citar las siguientes:

- Descripción de imágenes (por ejemplo: *El auto chocó al camión*), completamiento de frases, llamados tests de cierre gramatical (por ejemplo: *Aquí el niño está abriendo la puerta, aquí la puerta ya está...* y el niño debe completar con *abierta*), repetición de frases y juicio gramatical.

La repetición se considera como una de las tareas más eficaces para evaluar las capacidades morfosintácticas, en la medida en que la repetición no es una reproducción automática, pues requiere de parte del sujeto analizar y reconstruir la frase escuchada. La imitación refleja la competencia cognitiva de una persona. Al igual que el completamiento de frases, la repetición presenta también la ventaja de controlar las estructuras testeadas. No obstante, la influencia de la memoria de trabajo y la complejidad de las frases propuestas pueden engendrar dificultades en el momento de interpretar los resultados.

En cuanto al juicio gramatical, implica las capacidades meta-sintácticas del niño y no puede, de hecho, ser utilizado con los niños más pequeños (De Weck y Marro, 2010).

Entre los tests específicos cabe destacar:

- CEG - Test de comprensión de estructuras gramaticales de 4 a 11 años (Mendoza y cols., 2005).
- PEN - Prueba de Evaluación Morfosintáctica de 3 a 6 años (Fernández y cols., 2007).
- Test Exploratorio de Gramática Española (STSG) (Pavez, 2003).
- El test de Sintaxis (TSA) vertientes receptiva y expresiva, específicamente construido para valorar los accidentes gramaticales de la lengua castellana y baremada en niños españoles de 3 a 7 años (Aguado, 2006).
- El subtest de cierre gramatical de la escala ITPA-R (Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas) de 2 a 10 años (Kirk y cols., 2004) y los subtests de sintaxis (comprensión y expresión) de la BEL-P-Batería de Exploración del Lenguaje para Preescolares, para niños de 2.9 a 4.4 años (De la Osa y cols., 1994).
- Una nueva prueba se encuentra actualmente en preparación: el CEG 2-4 - Test de comprensión de estructuras gramaticales de 2 a 4 años (Calet y cols., 2010) (véase Anexo, pág. 247).

Dejando de lado las tareas incluidas en los test formales, la evaluación también puede realizarse a través del análisis de una muestra de lenguaje espontáneo, recogida en situaciones más libres: juego con otro niño, juego con adulto, narración con ayuda de imágenes, re-narración de un cuento conocido, dramatización con títeres o muñecos, juego del mensajero, descripción de una acción. Dentro de esta línea, y para el caso de niños pequeños (2.6 a 6 años) en el capítulo 7 se describe una técnica llamada Hora de Juego Lingüística y se adjunta una guía de observaciones clínico-evolutivas que contempla, entre otros, los aspectos morfosintácticos.

C. La dimensión léxico-semántica

La adquisición del léxico

La semántica se refiere esencialmente al significado de las palabras. Su adquisición, al igual que en las otras dimensiones

del lenguaje ya vistas, supone un proceso complejo y progresivo.

La construcción del léxico o vocabulario implica aprender a conectar correctamente secuencias de sonidos (significantes) a un conjunto de situaciones (referentes), utilizando como intermediarias las representaciones mentales (significados) correspondientes.

Este aprendizaje no se limita a una simple función de etiquetaje. El niño debe dominar también otras dimensiones del léxico, tales como las relaciones de inclusión (caballo-animal), las relaciones parte/todo (dedo-mano-brazo), las incompatibilidades léxicas (un caballo no puede ser a la vez una vaca), los diferentes significados de una palabra y sus mutuas relaciones, conocimientos acerca de la morfología y la categoría gramatical (sustantivo, verbo, etc.) de cada término. Esta lista no exhaustiva subraya la multidimensionalidad del conocimiento léxico y de las dificultades consecutivas que supone su dominio (Puyuelo y Rondal, 2003).

Una organización semántica de tal complejidad sólo se logra a través de una serie de paulatinas adaptaciones entre el niño y el mundo que lo rodea (Soprano, 2003). La percepción de la realidad se va enriqueciendo gracias al desarrollo cognitivo, a las experiencias y a los modelos transmitidos por el ambiente social, principalmente en el lenguaje.

Esa unión referente-significado y significante establecida por la convención social puede establecerse de dos formas: en la primera, el lenguaje llega después de un primer contacto con el referente (la realidad) a través de una experiencia sensorial motriz (*agua* viene después del acto de beber, *zapatillas* después de habérselas puesto centenares de veces, etc.); en la segunda, el lenguaje se adelanta a las experiencias o, por lo menos, a la integración completa del significado. Términos como *mañana*, *ayer*, *lunes*, *sábado*, *tres*, *nueve*, *mil*... aparecen en el lenguaje infantil bastante antes de su dominio definitivo, a veces con un contenido globalizado; a veces sin contenido propio, entran dentro de una fórmula verbal hecha. Mecanismos de oposición (sucesivamente más sutiles) y reajustes progresivos marcan las pautas evolutivas.

Es común observar, por ejemplo, que los niños de 3 años utilizan con mucha frecuencia y exactitud binomios *feo-lindo*, *grande-chico*, etc., pero si fuera de todo contexto les preguntamos “un

niño que no es feo es...”, “*una casa que no es chica es...*”, veremos que al principio son muy escasas las respuestas rápidas y correctas que vamos a recibir. Al separar las palabras de su contexto activo, utilizándolas en una estructura fácil en apariencia, pero no empleada habitualmente por el niño, lo desorganizamos porque su lenguaje todavía no está separado de la acción y de la percepción directa.

Las variaciones de la extensión

Existen diferencias en cuanto al significado exacto de las palabras que utilizan el niño y el adulto, y el acercamiento de ambos léxicos es un proceso gradual.

Las principales diferencias son:

- *Ausencia de correspondencia*: el niño puede atribuir a un referente una palabra totalmente diferente de la que suelen emplear los adultos.
- *Uso parcial (subextensión)*: se observa cuando el niño utiliza una palabra con un número de referentes inferior a los que cubre el léxico adulto. Por ejemplo: denomina *caballo* sólo al caballo de juguete.
- *Sobregeneralización (sobreextensión)*: se produce cuando el niño utiliza una misma palabra que remite a referentes para los cuales los adultos utilizan varias palabras. Por ejemplo: *buau buau* para todos los animales de cuatro patas (Monfort y Juárez, 2003).

Es algo aceptado que los primeros usos que el niño hace de las palabras están marcados principalmente por la sobreextensión. Esas palabras, en efecto, son aplicadas no solamente a los objetos que designan en la lengua adulta, sino también a otros que poseen relación con ellos. La evolución tiene lugar en el sentido de una restricción progresiva de la extensión, que la devuelve a los límites del uso normal.

La adquisición de las palabras nuevas depende finalmente de contingencias, algunas de las cuales se vinculan con las capacidades del niño y otras con los comportamientos del entorno.

De ahí la dificultad de reducirlo todo a modelos interpretativos generales.

En cuanto a las capacidades del niño, hay que mencionar las cognoscitivas, pero también las posibilidades de percepción y memorización de las palabras y el dominio de las dificultades de articulación. También hay que referirse a los factores accidentales: el hecho de que la palabra pronunciada en un determinado contexto se vea asociada a éste puede generar una restricción y una sobreextensión, aunque ésta sea de tipo asociativo más que propiamente generalizante (Oleron, 1985).

La influencia de los contextos

Por lo general el carácter incompleto y la ambigüedad de los enunciados no constituyen un obstáculo para la comunicación ya que hay ciertos recursos que permiten superarlos. Unos son de orden lingüístico: se trata de la integración de los elementos en conjuntos más amplios (la palabra en una frase, la frase en un párrafo). Los otros son de orden cognoscitivo: incumben a la conexión establecida entre el elemento y el conjunto lingüístico y los datos perceptivos que conciernen a la situación en la cual tiene lugar la producción verbal, o a los saberes relativos no sólo a dicha situación sino a cualquier otra más o menos semejante y a los conocimientos que pueden aplicarse a esas situaciones y ponerlas en claro.

Tales recursos dependen de algo que, en un sentido amplio, podemos llamar contexto. El contexto –literalmente: lo que va con el texto– representa aquello que rodea al enunciado actual, aquello dentro de lo cual se encuentra inserto, es decir, los elementos lingüísticos y situacionales que se encuentran asociados a su producción y recepción.

Lo que caracteriza los primeros momentos, tanto de la producción como de la comprensión, es que el significado depende estrechamente de la situación y de los objetos dentro de cuyo marco tienen lugar las emisiones. Todas las observaciones comunicadas acerca de los comienzos del lenguaje lo confirman.

El niño pequeño, cuyas producciones están mal articuladas, mal estructuradas sintácticamente e incluyen un léxico aproxi-

mativo, emite palabras en relación directa con la vivencia inmediata, e igual es comprendido por el entorno. Pero las tentativas que se apartan de esto (por ejemplo, el relato de sucesos pasados —para quienes no los vivieron con el niño—, comentarios, proyectos que suponen una innovación o una distancia en relación con la situación actual) se tornan oscuras y necesitan precisiones (lo mismo ocurre en los deficientes mentales mayores). La exigencia de dichas precisiones, ya sea explícita o resultante de la incomprensión del medio, induce al niño a expresiones más claras y enunciados más completos, que dejan de presuponer demasiado estrechamente lo que al comienzo no le parecía necesario decir.

La evolución del niño con respecto al contexto se caracteriza de una manera global por una creciente posibilidad de desprenderse del contexto situacional más inmediato en provecho de contextos más directamente lingüísticos, por un lado, y más indirectos e intelectualizados, por el otro.

El desarrollo semántico

Nivel pre-verbal

La primera forma que ha de ser interpretada sin poder apoyarse en su contenido está representada por las producciones pre-verbales, en particular, por los gritos del niño. El grito es significativo en la medida en que el medio lo interpreta, lee en él la expresión de un estado de sufrimiento del organismo y reacciona de una manera que cree apropiada. El mismo tipo de lectura se ejerce sobre otras manifestaciones emocionales o afectivas, no siempre únicamente vocales, que serán tratadas como expresivas de la alegría, la satisfacción, el enojo, el afecto, el malestar...

Estas manifestaciones se prolongan a lo largo de toda la vida (aunque controladas por el progreso de la edad), siguen siendo interpretadas y sirviendo como indicios para descifrar información que el sujeto produce, a veces sin saberlo ni quererlo.

Atribuir intención a una producción requiere interpretar y decidir. Los padres creen distinguir muy pronto las manifestaciones como los gritos y llantos que son “sinceros” y resultan de un estado al que conviene poner remedio, de aquellos que correspon-

den a una intención de “manejarlos” y de obtener su atención y solicitud. No obstante, esta distinción no es sencilla y los juicios del entorno no siempre concuerdan (Oleron, 1985).

La primera palabra

La aparición del lenguaje oral, entre los 18 y 24 meses, se sitúa al mismo tiempo en que la inteligencia sensorio-motriz llega a un cierto punto culminante y en que el desarrollo de la imitación llega a la función semiótica o simbólica (alrededor de los 18 meses). Lo que llamamos *primera palabra* es la primera emisión fonética de carácter constante ligada a una situación específica y en relación con una secuencia del lenguaje adulto, sin tener en cuenta las deformaciones de mayor o menor nivel de importancia.

Una vez condicionada esta primera relación, actúa la repetición recíproca (el hijo que imita a la madre y la madre al hijo), modelando la producción primitiva hasta llegar a la palabra exacta. El condicionamiento se basa en las relaciones palabras-comportamiento, de ahí que las primeras palabras del niño tengan siempre un valor de acción y no de referencia. Se puede decir que las primeras palabras expresan fundamentalmente deseos y necesidades, además del placer de usar una capacidad nueva.

En general el uso de una palabra se decide principalmente por una sola función situacional. El niño la aprende dentro de un contexto y sólo después llega a disociarla. La etapa de sincrétismo perceptivo-motor es la que favorece la adquisición del lenguaje, sensibilizando al niño precisamente a las formas globales antes de que capte analíticamente su sentido. No obstante, la segunda tendencia, la analítica, aparecerá ya desde el año y medio, primero a nivel de la comprensión (entiende una orden sin acompañamiento de gesto) y después de la expresión, complementándose así los caminos sincréticos y analíticos (Monfort y Juárez, 2003).

La etapa de dos palabras

La característica de esta etapa es que las producciones lingüísticas de dos elementos expresan una idea completa dentro del

contexto en el cual se producen. El rango de relaciones semánticas o significados demostrados por el niño en esta etapa es bastante amplio (Silva, 1989). Véase a continuación el cuadro 2.3.

Cuadro 2.3. Relaciones semánticas en enunciados de dos y tres palabras

Interrogación	<i>onde ta mamá</i>	<i>¿dónde está mamá?</i>
Negación	<i>no uche</i>	<i>no quiero dulce</i>
Identificación	<i>atá papá</i>	<i>ahí está papá</i>
Repetición	<i>ma uche</i>	<i>más dulce</i>
Locación	<i>tutú etá ahí</i>	<i>ahí está el auto</i>
No-existencia	<i>inó papa</i>	<i>se terminó la papa</i>
Poseción	<i>mi muquita</i>	<i>mi muñequita</i>
Atribución	<i>ica Coca</i>	<i>la Coca está rica</i>
Agente-acción	<i>mamá ibo</i>	<i>el libro de mamá</i>
Acción-locación	<i>poné ahí</i>	<i>ponelo ahí</i>
Acción-instrumento	<i>cato pegá palo</i>	<i>pegale al gato con el palo</i>

Estudios realizados en distintos idiomas permiten sostener la existencia de una uniformidad o característica universal en los tipos de significados expresados por medio de las construcciones de dos palabras, sugiriendo que el desarrollo sintáctico y el semántico están estrechamente relacionados, y éstos a su vez con el desarrollo cognitivo global.

Desarrollo cuantitativo del léxico

El niño produce sus primeras palabras entre los 10 y los 13 meses. La expansión del léxico al principio es bastante lenta. Luego, alrededor de los 18 meses, a un vocabulario básico funcional (nombres de alimentos, familiares, juguetes) le sigue una aceleración (o, en ocasiones, sucesivos períodos de aceleración), que constituye el fenómeno denominado *explosión de vocabulario*.

Además de crecer, el léxico se va convirtiendo en el material (“masa crítica”) a partir del cual el niño empieza a estructurar la

morfología y la sintaxis de su lengua (López Ornat, 2005). De 50 a 100 palabras hacia los 18 meses, se acelera progresivamente: 200 palabras hacia los 20 meses, de 400 a 600 hacia los 2 años y 1500 hacia los 3 años (Puyuelo y Rondal, 2003).

Desarrollo semántico en la infancia tardía y adolescencia

El vocabulario es el aspecto del lenguaje que experimenta más cambios durante la adolescencia. Su desarrollo se relaciona específicamente con las temáticas que son propias de esta etapa, tales como los contenidos escolares. Ello provoca un aumento y precisión del léxico, en particular del léxico especializado y abstracto, incluyendo los verbos. También se observa una mayor sofisticación en la habilidad metalingüística, que permite inferir significados a partir del contexto y de la situación.

Otra habilidad que se incrementa de forma notoria en la adolescencia es el dominio del lenguaje figurado; se advierte un mayor uso y una interpretación gradualmente mejor de modismos, proverbios y metáforas, lo que se relaciona también con el incremento de la habilidad para inferir significados a partir de la situación y el contexto. Cabe señalar que en el desarrollo semántico inciden de manera muy importante variables socioculturales (exposición educacional y experiencia vital, entre otras), además de factores evolutivos, como el cambio cognitivo que representa el acceso al pensamiento formal e hipotético (Castex y cols., 2006).

Tareas para evaluar los aspectos léxico-semánticos

El léxico ocupa un lugar relevante dentro de las técnicas de exploración del lenguaje. En las baterías compuestas, uno o varios subtests se consagran a ello, pero además también existen tests específicos enteramente dedicados a su medición (EVE, de Feldman y cols., 2008).

De manera general, el objetivo de la evaluación del léxico es apreciar la extensión y la calidad del vocabulario del niño y para ello se proponen diferentes tareas, que se detallan a continuación:

- En la evaluación del *vocabulario receptivo* (llamado también *vocabulario pasivo*), las tareas más empleadas se refieren a la *designación de imágenes*. El niño debe seleccionar, generalmente entre cuatro imágenes, la que corresponde a la palabra propuesta por el adulto.

Se trata de tests muy conocidos, de uso muy común en la práctica clínica y en las investigaciones sobre el lenguaje. El más popular en nuestro medio es el Peabody (Dunn y cols., 2006) para niños desde 2.6 años hasta adultos. Explora nombres de objetos, situaciones, profesiones, animales, acciones y atributos. El uso masivo que se ha hecho y se sigue haciendo de este test le aporta una fiabilidad notable. Además ha sido constatada por el autor una alta correlación entre los resultados obtenidos en esta prueba y el CI global del WISC y el Índice General Cognitivo de las Escalas McCarthy.

Otra prueba equivalente, basada en el mismo método, es el TEVI-R (Echeverría y cols., 2005) estandarizada en una muestra de niños chilenos de 2.6 a 19 años.

- Para evaluar el *vocabulario “activo”*, la *“denominación de imágenes”* es la tarea más frecuente, la cual también permite apreciar la pronunciación de palabras. Estas tareas se construyen en general en base a palabras familiares y no familiares, sustantivos y verbos. Algunos tests de vocabulario incluyen también adjetivos, preposiciones, colores. La mayoría emplean términos que no tienen ligazón entre ellos.

Otra característica importante es que las categorías solicitadas se refieren siempre a personas, objetos, acciones, cualidades concretas, dado que es extremadamente difícil representar en imágenes palabras abstractas.

Un test clásico dentro de esta línea es el Test de Vocabulario de Boston (Goodglass, 2005).

- Por el contrario otros tests se ocupan en investigar la organización del léxico (*clases semánticas*). Aquí se solicita al niño denominar varios elementos de una misma clase semántica (por ejemplo, silla, sillón, banco) o dar el térmi-

no genérico que corresponde a una clase de elementos (por ejemplo, animales) representados en imágenes. Es el caso de la Escala de Conceptos de Bracken (1998).

- Otras tareas consisten en solicitar, sin material concreto, antónimos, sinónimos o definiciones de palabras. Se debe notar que las definiciones implican igualmente las capacidades morfosintácticas y metalingüísticas del niño. La mayoría de los tests de Inteligencia General (WISC, WPPSI, K-ABC, Stanford-Binet) cuentan con pruebas de vocabulario de este estilo y también de formación de conceptos verbales (las cuales requieren establecer analogías o semejanzas entre dos términos propuestos). También hay pruebas de apareamiento semántico: consisten en juzgar sobre la adecuación de una palabra que acompaña un dibujo
- Muy populares son las pruebas de fluidez semántica: se pide al niño que diga en un tiempo determinado la mayor cantidad de palabras referidas a un tema dado. Tareas de este tipo se encuentran en numerosas baterías. Las categorías elegidas varían según los autores. En las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (McCarthy, 2006) se piden alimentos, animales, prendas de vestir y vehículos. Se otorgan 20 segundos para cada categoría. Proporciona normas para niños de entre 2.6 y 8.6 años. En el ITPA-R (Kirk y cols., 2004) se piden palabras que remitan a partes del cuerpo, animales y frutas (hay normas de 3 a 10 años). Otras categorías solicitadas son nombres de varones, muebles, deportes, oficios, etc.

Antes de comenzar con la administración de las pruebas formales, es útil tener una idea global del vocabulario del niño, a través del análisis de una muestra de lenguaje espontáneo. Sin embargo, las técnicas informales (juego interactivo, diálogo-conversación) no son suficientes para una evaluación en profundidad de los aspectos semánticos, que exigen además el empleo de procedimientos más estructurados.

Exploración de la comprensión verbal

La evaluación detallada de la comprensión verbal es una tarea esencial, que merecería ser tomada más en cuenta. Si el nivel de comprensión es adecuado, las posibilidades de que el tratamiento sea efectivo son mayores que si existe importante déficit de lenguaje receptivo (Mendoza, 2001).

Sin embargo, no sólo los padres, sino también muchas veces los propios profesionales tienden a sobrevalorar la capacidad de comprensión lingüística de los niños, fiándose de sus respuestas en contextos naturales. El hecho de que un niño tenga respuestas pragmáticamente funcionales es muy importante porque revela la existencia de buenas aptitudes de adaptación pero, de cara al trabajo logopédico, es necesario averiguar cuál es el alcance real de su comprensión verbal independiente. Si no lo hacemos, puede ocurrir que nos empeñemos en trabajar con un niño la expresión de contenidos que no entiende o que entiende apenas: el resultado es que este tipo de aprendizaje no se mantiene y suele desaparecer una vez que terminan las tareas de entrenamiento.

Para una comprobación inicial, es indispensable utilizar de forma general pruebas que aislen el componente que se pretende evaluar, pero en la práctica diaria también es necesario aplicar el mismo principio a la comprobación concreta de qué es lo que entiende verdaderamente el niño.

Se sabe que antes de que se dé una verdadera comprensión de palabras existe una “comprensión” del lenguaje basada en la interpretación de claves situacionales. Esta comprensión situacional es por tanto un paso previo a la verdadera comprensión verbal (López Ornat y cols., 2005); es fundamental poder distinguir la comprensión específica de las palabras de la comprensión de índices situacionales.

Uno de los principales obstáculos es precisamente la determinación de si la medida que utilizamos para medir comprensión mide de hecho esa habilidad. A veces dudamos acerca de si una respuesta correcta ante un estímulo determinado es una medida real de comprensión, y por otro lado, a veces también nos preguntamos si una respuesta incorrecta ante el mismo estímulo denota una ausencia o un déficit de comprensión.

Además se debe distinguir entre un problema específico de

comprensión lingüística y otros problemas asociados, como pueden ser el desconocimiento del léxico o las limitaciones de la memoria.

La comprensión es un fenómeno muy complejo que implica procesos de recepción, tratamiento de la información, interpretación y almacenamiento en la memoria, donde participan además otros dominios que no son específicamente lingüísticos, como la capacidad intelectual general o las habilidades sociales (Monfort, 2005).

Por otra parte, la mayoría de los trabajos relacionados con la patología del lenguaje se han centrado en la vertiente expresiva. Es evidente que resulta más sencilla la evaluación de la expresión. Aun en casos de niños implantados (en exámenes pre-cirugía de la epilepsia), es relativamente más fácil ubicar el área cerebral implicada en la expresión, que delimitar el área de la comprensión.

De todos modos, existe actualmente bastante consenso en considerar que muchos de los trastornos de lenguaje (incluso los que se manifiestan sobre todo en la expresión) derivan esencialmente de dificultades en los procesos de “entrada” del *input* verbal proporcionado por el entorno.

Comprender lo que nos dice una persona supone la combinación de múltiples y complejos mecanismos de percepción y análisis que a menudo pasan inadvertidos por la rapidez y soltura con que dicho proceso se produce en los sujetos normales.

En situaciones cotidianas de comunicación, una percepción inadecuada del habla puede no tener efectos aparentes sobre la “comprensión” global de los mensajes, porque los niños llegan con frecuencia a compensar sus limitaciones con el uso del contexto, apoyándose en habilidades cognitivas de inferencia; sin embargo, a medida que la exigencia de una comprensión “descontextualizada” de oraciones complejas vaya incrementándose (por ejemplo, en la escuela), las limitaciones en la capacidad de tratamiento discreto de los distintos elementos que las componen se irán poniendo en evidencia. De allí la importancia de la evaluación precoz de la capacidad de comprensión verbal “independiente” del contexto, mediante tests o situaciones controladas.

Resumiendo: debemos recordar que la construcción del almacén léxico, cuya velocidad es especialmente espectacular a partir de los 2 años de edad, puede estar afectada por distintas razones (Monfort, 2005):

1. Limitaciones fonológicas, que dificultan el almacenamiento en la memoria a corto plazo, primer paso del aprendizaje de una palabra.
2. Limitaciones de la propia capacidad de memoria, como ocurre en los niños con retraso mental. La comprensión de frases estructuralmente complejas está en relación con la capacidad de manejar unidades semánticas extensas, ligada a su vez a determinadas aptitudes mnésicas y cognitivas.
3. Peculiaridades de la motivación, con una adquisición heterogénea del vocabulario en función de intereses restringidos o particulares, como se observa a menudo en niños del espectro autista.
4. Limitaciones específicas cuya naturaleza desconocemos, pero que debemos inferir de la existencia de niños que presentan una gran lentitud en el desarrollo léxico no atribuible a las causas anteriores.
5. El papel de la morfosintaxis en la comprensión de oraciones es especialmente complejo. Por una parte, es bien sabido que podemos entender el significado de frases y la intención del hablante sin necesidad de tener en cuenta determinados componentes superficiales de las mismas: la mayor parte de las oraciones que incluyen verbos en voz pasiva serán “comprendidas” por niños de corta edad si se producen en un contexto determinado. Sin embargo, los tests que utilizan situaciones artificiales de contraste entre oraciones muy parecidas que deben relacionarse con dibujos, como el TSA de Aguado, muestran cómo los niños normales presentan a menudo dificultades, incluso cuando se registra en su propia expresión espontánea el uso de muchos de los elementos morfosintácticos implicados en los errores que cometen en dichas pruebas.

Como muchos elementos morfológicos se sitúan en final de palabra y son de muy corta duración, una alteración del

proceso fonológico también puede ocasionar dificultades a este nivel.

6. Finalmente las dificultades de comprensión relacionadas con los aspectos pragmáticos del lenguaje ocupan un lugar central en el perfil lingüístico de los niños del espectro autista, pero también de los niños que presentan un trastorno pragmático del lenguaje. No obstante, hay que resaltar una vez más la imposibilidad de aislar completamente cada componente del lenguaje.

Estos niños combinan limitaciones en el uso social del lenguaje (lo que se considera típicamente pragmático) con un manejo defectuoso de determinadas unidades habitualmente clasificadas dentro del dominio de la “semántica”. Por ejemplo, la diferenciación y extensión de ciertas palabras, así como el uso de términos mentalistas (“yo pienso que él piensa que ella pensaba engañarlo”) o las palabras que se refieren a procesos e inferencias.

Métodos específicos para evaluar la comprensión del lenguaje

Uno de los métodos más usuales para evaluar la comprensión del lenguaje es el que sigue el formato *Mostrame... o tocá... señá... Este método presenta una serie de ventajas:*

1. El procedimiento capitaliza el interés inherente de los niños en mirar y señalar. A ellos les gusta realizar este tipo de actividades.
2. Los niños, en particular los de menor edad, a veces no pueden o no saben denominar objetos, por tanto la respuesta de señalar puede resultarles más fácil y probablemente más precisa que la denominación.
3. Aunque el procedimiento de identificación de dibujos despierta más interés en los niños pequeños, también se adapta a la evaluación de niños mayores y adultos. Es, tal vez, una de las pocas medidas de habilidades lingüísticas que se puede utilizar a lo largo de la vida.
4. El análisis cualitativo de la ejecución puede proporcionar claros indicadores sobre la estrategia seguida en la realización de la tarea, tanto en lo que se refiere a los propios

errores (en función del parecido fonológico o semántico en las pruebas de conocimiento del léxico o en función del tipo de construcción en las pruebas de comprensión gramatical), como en lo que se refiere al proceso de ejecución de la tarea (respuestas impulsivas, perseveración en la misma ubicación del dibujo, respuestas excesivamente lentas, selección por eliminación).

La técnica de *Mostrame X* se ha aplicado al diseño de pruebas que evalúan los siguientes dominios lingüísticos:

- a) Conocimiento léxico, por ejemplo, TVIP (Dunn y cols., 2006).
- b) Comprensión gramatical, por ejemplo, TSA (Aguado, 2006).
- c) Comprensión del lenguaje, siguiendo el paradigma de forma-color-tamaño, por ejemplo, el Token Test (Di Simoni, 1978).
- d) Comprensión de conceptos básicos, por ejemplo, Boehm, 2001.
- e) Comprensión narrativa (lectura de un cuento y luego preguntas para señalar en una lámina). En este caso los resultados deben tomarse con cautela porque se ven influidos por la atención sostenida y la capacidad de memoria, sobre todo en las narraciones más largas.

Otras tareas menos frecuentes pero también útiles proponen la manipulación de objetos o respuestas a preguntas. Generalmente se prefieren tareas que no requieran respuestas verbales, en la medida en que una respuesta verbal errónea no traduce necesariamente una dificultad de comprensión, en particular en los niños con TEL. Por otro lado, son fácilmente aplicables con niños que no hablan o hablan poco, de modo que si su producción oral es difícil de evaluar, la comprensión sí puede ser evaluada.

En síntesis evaluar el léxico implica analizar cómo utiliza el niño cada palabra: si lo hace del modo convencional; si hay variaciones de la extensión (sobre o subextensión); observar la presencia de parafasias, circunloquios, neologismos; investigar su actuación en tareas de denominación rápida y secuencial; detectar posibles trastornos de la evocación y en la recuperación léxica,

disnomias, etc.; analizar si estos trastornos están o no referidos a un tipo particular de palabra (verbos, sustantivos).

En la etapa de dos o tres palabras se puede estudiar la variedad de relaciones semánticas expresadas (agente-acción, acción-locación, etc.). En etapas más avanzadas, agregar la evaluación del sentido figurado (no literal): metáforas, proverbios, expresiones idiomáticas, chistes y adivinanzas, además de las habilidades metalingüísticas y metacognitivas.

En la comprensión de frases y relatos es preciso discernir si los eventuales fallos se deben a déficit de la capacidad semántica propiamente dicha o si son secundarios a un insuficiente dominio de las reglas gramaticales, a déficit en memoria a corto o largo plazo, a déficit de atención o limitaciones en la capacidad intelectual global (Soprano y Sans, 2007).

D. La dimensión pragmática

En términos generales se puede definir la pragmática como el estudio de los usos del lenguaje y de la comunicación lingüística. Un niño puede tener “problemas pragmáticos” independientemente de otras habilidades lingüísticas. Para dominar una lengua no es suficiente emitir frases respetando las reglas gramaticales; es necesario además saber decir el concepto apropiado en el estilo adecuado, en el tiempo y lugar correctos. Así, el análisis pragmático abarca el conjunto de emisor (o hablante), receptor (u oyente) y situación de producción (lugar, época, costumbres, etc.).

Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extra-lingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo. Es así que la pragmática analiza por qué el destinatario de un enunciado como *Cuando se presente una vacante, lo vamos a llamar*, emitido por un empleador, puede interpretar tanto que será seleccionado como lo contrario, según sea el conocimiento del mundo de dicho destinatario, así como podrá interpretar, por ejemplo, la entonación y la información

no verbal transmitida por el emisor. En este sentido, se dice que los interlocutores poseen información pragmática, entendiendo como tal el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones, etc., de un individuo en una interacción oral concreta.

Si bien se admite que entre los precedentes más remotos de la pragmática se encuentran los antiguos retóricos, el término actual fue acuñado por C. Morris, en la década de 1930 (Instituto Cervantes, 2011).

Los actos de habla

Una de las líneas de investigación pragmática más importante dentro del pensamiento contemporáneo es la iniciada por el filósofo británico J. L. Austin, quien desarrolla la teoría de los actos de habla, entendiendo por tal a la unidad básica de la comunicación con la cual se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...). Desde esta perspectiva, la lengua se concibe como una forma de actuar intencionada, que es interpretada por el destinatario según el contexto. Posteriormente, un discípulo suyo, el filósofo J. Searle, perfeccionó y consolidó dicha teoría. Según Austin, al producir un *acto de habla* se activan simultáneamente tres dimensiones:

- Un *acto locutivo* o de emisión: el acto de decir algo consiste en emitir ciertos sonidos con cierta entonación o acentuación. Dichos sonidos pertenecen a un vocabulario y se emiten siguiendo cierta construcción; además tienen asignados cierto sentido y referencia.
- Un *acto ilocutivo* o de intención: el acto que llevamos a cabo al decir algo (pedir, interrogar, elogiar, afirmar, prometer, etc.) sigue ciertas reglas convencionales.
- Un *acto perlocutivo* o efecto: la (re)acción que provoca dicha emisión en el interlocutor, como convencer, interesar, calmar, etc., no tiene reglas convencionales. De este modo, al emitir un enunciado como [*Te prometo que lo haré*], estamos, por un lado, diciendo algo (acto locutivo); prometiendo una acción (acto ilocutivo) y provocando un efecto (convencer de la promesa al interlocutor).

Según esta teoría, los enunciados sirven no sólo para expresar proposiciones con las que describir o constatar —en suma, decir algo—, sino también para realizar acciones lingüísticas muy diversas *en contexto*, por ejemplo, dar una orden o hacer una promesa. La realización de tales actos está sujeta a un conjunto de reglas convencionales, cuya infracción afectará directamente a los efectos comunicativos del acto. Searle propuso una tipología de dichas condiciones, que se refieren a las circunstancias y al papel de los participantes del *acto de habla*, a sus intenciones, así como a los efectos que pretenden provocar. Son las llamadas *condiciones de felicidad*. Así, por ejemplo, para prometer algo a alguien, hay que ser sincero, dirigirse a un destinatario interesado en la realización de esta promesa, no prometer algo imposible de cumplir o cuyo cumplimiento, por el contrario, resulta evidente, etc.

En una primera versión de su teoría, Searle establece una relación directa entre la forma lingüística de una expresión y la fuerza ilocutiva del acto de habla que se realiza al emitirla (siempre que ello se dé en las condiciones apropiadas); así, por ejemplo, con un imperativo se estaría dando órdenes, y con una interrogación, solicitando información. Posteriormente, observa que en muchas ocasiones se produce una discrepancia entre la forma lingüística y la fuerza ilocutiva: con una pregunta se puede estar haciendo una sugerencia, o dando un mandato. Esto lo lleva a establecer el concepto de *acto de habla indirecto*, para referirse a los casos en que el significado literal no coincide con la fuerza ilocutiva o intención, como ocurre ante un enunciado del tipo [*¿Puedes cerrar la ventana?*], en el cual bajo la pregunta se esconde una intención de petición. Si se respondiera literalmente a este enunciado, la respuesta podría ser un [*Sí, puedo*]. En cambio, al formularla, lo que esperamos es que el interlocutor cierre la ventana (Instituto Cervantes, 2011).

La noción de acto de habla también se aplica a las producciones del niño pequeño, permitiéndonos adjudicar esas producciones a una base ya situada en las conductas pre-verbales. La interpretación de los gritos y otras manifestaciones emocionales por parte del medio implica que dichas manifestaciones pueden ser tratadas como actos (Oleron, 1985).

La intencionalidad del habla

En el análisis de la comunicación descifrar el contenido de un enunciado equivale, en muchos casos, a determinar *la intención* que incita al interlocutor a hablar y a emitir ese enunciado en particular. A la inversa, para aquel que habla y se dirige a un oyente, definir la naturaleza del discurso está en función de la acción que debe ejercer sobre el oyente, por lo que el discurso cobra formas y modalidades que están determinadas por esa intención. Estos juegos del adulto y del niño, a menudo sutiles, no se ejercen al capricho de la iniciativa individual. La comunicación, como de una manera general las relaciones entre las personas, están definidas por reglas y códigos sociales que el niño aprende y progresivamente va poniendo en práctica (Oleron, 1985).

Sobre esta base se debe investigar si el niño posee las competencias para funcionar efectivamente y de acuerdo con las convenciones requeridas en toda relación interpersonal. Si es capaz de identificar cada situación, darle sentido y lograr sus intenciones. Si puede ajustar lo que dice y hace, dependiendo de lo que piensa que el interlocutor sabe y quiere. En los niños más pequeños, la conducta anticipatoria suele ser una buena evidencia de la comprensión de un evento: por ejemplo, si durante el juego el niño acerca su taza cuando el amiguito le dice que le va a servir el té.

El estudio de la intencionalidad a través de los llamados actos del habla es otro punto interesante a tener en cuenta.

En este sentido, hay que señalar que la intención se detecta no sólo por indicadores verbales, sino también por la dirección de la mirada, los cambios de la entonación y del volumen de la voz (operadores visuales y fónicos), la naturaleza del acto precedente y subsecuente. Las reacciones del niño si logra o falla en alcanzar un objetivo, las expresiones de alegría o desilusión dan la pauta de un acto intencional. Se trata de esclarecer el qué, cómo y cuándo el niño expresa sus intenciones; si posee diferentes formas de expresión para diferentes intenciones (variados vocablos para variados deseos); si utiliza expresiones no convencionales (autoestimulación, ecolalia inmediata, diferida, movimientos anormales etc.).

Los trastornos pragmáticos

Clasificación

A los fines diagnósticos y terapéuticos, conviene distinguir dos tipos principales de trastornos pragmáticos. Un tipo primario o específico y otro secundario, es decir que ocurre como consecuencia de otros trastornos lingüísticos o extra-lingüísticos (Monfort y Monfort Juárez, 2008).

Las alteraciones no lingüísticas que eventualmente ocasionan fallas pragmáticas pueden ser de carácter cognitivo, social o emocional. Algunos aspectos, como la habilidad para reconocer la pertinencia de una información, dependen de la capacidad cognitiva del tratamiento de dicha información. Otras veces factores de tipo cultural son los que inciden. Por ejemplo, el uso adecuado de fórmulas de cortesía requiere de un aprendizaje al cual no tienen acceso algunos niños pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos.

Pero también existen alteraciones pragmáticas derivadas de trastornos lingüísticos. Una limitación en el conocimiento de la lengua puede repercutir sobre su uso. Alteraciones morfológicas y sintácticas encuentran su dimensión pragmática provocando fallos en la cohesión del discurso. Asimismo, algunas alteraciones fonológicas que afectan la inteligibilidad pueden impedir construir adecuadamente actos de habla proposicionales, restringiendo la expresión a actos locutivos basados únicamente en interjecciones, entonaciones marcadas y vocalizaciones no léxicas (Gallardo, 2009).

Además, todos estos trastornos del lenguaje repercuten en otras categorías de naturaleza interactiva, tales como la agilidad del turno (proporción de turnos por minuto en una conversación) o la distribución cuantitativa de los turnos de palabra (índice de participación conversacional).

Los trastornos primarios, por otra parte, se refieren al conjunto de síntomas dispragmáticos que no se pueden atribuir, sin embargo, a un déficit en el plano estrictamente cognitivo, social o lingüístico. Este tipo de perfil se puede observar en niños con trastornos generalizados del desarrollo (TGD) o espectro autista, síndrome de Asperger, trastorno de aprendizaje no verbal (TANV),

algunos casos de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), déficit de atención, motricidad y percepción (DAMP), en cuadros genéticos (Williams, X frágil) y en algunas formas de TEL (trastorno semántico-pragmático o trastorno pragmático del lenguaje).

Evaluación de las competencias pragmáticas

Se trata de observar al sujeto en situación de comunicación, de registrar su comportamiento frente a las exigencias de esa situación y de apreciar lo que él puede hacer con ese instrumento formal (el lenguaje) que está a su disposición.

El propósito final de la evaluación pragmática es determinar cuáles son las habilidades comunicativas e interactivas que un sujeto maneja en las distintas situaciones comunicativas espontáneas en las que él participa regularmente; también interesa conocer si maneja las habilidades que posee en forma adecuada o inadecuada y cuáles habilidades no maneja. Por tanto la evaluación debe orientarse al análisis del comportamiento comunicativo del sujeto en los distintos contextos situacionales en los que está regularmente involucrado.

En relación con los niños, los contextos situacionales cotidianos son las rutinas familiares, las rutinas escolares (guardería, jardín de infantes, colegio) y las rutinas de juego u otras actividades recreativas con sus pares, fuera del colegio o en la casa. Cuando las evaluaciones se realicen en el ámbito clínico (hospital, consultorios), deben incorporar algún factor de espontaneidad mediante el uso de juegos, desempeño de roles u otras actividades similares (Hora de Juego Lingüística). También es importante evaluar la interacción comunicativa que se establece entre el niño y sus terapeutas (fonoaudiólogo, psicólogo).

En cada uno de los contextos señalados es prioritario evaluar el desempeño comunicativo de un sujeto en distintas estructuras interactivas. Por ejemplo, se debe evaluar cómo interactúa el niño en díadas, tríadas, o frente a cuatro o más interlocutores, con otros niños, con sus hermanos, con sus padres, con sus parientes, con desconocidos, etc.

Varios instrumentos han sido propuestos para explorar las habilidades pragmáticas. Véase a continuación el cuadro 2.4.

Cuadro 2.4. Algunos instrumentos que evalúan habilidades pragmáticas

BELP-B El baño de las muñecas	Chevrie Muller y cols., 1997
BLOC	Puyuelo y cols., 1998
BLOC-S Revisado	Puyuelo y cols., 2007
Categorías para el análisis pragmático	Pérez Pereira, 1992
CELF-4 Spanish	Wiig y cols., 2006
Cuestionario CCC-2	Bishop, 2006
Cuestionario de Conductas Comunicativas Tempranas	Maggiolo y cols., 2003
Cuestionario de pre-evaluación	Gallagher, 1983
Evaluación de la Comunicación (ECO)	Hernández, 1995
Lista de control de lenguaje pragmático de Tattershall	Hilton, 1990
PLON-R	Aguinaga y cols., 2004
Protocolo de Evaluación Pragmática	Martínez y cols., 1998
Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática	Gallardo, 2009
Prueba de comprensión de frases idiomáticas	Kerbel y cols., 1996.
Prueba de Conciencia Metapragmática	Crespo y Alfaro, 2009
Test de Competencia Comunicativa	Simon, 1984
Test de Habilidades Pragmáticas	Shulman, 1985
Test de Lenguaje Pragmático	Phelps y Phelps, 1992

Los tests de pragmática

En general los tests psicométricos son poco aptos para detectar o describir dificultades pragmáticas. Es sobre todo en el seno de situaciones reales de comunicación donde éstas pueden emerger y revelarse en toda su amplitud.

No obstante ello, hay intentos interesantes que permiten una recogida más ordenada y sistematizada de datos, facilitando la detección de este trastorno. Entre ellos podemos citar:

- Test de Habilidades Pragmáticas de Shulman (1985), que utiliza escenas cortas de juego para obtener informaciones.
- Test de Lenguaje Pragmático de Phelps-Terasaky y Phelps-Gunn (1992), que incluye situaciones prototípicas que el niño debe solucionar verbalmente.

- Reporter's Test (De Renzi y Ferrari, 1979), útil para explorar la comunicación referencial.
- Prueba de comprensión de frases idiomáticas (a través de su representación lúdica), de Kerbel y cols. (1996).
- Algunos tests de lenguaje incluyen un apartado específico de pragmática. Por ejemplo, el PLON-R, CELF-4, BERP (baño de las muñecas), BLOC. Esta última prueba también ha sido validada en población chilena (Castillo y cols., 2006).

Cuestionarios y listas de chequeo

Otro recurso disponible son los cuestionarios, las grillas y listas de chequeo (*checklist*). Se trata de guías de observación que permiten detectar la presencia o ausencia de variables pragmáticas y que deben ser completadas por adultos próximos al niño (padres, cuidadores, terapeutas).

Estos registros presentan varias ventajas importantes (Monfort y cols., 2004).

- a. Son evaluaciones realizadas por personas que conocen bien al niño y tienen un trato continuo con él.
- b. Las conductas analizadas pertenecen a situaciones de la vida real, cotidianas y no inducidas, más naturales que los tests.
- c. Son herramientas relativamente fáciles de aplicar por cualquier persona aunque no escapen a la subjetividad del examinador. Este defecto se compensa pidiendo su aplicación simultánea a varios observadores.
- d. No requieren demasiado tiempo extra ni para ser corregidas ni para ser aplicadas (se completan a lo largo de algunos días, en el momento de observar la conducta).

Actualmente existen varias propuestas con distintos formatos. Algunas están diseñadas basándose esencialmente en una enumeración de las funciones del lenguaje. Ejemplos de ello son: Categorías para el análisis pragmático de Pérez Pereira (1992), el Cuestionario de pre-evaluación de Gallagher (1983) y la Lista de Tattershall (Hilton, 1990).

Técnicas de evaluación naturista (juego-role playing)

Otra opción es la aplicación de recursos más informales como pueden ser los juegos o las conversaciones, según la edad y el nivel de los niños. El juego es quizás el método más útil, en particular entre los 18 meses y 6 años, y en ciertos casos de patología, cuando el niño a raíz de su trastorno no puede responder a pruebas formales (retraso mental severo, autismos, trastornos graves de atención).

Una técnica complementaria consiste en el uso de fotos que describen distintas escenas. Por ejemplo: un médico examinando a un niño enfermo, una niña celebrando su fiesta de cumpleaños, una familia en un picnic, entre otras. Ante la presentación de cada fotografía se pide a los niños que hablen de algunas experiencias similares por las que podrían haber pasado y, si no lo hacen, se les induce mediante preguntas. En el momento en que se inicia la conversación entre el niño y su interlocutor, se retira la fotografía.

Análisis de muestras de conversaciones

Existen algunos protocolos, por ejemplo, el de Adams y Bishop (1989), cuyo objetivo es realizar un estudio de las habilidades pragmáticas a través del análisis sistemático de muestras de conversaciones, como se hace habitualmente para evaluar el nivel morfosintáctico de la expresión verbal de los niños. Sin embargo, son instrumentos difíciles de aplicar en situaciones clínicas. Implican un trabajo bastante largo y en ocasiones tedioso, por lo que resultan más útiles para un diseño de investigación que para la práctica cotidiana.

La evaluación del entorno

La importancia de los trastornos pragmáticos no depende sólo de las habilidades del niño, sino también de las habilidades del adulto. En algunas ocasiones las alteraciones comunicativas del niño pueden verse agravadas por la inhabilidad del adulto para:

- Comprender al niño e interpretar correctamente sus intenciones.
- Prestarle ayuda para completar su expresión.
- Ajustar su propio lenguaje a las necesidades del niño.

Si la evaluación del lenguaje del niño es difícil y todavía incipiente, la evaluación de la respuesta del entorno lo es aún más. Esto no significa que no debemos tenerla en cuenta. Pero para poder procesar la información de forma eficaz y utilizarla después en el diseño de programas de intervención, necesitamos disponer de algunas referencias.

Al respecto, Monfort y cols. (2004) ofrecen una interesante guía. Se trata de un cuestionario que debe completar el profesional cuando observa la interacción de los adultos próximos, fundamentalmente los padres, pero también los profesores. Además puede ser utilizada por el propio profesional como herramienta de autoevaluación (no se trata de un examen ni de un control, sino de una herramienta de autoayuda).

Los ítems que incluye son:

- Capacidad de comprensión e interpretación de los mensajes del niño.
- *Feed-back* correctivo (señalar si es insuficiente o adecuado).
- Ritmo del habla.
- Entonación y expresividad vocal.
- Comunicación no verbal (gestos, mímica facial).
- Adecuación del lenguaje al nivel del niño.
- Ajuste a los intereses del niño.
- Dirigismo durante el juego compartido.
- Proporción de contenidos funcionales.
- Manifestaciones de incompreensión y estrategias de reparación.
- Respeto del turno de palabra.
- Contacto visual.
- Actitud durante la conversación.
- Conductas conflictivas.

Breve descripción de algunas técnicas para evaluar habilidades pragmáticas y metapragmáticas

- *Lista de control de lenguaje pragmático de Tattershall*

La lista de Tattershall (Hilton, 1990), traducida por Monfort Juárez (1993), es un cuestionario que incluye una serie de ítems sobre habilidades pragmáticas, que se reparten en cuatro apartados. A continuación brindamos algunos ejemplos.

1. Introducción al tema:

- ¿el sujeto introduce los temas?
- ¿es capaz de llamar la atención del receptor?
- ¿usa palabras coherentes y fáciles de seguir?

2. Mantenimiento del tema:

- ¿el sujeto contesta a las preguntas?
- ¿pide aclaraciones?
- ¿expresa su desacuerdo?
- ¿espera su turno?

3. Objetivos diversos:

- ¿el sujeto hace peticiones sin ser brusco?
- ¿sabe dar gracias, pedir disculpas?
- ¿expresa sentimientos?
- ¿expresa opiniones?
- ¿es capaz de defender sus puntos de vista?

4. Manifestaciones no verbales:

- ¿el sujeto habla suficientemente rápido y fuerte?
- ¿es adecuado su contacto visual con el receptor?

- *Evaluación de la comunicación (ECO)*

Técnica adaptada por Hernández (1995) sobre la base de los Perfiles Pragmáticos de Habilidades Comunicativas Tempranas (The Pragmatics Profile of Early Communications Skills) de Dewart y Summers (1988). Consiste en un conjunto de preguntas concretas acerca del niño y el contexto en que se comuni-

ca, planteadas en forma de entrevista efectuada a personas que conocen bien al niño. Tiene por finalidad proporcionar información acerca de cuáles son sus habilidades comunicativas espontáneas y de qué manera las utiliza.

Incluye cuatro apartados:

- a. Las intenciones comunicativas
- b. Las respuestas a la comunicación
- c. La manera de participar en la conversación
- d. El contexto

Las respuestas al cuestionario se realizan a partir de las propias observaciones del profesor (educador, especialista del lenguaje, cuidador) y/o de la familia o personas cercanas. Para facilitar la recogida de información se formulan preguntas concretas y cotidianas que los padres y otras personas pueden perfectamente contestar aportando información relevante. Las preguntas son abiertas y se refieren fundamentalmente al cómo (por ejemplo, “cómo se comunica habitualmente el niño cuando...”), para que describan con sus propias palabras las habilidades comunicativo-lingüísticas típicas del niño y den algún ejemplo de una situación reciente en que se comunicó de esa forma. Si tienen dificultades en responder, el entrevistador puede ayudar, ya que cada pregunta se acompaña de una lista de ejemplos de posibles respuestas.

Las dificultades en responder pueden ser reveladoras por sí mismas del grado de conocimiento que los padres y otros profesionales tienen de las habilidades del niño y de la interacción que establecen con él. Asimismo las preguntas que se plantean resaltan aquellos aspectos a los cuales conviene prestar atención y animan a las personas cercanas a observar cómo se comunica el niño y con quién, en qué circunstancias, qué oportunidades tiene para hacerlo. A veces la principal preocupación de la familia es que su hijo comience a hablar y no valora, sin embargo, los intentos pre-lingüísticos para comunicarse. En estos casos, describir las conductas comunicativas en la entrevista ayuda a la familia a descubrir estos indicadores y así poder estimularlos.

En el ámbito escolar, el cuestionario ECO es adecuado para la evaluación inicial pero también para obtener información acerca de los progresos del alumno.

Por otro lado, los datos recogidos ayudan a fijar objetivos claros y sirven para reajustar el plan de intervención a través de una tarea en equipo donde la contribución de la familia es fundamental.

- *Protocolo de evaluación pragmática (PEP)*

El PEP (Martínez y cols., 1998) es una técnica semiestructurada de tipo lúdica que se realiza con intervención de dos examinadores. Es aplicable a niños de entre 4 y 6 años.

Se evalúan cuatro categorías de habilidades pragmáticas con sus correspondientes subcategorías:

1. Toma de turnos: iniciación con comentario, iniciación con requerimiento, respuesta abierta, respuesta cerrada y superposición.
2. “Quiebres” comunicativos: reconocimiento de quiebre, peticiones de reparación de quiebres (de confirmación, de especificación, de aclaración, de corrección) y estrategias de reparación de quiebres (repetición, confirmación y expansión).
3. Deixis: locativa (proximal, distal) y de persona (primera y tercera persona).
4. Manejo del tópico: mantenimiento de tópico, cambio de tópico e información nueva /dada.

Para elicitarse habilidades pragmáticas específicas que puedan no surgir de manera espontánea, se dispone de un *script* o guion pre-elaborado. Por ejemplo, para explorar estrategias de reparación de quiebres, el examinador puede dirigirse al sujeto con un nombre equivocado para que éste lo corrija.

El tiempo total de la prueba es de aproximadamente 20 minutos.

En cuanto al registro y análisis de los datos, el corpus se registra en video, a partir del cual se analiza cada una de las conductas comunicativas verbales y no verbales. Cada habilidad se califica como funcional o no funcional.

Con estos datos se construye un perfil global del desempeño pragmático del sujeto, en el que es posible visualizar las áreas con más fortaleza o más funcionalidad y las áreas más débiles o menos funcionales.

También se puede extraer un índice global de funcionalidad.

En este sentido, para considerar que un sujeto tiene un desempeño pragmático normal, no debe superar el 30% de respuestas no funcionales.

- *Cuestionario CCC-2*

El CCC-2 (Children's Communication Checklist) de Bishop (2006) es un cuestionario destinado a niños y adolescentes de entre 4-0 y 16.11 años. Debe ser contestado por personas próximas al sujeto evaluado.

Está compuesto por 70 ítems, con un tiempo de administración estimado de entre 5 y 10 minutos.

Investiga diferentes variables de la conversación: introducción, mantenimiento y cambios de tema, solicitud de aclaraciones. Analiza la calidad de la información transmitida (insuficiente o redundante) y la adecuación del lenguaje al contexto y al interlocutor (el lenguaje puede ser demasiado familiar o demasiado afectado, amanerado, etc.).

Tiene en cuenta aspectos de la comunicación relacionados con el habla, el vocabulario, la estructura de las oraciones, las habilidades de lenguaje social. En síntesis, intenta un despistaje de los trastornos de lenguaje en general, identificando de manera particular la presencia de trastornos pragmáticos. También determina, según los resultados obtenidos, si un niño requiere evaluaciones adicionales por sospecha de presentar un trastorno del espectro autista (TEA).

- *Prueba de conciencia metapragmática (CMP)*

La prueba CMP de Crespo y Alfaro (2009) es un test multimedia, compuesto por 29 ítems, desarrollado a partir de una muestra de 160 alumnos de escuelas particulares subvencionadas de Valparaíso y Quilpue (Chile).

La tarea consiste en identificar los desajustes entre el contexto y el mensaje lingüístico que la prueba muestra. Consta de tres tipos de ejercicios: referente ambiguo, instrucciones ambiguas, diálogo observado.

- *Referente ambiguo*: corresponde a un enunciado referencial en el que se presenta un deíctico que no especifica de mane-

ra clara su referente. Por ejemplo: se proyecta la imagen de cuatro gatos, dos de los cuales usan un collar. Luego se solicita al niño que identifique el gato con collar. El uso del artículo definido singular llevaría al sujeto a pensar que existe un solo individuo con ese rasgo cuando el contexto presenta dos. Ante esta situación de ambigüedad; el niño en evaluación tendrá tres respuestas posibles: elegir cualquiera de los dos gatos con collar, lo cual implica que no es capaz de darse cuenta de la ambigüedad; manifestar su duda, pero no saber cómo explicarla, lo cual implica que hay un desarrollo incipiente de la conciencia metapragmática; o manifestar su duda y explicar cuál es la inadecuación entre contexto y expresión lingüística en ese caso. Las dos primeras respuestas se consideran epigramáticas con 0 y 1 punto respectivamente, y a la tercera se la rotula como metapragmática, 2 puntos.

- Los ítems de *instrucciones ambiguas* consisten en la entrega de instrucciones erróneas o incompletas para participar en algún juego o realizar una acción (saltando algún paso, refiriendo objetos ausentes o señalando dos posibles ganadores en un determinado juego).
- Por último, los ítems de *diálogo observado* muestran un malentendido entre personas debido a la falta de precisión del enunciado emitido por uno de los participantes. En este caso, el niño en evaluación debe explicar de quién ha sido la culpa del malentendido. Por ejemplo, un hijo deja una flor para su madre sobre la mesa y luego se lo comunica, pero cuando la madre va en busca de dicha flor, se encuentra con dos flores sobre la mesa y escoge la equivocada. En este caso, el niño tiene tres posibles respuestas, de las cuales dependerá el puntaje asignado. Por un lado, puede señalar que la madre ha elegido la flor correcta, o indicar que la madre no ha elegido la flor correcta pero que el error ha sido de ella. Ambas respuestas se consideran epipragmáticas y reciben 0 y 1 punto respectivamente. Por otro lado, puede puntualizar que la madre se ha equivocado debido al anuncio ambiguo de su hijo, lo cual implica una respuesta metapragmática valorada en 2 puntos.

Hay un aumento de las respuestas metapragmáticas para-

lamente al aumento de la edad entre 6 y 12 años. Se observa que a medida que los sujetos van respondiendo de un modo más reflexivo, van abandonando a la vez sus respuestas más automáticas.

• *Protocolo rápido de evaluación pragmática (PREP)*

El PREP (Gallardo, 2009) es un cuestionario que sirve de guía para el análisis del lenguaje conversacional espontáneo. Aplicable en niños desde los 6 años hasta adultos, evalúa tres niveles pragmáticos: interactivo, textual y enunciativo. Véase a continuación el cuadro 2.5.

Cuadro 2.5. Protocolo rápido de evaluación pragmática (PREP)

Pragmática interactiva
1. Fluidez o agilidad de turno
2. Índice de participación conversacional
3. Predictividad
4. Gestualidad
5. Mirada
6. Prioridad y adecuación sociolingüística
Pragmática textual
7. Cohesión morfológica: agramatismos
8. Cohesión sintáctica: paragramatismos
9. Cohesión léxico-semántica
10. Coherencia textual: gestión temática
11. Coherencia textual: superestructuras
Pragmática enunciativa
12. Actos de habla locutivos enunciativos
13. Actos de habla locutivos proposicionales
14. Límite entre actos de habla: uso de pausas
15. Actos no verbales
16. Actos de habla ilocutivos
17. Autorrectificaciones conversacionales
18. Inferencias tópicas o modismos
19. Máxima de la cualidad
20. Máxima de la cantidad
21. Máxima de la manera
22. Máxima de la pertinencia
23. Implicaturas anómalas

Una vez completado el cuestionario en términos de afirmación/negación, se pueden establecer porcentajes relativos a tres medidas:

- Habilidad pragmática general (HPG): resultado de dividir las respuestas afirmativas entre los ítems evaluados y multiplicar por 100. La mayor habilidad corresponde a las medidas más altas.
- Habilidad pragmática específica (HPE): reduce el inventario de categorías pragmáticas, eliminando aquellas cuya ejecución necesita por completo el dominio léxico, semántico, fonológico y morfosintáctico.
- Habilidad pragmática de base gramatical (HPGr): engloba las categorías cuya eficacia depende de una habilidad previa en los componentes gramaticales.

E. La dimensión discursiva

Una corriente importante en la investigación del lenguaje toma como base el análisis del discurso, es decir, el conjunto de enunciados organizados con la finalidad de constituir un todo coherente.

Así como la pragmática analiza las características generales de los diálogos (turnos de palabra, gestión de los tópicos, actos de habla, etc.), la perspectiva discursiva estudia los géneros de discurso vigentes en la sociedad y su apropiación por parte de los niños.

Desde este abordaje, evaluar las capacidades lingüísticas del niño significa evaluar sus capacidades para participar en la coproducción de diferentes géneros de discurso.

En el curso de un tratamiento, son innumerables los momentos de conversación, de comentarios, de relato de experiencias personales que se dan, por ejemplo, al comienzo de la sesión, cuando el clínico y el niño retoman el contacto, quizás después del fin de semana. Es sorprendente pero estos momentos raramente son objeto de análisis y evaluación, aunque representan una ocasión para el niño de poner en práctica sus capacidades lingüísticas en una situación de interacción en la que “el interés comunicativo” es más importante que en los momentos de ejercicios didácticos.

En síntesis, es interesante llevar a cabo un análisis de las interacciones en situación logopédica, pues permite observar el intrincado entramado y la diversidad de secuencias de discurso puestas en práctica por los integrantes durante la sesión de tratamiento; observar quién inicia los cambios de secuencia, cómo se hacen las negociaciones y cómo cada uno contribuye a esta co-construcción de la interacción.

Aspectos metodológicos

A continuación comentaremos algunos aspectos metodológicos vinculados al contexto situacional y a la recolección de datos (De Weck y Marro, 2010).

Contexto situacional

Las situaciones de interacción se definen en términos de actividades lingüísticas que permiten coproducir diferentes géneros de discurso, variando del punto de vista de plurigestión o monogestión.

Como ya se dijo, toda consulta logopédica comprende diferentes momentos en los cuales el logopeda conversa con el niño sobre distintos temas. Desde la perspectiva estructural, estas conversaciones se consideran formas de “lenguaje espontáneo”. Desde una perspectiva interactiva, se trata de distintos géneros discursivos organizados en diferentes secuencias, por ejemplo, relato de experiencias personales, descripción de acciones, explicaciones, etc. El género propuesto es aceptado o no por el interlocutor, seguido o no, modificado, muchas veces negociado. Por otro lado, si bien la mayor parte del diálogo está fuertemente plurigestionada, es decir que cada persona participa activamente en su gestión, ciertos momentos pueden ser monogestionados, o sea, producidos esencialmente, y hasta exclusivamente, por uno de los interlocutores. Son estos movimientos discursivos y sus variaciones de grado de plurigestión/monogestión lo que interesa poner en evidencia, ya que reflejan las reales capacidades lingüísticas del sujeto.

Se sabe que los niños con trastornos de lenguaje tienen en general dificultades para organizar y participar en el discurso

cotidiano, más allá de los problemas de comprensión o expresión que también presenten.

Además de la observación en contextos naturales como el hogar o la escuela, en situaciones clínicas a veces es necesario implementar algunos recursos específicos para estimular la producción discursiva. Dichos recursos representan diferentes niveles de dificultad: desde pedir al niño un relato basado en un cuento familiar, para ayudarlo a entrar en confianza al contarnos una historia que conoce casi de memoria, hasta otras actividades más complejas, como describir una lámina no conocida, contar algo divertido que le haya pasado, describir un acontecimiento infrecuente o un programa de TV, explicar los pasos a seguir para la realización de una determinada tarea, jugar a la maestra explicando un tema, etc.

Ciertas técnicas de “manipulación del discurso” para verificar si el niño descubre el error también son útiles. Por ejemplo, contar una historia colocando el final en la mitad y pedirle luego que la relate de nuevo para comprobar si es capaz de reorganizarla poniendo el final en la posición correcta.

Otro recurso es la *comunicación referencial*. En un encuadre experimental se coloca una pantalla separando a los interlocutores, con el objeto de suprimir la comunicación no verbal y de esta forma poder aislar y analizar mejor las competencias estrictamente lingüísticas que intervienen en la construcción del discurso.

En el caso de los niños, sobre todo de edad preescolar, *el juego simbólico* constituye una situación privilegiada para la evaluación. En el contexto del juego interactivo (véase el capítulo 7 sobre la Hora de Juego Lingüística), la actividad lingüística no se percibe exclusivamente como la transmisión de un contenido informativo, sino también como un instrumento de construcción de una relación intersubjetiva. Aquí se toman en cuenta las producciones verbales de los dos interlocutores y sus influencias recíprocas. Ninguna forma lingüística se puede valorar en sí misma, de manera independiente. Por otro lado, el vaivén entre lo real y lo imaginario, entre presencia y ausencia de referentes, estimulan la manifestación de diferentes géneros de discurso.

Otra herramienta interesante es *la narración*, tema que desarrollaremos más adelante con mayor detalle.

De todas maneras y para evitar el sesgo de la perspectiva estructural, en el momento de decidir la evaluación del discurso conviene precisar al menos los siguientes parámetros:

El contenido del discurso

Dejarlo totalmente librado a la elección del niño (lo cual sería la idea del lenguaje espontáneo) puede dificultar la evaluación. En cambio una negociación del contenido puede facilitarlo. El grado de complejidad del contenido (número de protagonistas, de información, de acontecimientos, etc.) debe ser controlado en la medida de lo posible ya que tiene incidencia en el rendimiento y la manifestación de las capacidades del sujeto.

El mundo discursivo

El texto puede ser producido en una relación de conjunción, es decir, en presencia de acontecimientos y estados que allí son evocados, o de disyunción, es decir, en su ausencia (eventos pasados o simplemente ausencia de material durante la producción). La influencia de esta elección es determinante para el empleo de las unidades lingüísticas.

La finalidad de la actividad lingüística

¿Por qué razón tomamos la palabra? Para hacer actuar al destinatario, informarlo, distraerlo, hacerlo partícipe de un experiencia.

El destinatario de la producción verbal

¿A quién se dirige el discurso producido? Con el objeto de producir un discurso adaptado a su interlocutor, el locutor se construye una representación de las características psicosociales de éste y sobre todo del grado de conocimiento compartido. Si el interlocutor conoce al referente (que es lo habitual en situaciones logopédicas), la organización del discurso del locutor será diferente que si el interlocutor no lo conoce.

Evidentemente el contexto situacional tal cual lo comentamos no puede presentar las mismas características que los tests formales, aunque algunos aspectos pueden normalizarse: material, consignas generales, duración de la interacción y en cierta

medida el rol de los participantes. Pero, obviamente, lo que pasa durante la interacción no puede ser estandarizado: el desarrollo de la interacción, la dinámica conversacional, la variedad de los géneros de discurso producidos, los tipos de intervención de los participantes son aspectos no totalmente controlables.

Recolección de datos

Para analizar las actividades lingüísticas orales, la interacción entre el niño y su interlocutor, generalmente un adulto, se graba y/o filma. La duración habitualmente no excede los 30 minutos. En un segundo momento las producciones se transcriben. Se debe incluir el diálogo en su conjunto, incluso la fase de apertura de la interacción, es decir, una transcripción integral. Según la naturaleza del referente, las indicaciones no verbales son también relevadas en función de su pertinencia en relación con la situación. En el juego simbólico, por ejemplo, un niño puede tomar su turno de manera no verbal, bajo la forma de una acción y/o de un gesto pertinente con relación al turno de la palabra precedente, lo cual permite al interlocutor proseguir la interacción. Se toman en consideración las intervenciones de los dos participantes, en la medida en que se trata con frecuencia de una producción plurgestionada del discurso. Son raros los momentos en los cuales los niños dan prueba de capacidad de monogestión.

¿Por qué es importante transcribir y analizar también las intervenciones del interlocutor del niño?

Por un lado, el análisis conversacional muestra que las intervenciones de cada participante son fuertemente dependientes de las de su interlocutor. En este sentido, limitarse a analizar únicamente las producciones del niño puede conducir a una evaluación errónea. Tomar en cuenta solamente las respuestas a las preguntas del adulto es un ejemplo clásico. Un niño puede ser considerado de manera equivocada como muy lacónico, cuando en realidad sólo está respondiendo de manera adecuada a un adulto que le formula únicamente preguntas cerradas.

Por otra parte, en ciertos momentos de la interacción, las intervenciones del adulto pueden jugar un rol de “andamiaje” verbal, del cual se conoce el rol primordial en la adquisición de

las capacidades lingüísticas. Su análisis permite determinar las formas y las funciones de las estrategias utilizadas por el adulto, y en particular apreciar las reacciones del niño. Esta doble apreciación tiende a dar cuenta de la zona próxima de desarrollo en el objetivo de elaborar prioridades para la intervención logopédica.

Finalmente, las transcripciones de las intervenciones del adulto permiten estimar el efecto de la variación del interlocutor sobre la actualización de las capacidades lingüísticas del niño, en el caso en que éste interactúe con diversas personas. Una diferencia de interlocutor puede tener repercusiones importantes sobre la cantidad y calidad de las producciones del niño.

Algunos trabajos actuales comienzan a mostrar la pertinencia de comparar las interacciones madre-niño y logopeda-niño y analizarlas no solamente sobre el plano afectivo-relacional, sino también sobre el plano de las interacciones verbales. En efecto, con la idea de observar un abanico extendido de capacidades lingüísticas podemos suponer que la madre, habitualmente interlocutora privilegiada del niño, juega un papel facilitador en la actualización de sus capacidades. Aizpún (2006) comprueba que el uso repetido de enunciados cortos, sencillos, en particular de carácter interrogativo por parte de las madres, facilita la comprensión del niño y propicia una mayor participación en su diálogo con el adulto. Por tanto resulta evidente la conveniencia de identificar los recursos y estrategias lingüísticas más efectivos y hacer con ello un inventario, de indudable utilidad para el diseño del plan de intervención.

En síntesis, se trata en el análisis de apreciar la participación verbal del niño y del adulto en la co-construcción discursiva, en términos cuantitativos y cualitativos.

Evaluación del discurso narrativo

La importancia de la narración es múltiple: cultural, social, escolar y clínica.

Desde el nacimiento, los niños se van integrando a la cultura de su comunidad gracias a las narraciones que pululan a su alrededor y los ayudan a construir marcos lingüísticos y sociales que les permitirán interpretar los enunciados de los demás. A partir

de los 2 años, esta actividad comienza a hacerse más consciente y a practicarse de modo rudimentario con la asistencia y colaboración de los adultos (Abraham y cols., 2009), constituyéndose de a poco en importante predictora de capacidades futuras tanto orales como escritas concernientes a la lectura y comprensión de textos (Bampa, 2010).

A lo largo de la escuela primaria y secundaria, las habilidades narrativas se van perfeccionando, y se observan progresos en el plano de la coherencia, cohesión y planificación del discurso.

La evaluación de la narración resulta particularmente importante en el caso de los adolescentes, ya que hay muchos aspectos que no se detectan con los tests formales y que sí aparecen durante una narración.

Otra ventaja es su carácter más ecológico, porque gira en torno a un género de discurso que los niños producen con frecuencia en su vida cotidiana.

La evaluación de los datos recogidos en la sesión de narración puede realizarse desde una perspectiva cuantitativa (medición o estimación numérica de ciertos parámetros) o más cualitativa, centrada en las interacciones verbales y comunicativas. Véase el cuadro 2.6.

Cuadro 2.6. Evaluación del discurso narrativo

DISCURSO NARRATIVO	
Análisis cuantitativo	Análisis cualitativo
Productividad	Gestión de la interacción
Complejidad sintáctica	Gestión del discurso
Fluidez verbal	Andamiaje del adulto
Informatividad	Reacciones del niño ante el andamiaje del adulto
Planificación	
Textualización	

Análisis cuantitativo

Los siguientes aspectos pueden ser objeto de una medición o cuantificación.

Productividad

Se define como la medida de la cantidad de lenguaje producido. En general se cuenta el número total de palabras, aunque algunos autores contabilizan también el número de frases y hasta el número de morfemas adicionales, como los marcadores del plural y las desinencias verbales.

Si se toma el conjunto de la producción verbal, ello puede tener un significado clínico. La longitud puede variar según el género discursivo, pero también de acuerdo con variables dependientes de los interlocutores. Si el interlocutor no conoce la historia contada, el locutor debe ser más explícito y producir en consecuencia, un discurso más largo. Los niños con disfasia también pueden producir un discurso más largo en razón de las dificultades que ellos tienen para expresarse y que requieren más pedidos de clarificación y de confirmación por parte del interlocutor.

Complejidad sintáctica

La medida de la complejidad sintáctica se realiza enumerando las frases complejas, es decir, las proposiciones principales con sus subordinadas (causales, temporales, etc.). Al respecto, es interesante destacar que, entre los diversos índices sintácticos, los errores en los marcadores temporales han sido señalados por algunos investigadores como un buen indicador de diferenciación de niños con y sin TEL.

Fluidez verbal

En ocasiones puede ser importante tener en cuenta la presencia de disfluencias en la palabra, ya que reduce la coherencia del discurso e interfiere en la transmisión del mensaje. En general se consideran fundamentalmente dos tipos de medidas: por un lado, el número de *fillers* (*eah*, *mhm*) o expresiones fijas (como: *A ver...*) y, por otro lado, el número de disfluencias (reinicios, hesitaciones, repeticiones, en la formulación de los enunciados con o sin correcciones de forma).

Informatividad

En relación con el contenido, se puede calcular un *score* semántico contabilizando el número de informaciones pertinentes expresadas por el locutor. En general, considerando que las narraciones

se producen a partir de una historia, se suele construir una lista de las principales informaciones pertinentes de dicha historia y sobre esa base se calcula el *score*, atribuyendo uno o dos puntos a cada información según sea más o menos completa.

También puede contarse el número de temas: éstos se definen de manera más general que las informaciones y son habitualmente menos numerosos. Teniendo en consideración el hecho de que los niños autistas tienen tendencia a introducir en sus producciones informaciones bizarras y no pertinentes (lo que en general no hacen los niños no-autistas), se ha propuesto cuantificar el número de aserciones que expresan informaciones desviadas de la trama de la historia y, por ende, no contenidas en la lista de las referencias.

Cuando se trata de evaluar los relatos de experiencias personales, el examinador no dispone de listas de informaciones pertinentes porque el contenido del relato es desconocido para el destinatario. Se propone entonces estimar el grado de explicitación, a saber: si el locutor ha evocado los principales hechos de la experiencia relatada, pero igualmente también si ha dado un cierto número de detalles facultativos que dan sentido al relato y contribuyen a su coherencia. También se evalúa el grado de continuidad o mantenimiento de los tópicos (*topic maintenance*), es decir, se verifica si los enunciados del locutor están, o no, en relación con el tema central del relato. Estos aspectos se califican en términos de propiedad o impropiidad.

Una manera complementaria de evaluar el contenido de las historias es interesarse en la capacidad de los niños para comprender las intenciones, las emociones, los móviles, etc., de los otros. Observar si utilizan en sus comentarios términos referidos de manera general a los estados mentales y a los aspectos socio-cognitivos no contenidos en las historias, sobre todo cuando éstas se presentan bajo la forma de imágenes.

Planificación

La narración como género de discurso se define entre otros rasgos por su planificación. Varios modelos definen lo que en lingüística textual se denomina *secuencia narrativa*.

La secuencia narrativa prototípica está constituida mínimamente por cinco fases:

1. Una *situación inicial*, que presenta un espacio y un tiempo determinados, los personajes y los antecedentes de los que surge la acción.
2. Un *nudo o complicación*, que consiste en una progresión ascendente de incidentes y episodios que complican la acción y mantienen la intriga del relato.
3. Las *reacciones o evaluación*, en que los sucesos pueden ser valorados por el narrador o por otros personajes.
4. El *desenlace*, que introduce el cambio de situación y la resolución del conflicto.
5. *La situación final*, que muestra el nuevo estado resultante de las acciones sucedidas.

La evaluación de la planificación consiste en identificar, en la historia que los sujetos deben contar, las diferentes fases de la secuencia narrativa y los elementos de contenido que comprende. Es importante poner en evidencia si las producciones de los niños se organizan o no en secuencias narrativas, sabiendo que los niños con TEL tienen tendencia a omitir ciertos elementos del nudo de dicha secuencia mientras que los niños típicos, aun los más pequeños, logran organizar sus producciones según este tipo de secuencias, aunque omitan parte de las informaciones.

Los relatos de experiencias personales raramente se planifican en secuencias narrativas, con más frecuencia se construyen a partir de *scripts* o guiones, más o menos convencionales, que contienen estados y acciones que se organizan según una secuencia cronológica y lógica.

Otros géneros de discurso (descriptivo, explicativo, argumentativo) presentan diferentes secuencias y son desarrollados en el capítulo 5.

Textualización

Se refiere a la puesta en palabras del discurso. Se evalúan dos aspectos importantes: la cohesión y la conexión.

- *Cohesión*: es la propiedad por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. Estos mecanismos, que intervienen en diferentes niveles del texto, contri-

buyen a su unificación, asegurando a la vez su continuidad y progresión. Se distinguen, a su vez, la cohesión verbal y la cohesión anafórica.

La *cohesión verbal* está determinada fundamentalmente por los tiempos verbales. Se trata de identificar el subsistema verbal de base de la producción narrativa. Si bien en este tipo de discurso se espera el subsistema de pasado, no es raro que los niños utilicen el presente. Para determinar el subsistema adoptado se hace un inventario de los tiempos de verbos utilizados, lo que permite calcular los porcentajes de aparición de los diferentes tiempos verbales. Se analizan los cambios de tiempos de verbos y se evalúa su pertinencia en función del contexto (cambios pertinentes y no pertinentes, éstos últimos considerados como errores).

En cuanto a la *cohesión anafórica*, constituye un aspecto largamente estudiado y evaluado en las narraciones. Generalmente, si se trata de un cuento o relato, nos encontramos con varios protagonistas que recorren una gran parte o incluso la totalidad de la narración. En este sentido se debe tener en cuenta la forma en que el niño introduce los personajes, los re-evoca después de haber nombrado a otros o mantiene su referencia luego de haberlos mencionado en la introducción. Los pronombres ambiguos, que no permiten al interlocutor identificar claramente al personaje en cuestión, y en general cualquier expresión ambigua, también deben ser consignados.

- *Conexión*: se refiere a la relación lógico-semántica que se establece entre varias unidades de un texto (palabras, frases, oraciones, párrafos), asegurando de este modo su cohesión. En otras palabras, es la propiedad que permite la integración de las estructuras proposicionales en una estructura globalizante.

Se evalúa por medio de los conectores y organizadores textuales (conjunciones, locuciones conjuntivas, adverbios, locuciones adverbiales y otras diversas expresiones). Por ejemplo: *de acuerdo, bien, ayer, el año pasado, después, enseguida, luego, pero, porque, etc.*

Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se centra en las interacciones verbales y comunicativas. Se trata de un inventario no exhaustivo de criterios de observación que articulan las dimensiones pragmáticas y discursivas.

Aquí distinguimos los siguientes aspectos:

Turnos de palabra

Esta expresión debe tomarse en un sentido amplio correspondiente a una toma del turno, independientemente de la modalidad elegida. Los turnos pueden ser *verbales* (constituidos por verbalizaciones), *vocales* (comprenden producciones vocales tales como la risa, la sonrisa, los gritos, las vocalizaciones y otros efectos de sonido), *no verbales* (gestos, miradas) o *mixtos*, cuando las manifestaciones no verbales acompañan a las producciones verbales.

Una vez definida la modalidad de los turnos de la palabra, se puede observar la gestión de los mismos por parte de los participantes. Se evalúan dos aspectos: la alternancia de los turnos (los turnos se alternan de manera regular o uno de los participantes toma la palabra con mayor frecuencia que el otro) y los solapamientos (dónde se sitúan, con qué frecuencia, cómo se resuelven, quién los inicia).

Tipo de participación de los interlocutores

Se debe distinguir entre la participación verbal y la no verbal

La participación verbal permite determinar el grado de pluri-gestión o de monogestión del conjunto de la interacción y de las diversas secuencias discursivas que la componen.

La participación no verbal se mide relacionando el número de turnos no verbales en comparación con los turnos de palabra, lo que revela una comunicación de predominio verbal o no verbal.

Intervenciones verbales

Pueden distinguirse diferentes categorías de intervención verbal: aserciones, preguntas, órdenes, respuestas. Las preguntas, a su vez, pueden ser abiertas, parciales o cerradas. A menudo los adultos dirigen preguntas a los niños pequeños y lo hacen de manera

diferente según tengan o no TEL; las preguntas parciales son más frecuentes en los niños con TEL y las cerradas en los niños normales. En general las interacciones adulto-niño con TEL suelen ser más directivas en comparación con las de los niños sin TEL.

Pertinencia de las intervenciones

Se evalúa el grado de adecuación de las intervenciones de los participantes en las interacciones verbales. Se distinguen:

- Reacciones adecuadas: conformes en todos los planos (contenido, forma, función pragmática) a las expectativas del interlocutor.
- Reacciones insatisfactorias: que no satisfacen las expectativas del interlocutor, aunque sean correctas (por ejemplo, devolver la pregunta al interlocutor sin responder: “¿Y vos qué pensás?” O decir: “No sé”).
- Reacciones inadecuadas: presentan un carácter incoherente con relación a la pregunta o a la orden, sin ejecutarla; o bien responden “sí” a una pregunta parcial, o expresan un contenido que solo tiene una relación parcial o necesita un trabajo inferencial muy importante para que su significado responda a las expectativas del interlocutor.
- Reacciones ausentes: la ausencia de reacción incluye las no-respuestas y las reacciones diferidas (no aparecen en el turno de palabra que sigue a la intervención correspondiente, pero se producen más adelante en la interacción).

Los niños con autismo responden de manera más adecuada a las preguntas parciales o cerradas que a las preguntas abiertas.

Tópicos

Se trata de analizar la manera en que los participantes contribuyen al avance temático de la interacción.

Podemos distinguir:

- Introducción del tópico: ¿quién inicia un nuevo tópico?, ¿cómo lo introduce?
- Mantenimiento: ¿los participantes mantienen un tópico introducido por otro participante?

- Transiciones de tópico: ¿cómo se hacen los cambios de tópicos?, ¿puede el interlocutor comprender que se trata de un cambio de tópico?
- Negociaciones de tópico: ¿existe negociación del tópico, o los participantes aceptan los tópicos propuestos por uno de ellos?, ¿cómo se manifiestan estas negociaciones?, ¿quién las inicia?
- Rupturas o quiebres conversacionales: se trata de analizar la naturaleza de la ruptura (ligada a una dificultad de comprensión verbal, a la intensidad de la voz, o bien a un elemento exterior de la interacción –ruido, distracción, etc.–) y la manera en que los participantes la reparan: ¿quién inicia esta reparación?, ¿bajo qué forma se produce?, ¿cuál es su efecto?, ¿permite de hecho la prosecución de la interacción?

Andamiaje del adulto

Desde una perspectiva interactiva del desarrollo de las funciones lingüísticas y de sus trastornos, el andamiaje representa una noción central. Se define como el sistema de soporte que los adultos proveen a los niños para acompañarlos en su desarrollo. Para que este sistema resulte beneficioso debe estar en constante adaptación a las capacidades evolutivas del niño. La ayuda aportada por los adultos no debe ser ni demasiado próxima a las capacidades actuales del niño ni demasiado alejada. En otras palabras, debe situarse en la zona próxima de desarrollo del niño, zona en la cual pueden lograrse progresos con este sistema de apoyo.

Las estrategias de andamiaje verbal del adulto y las reacciones del niño van siempre juntas y se deben analizar las unas en relación con las otras. La reacción del niño muchas veces da cuenta de la eficacia de la estrategia elegida por el adulto. Véase a continuación el cuadro 2.7.

Cuadro 2.7. Criterios de análisis de las estrategias de andamiaje verbal de los adultos

NIVELES	CRITERIOS
1. Preguntas	Abiertas, parciales, cerradas. Pedidos de clarificación, de confirmación, de información.
2. Repeticiones	Parciales, totales.
3. Reformulaciones	Fonológicas, léxicas, sintácticas, enunciativas.
4. Correcciones explícitas	Corrección puntual del error.
5. Facilitaciones	Primer fonema o primera sílaba.
6. Formulaciones	De una acción, de un gesto.

1. Preguntas

La pregunta se define como el pedido de un decir que ejerce sobre la respuesta un control sintáctico, semántico (marco que impone la pregunta) y pragmático (orientación de la pregunta).

Las preguntas pueden ser de varios tipos.

- Abiertas: definen un campo tópico amplio.
- Parciales o categoriales: definen un campo tópico más estrecho, delimitado por el morfema interrogativo usado (*dónde, cuándo, cómo, por qué*).
- Cerradas: inducen una respuesta mínima: *sí/no*. Las preguntas alternativas, que explicitan dos posibilidades, se consideran como preguntas cerradas.

2. Repeticiones

Las repeticiones se definen como una copia exacta por parte del adulto de lo dicho por el niño en el turno de palabra precedente, sin modificación de la forma lingüística. La repetición indica generalmente compartir el significado con el otro locutor. En este sentido, las repeticiones contribuyen a la regulación de la interacción y también juegan un papel a nivel de la planificación. Cuando el adulto indica al niño a través de la repetición que él comparte el significado, entonces el niño puede continuar su discurso. Así la repetición puede cerrar un tópico del diálogo y permite iniciar otro.

3. *Reformulaciones*

Consisten en retomar por parte del adulto las proposiciones del niño pero con alguna modificación de la forma lingüística. Estas modificaciones pueden ser de carácter fonológico (por ejemplo, *chaté* por *taché*), léxicas (*cosa verde* por *hoja verde*). También pueden ser sintácticas o enunciativas. Funcionan como correcciones implícitas.

4. *Correcciones explícitas*

Se trata de una estrategia próxima a las reformulaciones con la diferencia de que se marca el error de manera explícita. Implican tres pasos:

1. Rechazo de la formulación del niño.
2. Repetición parcial del enunciado del niño.
3. Nueva formulación propuesta.

Por ejemplo: 1) no, 2) no es una vaca, 3) es una cabra.

La corrección también puede referirse a diferentes niveles lingüísticos: fonológico, léxico, sintáctico, enunciativo. Estas estrategias tienden esencialmente a mejorar la textualización.

5. *Facilitaciones*

Estas estrategias, muy utilizadas en las sesiones de logopedia y en las interacciones adulto-niño en situación familiar, consisten en proponer el principio de una palabra buscada por el niño. Se trata en general del primer fonema o de la primera sílaba. Conciernen casi exclusivamente al nivel léxico. El adulto la usa cuando estima que el niño conoce la palabra pero no puede acceder a ella (estrategia que se usa también con eficacia en el adulto afásico).

6. *Formulaciones*

Las formulaciones consisten en una verbalización del adulto que pone en palabras una acción o un gesto del niño que no van acompañados de verbalizaciones pero que, sin embargo, uno las hubiese esperado. El adulto da una interpretación de la manifestación no verbal del niño producida en su turno de palabra y le

propone un modelo lingüístico. Es una estrategia muy común con los niños pequeños y con los que tienen trastornos de lenguaje.

Reacciones del niño ante el andamiaje del adulto

Lo primero que hay que verificar es si el niño reacciona a la estrategia desplegada. En caso afirmativo, observar cómo lo hace, y si no lo hace, cómo interpretar esta ausencia de reacción. Véase el cuadro 2.8.

Cuadro 2.8. Reacciones de los niños frente a las estrategias de andamiaje de los adultos

NIVELES	CRITERIOS
1. Respuesta a las preguntas	Adecuadas. Insatisfactorias, insuficientes. Inadecuadas. Ausentes.
2. Reacciones ante las repeticiones	Repeticiones ecológicas. Aprobaciones. Ausencia de reacción.
3. Reacciones ante las reformulaciones, correcciones explícitas y facilitaciones	Retoma la proposición del adulto. Modifica su propio enunciado. Autorrepetición. Ausencia de reacción.
4. Reacciones ante las formulaciones	Retoma la proposición del adulto. Ausencia de reacción.

1. Respuestas a las preguntas

Las respuestas pueden ser adecuadas, no satisfactorias según lo que el interlocutor espera de su pregunta, inadecuadas o ausentes.

2. Reacciones ante las repeticiones

El niño puede repetir la misma expresión de manera ecológica, manifestar aprobación (de manera verbal o no verbal) o ausencia de reacción (el niño no reacciona ante la repetición del adulto).

Toma su turno de palabra y continúa con el curso de la actividad). Las dos primeras reacciones se observan en los casos en los que el niño comparte el significado.

3. Reacciones ante las reformulaciones, correcciones explícitas y facilitaciones

Cuatro reacciones son posibles:

1. Retoma la proposición del adulto: el niño, en su siguiente turno de palabra, repite la formulación del adulto o la integra en su propio enunciado.
2. Modifica su propio enunciado: el niño produce un nuevo enunciado, diferente del primero que había producido pero diferente también del enunciado del adulto. Se puede considerar en tal caso que el niño ha tomado conciencia del carácter atípico de su enunciado e intenta mejorarlo, pero sin tomar de modo exacto el modelo del adulto.
3. Autorrepetición: el niño reitera su primer enunciado sin modificarlo y sin integrar ningún elemento de la proposición del adulto
4. Ausencia de reacción: el niño no reacciona ante la estrategia del adulto y continúa la actividad en curso.

4. Reacciones ante las formulaciones

Dos reacciones son posibles:

1. Retoma la formulación del adulto en todo o en parte, sea de manera aislada o integrándola en un nuevo enunciado.
2. Ausencia de reacción: el niño no reacciona y continúa con la actividad en curso, como si nada hubiese ocurrido.

El análisis del conjunto de reacciones se efectúa desde el punto de vista cuantitativo, calculando los tipos de reacciones manifestados por el niño y su distribución en porcentajes.

Desde el punto de vista cualitativo pueden examinarse los encadenamientos de los turnos de palabra del niño y de su interlocutor para apreciar lo que ha motivado la estrategia de andamiaje del adulto, lo que el niño ha hecho de manera inmediata o diferida en el curso de la interacción (incluso más tarde, en el marco de la intervención, lo que testimonia una apropiación del lenguaje y un progreso lingüístico).

Técnicas para la evaluación del discurso

En general se presentan bajo la forma de inventarios, grillas de observación o cuestionarios dirigidos a personas familiares o próximas al paciente. Comparando con los tests clásicos, estas técnicas son de desarrollo más reciente; la mayoría no está estandarizada (tarea que, por otra parte, teniendo en cuenta el tipo de material a procesar, suele ser bastante dificultosa).

- En francés podemos citar el Protocole d’Evaluation Rapide (PER) (Ferrand, 2000). Se pide al niño que cuente lo que pasa sobre tres imágenes que constituyen una historia –“Las cerezas”–, luego se le hacen preguntas. En *Nouvelles Epreuves pour l’Examen du Langage N-EEL* (Chevrie-Muller y Plaza 2001-2004) se solicita un relato –“La caída en el barro”–, a partir de una secuencia de cinco imágenes.
 - En inglés, el Narrative Assessment Profile (NAP) (Bliss y cols., 1998), aplicable en niños en edad escolar, propone un perfil que da cuenta de seis aspectos de la narración: mantenimiento del tópico, secuencia de eventos, explicación, referencia, cohesión y fluidez.
 - En lengua española se pueden citar dos pruebas, ICRA-N y PREDI, de las cuales realizamos a continuación una breve descripción.
- *ICRA-N (Investigación de la competencia comunicativa para la realización de actos de habla narrativos)* (Abraham y cols., 2009)
 - Objetivo: analizar la competencia narrativa infantil.
 - Edades de aplicación: 4-6 años.
 - Materiales: cuento con una estructura canónica (introducción, nudo y desenlace) acompañado por un conjunto de imágenes en color que ilustran el texto y que contienen dibujos que propician la inferencia. Posee Hoja de Registro.
 - Descripción: se presenta al niño el cuento titulado “La pelota traviesa”, íntegramente grabado en CD (voz e imágenes). Se plantea la consigna: “Ahora te voy a mostrar un cuento

que tiene dibujos. Después tú me lo cuentas a mí”. El cuento se presenta dos veces. La primera para introducir al niño en la actividad, que no suele ser habitual, la segunda para que preste atención al cuento mismo. Luego el niño debe re-narrar el cuento sin tener las imágenes a la vista.

La actividad se graba para su posterior transcripción y análisis. Los datos se vuelcan en la Hoja de Registro. Se exploran aspectos concernientes a la estructura (ambientación, episodios, secuencia) y al contenido del cuento. Se examinan las relaciones semánticas de cohesión (causales, temporales, espaciales y léxicas). También se considera la concordancia, orden sintáctico, referencialidad, entre otros.

• *PREDI (Procedimiento para evaluar discurso)* (Pavez y cols., 2009)

- Objetivo: detectar dificultades en el uso del discurso oral en adolescentes pesquizando problemas en la narrativa, descripción, argumentación y exposición de ideas.
- Edades de aplicación: 13-19 años
- Materiales: manual, juego de láminas y protocolos de registro.
- Tiempo de administración: aproximadamente 5-10 minutos (aunque no hay límite de tiempo).
- Descripción: consta de dos pruebas que se aplican en forma individual. Una de ellas utiliza oraciones que deben ser completadas con el objeto de evaluar tres destrezas específicas:
 - a) establecer relaciones léxicas en un contexto oracional,
 - b) vincular coherentemente oraciones,
 - c) elaborar conceptos y proposiciones efectuando inferencias.

La segunda prueba consiste en un conjunto de láminas destinadas a generar la descripción de una escena y una narración simple, para lo cual se le pide al sujeto que observe un dibujo, lo memorice y después lo describa. También se le solicita que a partir de las láminas construya una historia. Existen baremos en percentiles.

