



FACULTAD DE MEDICINA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

MANUAL DE EVALUACIÓN

DE LA COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y HABLA
EN NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 7 AÑOS

MANUAL DE EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y HABLA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 7 AÑOS

Comité Editor

Paz Jeldes Díaz. Profesora Docente Asistente, Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina UC.

Cristina Jara González. Profesora Asistente, Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina UC.

Magdalena Muñoz-Montes. Profesora Docente Asistente, Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina UC.

Corrección de estilo

Javier Araya Urquiza.

Portada, diseño y diagramación

Carlos Fuentes Torres.

ISBN 978-956-14-3170-6

Primera edición

Diciembre 2023

Cómo citar este manual

APA: Jeldes, P., Jara, C., & Muñoz-Montes, M. (Eds.). (2023). Manual de Evaluación Fonoaudiológica en niños y niñas de 0 a 7 años de edad. (1a ed.). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vancouver: Jeldes P, Jara C, Muñoz-Montes M. Manual de Evaluación Fonoaudiológica en niños y niñas de 0 a 7 años de edad. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile; 2023 Dec.

PREFACIO

La fonoaudiología es una disciplina del ámbito de la salud que ha buscado permanentemente y con la ayuda de la evidencia científica disponible, establecer y aunar criterios en términos de estrategias e instrumentos de evaluación.

Para los fonoaudiólogos y fonoaudiólogas que nos desempeñamos en el área infanto-juvenil, resulta clave durante el proceso de evaluación poder recoger y analizar las conductas comunicativas de los niños, niñas y adolescentes, con el fin de establecer un diagnóstico pertinente y oportuno.

Este proceso es complejo por cuanto considera las diferencias individuales en la adquisición y desarrollo normotípico del lenguaje, comunicación y habla, exigiendo un abordaje actualizado y coherente con las necesidades de los niños, niñas, sus familias y del entorno en que se desenvuelven.

Es importante destacar que la evaluación fonoaudiológica considera una serie de procedimientos y el uso de diferentes instrumentos como test estandarizados, escalas de desarrollo, pruebas no estandarizadas, observación conductual, muestras de lenguaje, entre otras. Teniendo en cuenta esta gran diversidad, el presente manual recopila la evidencia disponible y analiza su aporte al proceso de evaluación de niños y niñas, con el fin de contribuir a la formación de futuros profesionales en nuestra área.

Buscamos entregar a los profesionales y futuras generaciones de fonoaudiólogos y fonoaudiólogas, contenidos teóricos y procedimientos que son pertinentes de considerar durante la evaluación del lenguaje, comunicación y habla entre los 0 y 7 años.

COMITÉ EDITOR

PRESENTACIÓN

El manual de evaluación de la comunicación, lenguaje y habla en niños y niñas de 0 a 7 años ha sido planificado en dos tomos. El presente tomo, se estructura en cinco capítulos, en los cuales se intenta responder a preguntas básicas que pueden orientar la labor fonoaudiológica en el ámbito de la evaluación, tales como: ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿con qué evaluar?

El **Capítulo I:** Evaluación de las funciones cognitivas presenta una síntesis completa de la evaluación cognitiva en el contexto del abordaje fonoaudiológico de niños y niñas entre 0 y 7 años. El **Capítulo II:** Evaluación del lenguaje y la comunicación en la etapa prelingüística aborda las diferentes habilidades prelingüísticas desde el recién nacido hasta los 12 meses de edad, además de entregar diferentes propuestas de evaluación para este rango etario. Por su parte, el **Capítulo III:** Evaluación del nivel semántico tiene por finalidad ofrecer una mirada integral sobre aspectos teóricos y prácticos necesarios para valorar y comprender los contenidos y las tareas que se asocian a su evaluación. En el **Capítulo IV:** Evaluación del nivel pragmático se revisan los principales contenidos, procedimientos e instrumentos de evaluación, concluyendo con una propuesta de protocolo de evaluación clínica. Finalmente, el **Capítulo V:** Evaluación del discurso considera la evaluación del discurso argumentativo, narrativo y expositivo en niños y niñas, revisando definiciones conceptuales, características del desarrollo y procedimientos de evaluación.

El manual incluye para fines didácticos y formativos, un módulo de autoaprendizaje al finalizar cada capítulo. Este módulo contiene preguntas de autoevaluación sobre el tema desarrollado.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la enorme contribución en el desarrollo de este manual a la fonoaudióloga María Elena León Bustos, por ser parte del comité editor en sus inicios. Además, a los fonoaudiólogos y fonoaudiólogas que contribuyeron en la revisión como pares evaluadores de los capítulos de este tomo.

Especialmente, agradecemos a cada autor de este manual, por su dedicación, excelencia demostrada a lo largo del proceso y compromiso con el desarrollo de este proyecto.

Finalmente, queremos agradecer al Departamento de Ciencias de la Salud y a la Carrera de Fonoaudiología de la Pontificia Universidad Católica de Chile por su apoyo incondicional en la creación de este manual.

COMITÉ EDITOR

COMITÉ EDITOR

Paz Jeldes Díaz

Profesora Docente Asistente, académica área infanto-juvenil de la Carrera de Fonoaudiología, Departamento de Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora de Extensión, Educación Continua, Postgrado e Internacionalización Departamento Ciencias de la Salud, Magíster en Educación Médica, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cristina Jara González

Profesor Asistente, académica área infanto-juvenil de la Carrera de Fonoaudiología, Departamento de Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile. Fonoaudióloga, Máster oficial en Ciencia Cognitiva y Lenguaje, Universidad de Barcelona. Doctor en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Magdalena Muñoz-Montes

Profesora Docente Asistente, académica área infanto-juvenil de la Carrera de Fonoaudiología, Departamento de Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora de Pregrado Fonoaudiología UC. Magíster en Educación en Ciencias de la Salud, Universidad de Chile.

AUTORES

CAPÍTULO I: Evaluación de las funciones cognitivas

Felipe Torres Morales

Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Hospital Clínico Universidad de Chile.

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Virginia Varela Moraga

Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

CAPÍTULO II: Evaluación del lenguaje y la comunicación en la etapa prelingüística

Cristina Jara González

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Magdalena Muñoz-Montes

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Luis Salinas Valdebenito

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Andrés Sánchez Riveros

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

CAPÍTULO III: Evaluación del nivel semántico

Sandra Palma Marambio

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Claudia de la Rosa Arce

Programa de Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

CAPÍTULO IV: Evaluación del nivel pragmático

Ignacio Wettling Carpio

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

CAPÍTULO V: Evaluación del discurso

Magdalena Muñoz-Montes

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Daniela Rojas Contreras

Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: Evaluación de las funciones cognitivas

1. Introducción
2. Definición y clasificaciones de las funciones cognitivas
3. Evaluación de las funciones cognitivas
4. Conclusiones
5. Referencias
6. Autoevaluación de los aprendizajes

CAPÍTULO II: Evaluación del lenguaje y la comunicación en la etapa prelingüística

1. Introducción
2. Definición de la etapa prelingüística
3. Evaluación de la etapa prelingüística
 - Primer trimestre
 - Segundo trimestre
 - Tercer trimestre
 - Cuarto trimestre
4. Conclusiones
5. Referencias
6. Autoevaluación de los aprendizajes

CAPÍTULO III: Evaluación del nivel semántico

1. Introducción
2. ¿Qué evaluar?
3. ¿Cómo evaluar?
4. Conclusiones
5. Referencias
6. Autoevaluación de los aprendizajes

CAPÍTULO IV: Evaluación del nivel pragmático

1. Introducción
2. ¿Qué evaluar?
3. ¿Cómo evaluar?
4. Conclusiones
5. Referencias
6. Autoevaluación de los aprendizajes

CAPÍTULO V: Evaluación del discurso

1. Introducción
2. ¿Qué evaluar?
3. Discurso narrativo
4. Discurso argumentativo
5. Discurso expositivo
6. Conclusiones
7. Referencias
8. Autoevaluación de los aprendizajes



FACULTAD DE MEDICINA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

CAPÍTULO I

Evaluación de las funciones cognitivas

Felipe Torres Morales & Virginia Varela Moraga

RESUMEN

Este capítulo presenta una síntesis completa de la evaluación cognitiva en el contexto del abordaje fonoaudiológico en niños y niñas de 0 a 7 años. Para tal efecto, se inicia con una breve introducción y un marco conceptual, donde se define cada una de las funciones cognitivas y se muestran sus distintas clasificaciones. Luego, se presenta el propósito de la evaluación cognitiva, los contenidos que esta incluye y una sección detallada con los procedimientos que se pueden utilizar, tanto instrumentales como no instrumentales. En esta última parte, se expone una selección de las pruebas estandarizadas más utilizadas para la evaluación de cada una de las funciones cognitivas, así como los procedimientos no estandarizados, donde se incluyen sugerencias para la observación de la conducta, ejemplos de tareas cognitivas según función evaluada y ejemplos de evaluación ecológica y dinámica de la cognición.

1.- INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la evaluación fonoaudiológica infantil se ha ido enriqueciendo en cuanto a los objetivos y contenidos que incluye. Inicialmente se buscaba explorar y caracterizar exclusivamente la comunicación, el lenguaje y la motricidad orofacial; sin embargo, actualmente se han incorporado otras habilidades que interactúan o se relacionan con la comunicación. Dentro de estas habilidades se encuentran las funciones cognitivas, las que se definen como procesos o actos mentales que determinan la conducta y nos permiten recibir, procesar y elaborar la información recibida (1).

Es importante recordar que el lenguaje también es una habilidad cognitiva y se define como un sistema de signos y símbolos que se desarrolla de la mano con otros procesos cognitivos (2,3). Tal como las neurociencias han mostrado, el cerebro funciona como un conjunto de redes neuronales, del mismo modo, las habilidades cognitivas actúan interconectadas entre ellas. Cada vez que se realiza una acción o una tarea, sea esta de carácter verbal o no verbal, se activan una serie de otras funciones cognitivas necesarias para llevar a cabo esa actividad. Por ejemplo, en el caso de una tarea verbal, como relatar un cuento, es claro que se necesita de lenguaje como principal elemento, pero sin procesos de memoria, atención, capacidad de organización de la información, entre otros sustratos, sería imposible desarrollar dicha actividad. Esto indica que un adecuado proceso de evaluación fonoaudiológica debería ampliar sus horizontes y considerar todo el ámbito cognitivo-lingüístico.

A continuación, se revisará cada una de las funciones cognitivas y sus clasificaciones.

2.- DEFINICIÓN Y CLASIFICACIONES DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS

Existen distintas maneras de operacionalizar las funciones cognitivas; no obstante, para efectos de este capítulo se considerarán las siguientes: Procesos cognitivos generales (inteligencia), desarrollo psicomotor, percepción, gnosias, praxias, sistemas de memoria, funciones ejecutivas,

sistemas de atención y lenguaje. Esta última, sin embargo, no será abordada en este capítulo. Además, se incluirá el desarrollo emocional y social, dada la relación que presenta con la dimensión cognitiva.

2.1. Procesos cognitivos generales (inteligencia): La inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas y aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos ni con habilidades específicas, sino que se trata de una habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas (4). Cattell (5) postuló la existencia de dos tipos diferentes de inteligencia: la inteligencia cristalizada, que hace referencia al conocimiento adquirido mediante la cultura y la escolarización formal, y la inteligencia fluida, que hace referencia a procesos que no dependen del conocimiento disponible y posibilitan la resolución de problemas ante situaciones imprevistas.

2.2 Desarrollo psicomotor: Este término se atribuye a Carl Wernicke, quien lo utilizó para referirse al fenómeno evolutivo de adquisición continua y progresiva de habilidades a lo largo de la infancia. Las habilidades mencionadas comprenden la comunicación, el comportamiento y la motricidad del niño o la niña (6). El desarrollo psicomotor posibilita la realización de actividades progresivamente más complejas, consecutivas y secuenciales, siguiendo una evolución similar en todos los niños y niñas. Por ejemplo, la adquisición de la marcha incluye un proceso progresivo que va desde sentarse, luego pararse y, finalmente, caminar (7).

2.3 Percepción: Es la manera como se interpreta y se comprende la información que se ha captado a través de los sentidos (oído, vista, gusto, olfato, tacto y sentido cinestésico). En general, los procesos perceptivos se pueden agrupar en tres: cómo se recibe la información, cómo se agrupa y cómo se combina con todo el conocimiento previo almacenado (8). En este documento se hará referencia a la percepción visual, dada su relación con los procesos gnóstico-práxicos.

2.4 Gnosias: Capacidad del cerebro para reconocer información que ha sido previamente aprendida, como objetos, personas, lugares, entre otros. Permiten dar significado a lo que captan nuestros sentidos. Por ejemplo, reconocer un objeto que es tocado con los ojos cerrados (9,10).

Se clasifican según el canal de entrada de la información en: gnosias visuales, auditivas, táctiles, olfatorias, gustativas, visoespaciales y somatognosia (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Clasificación y definición de las gnosias según el canal de entrada.

TIPO DE GNOSIA	DEFINICIÓN
Visuales	Capacidad de reconocer de manera visual diferentes estímulos y atribuirles un significado, tales como objetos, caras, colores o formas.
Auditivas	Capacidad de reconocer diferentes sonidos.
Táctiles	Capacidad de reconocer mediante el tacto diferentes estímulos, tales como texturas, formas, tamaños o temperaturas.
Olfatorias	Capacidad de reconocer estímulos mediante el olfato.
Gustativas	Capacidad de reconocer estímulos mediante el gusto.
Visoespaciales	Capacidad de reconocer formas geométricas, y planos, realizar apreciación de distancias y orientación espacial.
Somatognosia	Habilidad para reconocer las diferentes partes del cuerpo y de su posición en el espacio

2.5 Praxias: Sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención (11).

Se pueden clasificar en cuatro grupos (12) (ver Tabla 1.2):

Tabla 1.2. Clasificación y definición de las praxias.

TIPO DE PRAXIAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Troncopedales	Capacidad de control corporal y cefálico para la sedestación y la bipedestación.	Mover las piernas al subir peldaños y alternar.
Ideomotoras	Capacidad de ejecutar y/o reconocer gestos y acciones motoras ante una petición verbal.	Imitar acción de saludar.
Ideatorias	Capacidad para realizar y simbolizar actos motores, así como las secuencias gestuales que lo integran. También pueden ser definidas como la capacidad para manipular objetos mediante una secuencia de gestos.	Imitar al mismo tiempo los movimientos de peinarse y sostener un espejo con la mano.
Visoconstructivas	Capacidad para llegar a la construcción de un todo a partir de sus elementos.	Armar una figura con cubos

2.6 Sistemas de memoria: Proceso cognitivo a través del cual se codifica, almacena y recupera una información determinada o un suceso concreto. Es el proceso psicológico que nos permite aprender (13). Los sistemas de memoria se pueden comprender mejor de acuerdo con el trabajo específico que realizan, según esto existen tres modelos: modelo de procesos, modelo de temporalidad o duración y modelo de contenidos.

A continuación, se explicará cada uno de ellos:

- **Modelo de procesos (14).** La memoria realiza distintos tipos de procesos para lograr recordar la información: a) Codificación: poner en la memoria el material; b) Almacenamiento: guardar en la memoria, y c) Recuperación: recobrar o evocar el material previamente almacenado.
- **Modelo de temporalidad (cantidad y duración) (15).** Incluye el registro sensorial (visual-auditivo y/o háptico), la memoria de corto plazo

(MCP), o almacén temporal, y la memoria de largo plazo (MLP), que es el almacén permanente.

- **Modelo de contenidos (lo que es recordado) (16,17).** Según este modelo, la memoria se divide en memoria declarativa y no declarativa (ver Tabla 1.3).

Tabla 1.3. Clasificación y definición del sistema de memoria según el modelo de contenidos

TIPO DE MEMORIA		DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Declarativa (explícita) Se define como la memoria consciente.	Semántica	Memoria de la información de carácter general desligada del contexto.	Recordar una fecha histórica.
	Episódica	Memoria de la información autobiográfica sobre eventos, sucesos o episodios.	Recordar una situación vivida hace una semana.
No declarativa (implícita) Se define como la memoria inconsciente.	Procedural	Memoria de habilidades motoras y repertorios conductuales. Se consolida mediante la práctica reiterada.	Recordar cómo andar en bicicleta.
	Condicionante	Recuerdo en base a asociaciones inconscientes entre estímulos y respuestas.	Almacenar en la memoria el hecho de quemarse en la estufa.
	Priming	Tipo de aprendizaje implícito que facilita el procesamiento de un material específico al cual hemos sido expuestos anteriormente.	Almacenar en la memoria la asociación de una marca específica de leche, con mejor calidad de vida.

2.7 Funciones ejecutivas: Capacidad de hallar soluciones para un problema novedoso, realizando predicciones de las consecuencias a las que nos puede llevar cada una de las soluciones imaginadas. Incluyen habilidades tales como: memoria de trabajo (operativa), resolución de problemas, planificación, flexibilidad cognitiva, inhibición, entre otras (18). Existen distintas propuestas para clasificar las funciones ejecutivas, en base análisis estadísticos, implicancia de las emociones, entre otras.

De acuerdo con la implicancia o no del procesamiento emocional, las funciones ejecutivas se pueden dividir en frías y cálidas (19). Las funciones ejecutivas frías hacen referencia a procesos de naturaleza predominantemente cognitiva, que son elicitados por problemas abstractos y no sujetos a un contexto específico. Por su parte, las funciones ejecutivas cálidas se relacionan con componentes motivacionales y tienen un estrecho vínculo con los procesos emocionales (20). A continuación, se presenta una clasificación para las funciones ejecutivas (ver Tabla 1.4)

Tabla 1.4. Definición de distintas funciones ejecutivas.

TIPO DE FUNCIONES EJECUTIVAS		DEFINICIÓN
Funciones ejecutivas	Automonitoreo	Capacidad de autoevaluar la conducta.
	Inhibición	Capacidad de supresión de una respuesta a nivel motriz, afectivo o representacional.
	Fluidez verbal	Capacidad de producir un habla espontánea, continua, sin excesivas pausas ni fallas en la búsqueda de palabras.
	Planificación	Plantear un objetivo, realizar un ensayo mental, aplicar la estrategia elegida y valorar el logro o no logro del objetivo pretendido.
	Flexibilidad cognitiva	Pensar desde una nueva perspectiva. Ver cosas desde distintos puntos de vista o cambiar rápidamente entre tareas.
	Memoria de trabajo (operativa)	Sistema de almacenamiento y procesamiento simultáneo de información al servicio de la cognición compleja.
	Control atencional	Capacidad de mantener y controlar la atención en pos de un objetivo.
	Categorización	Capacidad de clasificar objetos. Implica elaborar y evaluar diferentes hipótesis con el objetivo de deducir una regla de clasificación correcta.
	Resolución de problemas	Implica identificar un problema, organizar recursos y pasos a seguir para solucionarlo y, finalmente, ejecutar el plan.

2.8 Sistemas de atención: Se define como un conjunto de sistemas que permiten la entrada selectiva y contingente de información a distintos niveles del sistema nervioso central, según su complejidad, de tal forma de seleccionar solo aquella relevante para el buen funcionamiento cognitivo (9).

Según el modelo clínico, existen distintos tipos de atención (21) (ver Tabla 1.5):

Tabla 1.5. Clasificación y definición del sistema atencional, según el modelo clínico.

TIPO DE ATENCIÓN	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Arousal	Capacidad de mantener la alerta.	Mantenerse despierto, consciente.
Focalizada	Enfocar la atención en un estímulo auditivo, visual o táctil.	Reflejo de orientación, que es una respuesta básica.
Sostenida	Mantener una respuesta de forma consistente, durante un período de tiempo prolongado.	Mantener la atención en una clase por 45 minutos.
Selectiva	Seleccionar, entre varias opciones posibles, la información relevante, inhibiendo la atención a otros estímulos.	Escuchar al profesor en una clase e inhibir el sonido ambiental.
Alternante	Cambiar el foco de atención entre tareas que requieren procesamientos cognitivos diferentes.	Prestar atención al cuaderno y luego al pizarrón de manera alternada, durante una clase.
Dividida	Atender a más de una fuente de información a la vez.	Presentar atención a lo que dice el profesor, al mismo tiempo que se mira una diapositiva en una clase.

2.9 Desarrollo emocional y social: El desarrollo emocional es el conjunto de cambios evolutivos que se producen en la expresión emocional, en la conciencia sobre los propios estados afectivos, en la comprensión de las emociones y en la regulación emocional y la empatía. En relación con el desarrollo social, es el proceso de incorporación de cada niño o niña hacia la sociedad en que vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización, tales como la formación de vínculos afectivos, la adquisición de valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, de roles y normas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros (22).

3.- EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS

La evaluación de las habilidades cognitivas durante los primeros años del desarrollo infantil no constituye una tarea fácil, debido a que dentro de este período los niños y niñas están en pleno proceso de desarrollo del lenguaje oral. Además, sus características conductuales dificultan una evaluación del tipo estructurada, en comparación a la realizada en edades posteriores. Múltiples variables influyen en una evaluación durante los primeros años del desarrollo; por ejemplo, el temperamento del niño o la niña, el contexto de la evaluación y el evaluador, el nivel atencional, entre otras. Los procedimientos más usados para evaluar a niños y niñas en la primera infancia suelen ser: observaciones directas en situaciones naturales (evaluación ecológica), pautas de observación y reportes parentales (23,24). Con la evaluación cognitiva se busca conocer de qué manera el desempeño en los distintos dominios cognitivos (no lingüísticos) interactúa con el desempeño en el lenguaje y la comunicación.

3.1 Contenidos de evaluación: ¿Qué evaluar?

Al plantearse evaluar la cognición dentro de un abordaje fonoaudiológico, se sugiere realizar un proceso exhaustivo que incluya la exploración de cada una de las funciones cognitivas y sus distintas clasificaciones. Es conveniente identificar aspectos deficitarios dentro del perfil cognitivo para tener una descripción detallada de las dificultades del usuario, pero también es fundamental realizar una completa descripción de las fortalezas cognitivas, las cuales serán un valioso insumo para los procesos de estimulación y rehabilitación cognitiva.

Por otra parte, diversos autores han planteado la importancia de considerar factores contextuales y afectivo-motivacionales del niño o la niña dentro de la evaluación cognitiva. Variables como los aspectos culturales, experiencia lingüística, estado de ánimo, motivación, entre otros, deben ser contempladas a la hora de establecer nuestras interpretaciones (25).

3.2 Procedimientos de evaluación: ¿Cómo evaluar?

Dentro de la evaluación cognitiva han surgido dos grandes orientaciones, una que enfatiza el uso de técnicas cuantitativas (evaluación instrumental), y otra que plantea el uso de técnicas cualitativas o no estandarizadas de la conducta (evaluación no instrumental) (26).

La evaluación instrumental, a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas, busca la comparación del desempeño de un individuo con los de un grupo normativo de referencia, para determinar si su desempeño está o no de acuerdo con lo esperado a su rango etario.

Por su parte, la evaluación no instrumental es aquella que se realiza mediante procedimientos no estandarizados, tales como pautas de evaluación, instrumentos de análisis cualitativos, observación de la conducta, entre otros. Estos no buscan la comparación de un individuo con normas de referencia, sino más bien tiene como fin comparar el desempeño del usuario consigo mismo.

En la literatura se han mencionado fortalezas y debilidades de ambas metodologías. Por ejemplo, respecto de la evaluación instrumental, se ha señalado que es menos informativa que la no instrumental en cuanto a la caracterización cognitiva de cada niño o niña, además de que carece de validez ecológica. Por su parte, en relación con las metodologías no instrumentales, se ha planteado que requieren de mayor formación previa y tiempo para su aplicación, así como ser menos objetivas para determinar lo que se encuentra alterado o conservado dentro de un perfil cognitivo. En opinión de los autores de este capítulo, es muy importante que se consideren ambas metodologías de evaluación y utilizarlas complementariamente según cada caso, siempre al servicio del propósito evaluativo.

Ambos tipos de metodologías pueden considerar el juego como contexto de evaluación, ya sea estructurado o espontáneo.

3.2.1 Evaluación instrumental

La evaluación instrumental se realiza mediante pruebas cognitivas, estas pueden ser de dominio específico, que corresponden a test que evalúan alguna función cognitiva puntual, o de dominio general (baterías neuropsicológicas), que evalúan un amplio número de funciones cognitivas.

A continuación, se presenta una tabla con las pruebas cognitivas más utilizadas en clínica (ver Tablas 1.6 y 1.7 de dominio general y específico, respectivamente).

Tabla 1.6. Listado de pruebas cognitivas de dominio general.

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Procesos cognitivos generales (inteligencia)*	Escala de Weschler de inteligencia para los niveles preescolar y primario (WPPSI III) (Wechsler, 1967).	Entre los 2.6 hasta los 7.3 años	Entre 30 y 50 minutos	Normas EE. UU. (Wechsler, 2002)
	Escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC V) (Wechsler, 2014).	Entre 6 y 16 años	65-90 minutos aprox.	Normas chilenas (CEDETI. PUC, 2017)
	Matrices Progresivas de Raven. Escala Coloreada. (Raven, 1938).	Entre 5 y 11 años	Entre 40 y 90 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Sánchez y Santamaría, 2015)
	Escala de aptitudes y psicomotricidad McCarthy para niños (McCarthy, 1972).	Entre 2.6 y 8.6 años	Entre 45 y 75 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Santamaría -Fernández, 1977)
	Batería de Evaluación de Kaufman para niños (K-ABC) (Alan y Nadeen Kaufman, 1983).	Entre 2.6 y 12.5 años	Entre 30 y 90 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Conde y Seisdedos, 1993)
	Escala de madurez mental de Columbia (CMMS) (Burgemeister, Blum y Lorge, 1979).	Entre 3.6 y 9.11 años	Entre 15 y 20 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Olivera, 1998)
	Escala de Desarrollo Infantil Bayley 4 (BSID) (Bayley, 1969).	Entre 1 mes y 3.6 años	Entre 45 y 60 minutos	Adaptación española Ediciones Pearson 2015

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Baterías neuropsicológicas	CUMANIN (Portellano, Mateos, Martínez, Granados y Tapia, 1999).	Entre 3 y 6 años	Entre 30 y 50 minutos	Normas españolas TEA Ediciones 2009
	Test de evaluación neuropsicológica infantil (TENI) (CEDETI, 2012)	Entre 3 y 9.11 años	Entre 20 y 30 minutos	Normas chilenas CEDETI UC 2012
	Luria inicial (Ramos, Manga, 2006).	Entre 3 y 6 años	Entre 30 y 50 minutos	Normas españolas TEA Ediciones 2009
	Evaluación Neuropsicológica Infantil, 2a ed. ENI-2 (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky, 2013).	Entre 5 y 16 años	3 horas	Normas mexicanas y colombianas Manual Moderno 2013
	Evaluación neuropsicológica infantil pre-escolar (ENI-P) (Matute, Rosselli, Beltrán-Navarro y Ardila, 2021)	Entre 2 y 5 años	3 horas	Normas mexicanas Manual Moderno 2021
	NEPSY II (Korkman, Kirk, Kemp, 1998).	Entre 3 y 16 años	Entre 45 minutos y 3 horas	Normas españolas TEA Ediciones (Ballesteros y Cordero, 2016)
	Batería neuropsicológica para pre-escolares BANPE (Ostrosky, Lozano y González, 2016).	Entre 3 y 5 años	50 minutos	Normas mexicanas Ed. Manual Moderno 2016

*Nota: Si bien estos instrumentos no son de aplicación fonoaudiológica, sino parte de la evaluación psicológica, podemos observar los resultados y extraer información sobre las funciones cognitivas.

Tabla 1.7. Listado de pruebas cognitivas de dominio específico.

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Desarrollo psicomotor	Inventario de Desarrollo Batelle (BDI) (Newborg y otros, 1998).	Entre 0 y 711 años	Entre 60 y 90 minutos el inventario completo	Normas españolas TEA Ediciones (De la Cruz y González, 2011)
	Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil TADI (Edwards, Pardo y Sequeuel, 2009).	Entre 3 meses y 6 años	Entre 20 y 30 minutos	Normas chilenas CIAE, CEDEP Universidad de Chile, 2016
	ASQ 3 (Squires y Bricker, 2009).	Entre 3 meses y 5.6 años	Entre 10 y 15 minutos	Adaptación al español Brookes Publishing (McQuilkin, 2009)
	Examen psicomotor de Picq y Vayer (1969).	Entre 2 y 13 años	20 minutos	Reedición Editorial (Dwarf, 2014)
	Subprueba expresión motriz ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1980).	Entre 3 y 10 años	10 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Ballesteros y Cordero, 2016)
Percepción visual, gnosias y praxias	Bender Test Gestáltico Visomotor (Bender, 1938; Koppitz, 1984).	A partir de los 4 años	Entre 15 y 30 minutos	Normas argentinas (Pelorosso, Etchevers y Arlandi, 2003) Editorial Paidós
	Método de evaluación de la percepción visual de Frostig DTVP-3 (Frostig, 1964).	Entre 4 y 7 años	45 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2016
	Figura Compleja de Rey- Osterrieth (Rey, 1941).	Entre 4 y 10 años	Entre 40 y 50 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2014
	Ensamblaje de cubos y rompecabezas (WISC V) (Wechsler, 2014)*.	Entre 6 y 16 años	10 minutos	Normas chilenas CEDETI. PUC 2017
	Test de percepción de diferencias (Caras). (Thurstone - Yela, 1985).	Entre 6 y 18 años	3 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2012
	Prueba Beery - Buktenica del desarrollo de la integración visomotriz. VMI (Beery, 1967).	Entre 3 y 17 años	Entre 10 y 15 minutos	Normas mexicanas Manual Moderno, 2000

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Memoria	Figura Compleja de Rey- Osterrieth. (Rey, 1941).	Entre 4 y 10 años	Entre 15 y 30 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2014
	Subpruebas memoria secuencial visomotora y memoria secuencial auditiva ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1980).	Entre 3 y 10 años	10 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Ballesteros y Cordero, 2016)
	Cinco subtest de memoria del NEPSY II (Korkman, Kirk y Kemp, 1998).	Entre 3 y 16 años	40 minutos	Normas españolas Universidad de Barcelona, 2014
	Test de memoria y aprendizaje (TO-MAL). (Reynolds y Bigler, 1994).	Entre 5 y 19 años	45 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Goilkoetxea, 2012)
	Subprueba dígitos en progresión (memoria a corto plazo) WISC-V (Wechsler, 2014)*	Entre 6 y 16 años	10 minutos	Normas chilenas CEDETI. PUC 2017

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Funciones ejecutivas	WCST. Tarjetas de Clasificación de Wisconsin (Heaton, Chelune, Talley, Kay y Curtiss, 1993).	A partir de los 6.6 años	Variable	Normas españolas TEA Ediciones (De la Cruz, 2019)
	Para memoria de trabajo: Dígitos en orden inverso WISC - V (Wechsler, 2014)*	Entre 6 y 16 años	10 minutos	Normas chilenas CEDETI. PUC 2017
	Test de colores y palabras de Stroop (Stroop, 1935).	Desde los 6 años en adelante	5 minutos	Normas españolas y mexicanas TEA Ediciones (Ruiz, Luque, Sánchez, 2010)
	BRIEF-P (Gioia, Espy y Isquith, 2013).	Entre 2 y 5 años	10-15 minutos online y en papel	Normas españolas, argentinas y mexicanas. TEA Ediciones (Bausela, Luque, 2016).
	BRIEF-2 (Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy, 2015).	Entre 5 y 18 años	10 minutos; online y en papel	Normas españolas, argentinas y mexicanas. TEA Ediciones (Maldonado et al., 2017)
	ENFEN (Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga, 2009).	Entre 6 y 12 años	20 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2009
	Subprueba de fluidez o expresión léxica del ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1980).	Entre 3 y 11 años	10 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Ballesteros y Cordero, 2016)
	Subprueba de símbolos y laberintos WISC -V David Wechsler, 2014.*	Entre 6 y 16 años	15 minutos	Normas chilenas CEDETI. PUC 2017
	Subpruebas torre y fluidez de diseños NEPSY II (Korkman, Kirk y Kemp, 1998).	Entre 3 y 16 años	15 minutos	Normas españolas, Universidad de Barcelona, 2014
	Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales BANFE-2 (Flores, Ostrozky y Lozano, 2014).	Entre 6 y 80 años	50 minutos	Normas mexicanas, Ed. Manual Moderno, 2014
Test Yellow-red (Rosas et al., 2022)	Entre 6 y 11 años	15-30 minutos	Normas Chilenas (Rosas et al., 2022. Cedeti)	

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Atención	Aritmética, laberintos, dígitos en progresión (atención auditiva), claves WISC - V (Wechsler, 2014)*.	Entre 6 y 16 años	20 minutos	Normas chilenas CEDETI. PUC 2017
	Test de Conners (Conners, 1969).	A partir de los 8 años	15 minutos	Normas EE. UU. MHS Ed. 2013
	Escalas Magallanes (García & Magaz, 2010).	Entre 4 y 6 años	15-20 minutos	Normas españolas Grupo ALBOR-COHS, 2010
Desarrollo emocional y social	Escala conductual de niños Child Behavior Checklist (Achenbach & Rescorla, 2000).	Entre 6 y 18 años	10 minutos	Normas españolas (Sardinero, Pedreira y Muñiz, 2014). Normas argentinas (Vázquez y Samaniego, 2014)
	Escala de madurez social de Vineland (Doll, 1935).	Entre 3 y 18 años	20 minutos	Adaptación chilena (Quiroz, 2012)
	ESPQ. Early School Personality Questionnaire (Coan y Cattell, 1992).	Entre 6 y 8 años	30-40 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2013

*Nota: Si bien estos instrumentos no son de aplicación fonoaudiológica, sino parte de la evaluación psicológica, podemos observar los resultados y extraer información sobre las funciones cognitivas.

3.2.2 Evaluación no instrumental

Existen diferentes elementos que se pueden incluir dentro de la evaluación no instrumental. Para efectos de este capítulo, se considerarán los siguientes:

- a. Observación y análisis general de la conducta.
- b. Pautas de observación con tareas cognitivas.
- c. Evaluación ecológica y dinámica.

a. Observación y análisis general de la conducta

Desde una perspectiva transaccional o funcional de la evaluación cognitiva, es fundamental considerar la observación de la conducta (27). Complementariamente a la aplicación de un instrumento o pauta de evaluación, es conveniente indagar sobre indicadores cualitativos que puedan entregar información adicional del desempeño cognitivo (28). Por ejemplo, si un niño o niña comienza a sudar, muerde objetos o constantemente se balancea en la silla mientras responde alguna tarea cognitiva, pueden ser signos de ansiedad o impulsividad que se deben registrar, dado que serán de utilidad a la hora de realizar las interpretaciones. Otros elementos cualitativos, tales como la forma en que agarra el lápiz, la mano utilizada preferentemente, la fuerza en la realización de trazos, tamaño y ubicación de sus producciones, deben también ser registrados, analizados e interpretados. Todos estos elementos pueden acompañar a la aplicación de una metodología instrumental (28).

b. Pautas de observación con tareas cognitivas

Para realizar pautas de observación es fundamental seleccionar la o las funciones cognitivas que se van a evaluar, y considerar cuidadosamente las características del niño o la niña evaluada. Con respecto a esto último, se debe tener en cuenta la edad, las características del desarrollo motor, lingüístico y sensorial (auditivo y visual) (29).

Muchas veces, las pautas de observación se construyen adaptando tareas incluidas en las pruebas estandarizadas. Un punto importante por considerar es que las tareas que utilizemos para evaluar nunca deben ser ocupadas posteriormente para el proceso de tratamiento, esto generaría un entrenamiento para los niños y niñas en estas tareas y, por lo tanto, perderían validez evaluativa.

Por último, hay que tener en cuenta que cada tarea construida para evaluar una función cognitiva debe incorporar una cantidad suficiente y variada de estímulos que permita descartar el azar en los errores o aciertos (30). En general, se sugiere considerar entre 8 y 10 estímulos por cada tarea. Es probable que el niño o la niña con desarrollo típico no responda correctamente a todos los estímulos, por ende, se puede utilizar un criterio de logro del 80% para considerar lograda la tarea. Todas estas son recomendaciones prácticas que pueden tener variaciones, dado que no constituyen una norma estricta. Es importante destacar que las tareas cognitivas no permiten comparar los resultados con normas de referencia, solo posibilitan un análisis cualitativo, por lo que deben complementar las evaluaciones instrumentales, o bien ser utilizadas para comparar a los niños y niñas consigo mismos.

La información que se presenta a continuación se organizará según la etapa del desarrollo. Al referirse a los lactantes, se considera desde el nacimiento hasta los 2 años 11 meses; preescolares, desde los 3 años hasta los 5 años 11 meses, y escolares, desde los 6 hasta los 12 años, pero para efectos de este capítulo se considerará de 6 a 7 años.

Algunos ejemplos de tareas cognitivas son:

▪ **Evaluación de los sistemas de memoria.**

Lactantes

Semántica:

- Corroborar la comprensión y expresión de léxico familiar (nombre de personas familiares, partes del cuerpo y alimentos).

Episódica:

- Evaluar el reconocimiento de personas (figuras de apego), sonidos (onomatopeyas), olores o situaciones familiares, a través del cambio de conducta o la aparición de una sonrisa.

Preescolares y escolares

Semántica:

- Preguntar por el nombre de personajes, dibujos animados o de películas que haya visto.

- Preguntar por nombres de familiares directos (papá, mamá, etc.) y de la familia extendida (tíos, primos, etc.).
- Preguntar por diversos datos, como: edad del niño o niña, edad y ocupación de los padres, dirección, nombre del colegio, curso, nombre de los amigos, fecha de nacimiento, entre otros.
- Pedirle que repita una lista de 9 o 10 palabras (memoria inmediata). Luego de 15 minutos, volver a pedirle la lista de palabras (memoria diferida).

Episódica:

- Preguntar situaciones que hayan sido vividas por el niño o la niña evaluada, y corroborar dicha información con el acompañante. Por ejemplo, preguntarle por las comidas del día anterior (¿qué almorzaste ayer?) o por situaciones vividas anteriormente (¿qué hiciste para tu cumpleaños pasado?, ¿quién asistió?, etc.).

▪ Evaluación de los sistemas de atención.

Lactantes

Visual:

- Atender a objetos de distintas características (diferentes tamaños, formas y colores).
- Atender a su propio cuerpo y al de otros.

Auditiva:

- Atender a su nombre (para llevar a cabo esta tarea, debe reconocer el nombre).
- Atención a sonidos de distinto volumen (intensidad) y frecuencia (tonos agudos y graves).

Preescolares y escolares

Visual:

- Descubrir en una escena la figura que falta (atención selectiva y focalizada).
- Búsqueda de un objeto determinado, cuando hay varios distractores presentes (atención selectiva y focalizada).
- Tareas de cancelación o tachado de objetos. Puede tachar un solo objeto o más de uno (atención selectiva, focalizada y alternante).
- Encontrar diferencias entre dos imágenes (atención alternante).

Auditiva:

- Mantener una actitud de escucha activa
- Responder de manera correcta a preguntas entregadas mediante un canal auditivo.
- Seguir indicaciones de manera precisa luego de una instrucción oral.

▪ Evaluación de praxias

Lactantes, preescolares y escolares

Para evaluar las praxias se puede realizar:

- Desarrollo de los hitos motores: gateo, sedestación, bipedestación (praxias troncopedales).
- Arrodillarse (praxias troncopedales).
- Gestos universales de comunicación, tales como saludar, despedirse con la mano, entre otros (praxias ideomotoras).
- Uso de instrumentos y objetos (hacer como); por ejemplo, hacer como que te peinas o como que te lavas los dientes (praxias ideomotoras e ideatorias).
- Movimientos secuenciados con los dedos (diadococinesias).
- Construir torres y rompecabezas (praxias constructivas).
- Copiar dibujos de distintas complejidades (praxias constructivas).
- Abrochar y desabrochar botones (praxias del vestir).
- Sacarse y ponerse la ropa (praxias del vestir).

▪ Evaluación de gnosias

- Vendar los ojos y entregar objetos en cada mano alternadamente; el niño o la niña debe reconocer lo que se le entrega (gnosias táctiles).
- Reconocer imágenes o dibujos incompletos (gnosias visuales).
- Reconocer sonidos no verbales. Decidir si dos sonidos son iguales o diferentes (gnosias auditivas).

▪ Evaluación de funciones ejecutivas

Lactantes

- Contacto ocular (pre-requisito de cognición social)
- Permanencia del objeto (pre-requisito de memoria de trabajo)
- Atención conjunta (pre-requisito de cognición social)
- Actividades de causa-efecto (pre-requisito de razonamiento)

Preescolares y escolares

- Con mazos de cartas rojas y azules, pedirle al niño o la niña que diga / azul/ cada vez que ve una carta roja, y /roja/ cada vez que ve una carta azul (control inhibitorio).
- Pedirle al niño o a la niña que mencione los pasos que necesita para lavarse los dientes (planificación/organización verbal).
- Pedirle al o a la niña que ordene una serie de secuencias temporales (planificación/organización verbal).
- Pedirle al niño o a la niña que resuelva laberintos de complejidad creciente (planificación no verbal).
- Pedirle al niño o a la niña que clasifique imágenes según algún principio; por ejemplo, según color, forma (organización no verbal), y posteriormente, pedirle que cambie ese principio (flexibilidad cognitiva).
- Plantearle problemas relacionados con el contexto del niño o la niña y preguntarle posibles soluciones; por ejemplo, "¿Qué harías si estás tomando jugo y se te cae el vaso y luego se quiebra?" (resolución de problemas).
- Repetir series de números en orden inverso (memoria de trabajo).
- Reconocimiento de expresión facial (cognición social).
- Tareas de falsa creencia (cognición social).

c. Evaluación ecológica y dinámica

La evaluación ecológica surge como alternativa a la evaluación tradicional (evaluación de “lápiz y papel”), con el objetivo de considerar elementos que esta última generalmente no considera, tales como aspectos emocionales, conductuales y sociales. Como plantea Mesulam (31), es frecuente encontrar niños y niñas con rendimiento impecable en los test cognitivos; sin embargo, estos presentan alteraciones claras en situaciones de su vida cotidiana. Por ejemplo, un niño que evidencia un buen desempeño en un test de planificación y organización, pero muestra dificultades para planificar un cumpleaños o para organizar su mochila. La evaluación ecológica refleja la realidad del usuario, ya que “sale” del entorno tradicional de una evaluación cognitiva y permite obtener datos del ambiente cotidiano de la persona evaluada. Un ejemplo de prueba ecológica de las habilidades cognitivas es el BRIEF-2 (Behavior Rating Inventory of Executive Function, Second Edition) (32). Esta prueba tiene una adaptación española y permite la evaluación de funciones ejecutivas en niños y niñas de entre 5 y 18 años de edad.

Por su parte, la evaluación dinámica también surge como una alternativa a la evaluación tradicional. Las evaluaciones instrumentales (normativas) no permiten una intervención activa por parte de los examinadores. La evaluación dinámica, por su parte, es una evaluación interactiva que incluye enseñanza de estrategias y la evaluación de los efectos que produce esa enseñanza en el rendimiento posterior (33). En otras palabras, este tipo de evaluación busca conocer cuáles son las estrategias más útiles para beneficiar a un niño o a una niña en un programa de intervención. Para esto, se permite entregar ayudas, observando con cuál de estas se presenta mayor beneficio, identificando la modalidad de presentación del estímulo que más favorece al niño o a la niña, el nivel de abstracción, entre otros elementos relevantes. Un ejemplo de evaluación dinámica de las funciones cognitivas es la Evaluación del potencial de aprendizaje (Learning Potential Assessment Device- LPAD) (34). Esta prueba consiste en la administración de una primera medición para conocer la condición natural o nivel actual del desempeño cognitivo; luego, una interacción o entrenamiento del evaluador al niño o a la niña, y por último, una segunda medición para conocer el nivel potencial de desarrollo cognitivo. Esta evaluación busca comparar el desempeño del niño o la niña consigo mismo y cómo se modifica frente a la mediación.

4.- CONCLUSIÓN

Es fundamental que la evaluación fonoaudiológica incorpore el ámbito de las funciones cognitivas. Esto permitirá tener una visión más integral de los niños y niñas evaluados, facilitará las interpretaciones de los resultados y, por lo tanto, ayudará a generar un plan de intervención fonoaudiológica más efectivo.

Para evaluar las funciones cognitivas se pueden utilizar metodologías instrumentales y no instrumentales. Las metodologías instrumentales pueden ser pruebas de dominio general o pruebas de dominio específico. Por su parte, las metodologías no instrumentales incluyen la observación y análisis general de la conducta, pautas de observación con tareas cognitivas y evaluación ecológica y dinámica.

5.- REFERENCIAS

1. Ballesteros S. Habilidades cognitivas básicas: Formación y deterioro. España: UNED Ediciones; 2014.
2. Fauconnier G, Tuner M. The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books; 2003.
3. De Saussure F. Curso de lingüística general. Buenos Aires: Editorial Losada; 1945.
4. Ardila R. Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. 2011 enero; 35(134): p. 97-103.
5. Cattell R. The measurement of adult intelligence. Psychological Bulletin. 1943 March; 40(3): p. 153-193.
6. Schonhaut L, Álvarez J, Salinas P. El pediatra y la evaluación del desarrollo psicomotor. Revista Chilena de Pediatría. 2008 noviembre; 79(1): p. 26-31.
7. Vericat A, Orden A. El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: entre lo normal y lo patológico. Ciência & Saúde Coletiva. 2013 octubre; 18: p. 2977-2984.
8. Blázquez J, Cardoso A. Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica de la percepción. In Muñoz E, editor. Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica. Barcelona: UOC; 2009. p. 131-161.
9. Portellano JA. Introducción a la neuropsicología. Madrid: Mc Graw Hill; 2005.
10. Zenoff A, Reynoso M. Neuropsicología de los trastornos viso y grafomotores. Argentina: Edición del autor; 2001.
11. Tallis J, Soprano A. Neuropediatría. Neuropsicología y aprendizaje. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión; 1991.
12. Tirapu-Ustárriz J, Ríos-Lago M, Maestú-Unturbe F. Manual de Neuropsicología. Barcelona: Viguera Editores S.L.; 2008.
13. González-Rodríguez E, Muñoz-Marrón B. Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica de la memoria. In Muñoz-Marrón E. Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica. España: Editorial UOC; 2009.

14. Neisser U. *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts; 1967.
15. Atkinson RC, Shiffrin RM. The control of short-term memory. *Scientific American*. 1971 April; 225(2): p. 82-91.
16. Squire L. Mechanisms of memory. *Science*. 1986 June; 232: p. 1612-1619.
17. Tulving E, Schacter D. Priming and human memory systems. *Science*. 1990 January; 247: p. 301-306.
18. Tirapu-Ustárroz J, Pérez-Sayes G, Erekatxo-Bilbao M, Pelegrín-Valero C. ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*. 2007 abril; 44: p. 479-489.
19. Chan R, Shum D, Toulopoulou T, Chen E. Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*. 2008 March; 23: p. 201-216.
20. De Brito S, Viding E, Kumari V, Blackwood N, Hodgins S. Cool and Hot Executive Function Impairments in Violent Offenders with Antisocial Personality Disorder with and without Psychopathy. *PLoS ONE*. 2013 June; 8(6): p. e65566.
21. Sohlberg MM, Mateer C. *Introduction to Cognitive Rehabilitation: Theory and Practice*. New York: Guilford Publication; 1989.
22. Ortiz M. El desarrollo emocional. In López F, Etxebarria I, Fuentes M, Ortiz M, editores. *Desarrollo Afectivo y Social*. España: Pirámide; 2008. p. 95-121.
23. Fenson L, Pethick S, Renda C, Cox J, Dale P, Reznick J. Short-form versions of the Mac Arthur communicative development inventories. *Applied Psycholinguistics*. 2000 July; 21: p. 95-116.
24. Pérez-Pereira M, Resches M. Short forms of the Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas: Normative data and psychometric properties. *Journal for the Study of Education and Development*. 2007 January; 30(4): p. 565-588.
25. Tzuriel D, Samuels M, Feuerstein R. Non-intellective factors in dynamic assessment. In Gupta R, Coxhead P. *Cultural diversity and learning efficiency*. Londres: Macmillan; 1988.
26. D'Amato R, Hartlage L. *Essentials of neuropsychological assessment*. New York: Springer; 2008.

27. Semrud-Clikeman M, Teeter PA. Neuropsicología infantil: Evaluación e intervención en los trastornos neuroevolutivos. Madrid: Pearson; 2011.
28. Matute E, Rosselli M, Ardila A, Ostrosky F. Evaluación neuropsicológica infantil: Manual de aplicación. Segunda ed. México: Manual Moderno; 2013.
29. Rosselli M, Matute E, Ardila A. Neuropsicología del desarrollo infantil. México: Manual Moderno; 2010.
30. Muñiz J, Fonseca-Pedrero E. Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*. 2019; 31(1): p. 7-16.
31. Mesulam M. Frontal cortex and behaviour. *Annals of Neurology*. 1986 April; 19: p. 320-325.
32. Gioia G, Isquith P, Guy S, Kenworthy L. Behavior Rating Inventory of Executive Function. Segunda ed. Madrid: TEA Ediciones; 2015.
33. Haywood C, Tzuriel D. Applications and Challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of education*. 2002 April; 77(2): p. 40-63.
34. Feuerstein R, Rand Y, Hoffman M. The dynamic assessment of retarded performers. *The Learning Potential Assessment Device. Theory, instruments and techniques*. Segunda ed. Glenview: Scott Foresman; 1979.
35. Bray M, Ross A, Todd C. *Speech and Language: Clinical Process and Practice*. Segunda ed. London: Whurr; 2006.

6.- AUTOEVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Esta sección tiene como objetivo que los lectores puedan automonitorear su aprendizaje. Para eso, los invitamos a responder las siguientes preguntas:

ÍTEM VERDADERO O FALSO

Lea detenidamente cada uno de los siguientes enunciados y complete con verdadero (V) o falso (F) según corresponda.

- ___ 1) Según el modelo de contenidos, la memoria episódica permite recordar información desligada del contexto.
- ___ 2) La memoria de trabajo es una función ejecutiva fría.
- ___ 3) La prueba "Tarjetas de clasificación" de Wisconsin permite evaluar los sistemas de memoria.
- ___ 4) La Escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC V) es un instrumento de aplicación fonoaudiológica.
- ___ 5) La prueba "Figura Compleja" de Rey-Osterrieth permite evaluar habilidades prácticas y sistemas de memoria.
- ___ 6) La evaluación no instrumental tiene como principal objetivo comparar al evaluado consigo mismo.

ÍTEM DE SELECCIÓN ÚNICA

Lea cada uno de los enunciados y elija la alternativa que considere correcta.

1. ¿Cuál de las siguientes actividades permite evaluar funciones ejecutivas de manera no instrumental?

- a) Preguntar por los pasos que se necesitan para lavarse los dientes.
- b) Realizar actividades causa-efecto.
- c) Esconder un objeto y ver si el lactante lo busca (permanencia del objeto).
- d) Todas las alternativas son verdaderas.

2. Si se plantea como objetivo evaluar el funcionamiento ejecutivo en un niño de 4 años de edad, ¿qué procedimiento le permitiría realizar esto?

- a) Test de colores y palabras Stroop.
- b) Prueba BRIEF-P.
- c) Tarjetas de clasificación de Wisconsin.
- d) Todas las alternativas son verdaderas.

3. Una evaluación dinámica:

- a) Permite interacción directa entre el evaluador y el evaluado.
- b) Permite entregar ayudas.
- c) Busca comparar al evaluado con las normas de referencia.
- d) Alternativas a y b son correctas.

RESPUESTAS

Ítem Verdadero o Falso: 1)F 2)V 3)F 4)V 5)V

Ítem de selección única: 1. d 2. b 3. d

CAPÍTULO II

Evaluación del lenguaje y la comunicación en la etapa prelingüística

Cristina Jara, Magdalena Muñoz-Montes, Andrés Sánchez & Luis Salinas

RESUMEN

La etapa prelingüística es definida como el período en el cual los niños y niñas adquieren habilidades que les permitirán posteriormente el desarrollo del lenguaje verbal. Es considerada como crucial para el lenguaje y la comunicación, ya que en esta etapa se forman las bases para un adecuado desarrollo posterior, impactando fuertemente en el ámbito educacional, social y emocional del ser humano.

Durante este período, los niños y niñas adquieren diferentes habilidades que son importantes de identificar, con el fin de realizar una evaluación temprana y oportuna, y así detectar posibles conductas comunicativas que podrían encontrarse deficitarias.

El presente capítulo incluye las diferentes habilidades prelingüísticas, desde el recién nacido hasta los 12 meses de edad, estructuradas por trimestres, donde se describen contenidos y propuestas para su evaluación. De igual modo, se presentan instrumentos formales de evaluación para tener una noción de las herramientas que existen para medir dicha etapa. Finalmente, se presenta una pauta de hitos lingüísticos durante este período, con el fin de entregar una guía para la evaluación clínica en el primer año de edad.

1.- INTRODUCCIÓN

Un adecuado proceso en la adquisición de la lengua materna y la comunicación de los niños y niñas en los primeros años de vida, impactará fuertemente en el desarrollo de habilidades cognitivas y de diferentes dimensiones, como en lo social, emocional y educacional. Las interacciones de respuesta positiva en la etapa prelingüística son fundamentales para la futura competencia comunicativa del niño y la niña, así como también para un apego seguro (1). De esta manera, el estudio de las habilidades prelingüísticas y su impacto en el desarrollo del lenguaje son esenciales para comprender el posterior curso de este. Identificar los precursores que tienen fuertes relaciones con el desempeño lingüístico contribuye a conceptualizar los modelos de desarrollo del lenguaje y dilucidar la importancia relativa de esta etapa. Además, el reconocimiento de predictores es fundamental para mejorar la detección temprana de dificultades en el lenguaje y la comunicación de niños y niñas (2,3).

Si bien antes existía la creencia de que todos los niños y niñas adquirirían los hitos lingüísticos y comunicativos en edades similares, ya desde la década de 1970 se pone en evidencia que existirían diferencias individuales en la adquisición de estos, y se incorpora una mirada hacia rangos etarios esperados (4). Por lo tanto, si bien la lectura de este capítulo se plantea siguiendo un determinado orden de etapas, debemos tener en consideración que tanto los hitos de adquisición como el ritmo y avances observados pueden variar de un niño a otro.

2.- DEFINICIÓN DE LA ETAPA PRELINGÜÍSTICA

La etapa de comunicación prelingüística ha sido definida como el “período de desarrollo antes de que el niño tenga un sistema lingüístico necesario para adquirir su lenguaje” (5, p. 4 citado en 3). Según este autor, se considera que continúa hasta la producción de la combinación creativa de palabras y hasta el crecimiento rápido del vocabulario. Se ha planteado que esta etapa comprendería aproximadamente hasta el primer año y medio de vida, iniciando luego la etapa lingüística propiamente tal (6). Otros autores

plantean que esta etapa refiere al período en donde la comunicación es del tipo intencional, cuando se utilizan gestos o vocalizaciones combinadas con expresiones faciales y el uso de objetos, lo cual comenzaría alrededor de los 8 meses. Esta culminaría con la explosión de vocabulario y la producción de estructuras con combinaciones de palabras que generalmente ocurre a los 18 meses (7).

En el presente capítulo nos basaremos en describir los hitos de la etapa prelingüística considerando la primera definición, que comienza desde el nacimiento.

Se ha propuesto que entre las etapas prelingüística y lingüística existiría un continuo (8). Esto se puede ver reflejado en estudios que indican que los sonidos producidos en el balbuceo durante la etapa prelingüística serían muy similares a los sonidos que presentan las primeras palabras de los niños y niñas (9).

Las habilidades lingüísticas y comunicativas que adquieren los niños y niñas durante esta etapa también han sido denominadas “precursores del lenguaje”, debido a que hacen referencia a las bases en las que se asienta el desarrollo de la comunicación, el lenguaje y el habla posterior (10). Según lo planteado por Bloom & Lahey (11), los precursores del lenguaje se pueden agrupar, de acuerdo con su naturaleza, en tres dimensiones: forma, contenido y uso. La Figura 1 refiere estas dimensiones y cómo son definidas por las autoras (11).

Figura 1. Precursores del lenguaje



Nota: Esquema adaptado de Bloom & Lahey (11), en el cual se presenta la integración que existe entre las diferentes dimensiones en el lenguaje (forma, contenido y uso) propuestas por las autoras.

Es importante considerar que la experiencia con el habla y el lenguaje comienza durante el desarrollo fetal en el útero de la madre (12). Se ha estimado que el sistema auditivo es funcional a partir de las 25 semanas de edad gestacional (SEG), y que desde las 35 SEG, el rendimiento auditivo ya sería similar al del adulto, debido a que la función mecánica de la cóclea, excepto en la parte basal más próxima, ya se encuentra desarrollada (13). En esta etapa intrauterina, y pese a que el tejido materno atenúa y distorsiona la señal del habla, el feto percibiría la voz tanto de su madre como la de otros hablantes, e incluso los contornos prosódicos de las emisiones (12). Esto le permite al recién nacido desarrollar una sensibilidad especial hacia la voz de la madre y a la voz humana en general desde el nacimiento (14).

Más tarde, los infantes comienzan a relacionar que las palabras aluden a una realidad o referente visual y a reconocer los sonidos del lenguaje que componen estas palabras (15). Empiezan a emitir sonidos similares a los de su lengua materna, que constituyen las bases del habla que desarrollarán posteriormente. Se observa una evolución desde los gritos y llantos característicos de las primeras semanas hacia el balbuceo y la producción de

primeras palabras, caracterizadas por un mayor control articulatorio (16). Las conductas prelingüísticas son la principal vía que tienen los niños y niñas con desarrollo normotípico para expresar a temprana edad una intencionalidad comunicativa con su entorno (17).

Es importante plantear la relevancia de esta etapa durante el proceso de adquisición del lenguaje posterior. Esto, ya que diferentes estudios dan cuenta de que la etapa comunicativa prelingüística predice el desempeño de los niños y niñas en sus habilidades lingüísticas y comunicativas receptivas y expresivas en edades posteriores. Específicamente, existen investigaciones que sostienen que las habilidades prelingüísticas intencionales, como el uso de gestos y la atención conjunta, además de la expresión de las primeras palabras, se correlacionan con el desarrollo lingüístico posterior a los 3 años (3).

3.- EVALUACIÓN DE LA ETAPA PRELINGÜÍSTICA

A continuación, se presentan los diferentes hitos lingüísticos y comunicativos que deben ser evaluados durante el primer año de vida. Para su mejor comprensión, estos hitos han sido organizados dividiendo el primer año en cuatro trimestres. Además, son presentados tomando como base el modelo de Bloom & Lahey (11), centrando los hitos en las dimensiones de forma, contenido y uso. Es también importante considerar que durante la evaluación de estos hitos, se deben observar e incluir conductas que los niños y niñas van adquiriendo de forma continua, sin dejar de lado habilidades adquiridas en trimestres anteriores. Por ejemplo, conductas como el contacto ocular, la atención y orientación a diferentes sonidos, entre otras, deben ser siempre evaluadas durante toda la etapa prelingüística.

Para cada trimestre se entrega una descripción que introduce el desarrollo psicomotor en general, se presentan los diferentes hitos lingüísticos y comunicativos que se deben evaluar específicamente (¿qué evaluar?) y se entrega una propuesta de actividad de evaluación de algunos hitos relevantes en cada rango etario (¿cómo evaluar?). Por último, se resumen los instrumentos de evaluación formales más utilizados en esta etapa (¿con qué evaluar?).

3.1. Primer trimestre (0-3 meses)

Entre los 0 y 3 meses de edad emergen conductas que, de manera incipiente, constituyen la base para el desarrollo lingüístico posterior. Durante el primer mes, básicamente se observan en el infante conductas reflejas, como succión, deglución, respiración, reflejos orales y corporales, las cuales se van perfeccionando y asociando a conductas voluntarias. Esta evolución permite progresar en el control motor oral y corporal (18), culminando con el hito de desarrollo motor más importante a los 3 meses: el control cefálico.

Los recién nacidos por lo general tienen poca visión y habilidad para enfocar a más de 15-25 cm de distancia. No existe certeza si pueden ver en color, pero sí hay mayor probabilidad que entre los 2 y 3 meses logren notar diferencias de colores (19). En las últimas investigaciones se evidencia que los bebés prefieren colores oscuros y de alto contraste en las primeras etapas de la infancia, en lugar de colores saturados. Esto se explica porque un recién nacido tiene, aproximadamente, tres veces menos conos al nacer que en la edad adulta; sin embargo, esto mejora rápidamente durante el primer año (19,20,21).

Se ha descrito que el “contacto ocular” es uno de los precursores que emerge más tempranamente en el niño o la niña. Un recién nacido es capaz de mirar un rostro humano por un tiempo acotado y es atraído por los movimientos. Se ha evidenciado que prefieren mirar estímulos que parecen caras humanas y que pueden reconocer la cara de sus madres en los primeros días de vida (22). Pero ya a los 2 meses, un bebé puede fijar la mirada en un rostro humano, especialmente cuando este está acompañado por una voz (23), considerándose una clara manifestación de comunicación no verbal.

Los neonatos son capaces de orientar su cabeza hacia los sonidos de manera lenta y poco precisa (24). Desde el nacimiento reaccionan de manera diferente al sonido de la voz de la madre o cuidadores, en comparación a la voz de otras personas, ya que presentan una familiarización prenatal con dicho estímulo (25). Hacia los dos meses de edad, los infantes logran percibir algunas características de la lengua materna, como el ritmo o la entonación (26).

La producción o expresión en estos primeros meses se relaciona con sonidos vegetativos, como gemidos, quejidos, tos, estornudos, llanto, entre otros, los que evolucionan en el segundo mes de vida a sonrisas y risas, por ejemplo, como expresión de emociones positivas (27). La “sonrisa social” es definida como aquella que emerge en un niño en respuesta a un estímulo externo de carácter social. Si bien en el período neonatal es posible observar sonrisas reflejas cuando se acarician las mejillas o labios, la sonrisa social aparece durante la mirada de un rostro (28). Es un hito muy importante en el desarrollo de la interacción, puesto que manifiesta que el lactante es capaz de conectarse no sólo con el medio que le rodea, sino que también con las personas. La sonrisa social aparece normalmente entre las 6 y 8 semanas, es decir, aproximadamente 2 semanas después de la fijación de la mirada (28). Asimismo, alrededor de los 2 meses comienzan a emerger las “protoconversaciones” (29), que según Bateson (30, citado en 31) se define como el intercambio de miradas durante patrones de toma de turnos, relevante en el desarrollo de la díada.

Entre los 0 y 2 meses, los infantes producen sonidos de confort, los que suenan típicamente como sonidos vocálicos, por lo cual son denominados “vocalizaciones” (32, citado en 33). Por otro lado, entre el segundo y tercer mes, la producción de sonidos se complejiza, con sonidos rudimentarios, similares a las vocales, articulados en la zona posterior de la cavidad oral, denominado “gorjeo”, y que pueden sonar guturales o inespecíficos (gggga; ggggu), pero que no son vocales, consonantes o sílabas (28).

3.1.1 ¿Qué evaluar?

Durante esta etapa es importante evaluar las siguientes conductas lingüísticas y comunicativas:

Forma

- Orienta su cabeza hacia los sonidos de manera lenta y poco precisa (desde el nacimiento) (24).
- Atiende a sonidos de la voz humana (0-2 meses) (28).
- Despierta del sueño frente a sonidos de mayor intensidad (50-70 dB) (0-3 meses) (34).

- Reacciona diferente frente a la voz de sus cuidadores en comparación a otras personas (desde el nacimiento) (25).
- Presenta tos, estornudo y quejidos ocasionales, audibles y autolimitados (27).
- Llora en situaciones de incomodidad y dolor (1 mes) (28).
- Presenta vocalizaciones asociadas a situaciones de confort (por ejemplo, al estar contento o relajado) (0-2 meses) (33).
- Produce gorjeos guturales (aggguu) (2-3 meses) (28).
- Emite predominantes sonidos vocálicos (3 meses) (28).

Contenido

- Muestra preferencias visuales, manteniendo la vista fija en algo que llama su atención, como el color, el brillo y el movimiento (1 mes) (28).
- Presta atención frente a estímulos del entorno (2 meses) (28).
- Es capaz de seguir visualmente el movimiento de sus propias manos (2 meses) (28).
- Logra alternar con facilidad la mirada a diferentes objetos (3 meses) (28).

Uso

- Establece contacto ocular (4-6 semanas) (18).
- Presenta sonrisa social (6-8 semanas) (28).
- Prefiere mirar rostros por sobre objetos (2 meses) (28).
- Logra establecer protoconversaciones (2 meses) (29).

3.1.2 ¿Cómo evaluar?

En esta etapa es importante no interferir con la regulación del infante (estar atentos a tiempos de sueño, fatiga, hambre, dolor, etcétera). Esto, ya que el lugar de la evaluación y la posición en que se evalúa dependen de su estado de regulación. En caso de buscar una respuesta más específica, usar los elementos de su ambiente cercano, desde la propia voz hasta un sonajero o cascabel.

A continuación, se propone una actividad que busca evaluar de forma integrada algunos precursores relevantes esperados en el presente trimestre:

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Edad: orientada para bebés de 2-3 meses de edad.

CONTENIDOS A EVALUAR	MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">▪ Atención al sonido y seguimiento de la fuente sonora▪ Atención al objeto o entorno▪ Contacto ocular▪ Sonrisa social▪ Vocalizaciones▪ Protoconversaciones	<ul style="list-style-type: none">▪ Sonajero o cascabel▪ Juguete de colores

Descripción de la actividad

Identifique los períodos de vigilia y de reposo más evidentes y propóngase realizar algunas actividades que apunten a estimular de manera dirigida su desempeño. Dicha evaluación debe tener en cuenta la actividad fisiológica del infante, con el fin de no generar un posible estado de desregulación.

- En los períodos de mayor vigilia, posicione al bebé en decúbito supino, con leve inclinación y apoyo de cojines para asegurar su estabilidad. Acérquese hasta unos 30 cm de la cara y háblele suavemente, sonríale. Ponga atención a si el infante se contacta y fija su mirada en su rostro. Asimismo, espere respuesta por parte del bebé, que debería ser generalmente una sonrisa, acompañada de expresión facial y vocalizaciones o gorjeos.
- En este contexto, imite todos los sonidos que emita el infante, desde la tos hasta ocasionales vocalizaciones aisladas y sin significado. Preste atención a si responde a sus emisiones tomando el turno a modo de protoconversación.
- Use sonajeros o su propia voz para llamar la atención del bebé o lograr la orientación de su cabeza hacia el origen de la fuente sonora. Puede hablarle, silbar, tararear o cantar frente al infante, o desde algún costado, a unos 30-40 cm de distancia.

- Muéstrole un juguete llamativo con contraste de colores y observe si el infante atiende al objeto y si es capaz de fijar la mirada en él. Puede mover el juguete para que lo siga con la vista a medida que se desplaza. Procure que el juguete no emita sonidos, para diferenciar la función visual de la auditiva.

3.2 Segundo trimestre (3-6 meses)

Entre los 3 y 6 meses de edad ocurren importantes hitos en el desarrollo motor, lingüístico y de la comunicación. Con respecto al desarrollo motor, en este trimestre los infantes logran elevar mejor su cabeza; esta se presenta más erguida y el tronco más estable. Hacia los 4 meses se observa un mayor control cefálico y empiezan a girar la cabeza, para luego a los 5 meses comenzar a sentarse con apoyo. A esta edad logran la prensión voluntaria, pudiendo llevar objetos hacia su boca (35). Además, mejoran la coordinación entre la visión y la audición, y también la coordinación óculo-manual, lo que enriquece la exploración y el conocimiento del entorno (18).

Durante esta etapa, las producciones de los infantes progresivamente se van complejizando hacia el “juego vocálico”, que alude a la combinación de los sonidos vocálicos y consonánticos, desarrollados en la etapa anterior. Es importante destacar que esta actividad se verá potenciada por la interacción generada con el cuidador (36). Posteriormente, los infantes comienzan a producir una variedad de sonidos, como gruñidos, chillidos, susurros y protosílabas, lo cual es llamado “balbuceo marginal”, esperado entre los 4 y 6 meses (37, citado en 33).

Ciertos autores, como Yingling (38, citado en 39), han hipotetizado que cuando los infantes comienzan a sentarse sin apoyo, comenzaría una transición desde las vocalizaciones, que se muestran variadas en un comienzo, hasta patrones de habla más formados. Es así que a partir de los 5 meses y medio, se puede observar un mayor control en sus expresiones, un aumento en la frecuencia de producciones del tipo consonante-vocal (CV) y una disminución en la producción de vocales aisladas.

A nivel receptivo, desde los 4 ó 5 meses de edad muestran una respuesta más rápida y precisa frente a los sonidos, acompañado de búsqueda visual (24). Luego, hacia el sexto mes, los infantes son capaces de discriminar los fonemas vocálicos que son propios de su lengua materna de aquellos que no pertenecen a esta, siendo un hito importante en el proceso de percepción y adquisición del lenguaje (40).

En este período se observarían los primeros indicios de lo que podría ser el aprendizaje de una palabra. Estudios previos indican que a esta edad, los infantes presentan una preferencia hacia los patrones sonoros de su propio nombre, cuando son comparados con otros nombres (15). Sin embargo, esto no significa que los infantes ya entiendan lo que su nombre significa propiamente tal, sino la preferencia por una palabra que es muy común y que está presente en su entorno inmediato (15).

Otro aspecto importante a considerar de esta etapa es que los infantes además de aumentar sus expresiones, también regulan su comportamiento durante la interacción que se genera en la díada cuidador-niño/a, manteniendo las protoconversaciones descritas en el trimestre anterior. Finalmente, entre los 4 y 6 meses de edad comienza a emerger el "seguimiento de mirada". Este consiste en mirar hacia donde lo hace la otra persona, con el fin de seguir el foco de su mirada, ya sea hacia un objeto u otra persona (41).

3.2.1 ¿Qué evaluar?

Durante esta etapa es importante evaluar las siguientes conductas:

Forma

- Responde de manera más rápida y precisa frente a los sonidos, acompañado de búsqueda visual (24).
- Produce sonidos consonánticos velares (/k/, /g/) y anteriores (/m/, /p/, /b/) dentro de su repertorio consonántico (6,33).
- Se observan emisiones de tipo juego vocálico (4 meses) (36).
- Presenta balbuceo marginal con sonidos del tipo CV (4-6 meses) (33).

Contenido

- Muestra preferencia por patrones sonoros asociados al nombre del niño o la niña (4-5 meses) (15).

Uso

- Establece contacto ocular.
- Presenta sonrisa social.
- Logra establecer protoconversaciones (desde los 2 meses) (29).
- Logra seguimiento de la mirada de forma emergente (4-6 meses) (41).

3.2.2 ¿Cómo evaluar?

En este segundo trimestre, el infante logra un mayor control del tronco, por lo que podría evaluarse sentado en el regazo del adulto o sentado con apoyo (cojines), dependiendo de su nivel de desarrollo psicomotor. Es importante considerar que en este período el infante se encuentra en la etapa de exploración oral, por lo que se debe procurar que los objetos utilizados durante la evaluación sean de un tamaño seguro para ellos.

Se propone la siguiente actividad para evaluar diferentes habilidades entre los 3 y 6 meses de edad:

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Edad: orientada para bebés de 5 meses de edad.

CONTENIDOS A EVALUAR	MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">▪ Atención al sonido y seguimiento de la fuente sonora▪ Contacto ocular▪ Sonrisa social▪ Balbuceo marginal▪ Protoconversación▪ Respuesta al nombre▪ Seguimiento de mirada	<ul style="list-style-type: none">▪ Sonajero o cascabel▪ Juguetes de colores

Descripción de la actividad

Antes de comenzar la evaluación, ubique al infante y los padres/cuidadores en una posición cómoda. Siente al bebé con apoyo en un espacio adaptado para su edad, o en el regazo de alguno de sus cuidadores.

Para evaluar la atención y seguimiento de la fuente sonora, el evaluador debe ubicarse por detrás del infante y, con un sonajero o cascabel, producir sonidos en diferentes localizaciones para observar si busca la fuente sonora de forma rápida y precisa.

Siéntese frente al niño o la niña e inicie un intercambio comunicativo con él utilizando “madresía” (o habla dirigida al niño; forma de hablar más lenta, exagerada y con repeticiones). Observe si el infante realiza contacto ocular con usted. Llámelo por su nombre, y evalúe conductas de respuesta, como sonrisa social, cuando usted le hable.

Además, observe si el niño o la niña responde a sus inicios comunicativos, estableciendo una aproximación a lo que es turno de habla entre lo que dice el adulto y lo que responde el bebé. Para esto, es importante hacer pausas tras los enunciados del adulto y así darle tiempo al niño o la niña para responder. Preste atención al tipo de sonidos que produce el infante: vocalizaciones, consonantes y/o combinaciones del tipo CV.

Para evaluar el seguimiento de mirada, ubíquese frente al infante y háblele utilizando madresía. Luego, mire hacia un objeto llamativo o hacia una tercera persona presente en el lugar. Observe si el niño o la niña logra seguir su mirada hacia este objeto/persona.

3.3 Tercer trimestre (6-9 meses)

Entre los 6 y 9 meses de edad se pueden identificar mejoras en los procesos atencionales impulsados por el desarrollo de la corteza frontal a nivel cerebral, lo cual le permite al infante una mayor competencia social y mejores capacidades de atención conjunta (42).

A partir de los 6 meses de edad, el infante normalmente logra la sedestación con apoyo y comienza a presentar mayor estabilidad de la cabeza, permitiéndole examinar los objetos con un movimiento horizontal de la mirada y no tan sólo elevar la mirada hacia ellos (18). Al comienzo de este trimestre, el niño o la niña comienza a jugar con sus pies, mientras que a los 7 meses logra agarrar y succionar el primer ortejo (dedo gordo del pie). De esta forma, el infante continúa con la percepción de las partes de su cuerpo (35).

A los 6 meses logran percibir cambios en la ubicación de la fuente sonora, buscándola tanto en el plano horizontal como vertical, especialmente cuando pueden mantener la postura sedente (24).

La mejor estabilidad del cuerpo y el logro de la sedestación va permitiendo, una mayor exploración de sonidos anteriores y, con ello, la emergencia del “balbuceo canónico” o reduplicativo, el cual se caracteriza por repeticiones frecuentes y estables de la misma consonante y vocal (repetición del tipo CVCV; por ejemplo, bababa) (43). Inicialmente, el infante comenzará con sonidos bilabiales y a medida que incrementa la madurez neuromotora, los movimientos orales comienzan a variar y aparecen sonidos nasales (/m/ y /n/), alveolares (/t/, /d/) y fricativos (/j/) (32, citado en 44).

Con respecto al aprendizaje temprano de palabras, se ha evidenciado que hacia los 6 meses de edad ya lograrían asociar la palabra /mamá/ o /papá/ con la imagen de sus respectivos padres, y también reconocer algunas palabras frecuentes, como /mano/ o /pie/ (15).

Cercano a los 8 meses se incrementa el tono de los músculos dorsales, permitiéndole al infante tener una sedestación con mayor independencia y, además, una mayor exploración del mundo que le rodea. Asimismo, durante el agarre de objetos comienza a incorporar el uso del dedo índice, favoreciendo el juego de tirar y reclamar los juguetes que incluso no se encuentran visualmente presentes. De esta manera, comienza a asentarse la “permanencia del objeto”, habilidad cognitiva definida según Piaget (45), como la comprensión de que los objetos continúan existiendo en el tiempo

y en el espacio incluso cuando ya no son visibles para el niño o la niña. La permanencia del objeto es considerada uno de los hitos cognitivos más importantes de este período, ya que permite el desarrollo de la representación mental de los objetos, la cual es necesaria para un adecuado proceso de adquisición del lenguaje (46).

Hacia los 9 meses, el infante logra realizar la pinza superior, acción que le permite agarrar los objetos entre la base del pulgar y el índice (35). Este agarre exitoso le posibilitará explorar los objetos de mejor forma y poder entregarlos a otras personas, resultando en nuevas oportunidades para aprender sobre las características de ellos y sus funciones.

A los 9 meses logra responder a palabras claves en la comunicación, como son su propio nombre y la palabra “no” (28). Además, en este período emerge la “atención conjunta”, que involucra la coordinación social de la atención propia del infante con la del adulto, para adoptar un punto de referencia común y compartir información (47). Es importante mencionar que hoy es entendida como una habilidad que se desarrolla de forma progresiva a partir de los 6 meses. Su desarrollo temprano se manifiesta, principalmente, de dos maneras: respuesta a la atención conjunta e iniciación de la atención conjunta (47). La primera hace referencia a la habilidad demostrada por los niños y niñas de seguir la dirección de la atención de otra persona, descrito como “seguimiento de mirada” en el trimestre anterior. Por otro lado, la segunda se evidencia cuando el infante es capaz de dirigir la atención de otra persona de manera espontánea para compartir su experiencia (ya sea un objeto o evento), siendo él quien genera la tríada (47). Esta última tiene relevancia en la predicción posterior de la inteligencia y aprendizaje de palabras (42).

3.3.1 ¿Qué evaluar?

Durante esta etapa es importante evaluar las siguientes conductas lingüísticas y comunicativas:

Forma

- Busca la fuente sonora, tanto en el plano horizontal como vertical (desde los 6 meses) (24).
- Presenta balbuceo canónico (6-8 meses) (42).

Contenido

- Comprende palabras cercanas y familiares (por ejemplo, “mamá”, “papá”, el nombre de su juguete favorito, etc.) (15).
- Responde a su nombre (9 meses) (28).
- Responde a “no” (9 meses) (28).
- Busca un objeto fuera de su campo visual (permanencia del objeto) (8-12 meses) (45).

Uso

- Establece contacto ocular.
- Responde a la atención conjunta logrando la tríada adulto-objeto-niño (emerge desde los 6 meses en adelante) (47).
- Inicia la atención conjunta logrando la tríada adulto-objeto-niño (9 meses) (47).

3.3.2 ¿Cómo evaluar?

En este tercer trimestre se debe considerar que el infante ya podrá sentarse con asistencia, por lo cual, dependiendo de las características individuales de cada niño o niña, se podrá realizar la evaluación facilitando su sedestación y posicionando al infante en una silla o espacio que le permita un mayor apoyo. Recuerde, además, que en este período el niño o la niña se encuentra en la etapa del desconocer, por lo que se debe asegurar que el familiar participe de manera activa en la evaluación, permaneciendo siempre dentro de su campo visual.

A continuación, se propone una actividad para evaluar algunas habilidades de manera integrada en infantes de 9 meses de edad:

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Edad: orientada para bebés de 9 meses de edad.

CONTENIDOS A EVALUAR	MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">▪ Balbuceo canónico▪ Comprensión del nombre▪ Comprensión de “no”▪ Atención conjunta	<ul style="list-style-type: none">▪ Objeto llamativo (con colores, sonoro y/o texturas)▪ Juguete del interés del niño o la niña

Descripción de la actividad

Al inicio de la evaluación del niño o la niña, considere llamarlo por su nombre, observe si logra dirigir la mirada hacia usted para determinar que lo identificó. Enseguida o en otro momento durante la sesión, emita un nombre distinto al de él o ella y observe si nuevamente dirige su mirada. De esta forma, usted podrá determinar si el infante es capaz de reaccionar cuando usted lo llama por su nombre en específico, en comparación con otros nombres.

Durante la sesión, puede mostrarle al infante un objeto llamativo (luminoso, con textura, sonoro), o bien un juguete que sea de su interés, dirigirlo a distintos planos, hablarle del objeto con distintas entonaciones, o entregárselo. En este proceso debe valorar si el niño o la niña produce balbuceo, y de qué tipo. Además, deberá estar atento si mira el objeto y si también lo observa a usted, generando una relación triádica correspondiente a la respuesta, a la atención conjunta.

En la misma actividad, ofrezca el objeto al niño o la niña, pero esta vez emita un “no” sin inflexión de la voz, es decir, sin cambiar el tono de la voz. En este momento, usted deberá estar atento si el infante ha detenido o no la acción de tomar el objeto. Si no observa cambios, nuevamente emita un “no”, pero ahora con inflexión, y observe si detiene su acción. Con esta actividad, usted podrá valorar si el infante logra o no reconocer la inflexión y/o la palabra “no”.

Si el infante aún mantiene el interés por el mismo objeto, puede ubicarlo a la vista del niño o la niña, pero fuera de su alcance, y ver si lo pide (se evalúa la iniciación de atención conjunta). A continuación, para evaluar permanencia del objeto, puede seguir utilizando el mismo objeto, o bien cambiarlo por otro que genere una mayor atención. Esconda el objeto, preocupándose de que el niño o la niña observe cuando está siendo escondido, y espere a que el infante vaya en busca de él. Si no lo logra, puede ocultarlo parcialmente, o intentar que el desplazamiento para esconder el objeto sea más lento.

3.4 Cuarto trimestre (9-12 meses)

En el último trimestre del año, se observa un desarrollo evidente de los precursores del lenguaje (42), lo cual se relaciona directamente con los grandes avances que se evidencian en otras dimensiones del desarrollo psicomotor. Hacia los 9 meses, los infantes se muestran, generalmente, como seres activos que pretenden alcanzar todo lo que tienen a su alrededor. En función de su inquietud, interés por el medio y control de su cuerpo, emerge el gateo entre los 9 y 11 meses de edad. Si bien no todos los infantes gatean, es un hito relevante, pues tiene efectos positivos en la exploración del medio y en el conocimiento de su propio cuerpo (18).

Casi en paralelo con la aparición del gateo, surge la sedestación independiente. Estudios han revelado una correlación significativa entre la aparición de la habilidad para sentarse y la cantidad de vocabulario receptivo que manejan los infantes. Esta relación ha sido evaluada a través de un cuestionario para padres a los 10 y 14 meses de edad (48). En este período aparece también la capacidad de disociar el movimiento de las manos, por lo que podemos observarlos tomando objetos diferentes en cada mano, haciendo chocar cubos y aplaudiendo (18). Estas habilidades de agarre y sedestación les permiten interactuar activamente con el mundo físico y social (49). Sentarse de forma independiente facilita la exploración visual y manual del entorno, puesto que cambia el punto de vista del infante y libera sus manos para la exploración manual (50). Esto permite la aparición del “juego de simulación” más simple alrededor de los 9 meses; importante hito a nivel cognitivo. También es denominado “juego funcional”, pues implica actividades relativamente

concretas o literales que imitan las experiencias del niño o la niña, como por ejemplo, simular beber de una taza vacía o cepillarse el pelo (42).

Tal como se describió anteriormente, la comprensión de palabras se iniciaría alrededor de los 6 meses, y diferentes trabajos confirman que los niños y niñas demuestran un aumento en la comprensión de palabras hacia el final del primer año. Se ha descrito también que entre los 10 y 12 meses logran seguir algunas órdenes simples (28), como por ejemplo, “dame”, “toma”, “ven”, entre otras. A nivel expresivo, el balbuceo descrito en el trimestre anterior comienza a ser producido intencionalmente a partir de los 9 meses, lo que se conoce como “balbuceo comunicativo” (51); también es denominado como “balbuceo variado” o “no reduplicado”, puesto que se caracteriza por presentar secuencias de sílabas no reduplicadas, combinando diferentes vocales y consonantes (por ejemplo, /bapa/, /mape/). Incluye sílabas acentuadas y patrones de entonación propios de su lengua materna, que se ha visto podrían asociarse a su intención comunicativa, ya sea de pedir (función imperativa) o de comentar sobre algo (función declarativa). El balbuceo comunicativo se produce prototípicamente en un contexto en el que hay atención conjunta, la cual fue descrita en el trimestre anterior y que en este período se observa consolidada (51).

Tal como el balbuceo se vuelve intencional, a partir de los 10 meses los infantes muestran logros al diferenciar las funciones comunicativas a partir del gesto de señalar (o “señalamiento”, del inglés pointing). Ellos comienzan a señalar con toda la mano o con el dedo índice, y a medida que logran coordinar la extensión del brazo y el dedo índice con el referente de interés, el señalamiento se vuelve más evidente. Al igual que el balbuceo comunicativo, el señalamiento puede asociarse tanto a una intención imperativa (protoimperativo, utilizando al adulto para obtener un objeto) como a una intención declarativa por parte del niño o la niña (protodeclarativo, utilizando el objeto para llamar la atención del adulto) (42). Es importante destacar que existen también otros gestos imperativos, como por ejemplo, cuando el infante alza las manos para que su cuidador lo tome en brazos; y gestos declarativos, como cuando el niño o la niña toma un objeto para mostrárselo a alguien (52).

Los infantes que utilizan el señalamiento para indicar una mayor variedad de elementos suelen ser aquellos que tienen mayor vocabulario unos meses más tarde. De hecho, es posible predecir el léxico de las primeras palabras si observamos con detención los objetos que indica el infante mediante el señalamiento algunos meses antes (53). Este valor predictor que se le da al gesto de señalar aplica en el caso de un señalamiento protodeclarativo, no así de uno con función imperativa (54).

Posteriormente, desde el punto de vista motor, comienza la última fase de verticalización y marcha. Entre los 10 y 18 meses (promedio 14 meses) aparece la marcha libre, que también se ha correlacionado positivamente con el desarrollo del lenguaje. Los infantes que logran caminar en este período muestran un vocabulario más amplio que aquellos que sólo gatean, lo que se ha demostrado en distintas culturas (55,56).

Posterior al balbuceo comunicativo, o incluso en paralelo, los bebés comienzan a producir "jerga", es decir, cadenas largas de sonidos ininteligibles, con una clara prosodia y entonación similar a la de su propia lengua (43). Progresivamente, estas cadenas de sonidos se tornan fonéticamente más estables y es posible identificar las primeras formas de alguna palabra. En esta etapa también los niños y niñas comienzan a producir "onomatopeyas", que pueden ser consideradas como palabras. Las onomatopeyas son tipos de sonidos no arbitrarios, pues su forma evoca sonidos que refieren al mundo real; por ejemplo, "miau" o "guau" por "gato" y "perro", respectivamente (57, citado en 58). Según un estudio de Kern (59, citado en 60), el 30% de las palabras pertenecientes al repertorio productivo de los infantes entre 8 y 16 meses de edad corresponden a onomatopeyas.

La primera palabra suele expresarse alrededor de los 12 y 13 meses de edad. Según Owens (28), para ser considerada la primera palabra, esta debe presentar una relación fonética con alguna palabra real que pertenezca a la lengua materna del infante y, además, debe ser usada de forma constante en presencia del mismo referente visual. La expresión de nuevas palabras será un proceso paulatino, donde el niño o la niña no solo se expresará mediante estas, sino también se apoyará de jerga y balbuceo para complementar su

lenguaje (28). A los 12 meses comienzan también a combinar los gestos y las vocalizaciones. La capacidad de producir una palabra acompañada de un gesto de forma simultánea para dirigir la atención del adulto se ha relacionado con el desarrollo morfosintáctico. Algunos estudios indican que la edad en la cual comienzan a combinar la palabra con el gesto predice la edad en que los niños y niñas comienzan a formar frases de dos palabras, lo que lo convierte en un importante precursor del desarrollo morfosintáctico (53,61).

Finalmente, y producto de la exposición del niño y la niña a su lengua nativa, es importante considerar que hacia el final del primer año de vida se ha refinado la habilidad para percibir y discriminar solo los fonemas que forman parte de esta, siendo un hito fundamental en el proceso de adquisición de la lengua materna (40).

3.4.1 ¿Qué evaluar?

Forma

- Presenta balbuceo comunicativo (9 meses) (43).
- Produce jerga (9-12 meses) (43).
- Utiliza onomatopeyas (desde los 8 meses) (57).
- Articula sus primeras palabras (12-13 meses) (28).

Contenido

- Responde a su nombre (9 meses) (26).
- Comprende un mayor número de palabras (aproximadamente, 24 palabras) (9 meses) (62, 63).
- Comprende órdenes simples (por ejemplo, "toma", "dame", "ven") (10-12 meses) (28).
- Juega con los objetos de manera funcional o simulada (por ejemplo, simular el uso de una taza o peineta) (9 meses) (42).

Uso

- Establece contacto ocular.
- Responde a la atención conjunta, logrando la tríada adulto-objeto-niño (emerge desde los 6 meses en adelante) (47).
- Inicia la atención conjunta, logrando la tríada adulto-objeto-niño (9 meses) (47).
- Utiliza el gesto de apuntar/pointing (8-10 meses) (64,42).
- Presenta intención comunicativa: protoimperativos y protodeclarativos (10-13 meses) (65,52).

3.4.2 ¿Cómo evaluar?

En este trimestre es importante considerar que el infante ya se mueve de manera activa y es capaz de desplazarse, por lo que dependiendo de sus características y su nivel atencional, se puede evaluar sentado en el suelo o en una silla si es necesario dirigir su atención. Es importante contar con objetos concretos para su evaluación que sean de un tamaño adecuado para su manipulación y que cumplan con las normas actuales de seguridad.

A continuación, se presenta una actividad de evaluación con algunas habilidades de manera integrada para infantes en este rango de edad:

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Edad: orientada para bebés de 12 meses de edad.

CONTENIDOS A EVALUAR	MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión de palabras simples▪ Comprensión de órdenes simples ("dame")▪ Onomatopeyas▪ Primeras palabras▪ Protoimperativo▪ Juego funcional o simulado	<ul style="list-style-type: none">▪ Caja de plástico transparente▪ Pelota pequeña▪ Perro de juguete▪ Pan de juguete▪ Taza de juguete

Descripción de la actividad

La actividad consiste en jugar con el infante con objetos concretos. Para esto, siéntese frente al niño o la niña y preséntele una caja transparente con los estímulos descritos en “materiales”. Luego de presentar la caja, espere antes de abrirla e incentive al infante para producir una intención comunicativa en él y determinar si hay uso de protoimperativo. Para llamar la atención del niño o la niña, utilice “madresía” al comunicarse con él.

Dé el ejemplo al infante sacando el primer elemento y observando su reacción. Luego, nombre el objeto: “¡Mira, una pelota! ¡Qué linda es la pelota!”. Luego del ejemplo, comience a sacar los elementos de la caja, siempre de a uno y preguntándole al niño o niña “¿Qué es?”. Siempre debe esperar una respuesta por parte del infante, ya sea balbuceo, onomatopeyas, palabras o gestos. Si no responde, nombre el objeto para ver si lo imita.

- **Perro:** “¡Mira!”. Observe la reacción del infante. “¡Mira un perro! ¡Qué lindo es el perro!”. Pregúntele “¿Qué es?”. Para evaluar si asocia las onomatopeyas al referente, pregúntele: “¿Cómo hace el perro?”. Espere alguna respuesta por parte del niño o la niña. Si no responde, emita el sonido para ver si lo imita. Ejemplo: “¡Guau, guau!”. Luego, deje el perro a un costado.
- **Pan:** “¡Mira!”. Observe la reacción del infante. “¡Mira, un pan! ¡Qué rico es el pan!”. Pregúntele “¿Qué es?”. Para evaluar si asocia el uso del objeto, entréguele el pan al infante para ver si lo utiliza para comer. Espere alguna respuesta por parte del niño o la niña. Si no responde, realice el gesto de comer el pan para determinar si imita la acción. Puede complementar con una onomatopeya como “Mmm...”. Luego, ubique el pan a un costado del perro.
- **Taza:** “¡Mira!”. Observe la reacción del infante. “¡Mira, una taza/tacita!”. Pregúntele “¿Qué es?”. Entréguele la taza para ver si la utiliza para tomar/beber. Espere alguna respuesta por parte del niño o la niña. Si no responde, realice el gesto de tomar o beber para determinar si imita el juego simulado. Luego, ubique la taza a un costado del pan.

Posteriormente, evalúe la comprensión de palabras preguntándole al niño o la niña dónde están los objetos. Pregúntele: “¿Dónde está la pelota?”, “¿Dónde está el perro?”, “¿Dónde está el pan?”, “¿Dónde está la taza?”. Haga estas preguntas siempre de a un objeto a la vez y dándole tiempo al niño o la niña para responder. Observe si el infante utiliza señalamiento para responder.

Finalmente, evalúe la comprensión de órdenes simples con “toma” y “dame”. Dé al niño o la niña instrucciones simples: “Toma la pelota”, “Toma el perro”, “Toma el pan” y “Toma la taza”. Es importante dar la instrucción cuidando no entregarle el objeto al infante, sino que esperando que él lo tome. Dé las instrucciones siempre una a la vez, dándole tiempo al niño o la niña para responder. Si el infante no responde a las instrucciones, evalúe la comprensión de la orden “toma” con apoyo visual. Por ejemplo, dígame al niño o la niña “Toma la pelota” al mismo tiempo que le entrega el objeto. Luego, dé al niño o niña las siguientes instrucciones: “Dame la pelota”, “Dame el perro”, “Dame el pan” y “Dame la taza”. Entregue la instrucción siempre de a una y dando tiempo al niño o la niña para responder. Si el infante no responde a las instrucciones, evalúe la comprensión de la orden “dame” con apoyo visual. Por ejemplo, dígame al niño o la niña “Dame la pelota” al mismo tiempo que realiza el gesto de “dar” con su mano.

Finalmente, para complementar la evaluación de la comprensión, pídale al niño o la niña que le muestre al cuidador que lo acompaña. La instrucción debe ser simple y clara. Por ejemplo: “¿Dónde está el papá? Muéstrame a tu papá”.

4. ¿CON QUÉ EVALUAR?

Existen diversos instrumentos para evaluar las habilidades prelingüísticas, los cuales son ampliamente utilizados en niños y niñas durante su primer año. Algunos de ellos abordan las diferentes habilidades del desarrollo psicomotor y otros miden específicamente habilidades lingüísticas y comunicativas.

A continuación, se presentan los instrumentos de evaluación y se especifica la edad a la cual van dirigidos, las dimensiones que aborda y si se encuentra estandarizados o validados para su aplicación en Chile (ver Tabla 1).

Además, se adjunta una pauta de evaluación de elaboración propia (“Pauta de evaluación de etapa prelingüística”, Anexo 1), la cual presenta las diferentes conductas lingüísticas y comunicativas a observar desde el recién nacido hasta los 12 meses de edad.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación de comunicación y lenguaje en etapa pre-lingüística

Nombre instrumento, autor(es) y año de publicación	Edad de aplicación	Dimensiones que mide	Características	Estandarizado para Chile
<p>Test de Aprendizaje y desarrollo infantil (TADI)</p> <p>Edwards, M. & Pardo, M. (2013)</p>	3 meses - 6 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Cognición • Socioemocional • Motricidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Simple y rápido de aplicar (20-30 minutos por niño/a) • Bajo costo • Cuenta con un Servicio de Corrección en Línea que permite hacer seguimientos on-line de los niños/as evaluados. • El examinador no requiere certificación previa. 	Sí
<p>Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor (EEDP)</p> <p>Rodríguez, S., Arancibia, V. & Undurraga, C. (1976)</p>	0-24 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Desarrollo motor • Coordinación • Social 	<ul style="list-style-type: none"> • En Chile se aplica a los 8 y 18 meses de edad en el control de salud. • Según el resultado del coeficiente de desarrollo obtenido, se categoriza el desarrollo psicomotor del lactante como: normal, rezago, riesgo o retraso. 	Sí
<p>Receptive-Expressive Emergent Language Test (REEL-3), Third Edition</p> <p>Bzoch, K., League, R. & Brown, V. (2003)</p>	0 - 36 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje a nivel receptivo y expresivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El REEL-3 consta de dos subpruebas básicas: Lenguaje receptivo y Lenguaje expresivo, y una subprueba complementaria: el Inventario de palabras de vocabulario. Tiempo de administración: 20 minutos 	No

Nombre instrumento, autor(es) y año de publicación	Edad de aplicación	Dimensiones que mide	Características	Estandarizado para Chile
<p>Escalas Bayley de desarrollo infantil versión III</p> <p>Bayley, N. (2005)</p>	0-5.6 años	<ul style="list-style-type: none"> ● Escala de lenguaje ● Escala cognitiva ● Escala motora 	<ul style="list-style-type: none"> ● Es reconocida internacionalmente debido a su excelente propiedad psicométrica, permitiendo identificar tempranamente retrasos en el desarrollo. ● La tercera versión contiene un inventario de observación conductual e incluye nuevos ítems que implican un papel activo por parte del cuidador durante la evaluación. ● Tiempo de aplicación: de 30 a 90 minutos dependiendo de la edad del niño. 	Validado para 8, 18 y 30 meses
<p>Inventario del Desarrollo de habilidades Comunicativas MacArthur-Bates (CDI)</p> <p>Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007).</p>	0 - 7.11 año	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje expresivo y receptivo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuestionario para padres o cuidadores, el cual mide el desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo. ● Constan de dos inventarios: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inventario I: primeras palabras y gestos. Edad de aplicación de 8 a 18 meses. ○ Inventario II: palabras y enunciados. Edad de aplicación de 16 a 30 meses. 	No

Nombre instrumento, autor(es) y año de publicación	Edad de aplicación	Dimensiones que mide	Características	Estandarizado para Chile
<p>Ages and Stages Questionnaires (ASQ-3)</p> <p>Squires, J. & Brickerr, D., (2009)</p>	0-5.6 años	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Motor grueso Motor fino Solución de problemas Personal/social 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento escrito de autorreporte para padres Es altamente fiable y válido Se puede calificar fácil y rápidamente Considera un rendimiento deficitario cuando un niño/a tiene algún dominio con un puntaje menor a -2DS del promedio Se enfoca en las fortalezas del niño 	Validado para 8, 18 y 30 meses
<p>Preschool Language Scales (5th Edition)</p> <p>Zimmerman, I., Steiner, V., Evatt Pond, R., Karas, GB. & Marshall, J. (2011)</p>	0 - 7 años, 11 meses	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades de lenguaje y comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> Prueba interactiva basada en el juego Proporciona puntuaciones en comprensión auditiva, comunicación expresiva y una puntuación total de lenguaje. El PLS-5 Spanish está diseñado para ser una evaluación de lenguaje dual; cada elemento incluye una tarea idéntica en español e inglés. El tiempo de aplicación va desde las 20 a 45 minutos en español. 	No

5.- CONCLUSIONES

La relevancia de evaluar las conductas lingüísticas y comunicativas en esta etapa recae en que nos permite pesquisar e intervenir oportunamente aquellos hitos y habilidades que pudiesen encontrarse ausentes o inconsistentes. Esto es fundamental, ya que un adecuado desarrollo lingüístico-comunicativo durante el primer año de vida impactará fuertemente en el desarrollo cognitivo, socioafectivo, educacional y social de los niños y niñas.

Como se pudo observar a lo largo de este capítulo, el lenguaje y la comunicación en los niños y niñas sufren cambios importantes a lo largo del primer año de vida. Por ello, resulta interesante analizar los diferentes hitos lingüísticos realizando una revisión exhaustiva de cada uno de los trimestres. Asimismo, integrar las diferentes dimensiones del desarrollo psicomotor favorece tener una mirada amplia, además de evidenciar cómo los hitos del desarrollo se articulan y relacionan entre sí durante esta etapa.

Finalmente, es importante destacar que aun cuando la literatura previa ha dado cuenta de que existen meses establecidos para la adquisición de los diferentes hitos, es fundamental que durante el proceso evaluativo consideremos la variabilidad existente entre un infante y otro. Debemos tener en cuenta que existen factores que son propios del niño o niña, además de factores ambientales, que podrían incidir en la consolidación del progreso lingüístico y comunicativo durante el primer año de vida.

6. REFERENCIAS

1. Beard A. Speech, language and communication: a public health issue across the lifecourse. *J Mother Child*. 2018; 28(3):126-131.
2. Wetherby AM, Goldstein H, Cleary J, Allen L, Kublin K. Early identification of children with communication disorders: Concurrent and predictive validity of the CSBS developmental profile. *Infants Young Child*. 2003;16(2):161-74.
3. Watt N, Wetherby A, Shumway S. Prelinguistic predictors of language outcome at 3 years of age. *J Speech Lang Hear Res*. 2006;49(6):1224-37.
4. Serrat E, Serra M. Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje: revisión a partir del análisis de los tokens lexicales. *Anuario de Psicología/ The UB Journal of Psychology*. 1993; 57: 29-44
5. Wetherby A, Warren S, Reichle J. Introduction to transitions in prelinguistic communication. In: Wetherby A, Warren S, Reichle J. (eds.), *Transitions in prelinguistic communication*; 1998. p. 1-11.
6. Paul R, Norbury C. *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating*. 4th ed. Londres, Inglaterra: Mosby; 2013.
7. Spencer PE. Prelinguistic Communication. *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. 2011;1145-6.
8. Reddy V. Prelinguistic communication. In: Barrett, D. (Ed.), *The development of language*; 1999. p. 25-50.
9. McCune L, Vihman MM. Early phonetic and lexical development: A productivity approach. *J Speech Lang Hear Res*. 2001;44(3):670-84.
10. Kumin L. Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación. Una guía para padres y profesionales. 2014. Recuperado de <https://www.down21.org/libros-online/libroHabilidadesTempranasComunicacion/index.html>
11. Bloom L, Lahey M. *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley, 1978.
12. Gervain J. The role of prenatal experience in language development. *Curr Opin Behav Sci*. 2018;21: 62-7.
13. Medina J. Descripción del curso temporal del lenguaje desde la percepción lingüística en el vientre materno, hasta el desarrollo narrativo del discurso infantil. *Mucuties Universitaria*. 2015; 3(2): 69-80.

14. Harley T. Psicología del lenguaje: de los datos a la teoría. España: McGraw-Hill/Interamericana de España; 2009. 544 p.
15. Johnson EK. Constructing a proto-lexicon: An integrative view of infant language development. *Annu Rev Linguist.* 2016;2(1):391-412.
16. Fernández-Martín F, Arce Calvo MT, Moreno Molina JA. Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Pediatr Aten Primaria.* 2013.
17. Crais E, Douglas DD, Campbell CC. The intersection of the development of gestures and intentionality. *J Speech Lang Hear Res.* 2004; 47(3): 678–94.
18. Delgado V, Contreras S. Desarrollo Psicomotor. Primeros Años. Santiago de Chile: Mediterráneo; 2015. 192 p.
19. Brémond-Gignac D, Copin H, Lapillonne A, Milazzo S. Visual development in infants: physiological and pathological mechanisms. *Current opinion in ophthalmology.* 2011 Apr 1;22:S1-8.
20. Teller DY, Peeples DR, Sekel M. Discrimination of chromatic from white light by two-month-old human infants. *Vision Res.* 1978 Jan 1;18(1):41-8.
21. Thomasson MA, Teller DY. Infant color vision: sharp chromatic edges are not required for chromatic discrimination in 4-month-olds. *Vision Res.* 2000 Apr 1;40(9):1051-7
22. Bhatt RS, Bertin E, Hayden A, Reed A. Face processing in infancy: developmental changes in the use of different kinds of relational information. *Child Dev [Internet].* 2005;76(1):169–81.
23. Lathey N, Blake T. *Small Talk: How to Develop Your Child's Language Skills from Birth to Age Four.* Nueva York: The Experiment. 2014. 336 p.
24. Hüg MX, Arias C. Estudios sobre localización auditiva en etapas tempranas del desarrollo infantil. *Rev Latinoam Psicol.* 2009; 41(2), 225-242.
25. DeCasper AJ, Fifer WP. Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science.* 1980, 208:1174-1176.
26. Mehler J, Jusczyk P, Lambertz G, Halsted N, Bertoncini J, Amiel-Tison C. A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition.* 1988;29(2):143–78.
27. Barón Birchenall L, Galindo Ó, Müller O. La percepción del habla durante el primer año de vida. *Rev Latinoam Psicol.* 2014;46(1):12–23. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053414700020>
28. Owens RE. *Desarrollo del Lenguaje.* Madrid: Pearson Educación. 2008. 488 p.

29. Striano T, Henning A, Stahl D. Sensitivity to social contingencies between 1 and 3 months of age. *Dev Sci.* 2005;8(6):509–18.
30. Bateson MC. Mother-infant exchanges: the epigenesis of conversational interaction. *Ann N Y Acad Sci.* 1975;263(1 Developmental):101–13.
31. Trevarthen C. Proto-Conversation and Song in Infant Communication. In: Brooks PJ, Kempe V, eds. 2014. p. 501-508.
32. Oller DK. The emergence of the sounds of speech in infancy. En: *Child Phonology.* Elsevier; 1980. p. 93-112.
33. Goswami, U. *Cognitive Development and Cognitive Neuroscience: The Learning Brain.* 2nd ed, London: Routledge. 2019.
34. Angel R. El desarrollo auditivo en la primera infancia: Compendio de evidencias científicas relevantes para el profesorado. *Revista Electrónica Educare.* 2017; 21: 1-8.
35. Gassier J. *Manual del desarrollo psicomotor del niño: Las etapas de la socialización. Los grandes aprendizajes. La creatividad.* 2da ed, Barcelona: Masson. 1990. 136 p.
36. Tager-Flusberg H. Language Acquisition. En: *Encyclopedia of the Human Brain.* Elsevier; 2002. p. 617–29.
37. Oller DK, Eilers RE. The role of audition in infant babbling. *Child Dev.* 1988;59(2):441–9.
38. Yingling J. *Temporal features of infant speech: A description of babbling patterns circumscribed by postural achievement.* University of Denver; 1981.
39. Iverson JM. Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development. *J Child Lang.* 2010;37(2):229–61.
40. Peña Garay M. Habilidades lingüísticas de los niños menores de un año. *Rev Neurol.* 2005;41(05):291
41. Astor K, Gredebäck G. Gaze following in 4.5- and 6-month-old infants: The impact of proximity on standard gaze following performance tests. *Infancy.* 2018;24(1):79-89.
42. Vihman MM. *Phonological development: The first two years.* 2a ed. Nashville, TN, Estados Unidos de América: John Wiley & Sons; 2014. 448 p.

43. Crystal D. How language works. Harlow, Inglaterra: Penguin Books; 2007. 516 p.
44. Susanibar Chávez F, Huamaní O, Dioses Chocano A. Adquisición fonética-fonológica. *Revista Digital EOS Perú*, (2013);1(1), 26-27.
45. Piaget J. *Construction Reality Child*. Nueva York, NY, Estados Unidos de América: Basic Books; 1954. 386 p.
46. Bruce S, Muhammad Z. The development of object permanence in children with intellectual disability, physical disability, autism, and blindness. *Intl J Disabil Dev Educ*. 2009;56(3):229-46.
47. Mundy P. A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *Eur J Neurosci*. 2018;47(6):497-514.
48. Libertus K, Violi DA. Sit to talk: Relation between motor skills and language development in infancy. *Front Psychol*. 2016;7:475.
49. Libertus K. Object-Directed Action Experiences and their Effect on Cognitive and Social Development. Department of Psychology & Neuroscience, Duke University, Durham, NC. 2010. 167 p.
50. Harbourne RT, Lobo MA, Karst GM, Galloway JC. Sit happens: Does sitting development perturb reaching development, or vice versa? *Infant Behav Dev*. 2013;36(3):438-50.
51. Esteve-Gibert N, Prieto P. Prosody signals the emergence of intentional communication in the first year of life: evidence from Catalan-babbling infants. *J Child Lang*. 2013;40(5):919-44.
52. Tomasello M. *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu; 2007. 296 p.
53. Iverson JM, Goldin-Meadow S. Gesture paves the way for language development. *Psychol Sci*. 2005;16(5):367-71.
54. Colonesi C, Stams GJJM, Koster I, Noom MJ. The relation between pointing and language development: A meta-analysis. *Dev Rev*. 2010;30(4):352-66.
55. Walle EA, Campos JJ. Infant language development is related to the acquisition of walking. *Dev Psychol*. 2014;50(2):336-48.
56. He M, Walle EA, Campos JJ. A cross-national investigation of the relationship between infant walking and language development. *Infancy*. 2015 May;20(3):283-305.

57. Newmeyer FJ. Iconicity and Generative Grammar. *Language*. 1992 Dec;68(4):756.
58. Motamedi Y, Murgiano M, Perniss P, Wonnacott E, Marshall C, Goldin-Meadow S, et al. Linking language to sensory experience: Onomatopoeia in early language development. *Dev Sci*. 2021;24(3):e13066.
59. Kern S. Les premiers mots du jeune enfant français: analyse quantitative et qualitative du vocabulaire réceptif et productif des deux premières années de vie. *Rééduc. orthoph.* 2010;244:149–65.
60. Laing CE. A phonological analysis of onomatopoeia in early word production. *First Lang*. 2014 Sep 15;34(5):387–405.
61. Rowe ML, Goldin-Meadow S. Early gesture selectively predicts later language learning. *Dev Sci*. 2009;12(1):182–7.
62. Parise E, Csibra G. Electrophysiological evidence for the understanding of maternal speech by 9-month-old infants. *Psychol Sci*. 2012;23(7):728–33.
63. Merriman WE. Lexical Development. In: Brooks PJ, Kempe V. (eds.) *Encyclopedia of Language Development*. Sage Publications; 2014. p.344-350.
64. Bates E, Benigni L, Bretherton I, Camaioni L, Volterra V. *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press; 1979. 404 p.
65. Lichtert GF, Loncke FT. The development of proto-performative utterances in deaf toddlers. *J Speech Lang Hear Res*. 2006;49(3):486–99.

7. AUTOEVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Esta sección tiene como objetivo que los lectores puedan automonitorear su aprendizaje. Para esto, los invitamos a responder las siguientes preguntas:

ÍTEM VERDADERO O FALSO

Lea detenidamente cada uno de los siguientes enunciados y complete con verdadero (V) o falso (F) según corresponda. Justifique las falsas.

- _____ 1) La “sonrisa social” es definida como la sonrisa que emerge en un infante en respuesta a un estímulo externo de carácter social y surge desde los 3 meses de edad.
- _____ 2) Alrededor de los 4-5 meses de edad, los infantes ya logran comprender el significado de su nombre.
- _____ 3) En el tercer trimestre, los infantes logran la sedestación y una mayor estabilidad de su cuerpo, lo que permite la exploración de sonidos anteriores y con ello la emergencia de balbuceo canónico.
- _____ 4) La comprensión de palabras se inicia a partir de los 10 meses de edad, junto con la comprensión de órdenes simples.
- _____ 5) Los infantes que apuntan o señalan una mayor diversidad de elementos suelen presentar un mayor vocabulario posteriormente.
- _____ 6) La experiencia con el habla y el lenguaje comienza en los primeros minutos de vida del infante y se desarrolla de manera progresiva a lo largo del primer año.

ÍTEM DE SELECCIÓN ÚNICA

Lea cada uno de los enunciados y seleccione la alternativa que considere correcta.

1. Durante el desarrollo prelingüístico aumenta, progresivamente, la percepción de sonidos vocálicos propios de su lengua y disminuye la percepción de sonidos que no pertenecen a esta. Aproximadamente, ¿cuándo se observa esta transición?

- a) Hacia el tercer mes.
- b) Hacia el sexto mes.
- c) Hacia el noveno mes.
- d) En paralelo a la emergencia de las primeras palabras.

2. ¿Cuál de los siguientes hitos es considerado uno de los más relevantes del desarrollo cognitivo temprano, ya que permite en este periodo el desarrollo de la representación mental?

- a) Protoconversación.
- b) Balbuceo canónico.
- c) Permanencia del objeto.
- d) Balbuceo comunicativo.

3. La producción de la palabra en forma simultánea al uso del gesto, con el fin de dirigir la atención del adulto hacia un objeto, se ha relacionado con el desarrollo:

- a) fonológico.
- b) morfosintáctico.
- c) semántico.
- d) pragmático.

RESPUESTAS

Ítem Verdadero o Falso

1) F

Emerge entre las 6 y 8 semanas.

2) F

Presentan una preferencia hacia los patrones sonoros de su propio nombre, lo que no implica que comprendan lo que su nombre significa.

3) V

4) F

Si bien los estudios confirman que los infantes comprenden palabras en el último trimestre, esto se inicia antes, a partir de los 6 meses.

5) V

6) F

Comienza durante el desarrollo fetal, en el útero de la madre, pues el sistema auditivo es funcional a partir de las 25 SEG.

Ítem de selección única: 1.b 2.c 3.b

ANEXO 1

PAUTA DE COTEJO HABILIDADES DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN LA ETAPA PRELINGÜÍSTICA

Pauta elaborada como parte del “Capítulo de Evaluación del Lenguaje y la Comunicación en la Etapa Prelingüística” (Jara, Muñoz-Montes, Sánchez & Salinas, 2023).

Nombre _____ **Fecha de nacimiento:** _____

Edad: _____ **Nombre del cuidador:** _____

Fecha evaluación: _____ **Evaluador:** _____

D: Dimensiones del lenguaje (Forma-Contenido-Uso)

V: Vertientes del lenguaje (Expresiva-Receptiva)

D	V	0-3 meses	Presente	Emergente	Ausente
F	R	Orienta su cabeza hacia los sonidos de manera lenta y poco precisa (desde nacimiento).			
F	R	Despierta del sueño frente a sonidos de mayor intensidad (50-70 dB) (0-3 meses).			
F	R	Atiende a sonidos de la voz humana (0-2 meses).			
F	R	Reacciona diferente frente a la voz de sus cuidadores en comparación a otras personas.			
F	E	Presenta tos, estornudo y quejidos ocasionales.			
F	E	Llora en situaciones de incomodidad y dolor (1 mes).			
F	E	Presenta vocalizaciones asociadas a situaciones de confort (0-2 meses).			
F	E	Produce gorjeos guturales (aggguu) (2-3 meses).			
F	E	Emite predominantes sonidos vocálicos (3 meses).			
C	R	Muestra preferencias visuales manteniendo la vista fija en algo llamativo (1 mes).			
C	R	Presta atención frente a estímulos del entorno (2 meses).			
C	R	Es capaz de seguir visualmente el movimiento de sus propias manos (2 meses).			
C	R	Logra alternar con facilidad la mirada a diferentes objetos (3 meses).			
U	R	Establece contacto ocular (4-6 semanas).*			
U	E	Presenta sonrisa social (6-8 semanas).*			
U	R	Prefiere mirar rostros en vez de objetos (2 meses).			
U	E	Logra establecer protoconversaciones (2 meses).			

D	V	3-6 meses	Presente	Emergente	Ausente
F	R	Responde más rápido y preciso frente a sonidos, acompañado de búsqueda visual.			
F	E	Produce sonidos consonánticos velares (/k/, /g/).			
F	E	Produce sonidos consonánticos anteriores (/m/, /p/, /b/).			
F	E	Se observan emisiones de tipo juego vocálico (4 meses).			
F	E	Presenta balbuceo marginal con sonidos del tipo consonante-vocal (4-6 meses).			
C	R	Muestra preferencia por patrones sonoros asociados a su nombre (4-5 meses).*			
U	E	Logra establecer protoconversaciones (desde los 2 meses).			
U	R	Logra el seguimiento de la mirada de forma emergente (4-6 meses).			

D	V	6-9 meses	Presente	Emergente	Ausente
F	R	Busca la fuente sonora en el plano horizontal y en el vertical (desde los 6 meses).			
F	E	Presenta balbuceo canónico (6-8 meses).			
C	R	Comprende palabras cercanas y familiares (ej.: "mamá", "papá", juguete favorito, etc.).			
C	R	Responde a su nombre (9 meses).*			
C	R	Responde al "no" (9 meses).			
C	R	Busca un objeto fuera de su campo visual (permanencia del objeto) (8-12 meses).			
U	R	Responde a la atención conjunta logrando tríada adulto-objeto-niño (emerge 6 meses).*			
U	E	Inicia la atención conjunta logrando la triada adulto-objeto-infante (9 meses).*			

D	V	9-12 meses	Presente	Emergente	Ausente
F	E	Presenta balbuceo comunicativo (9 meses).			
F	E	Produce jerga (9-12 meses).			
F	E	Utiliza onomatopeyas (desde los 8 meses).			
F	E	Articula sus primeras palabras (12-13 meses).			
C	R	Comprende un mayor número de palabras (aproximadamente, 24 palabras) (9 meses).			
C	R	Comprende órdenes simples (por ejemplo, "toma", "dame", "ven") (10-12 meses).			
C	R	Juega con objetos de manera funcional o simulada (ej. simular uso de taza) (9 meses).			
U	E	Utiliza el gesto de apuntar/pointing (8-10 meses).			
U	E	Presenta protoimperativos.			
U	E	Presenta protodeclarativos.			

*Nota: Estas habilidades deben ser evaluadas más allá de la edad de aparición. Contacto ocular = evaluar siempre; Sonrisa social = evaluar hasta al menos los 6 meses; Respuesta al nombre = entre los 6 y 12 meses o más; Responde e inicia atención conjunta = entre los 6 y 12 meses de edad o más.

CAPÍTULO III

Evaluación del nivel semántico

Sandra Palma Marambio & Claudia de la Rosa Arce

RESUMEN

Este capítulo tiene por finalidad ofrecer una mirada integral sobre la evaluación del nivel semántico, presentando aspectos teóricos y prácticos que se esperan sean de utilidad para los lectores, ya sea para implementar el proceso de valoración o para comprender los contenidos y las tareas que se asocian a la comprensión y expresión de significados y sus relaciones dentro del contexto comunicativo. A lo largo de los apartados se pretende describir la evaluación de este nivel lingüístico como un proceso complejo que debe responder a un plan orientado a partir de tres interrogantes: ¿Para qué evaluar?, con la intención de presentar los objetivos específicos de la evaluación, así como también, las características del perfil léxico semántico en los niños; ¿Qué evaluar?, frente a la cual se desarrollan con amplia profundidad los contenidos a evaluar, relacionándolos con su etapa de desarrollo, y finalmente, ¿Cómo evaluar?, en la que se definen pautas para tener en cuenta al momento de construir instrumentos de evaluación informal, así como también se presenta una compilación de los test de evaluación semiestructurada y estructurada utilizados para evaluar este componente.

1.- INTRODUCCIÓN

En palabras muy simples, se puede decir que el objeto de estudio de la semántica es el significado de las unidades lingüísticas y sus relaciones, tanto en unidades menores (morfemas y palabras) como en unidades mayores (frases, oraciones y proposiciones). La semántica se ha analizado desde puntos de vista psicológicos (cognitivo) y lingüísticos. En este último se encuentran dos líneas de análisis: una estructuralista, que se enfoca en las posibilidades de organización de los campos semánticos, y otra funcionalista, que aporta la mirada del uso del lenguaje en un contexto de situación.

La evaluación semántica requiere tener objetivos claros y un conocimiento de los hitos de adquisición psicolingüística que permiten caracterizar de mejor forma el desempeño del niño y la niña. En la literatura se puede apreciar una contradicción entre la realidad a la que aluden los contenidos y las tareas, pues en las pautas y test los nombres de cada ítem a veces hacen referencia a la metodología, de vez en cuando a las tareas y en otras ocasiones, a los contenidos.

2.- DEFINICIONES DEL COMPONENTE SEMÁNTICO COMO CAMPO DE ESTUDIO

Dentro de la literatura, diferentes autores han propuesto una definición del componente semántico. Por ejemplo, Puyuelo y Rondal señalan, con respecto a este componente, que “el nivel morfolexicológico incluye los elementos léxicos o palabras de la lengua que constituyen el léxico o vocabulario. Se trata del diccionario mental” (1, p. 4). Por otra parte, Serra et al. proponen que “la semántica se refiere a cómo se realiza la significación mediante el lenguaje” (2, p. 36), es decir, es el modo en que los diferentes contenidos de la lengua se relacionan con formas lingüísticas. Tradicionalmente se ha estudiado la semántica en dos grandes dimensiones: una léxica y otra oracional. La primera se refiere al significado de las palabras en forma individual y las relaciones que ocurren entre ellas, mientras que la segunda apunta a los cambios de significado que pueden tener las palabras dentro de un grupo o al establecer alguna dependencia entre ellos y la relación entre las distintas proposiciones.

Desde otra perspectiva, Clemente (3) refiere que la semántica analiza el manejo de signos y símbolos, y, por tanto, impacta cognitivamente en las habilidades de recoger, almacenar y utilizar aspectos conceptuales. Es importante especificar que se excluyen en este análisis semántico las flexiones y derivaciones de las mismas, pues estas últimas pertenecen al ámbito de estudio de la morfosintaxis. Otro de los conceptos relevantes para comprender este componente es el “significado”, el que se refiere a la relación mutua y reversible entre el “significante” (nombre) y el “concepto”. El concepto incluye características y rasgos diferenciadores (5). Es importante considerar que existen significados simples (el de las palabras) y complejos (el de los enunciados, discursos, etc.). En este capítulo se desarrollará el significado del tipo simple.

Acosta y Moreno (6) presentan la distinción entre la “semántica estructural” y la “semántica funcionalista”. Por un lado, la semántica estructural se vincula con el significado literal, pues se ocupa del estudio de la organización interna de las reglas que permiten la formación e interpretación de los significados en las distintas lenguas. Por otro lado, la semántica funcionalista hace referencia al significado intencional, focaliza su objeto de estudio en cómo varía el significado en función de variables externas, como el contexto de habla, el conocimiento de los interlocutores, el tipo de discurso, etc.

En relación con los tipos de significado, es importante incorporar las palabras de Luria (7), quien identifica, inicialmente, dos tipos de significado:

¹Formulación que expresa un contenido.

²De acuerdo con Saussure, en el lenguaje verbal, los signos lingüísticos (palabras) se componen de dos aspectos, el significante que es la imagen acústica o gráfica, es decir, los fonemas o letras de la palabras “G-A-T-O” y el significado, que es el concepto representado por la imagen acústica o gráfica “animal felino de cuatro patas” (4). Los símbolos son convencionales, entregan información condensada de conceptos e ideas; algunos autores homologan este concepto con el significante, pero esto es un error desde el punto de vista de la lingüística, pues el símbolo tiene distintos niveles de iconicidad (5).

³Las palabras se constituyen por uno o más morfemas. Estos morfemas pueden ser de flexión o derivación. Dentro del primer grupo se incluyen las flexiones de género (niño), de número (niños) y verbales (caminé-caminaré). En el segundo grupo, las derivaciones implican un cambio de significado, pues un lexema se une a un morfema derivativo creando un nuevo concepto; por ejemplo, del lexema “pan” se pueden formar nuevas palabras, como panadero, panadería, panera, etc.

- **Referencial:** sistema horizontal (sin relación jerárquica, sólo grupos de palabras) que incluye referentes y sus nombres. Este tipo de significado se utiliza cuando los nombres se organizan en una forma básica. En consecuencia, en el desarrollo típico del niño o niña se encuentra durante los primeros años de desarrollo lingüístico. A manera de ejemplo, los significados referenciales, también llamados "léxicos", pueden ser los nombres de los objetos, como puertas, ventanas, piso, techo, etc.; las acciones, como correr o dormir, y las cualidades de las cosas, como grande, bajo o alto.
- **Conceptual:** organización del significado y de los rasgos de cada significado, rasgos que comparte y que lo diferencian de otros conceptos. La organización que presenta el sistema semántico en este momento del desarrollo es vertical (ordenados jerárquicamente) y horizontal, se incluyen conceptos súper ordenados y elementos subordinados. Algunos autores, como Clemente (3), Acosta y Moreno (6), llaman a este tipo de significado "semántico". Este fenómeno lo podemos encontrar en la tarea de categorización, donde se observan los miembros de una categoría; por ejemplo, manzana, plátano y pera (relación horizontal), relacionados con el nombre de dicha categoría, es decir, frutas (relación vertical).

Además, Luria (7) habla de otra diferencia de tipos de significado. Esta tiene relación con el contexto que provoca el aprendizaje y los aspectos contextuales de dicho proceso.

- **Denotativo:** es el referencial, nombra objetos o acciones del mundo; por ejemplo, "la mula es un animal cuadrúpedo". Durante el desarrollo el niño o la niña depura el significado que inicialmente es muy connotativo para lograr un significado denotativo.
- **Connotativo:** incluye relaciones entre los significados, el significado dependiente del contexto de uso y de las experiencias personales. Desde una perspectiva del desarrollo del niño o la niña, este aprende el lenguaje gracias al significado connotativo,

es decir, vincula nombres con la situación contextual en la que lo aprendió. En la adquisición del lenguaje, los significados connotativos permiten que el niño o la niña incluya ciertos conceptos, por esto aprende primero palabras como mamá o papa (leche), porque tienen alta carga emocional y contextual; por otra parte, expresiones como "Juanito es un ángel" también dan cuenta de este tipo de significado, pues se aprende a interpretar esta frase trasladando las características de un ángel (muy bueno, con valores elevados) a un niño o una niña que se comporta de buena forma. Y, finalmente, muchas palabras tienen un significado diferente para distintas personas de acuerdo con sus vivencias en relación con ese concepto; por ejemplo, la palabra "río" para alguien de una ciudad contaminada no será algo grato, pero para alguien que vive en el campo será la fuente de abastecimiento de agua.

Como se ha manifestado durante este texto, la semántica se puede abordar desde distintas perspectivas dependiendo de qué teorías o líneas de estudio se analiza, pero también varía de acuerdo con la disciplina que la esté analizando, hay una línea lingüística y otra psicológica. Por esto, en el estudio del componente semántico los fonoaudiólogos se enriquecen desde la lingüística y la psicolingüística para evaluarlo. En consecuencia, las investigaciones en torno a cómo se desarrolla el proceso de significación en los niños y niñas mezclan las explicaciones que se relacionan con variables de tipo lingüístico y cognitivo (6). Desde la lingüística se caracteriza este componente a partir de la siguiente definición: el estudio del significado y las relaciones de significado que pueden ocurrir en unidades menores (palabras y morfemas con significados) y mayores (cláusulas, oraciones, discursos) (8). Por otro lado, desde la psicología se afirma que en el transcurso de la adquisición del lenguaje es importante el desarrollo de este componente, pues es el que posibilita hablar sobre las cosas o expresar pensamientos e ideas, y tiene una relación bidireccional con el desarrollo cognitivo en niños y niñas. Dicho de otra manera, en la medida que se aumenta su vocabulario y las relaciones entre los conceptos, mayor será su desempeño en la cognición; ciertamente, el desarrollo cognitivo contribuye en la adquisición y organización del componente semántico.

2.1 ¿Cómo funciona la comprensión semántica a nivel mental?

La posibilidad de los niños y niñas de nombrar un objeto implica un proceso cognitivo importante a nivel mental. Implica un grado de desarrollo de la atención, memoria de largo plazo y memoria de trabajo, además de mecanismos de asociación. En la medida que el niño o la niña conoce y archiva mayor número de palabras, se conforma un “lexicón”, que es el lugar en que se organiza el significado de cada concepto nuevo aprendido. De acuerdo con Clemente (3), en el lexicón se almacenan los conceptos, pero también los rasgos de estos conceptos, por lo tanto, la organización de esta realidad implica, además, la capacidad posterior de definirlos, caracterizarlos y, desde luego, diferenciarlos. La mejora en la organización del significado permite generar definiciones de los conceptos cada vez más elaboradas; estas se perfeccionan, incluso durante la adultez. A continuación, se presentan las características que pueden constituir las definiciones de los conceptos.

Propiedades físicas perceptivas: forma, apariencia, color, tamaño.

Propiedades funcionales: lo que hace, para qué sirve, etc.

Localización: dónde se usa, dónde se encuentra, etc.

Comportamiento habitual: corre velozmente, rueda cuando se asusta, crece, etc.

Orígenes: planta, animal, procede de, etc.

Historia: hechos memorizados sobre el objeto en particular.

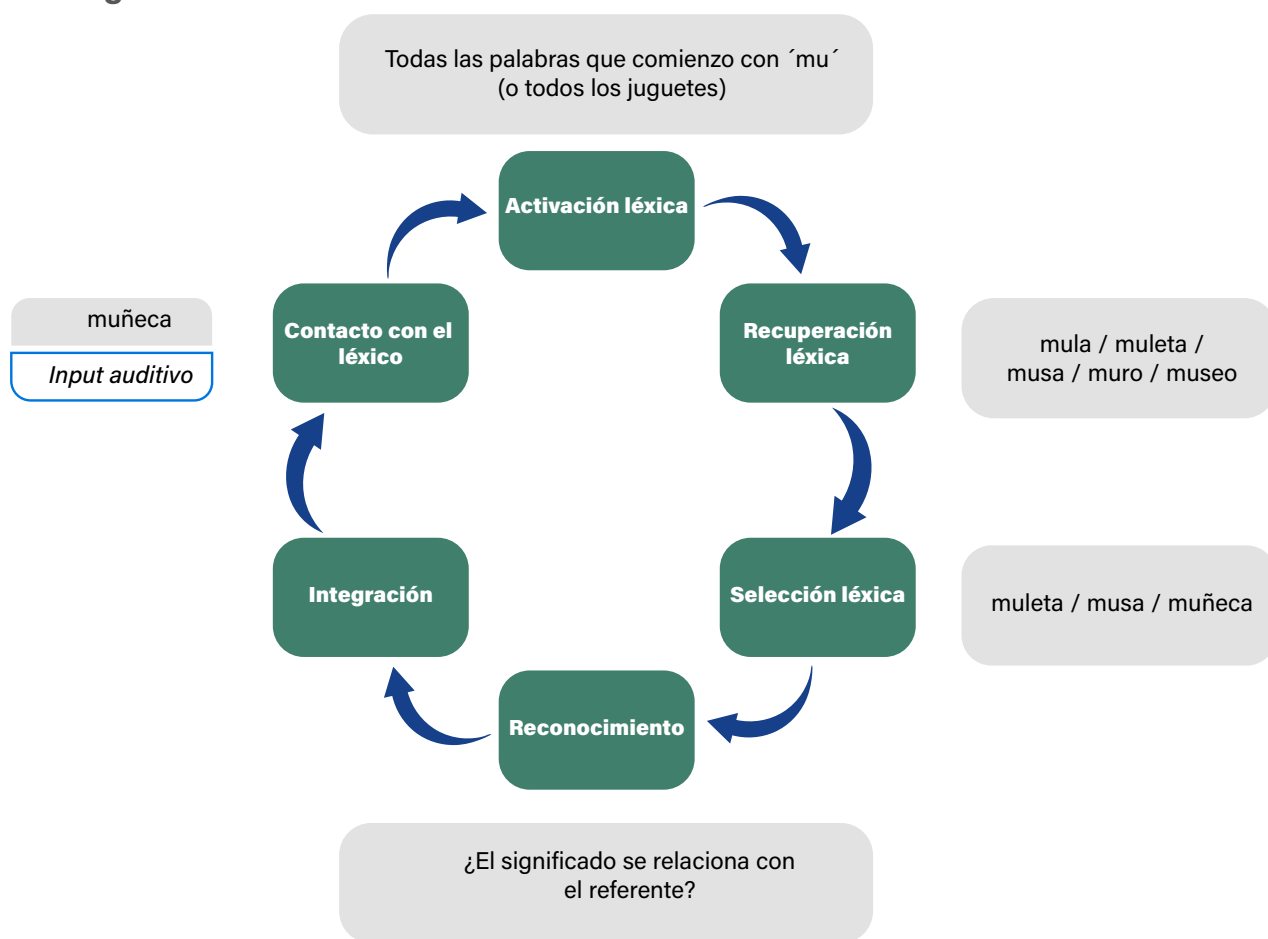
Otros aspectos: aquí se incluyen las connotaciones personales.

Cada niño y niña tiene un lexicón compuesto por palabras que reflejan su entorno lingüístico y no lingüístico. Esto, producto de su nivel de estimulación y su capacidad para abstraer desde el contexto la información necesaria. En consecuencia, sus definiciones no son las mismas que las de los adultos. Por ejemplo, a cierta edad los niños y niñas pueden usar la palabra “perro” para todos los animales de cuatro patas. Esto demuestra que su experiencia con el entorno y con las palabras es mucho más limitada que la del adulto (9). Las ideas anteriores permiten afirmar que un contexto estimulante para los niños y niñas es la mejor manera de lograr un desarrollo semántico adecuado y,

de esta forma, la constitución de un lexicón organizado, no sólo como un archivo de etiquetas, sino también con sus relaciones.

Marslen-Wilson (10) propone un modelo para el reconocimiento de palabras. Este explica que, para comprender el léxico que se recibe, la palabra actúa como un primer input (señal auditiva, la palabra nombrada por el emisor) y luego pasa por un sistema más complejo de análisis, con un orden secuencial para ser procesada y comprendida (por el receptor, en este contexto, el niño o niña). El esquema que se presenta a continuación (Figura 1) resume la secuencia del proceso. Aquí se utiliza el ejemplo de la palabra "muñeca", comenzando con el "contacto con el léxico" de esta palabra y terminando con la integración. Si la palabra genera contradicciones, podría volver a pasar por el procesamiento.

Figura 1. Procesamiento semántico



Fuente: elaboración autoras del capítulo

En la fase de recuperación léxica se “abre” el registro de todas las posibles palabras que comparten uno o más rasgos, en cambio en la fase de selección léxica se eligen aquellas que comparten mayor cantidad de rasgos. Posteriormente, ocurre el reconocimiento que busca relacionar el referente que se activó y el significado de la palabra con que entró en contacto. Finalmente, se integra la palabra, pues podrá “guardarla” en su lexicón, y, a la vez, se encuentra en condiciones de producirla.

Este proceso es bastante difícil y desafiante en los primeros años de vida; posteriormente se realiza de forma automática. En este sentido, Serra et al. comentan que “no está claro cómo los niños consiguen segmentar los grupos de sonidos para identificar la forma de la palabra que después será reconocida sin ningún esfuerzo” (2, p.229).

Para que los niños y niñas puedan incorporar una mayor cantidad de palabras, requieren de una mayor capacidad de memoria. En cuanto a esto, las capacidades lingüísticas contribuyen a mejorar la memoria y el recuerdo, debido a que facilitan el almacenamiento y la recuperación de la información mediante estrategias más sofisticadas (9). Este proceso recíproco se favorece con la organización del léxico y la puesta en marcha de las relaciones léxicas. Es importante saber que el lexicón se relaciona con la “competencia léxica”, entendida como la capacidad que permite integrar la información procedente de las reglas de formación de palabras del idioma, así como también el conocimiento del vocabulario, su adecuada selección de acuerdo con el contexto y el uso de palabras precisas (6). La “competencia semántica”, en cambio, se refiere al conocimiento de las relaciones entre los significados, comprende la conciencia y el control de la organización del significado. Por ejemplo, el desarrollo temático dentro de un discurso; unión entre oraciones y su relación para luego trasladar ese aprendizaje a otros planos. Además, gracias a esta competencia son posibles las inferencias.

La organización cognitiva se facilita con las relaciones que se establecen entre las palabras que el niño o la niña aprende. Así, por ejemplo, a temprana edad ocurre el desarrollo de la “semantaxis”, entendida como la unión de dos palabras a partir del significado (este tema se desarrolla más en el ámbito

morfosintáctico). En este vínculo se caracterizan distintas relaciones; por ejemplo, relaciones agente/agente, agente/objeto, instrumentales, objetales, etc. Todas ellas las ha observado el niño o la niña desde el contexto de aprendizaje, el cual facilita que pueda unir dos conceptos para comunicarse, hasta que internaliza dicha relación; posteriormente, incorpora otros elementos a la misma relación o los excluye. Más adelante, en este capítulo se profundizará en las relaciones lexicales y semánticas que desarrolla el niño o la niña a medida que su conocimiento semántico se perfecciona.

Consecuentemente con las ideas anteriores, es importante que la evaluación del componente semántico sea acuciosa, incluya las vertientes receptoras y expresivas, además de todos los contenidos adecuados para la edad correspondiente. Por lo tanto, es relevante hacerse tres preguntas claves: ¿Para qué evaluar?, ¿Qué evaluar? y ¿Cómo evaluar? A continuación, se abordará cada una de ellas.

3.- ¿PARA QUÉ EVALUAR?

Acosta y Moreno (6) plantean una serie de objetivos específicos que debe perseguir la evaluación del componente semántico:

1	Conocer si el nivel de competencia léxica alcanzado permite expresar con palabras el contenido de lo que quiere transmitir y, a la vez, comprender el contenido de lo que otros transmiten.
2	Examinar la capacidad para utilizar el lenguaje como medio de representación para explicar, razonar, describir e interpretar hechos y acontecimientos.
3	Determinar el tipo de dificultad que impide llevar a cabo los aspectos anteriores.

Además, es necesario analizar si el niño o la niña logra una organización de los significados y evaluar en qué estado se encuentra esa organización.

Para esto, es de importancia valorar cada uno de los contenidos de este componente y, posteriormente, configurar el perfil del desarrollo semántico.

Es importante que durante la evaluación se consideren las características particulares de los niños y las niñas, las que pueden estar dadas por su edad, su estructura cognitiva y funcionalidad, su personalidad, el contexto, entre otros factores. Por tanto, debemos adecuar la evaluación a dichas singularidades, pues no todos cuentan con las condiciones mínimas para ser evaluados con una prueba; en algunas circunstancias es necesario que el fonoaudiólogo realice una evaluación en el proceso, más lúdica o contextualizada. Para realizar dichas adecuaciones, la observación y la anamnesis se constituyen en importantes fuentes de información, ya que permiten conocer los intereses, fortalezas y dificultades del niño o la niña antes de comenzar la evaluación. Por ejemplo, para evaluar el componente semántico, el profesional podría incluir dentro de las preguntas a la familia cuáles son los juegos favoritos del niño o la niña, en qué rutinas familiares tiene mayor participación, cuál es su desempeño en el contexto escolar, etc. Con la información recabada se podrían tomar decisiones en torno a si es pertinente aplicar una determinada prueba (test) o diseñar una evaluación no formal con tópicos de interés que permita identificar tanto las potencialidades como las dificultades semánticas a nivel receptivo y expresivo.

Todas las variables que impactan en el desarrollo semántico (nombradas en el párrafo anterior) posibilitarán un perfil de desarrollo semántico individual. Dentro del perfil léxico semántico que se configure, se encuentran varias características de uso en edades tempranas que dan información sobre el estado del desarrollo de los niños y niñas. Es decir, se esperan a temprana edad; mientras a mayor edad las presente, será una alerta en cuanto a que el componente semántico no se está organizando de la mejor forma. Entre las principales características se encuentran las listadas a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de los hallazgos en el vocabulario infantil

Característica	Definición	Rangos etarios de referencia	Ejemplo
Sobreextensión	<p>Utiliza una palabra para un rango mayor de referentes del que el adulto asigna.</p> <p>Esta estrategia permite ampliar el campo semántico de una palabra. Según Clemente (3), suele ocurrir sólo en relación con los nombres de los objetos y disminuye en la medida en que el vocabulario del niño o la niña aumenta.</p> <p>Es más frecuente en la expresión que en la comprensión.</p>	<p>Entre 2 y 3 años.</p> <p>En niños o niñas sobre 4 años de edad, se considera señal de alerta de dificultad, dependiendo de la complejidad del concepto y de si el niño o la niña se encuentra en proceso de conformación de la categoría.</p>	<p>Nombrar "guau" a todos los animales de cuatro patas.</p>
Restricción	<p>Emplea expresiones para un número limitado de objetos o sucesos que el adulto identifica con una categoría mayor. Algunos autores denominan a esta estrategia "sobre-restricción".</p> <p>Los errores de este tipo son principalmente de comprensión.</p>	<p>Entre 2 y 3 años.</p> <p>En niños o niñas mayores se considera un problema del lenguaje. Se observa, con frecuencia, en aquellos que han sido diagnosticados con déficit intelectual y trastorno del espectro autista (TEA).</p>	<p>La silla para un niño o una niña puede ser una específica; por ejemplo, una azul que tiene en su dormitorio, pero ninguna otra que cambie en algo su apariencia (en el número de patas, en el color, tamaño) o incluso de contexto podrá ser llamada silla.</p>
Palabras equivocadas	<p>Usa una palabra con un referente equivocado en diferentes contextos. Esto puede evidenciar que el niño o la niña incorporó erróneamente el significado o aún no lo diferencia.</p>	<p>Hasta los 5 años, aunque no existen rangos específicos descritos en la literatura.</p>	<p>Cuando un niño o una niña en una conversación espontánea confunde las acciones "ensuciar" y "pintar", y posteriormente, al mostrarle una imagen de una persona pintando, menciona que está "ensuciando".</p>
Incorporación de significado erróneo	<p>Esto ocurre porque el contexto no fue suficiente para incorporar el significado, o bien el significado es complejo y requiere de más oportunidades para su comprensión.</p>	<p>4 años.</p> <p>Sin embargo, no hay mayor descripción del rango etario específico.</p>	<p>Un niño o una niña a quien le muestran los regalos alrededor del árbol de Navidad y le dicen que "son de Navidad". Luego, el día 25 de diciembre le dicen que llegó Navidad y le señalan los regalos para que los abra y dice, "no, son de Navidad", ya que para el niño o la niña Navidad es un ente.</p>

Característica	Definición	Rangos etarios de referencia	Ejemplo
Palabras faltantes	Manifiesta conocer el significado de una palabra, pero no ha adquirido la forma fonológica (es decir, la etiqueta, el nombre). Hay que diferenciarlo con el circunloquio en el adulto, porque en el adulto ocurre por la dificultad de acceder al significado, por lo que recupera algunos rasgos. En cambio, los niños o niñas no logran asociar el significado con un significante (un nombre).	Durante todo el desarrollo.	Cuando llama a un objeto "eso que sirve para pintar" en lugar de decir "píncel".
Palabras inespecíficas o genéricas	Utiliza palabras inespecíficas para referirse a objetos o personas; puede incluir palabras deícticas. Algunos autores, como Puyuelo et al. (11), se refieren a esto como referencias explícitas.	4 años y 6 meses (11). Son un índice de bajo léxico cuando es mayor el número de estas palabras que la nominación.	Ejemplos de palabras utilizadas: "eso", "cosa", "esto", "hace así", "está allí", "ahí", etc.
Lenguaje infantil o regresivo	Utiliza onomatopeyas o formas de palabras esperadas en niñas o niños más pequeños. Apunta a una alteración observada en el desarrollo semántico.	4 años. Puede ocurrir en algunos niños o niñas con TEA que adquieren tempranamente su vocabulario, pero que a esta edad se evidencian retrocesos, o bien en niños o niñas con problemas emocionales.	Utiliza "pipi" para el auto; "pío, pío" para el pollo; "papa" para la leche o el jugo, etcétera.
Palabras inventadas	Inventa palabras para nombrar un concepto que comprende, pero no conoce el nombre. Dichas palabras reflejan el vocabulario adulto y el aprendizaje que han tenido. Por lo tanto, estas surgen desde las hipótesis que hacen los niños o niñas respecto del lenguaje adulto (las generalidades que abstraen).	3 años y 6 meses y 4 años y 11 meses.	Verbos desde sustantivos: "Estoy cucharando la comida" (por cuchara). O podrían inventar la palabra "puertero" (para quien instala una puerta), pues conocen las palabras panadero, carpintero y cocinero.

Característica	Definición	Rangos etarios de referencia	Ejemplo
Neologismos	<p>Inventa palabras cuando desconoce el término específico. El uso de neologismos da cuenta del esfuerzo que hacen los niños y niñas para dar sentido al mundo a través de las palabras, cuando presentan un lexicón limitado (5).</p> <p>Por lo tanto, son invenciones que no guardan ninguna relación léxica o gramatical con la palabra que sustituyen, ni tampoco se observa en ellas la imitación del lenguaje del adulto.</p>	Puede ocurrir en diversas edades, en la medida que el sistema semántico y fonológico aún no está organizado o se desorganiza por alguna razón.	Por ejemplo: el “tatín”, por un juguete robótico del que no conoce su nombre. A veces estos neologismos ocurren debido a sus restricciones de producción fonológica; por ejemplo, decir “meoca” a alguien que se llama Verónica será un neologismo si no tenemos el referente.

Nota: En la tabla se describen algunas características del lenguaje infantil cuando niños y niñas tienen dificultades de acceso al vocabulario. Dependiendo de la edad, esto podría configurar un problema o dar cuenta de una pobreza de vocabulario; cada uno de los contenidos ayuda a caracterizar el lenguaje de los niños y niñas.

4. ¿QUÉ EVALUAR?

El componente semántico evoluciona durante todo el ciclo vital y de distintas formas. Owens (9, p. 280) afirma que “el período preescolar se caracteriza por un rápido desarrollo léxico y por la adquisición de conceptos relacionados entre sí”. Es decir, si el niño o la niña integra el concepto “baño”, por ejemplo, este posibilitará que agregue a su léxico otras palabras de ese contexto de uso. Se dice que los niños y niñas añaden cinco palabras diarias a su léxico, entre el año y medio y los seis años, aunque esto debe aumentar alrededor de los tres años, pues es cuando ocurre la explosión léxica. Para lograr esta rápida adquisición, deben inferir varios de los significados de las palabras dentro de un contexto, sin ser necesaria la enseñanza directa de cada uno; esto se conoce como la estrategia del “ajuste semántico rápido”. Pero, a la vez, en la medida que aumenta el vocabulario se requiere de reiteración en variados contextos y en distintos momentos (con algunas palabras), es decir, de un “ajuste semántico lento” (12).

Sin embargo, es muy importante saber que para valorar el componente semántico no sólo se debe evaluar el número de palabras que el niño o la niña conoce y utiliza (vocabulario o léxico), sino que también se analizan las relaciones entre los conceptos y la organización de los significados. De acuerdo con lo anterior, en el quehacer fonoaudiológico es primordial tener claridad de la edad de adquisición de cada uno de los contenidos. Por tal motivo, en la siguiente tabla (Tabla 2) se organizan los contenidos por rangos etarios, se explicitan sus características y las formas de evaluación de cada contenido.

Algunos contenidos de esta tabla se deben explicar de forma extensa y detallada para favorecer su comprensión, por este motivo a continuación de la tabla se desarrollarán en profundidad.

Tabla 2. Caracterización de los contenidos semánticos a evaluar, organizados y especificados por edades

Edad	Contenidos a evaluar	Descripción	Tareas de evaluación comprensiva	Tareas de evaluación expresiva
12 meses a 2 años	Etiquetas	Etiquetas (preléricas) con intención, pero aún no cumplen la función simbólica (3). Se relacionan con el etiquetado ritualista de juegos o alguna instancia repetitiva; por ejemplo, "tá" por ("aquí está"), o ante la pregunta "¿Dónde está?". Ocurre alrededor de los 10 meses.	Se evalúan en la situación ritualista. Para esto, hay que conocer qué tipo de juegos o interacciones ritualistas utilizan; por ejemplo, si juegan a taparse la cara y destaparla para jugar "¿Dónde está? Ahí está".	En la misma situación ritualista, pero ahora se espera la expresión oral del niño o la niña. La expresión debiese ser un acercamiento a la palabra adulta, no siempre es la misma.
	Formas fonéticamente consistentes (FFC)	El niño o la niña emite una docena de estas pseudopalabras antes de integrar palabras y las utiliza para nombrar algo o a alguien (9). Ocurre en la etapa del "experimentador", entre los 7 y los 12 meses. Las FFC adoptan cuatro variantes: (i) vocales aisladas o repetidas; (ii) sílabas nasales; (iii) sílabas fricativas, y (iv) sílabas consonante-vocal aisladas o repetidas (la consonante es de tipo nasal u oclusiva). Esta organización es independiente de la lengua (25).	--	Observación de la conducta comunicativa a través del juego libre o preguntas directas a la familia.
	Vocabulario	Significados referenciales, el significado de esas palabras no suele coincidir con las atribuidas por los adultos. El esquema de adquisición es: sustantivos, acciones (concreto y del entorno cercano) y palabras funcionales (ahí, mío, más, por ejemplo).	-Pedirle que busque objetos en otro lugar, o que busque a la mamá, etcétera.	-Nominación de objetos y personas, como "papá" y "mamá". Uso espontáneo de palabras (vocabulario activo). Nominación a partir de láminas desde los 18 meses (las láminas deben cumplir con ciertas características).
		Primeras palabras: entre 10 y 14 meses (antes palabras con significado protolingüístico).	-Reconocimiento: por ejemplo, que "señale" algo que le piden o nombran; esto debe estar a su vista. Mostrarle un objeto, retirarlo de la vista y después preguntarle dónde está o pedirle que lo busque. Contabilizar el número de palabras que reconoce en la interacción comunicativa y contrastarlo con lo referido por los padres (entre los 10 y los 18 meses debiese reconocer 50 palabras). En el juego, se puede llamar al niño o la niña por su nombre, o decirle "no" en algún momento y observar su reacción.	-Contabilizar el número de palabras que expresa (se debe registrar; a los 18 meses debe manejar un mínimo de 50 palabras).
		12 meses: dice por lo menos dos palabras.	-Pedirle que indique las partes del cuerpo en sí mismo, en un muñeco o en el cuidador.	-Nominación de algunas partes del cuerpo exhibidas en el adulto o señaladas en un muñeco.
15 meses: señala los vestidos (ropa), personas, juguetes y animales que se le nombran.	-Algunos ítems de la escala para la aparición del lenguaje receptivo y expresivo (REEL).	-Responde con la palabra precisa ante la pregunta "¿Cómo se llama?".		
18 meses: busca objetos que no están a su vista, incluso que están en otro lugar. Utiliza el adjetivo posesivo "mío/a". Dice frases como si se tratara de una palabra; por ejemplo, "¿Qué es? ¿Cómo se llama?", con las restricciones fonológicas propias de la edad.	-Cuando quiere algo, si el adulto no lo comprende, el niño o la niña lo lleva hasta dónde está y le muestra lo que quiere.	-Algunos ítems de la escala REEL incluyen contenidos de la producción semántica. Esta escala se encuentra en el capítulo de evaluación prelingüística.		
21 meses: no siempre utiliza la palabra "no" con el sentido de oponerse y negarse. A los 24 meses la integran.				
Conoce algunas partes gruesas del cuerpo (boca, manos, pie, pelo, ojo, etcétera). Se refiere a "él" o "ella" con su nombre. En este período, el niño o la niña realiza sobre extensiones y tiene restricciones de uso (este contenido se desarrolla en el capítulo).				
Holofrase	Con una palabra comunica ideas o conceptos extensos; por ejemplo, el niño o la niña dice "pan" señalando que quiere comer pan. Algunos autores refieren que este es un hito del desarrollo sintáctico; no obstante, las autoras de este capítulo consideran que debe darse cuenta de este fenómeno tanto en este capítulo como en el de morfosintaxis. Su inclusión se inicia a mediados de este periodo. Solo expresa una relación semántica cada vez que suele ser de existencia, posesión, desaparición, etcétera.	--	-Observación de la conducta a través del juego. -Análisis de muestras de lenguaje.	
Jerga	Expresiones sin sentido para el adulto, pero que tienen un fin comunicativo, tienen una línea melódica. El niño o la niña suele mezclar jerga y palabras auténticas. Comienza alrededor del año. Es más observable en niños o niñas con estilo de aprendizaje expresivo que en aquellos de aprendizaje referencial.	--	Observación de la interacción comunicativa o preguntas directas a la familia.	
2 años, 1 mes a 3 años	Vocabulario	Integra mayor número de acciones y de palabras funcionales. Además, se observa la organización en el siguiente orden: sustantivos, acciones, palabras funcionales, adjetivos ("chico", "feo", "sucio" y sus opuestos). Incluye adverbios; aparte del "más", utiliza "poco", "mucho", entre otros. Incorpora otras partes del cuerpo y prendas de vestir.	Pedirle que entregue objetos concretos o láminas. El evaluador dice el nombre y luego le pide al niño o la niña que lo guarde en una caja. Para las acciones, se le puede pedir que salte, que abra la puerta, que se siente, etc. Si se le pide que haga dos acciones relacionadas entre sí, será más fácil la comprensión que si no lo están.	-Pedirle que diga el nombre mientras se muestra cada objeto o lámina (nominación). -Intencionar una interacción en que deba pedir algo; por ejemplo, jugar con todos los juguetes, pero luego dejarlos lejos del alcance del niño o la niña.
		Hitos importantes: se incrementa el número de términos iguales a los del adulto. Sobre los 24 meses los niños y niñas manejan entre 150 y 300 palabras. Se puede desvincular un poco más del contexto para hablar y comprender; adultos lejanos lo entienden más. Aún realizan sobreextensiones y se observa el fenómeno de las restricciones (cada vez menos).	A esta edad es muy importante que la interacción sea en un contexto lúdico y lo más natural posible.	-Realizar una acción y luego preguntarle "¿Qué hiciste? O "¿Qué haces?". -Botar un juguete al suelo y después preguntarle: "¿Qué pasó?".
	Semantaxis	Vínculo semántico de las estructuras de dos palabras; por ejemplo: agente/objeto; acción/objeto, etcétera. (Para más información revisar en capítulo de evaluación morfosintáctica).	Mostrarle un autito o la foto de un auto y preguntarle: "¿Es el auto del papá?". (Puede simplificar la estructura de la pregunta si es necesario).	-Análisis de emisiones espontáneas en contexto natural o en una situación de juego ideada por el terapeuta. -Preguntarle por cosas que ocurrieron en fotos llevadas por la mamá (de situaciones de la familia).
	Jerga	Comienza a disminuir al final de los dos años. Cada vez hay más integración de palabras reconocibles por el adulto. Pareciera que el niño o la niña habla menos, pero es más eficiente comunicativamente.	--	Evaluación en contextos espontáneos o semiestructurados.
FFC	Los niños o niñas hasta los dos años y medio en su expresión mezclan palabras reales con jerga, balbuceo (bastante marginal en cantidad) y FFC. Desde esta edad comienzan a aumentar sus palabras verdaderas a un ritmo acelerado.	--	Evaluación en contextos espontáneos o semiestructurados.	

Edad	Contenidos a evaluar	Descripción	Tareas de evaluación comprensiva	Tareas de evaluación expresiva
3 años, 1 mes a 4 años	Vocabulario	Entre los 36 y 48 meses, los niños y niñas comienzan a utilizar términos superordinados que tienen un significado a veces referencial (para un animal del que desconoce su nombre, por ejemplo, utiliza el superordinado "animal"). Impacta en un incremento de palabras que integran las distintas categorías. En esta etapa se organiza el tipo de léxico adquirido de acuerdo con la siguiente secuencia: (i) palabras sustantivas; (ii) palabras verbales (acciones y estados); (iii) palabras adjetivales y adverbiales, y (iv) palabras relacionales (preposiciones, nexos, locativos, etcétera.). Utiliza verbos de acción y algunas palabras gramaticales para situar los objetos y acontecimientos en el tiempo, espacio, etcétera.	-Se puede evaluar con láminas; los niños o niñas son capaces de elegir entre tres o cuatro láminas la palabra nombrada. -Algunos test estructurados y estandarizados pueden ser útiles para evaluar este aspecto, en su mayoría comienza su aplicación a los 2 años y 6 meses (ver sección test en este capítulo).	-Se le pide la nominación, puede ser descontextualizada y a través de un set de láminas; se le pregunta por categorías específicas. Es importante considerar que el vocabulario productivo es de alrededor de mil palabras. -Aplicación de la vertiente expresiva de test estructurados. -Type y Token ratio (TTR): Type/token. -Descripción de láminas.
	Significado conceptual	En este rango etario se comienza a organizar el significado. El niño o la niña incorpora rasgos distintivos, características vinculadas con el concepto. Esto permite comprender y realizar descripciones, inicialmente de rasgos observables además de la inclusión de la función. Hacia el final del periodo, nombra los objetos con los que se relaciona (todo esto lo logra comprensivamente en este periodo, pero no logra expresarlo hasta la fase siguiente).	Adivinar a partir de características y elegir entre tres imágenes de cuál se está hablando (o dentro de un grupo). También se pueden emplear objetos concretos.	-Mostrarle un objeto y darle el nombre: "Se llama X, ¿qué es?". -Pedirle que describa una lámina con varios elementos. -Jugar a que dé pistas para adivinar en qué objeto o lámina está pensando (esta actividad se debe modelar; se recomienda desde de los 3 años y 6 meses).
	Campos semánticos / categorías	Se desarrolla el significado conceptual; el niño o la niña tiene una forma organizada de agrupar palabras. Las agrupa en torno a características esenciales (rasgo distintivo esencial o función). Conoce elementos súper ordenados de algunas categorías y agrupa palabras en torno a ellas. Existe una alta correlación entre esta capacidad y la explosión léxica. En los primeros 6 meses de esta etapa, los campos o agrupaciones que realiza no son exactamente concordantes con los campos semánticos del adulto. Es capaz de realizar asociaciones; por ejemplo, agrupar por un rasgo.	-Tareas de reconocimiento y agrupación. Por ejemplo, se puede pedirle que guarde en la caja todo lo que sirve para comer, todo lo que es rojo (si es que conoce los colores), etcétera. Las cajas tienen un ícono para reconocer la categoría. -Cuarto excluido. Debe elegir cuál lámina o dibujo no corresponde de entre 4 imágenes relacionadas semánticamente. Pueden estar todos los dibujos en una hoja tamaño carta.	-Evocación (bajo la instrucción "nombre un"). -Fluidez léxica ("Nombre todos los 'x' que pueda recordar"; se toma el tiempo). -Mostrarle un grupo de objetos o láminas y preguntarle "¿Qué son?". -Preguntarle por función: "¿Para qué sirve?". -Agrupar una serie de objetos o láminas por este criterio y preguntarle "¿Por qué están juntas?". Si no logra la respuesta, preguntarle "¿Para qué sirven?".
	Definición	A los 3 años, algunos niños o niñas definen por función, pero a los 4 años todos debieran lograrlo. En la medida que su desarrollo léxico lo permite, define por la forma. Las palabras que posibilitan esto son: grande/chico, largo/corto, sucio/limpio, etcétera.	-Que el niño o la niña seleccione dentro de un grupo de objetos aquel que sirve para comer, para jugar, etcétera. -Se puede jugar a "Veo, veo". -"Adivina en qué estoy pensando". (Se le entregan claves semánticas).	-Motivar al niño o la niña para que tome el rol de quien dirige la actividad "Veo, veo". -Mostrarle un objeto o lámina y preguntarle "¿Qué es?". Si no responde, preguntarle "¿Para qué sirve?".
	Relaciones de inclusión	Hiperónimo/hipónimos: estas relaciones se observan cuando el sistema de campo semántico se especializa y el niño o la niña organiza los conceptos. Entre los 3 y 4 años mezcla elementos básicos (hipónimos) con superordenados, hiperónimos (3). Esto da cuenta del inicio de la organización por inclusión.	-Pedirle que entregue todos los animales (elementos concretos en una mesa donde habrá otras categorías también). -Mostrarle un grupo de elementos y preguntarle "¿Qué son ellos?".	-Evocación de animales y registrar los que nombra y su diversidad. Se puede hacer con distintas categorías. -Pedirle que diga el nombre de distintos grupos de palabras (mostradas en láminas dibujadas).
	Relaciones semánticas	Instrumental: a esta edad, los niños y niñas reconocen y utilizan relaciones de este tipo, se vincula con el conocimiento del uso de los objetos. A los 3 años y 6 meses podrían comenzar a expresar algunas de estas relaciones.	Realizarle preguntas o pedirle que complete oraciones. Por ejemplo: "Voy a barrer con..."; "¿Con qué hizo la tarea?". Este tipo de tareas da cuenta de que el niño o la niña comprende la relación.	Mostrarle un muñeco y una escoba; preguntarle "¿Qué va a hacer? ¿Por qué?".
		Espacial: conoce los locativos "arriba", "abajo", "adentro", entre otros. Por lo tanto, comprenderá las relaciones espaciales. A los 3 años y 6 meses debiese incluirlas en su expresión. Cuáles reconozca y exprese dependerá del léxico relacional que tenga.	Tener una casa de cartón, un auto y una silla; ubicar personajes y objetos (todos repetidos) arriba, adentro, al frente, etc. Preguntarle "¿Quién está arriba del auto? ¿Qué hay dentro de la casa?".	Pedirle al niño o la niña que cuente una historia con los personajes que están ubicados en distintos lugares espaciales, o que nombre "¿Dónde están todos?". O preguntarle uno a uno luego de darle un modelo con el primero.
Temporal: comprende relaciones temporales básicas pasado/presente. También inicia la comprensión de después (como "ahora no"). Al inicio de este periodo comprende la organización temporal de dos láminas; al término debiese organizar tres elementos.		-Pedirle que ordene láminas de una secuencia de 2 y 3 elementos de situaciones rutinarias. -Evaluación de guiones propuestos en el manual de Evaluación del discurso narrativo (EDNA).	-Se le pide que cuente lo que ordenó en las láminas. -Evaluación de guiones propuestos en EDNA.	

Edad	Contenidos a evaluar	Descripción	Tareas de evaluación comprensiva	Tareas de evaluación expresiva
4 años, 1 mes a 5 años, 11 meses	Vocabulario	Comprenden conceptos temporales: "hoy", "mañana"; "antes", "después". Comprende alrededor de 1.800 palabras. Su lenguaje egocéntrico disminuye, pero se encuentra sobre el 40% de sus emisiones. Utiliza adjetivos y adverbios más diversos (3). Por ejemplo, integra las formas: redondo, cuadrado, etcétera; tamaño: largo/corto (4 años), ancho/estrecho, gordo/delgado (grosor; 4 años y 6 meses); cualidad: mismo/diferente. A los 5 años comprende entre 2.000 y 2.200 palabras; explica la diferencia y semejanza de objetos de una forma concreta. Comprenden contrastes espaciales, como delante/detrás, derecha/izquierda, enfrente de (26).	-Se puede evaluar a través de test estructurados; por ejemplo, el test de vocabulario en imágenes revisado (TEVI - R), la sección vocabulario del Test de evaluación de comprensión auditiva del lenguaje (TECAL). -La búsqueda de semejanzas y diferencias	-Se puede valorar a través del test de Woodcock-Muñoz, a través de muestras de lenguaje y el análisis de ellas. Valorar el uso de palabras variadas y cada vez más específicas. -Descripción de láminas o fotografías que incluyan varias palabras de baja frecuencia y distinto tipo de referentes (personas/entidades/lugares, etcétera). -Comparación (tareas de semejanza, tareas de diferencias, etcétera). -Explicación de las semejanzas y diferencias.
	Relaciones semánticas	Temporales: se perfeccionan los términos antes/después y primero/último. Además de los términos "pronto" y "tarde". Se sugiere chequear esta adquisición antes de valorar este tipo de relación. A esta edad debiesen expresar la relación temporal.	Se puede mostrar una secuencia temporal (láminas desorganizadas) y preguntarle si está bien o mal. Si no puede responder verbalmente, pedirle que corrija el orden. Pedirle al niño o la niña que organice láminas de secuencias de situaciones rutinarias, o de un cuento corto que haya escuchado antes.	Luego, solicitar al niño o la niña que relate lo que ocurre.
		Espaciales: además de requerir de adverbios que denotan ubicación espacial, también lo hacen de algunas preposiciones como "desde". En este periodo, los niños y niñas debiesen establecer estas relaciones explícitamente y reconocerlas. Causa/efecto: estas relaciones se comprenden más claramente desde los 4 años y 6 meses, pues desde esa edad es capaz de expresarlas paulatinamente.	-Pedirle que deje elementos en distintas ubicaciones espaciales. La cantidad de objetos y los comandos entregados complejizan o simplifican la tarea. -Reconocerlas en láminas.	Tener elementos organizados espacialmente y luego pedirle al niño o la niña que relate dónde están (dar un ejemplo previo).
	Metasemántica	Capacidad de darse cuenta de si un término es bien utilizado o no. Para esto se requiere contexto, la mayoría de las veces a partir del enunciado (11). Alrededor de los 5 años, el niño o la niña es capaz de realizar metacognición sobre los conceptos y sus relaciones. Existe discrepancia sobre esta postura, pero las autoras han decidido incluir esta evaluación desde este rango etario debido a que es más claro evaluar la metacognición.	-Presentar absurdos verbales; por ejemplo, "Yo veo con los pies, ¿esto está bien o mal?, ¿esto es raro? ¿Cuál es el error?, ¿por qué?" -Decirle una adivinanza y preguntarle luego "¿Qué es?" -Comprender analogías; por ejemplo, "Piña es una fruta como zanahoria es una... (verdura)". -Prueba de habilidades metalingüísticas de tipo semántico (PHMS).	--
	Relaciones léxicas	De oposición. A esta edad, los niños o niñas son capaces de reconocer términos opuestos entre sí, se integran desde atributos y hechos observables: limpio/sucio (complementario), arriba/abajo (Inversos), adentro/afuera (reversos), bonito/feo y grande/chico (antónimos polares), día/noche (complementario), etcétera.	-Juntar parejas (de los opuestos a evaluar) a través de "memorice". -Pedir que busque lo contrario de... -Prueba PHMS.	-A través de la tarea de analogía, con modelado inicial. Por ejemplo, "Si está el sol es de día, si está la luna es de... (noche)". -Otra tarea: "Yo te voy a decir una oración y tú la tienes que completar con una palabra que signifique lo contrario. 'El niño está feliz.' 'El niño está...' (triste)".
		De identidad. Sinonimia: alrededor de los 4 años y 6 meses integra palabras que pueden servir para nominar lo mismo; por ejemplo, bonito/lindo; chico/pequeño, etcétera.	-Realizar una pregunta y presentar estímulos visuales que el niño o la niña debe elegir. -Prueba PHMS.	Por ejemplo: "Yo te voy a decir una oración y tú la tienes que decir con una palabra parecida: 'Los perritos son hermosos.' 'Los perritos son...' (bonitos)".
		De inclusión. Hiperónimo/hipónimos: a esta edad, el niño o la niña nombra los elementos correspondientes y denota mayor organización. Por ejemplo, no solo agrupará "comida", sino que también: alimentos saludables, alimentos chatarra, frutas, verduras, salados, dulces, etcétera.	-Colocarle una serie de láminas en la mesa (distintos hipónimos) y preguntarle "¿Dónde están los animales?, ¿dónde están las frutas? ¿Qué son? (hiperónimos)". Esta tarea tiene un proceso comprensivo y expresivo.	-Con una serie de hipónimos, preguntarle "¿Qué son?". El niño o la niña debe recuperar el hiperónimo (implica comprensión y expresión). -La tarea de fluidez léxica sirve para observar la organización.
		De inclusión. Meronimia: Merónimo/holónimo (parte/todo). Reconocen esta relación con las partes del cuerpo y con constituyentes más gruesos; por ejemplo, si ven un mouse dirán que es del computador. Esta habilidad es dependiente del conocimiento del niño o la niña, y algunos autores refieren que también es una habilidad de metacognición.	-Prueba PHMS. -Preguntarle: "¿Estas partes a qué pertenecen? (Tener en imágenes partes del computador)". -Pedirle que muestre la imagen que es parte del dibujo (merónimo). Preguntarle "¿De qué dibujo es esa parte? (holónimo)".	-Pedirle que nombre una parte del cuerpo humano, una parte de la bicicleta, etcétera. Preguntarles "¿El cuerpo tiene partes?, ¿cuáles?".
Definición	Para este grupo etario es muy fácil definir por uso; de acuerdo con la inclusión de vocabulario, pueden ser más específicos en la definición, incluyen características concretas, la localización ("Se usa en el colegio", "Lo encuentras en la cocina", etcétera).	-Animarle para que seleccione dentro de un grupo de objetos aquel que sirve para comer, jugar, peinarse, etcétera. -Se puede jugar al "Veo, veo" o "Adivina en qué estoy pensando", entre otros.	-Mostrarle un objeto o lámina y preguntarle "¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Cómo es?". -Durante la conversación se puede preguntar al niño o la niña el significado de algunas palabras cuando se estén usando de forma inapropiada.	

Edad	Contenidos a evaluar	Descripción	Tareas de evaluación comprensiva	Tareas de evaluación expresiva
6 a 7 años	Vocabulario	A esta edad, el niño o la niña comprende un promedio de 3.000 palabras. Se dice que en todos los rangos etarios el vocabulario productivo es aproximadamente la mitad del vocabulario comprensivo (26). A los 7 años, el lenguaje egocéntrico involucra alrededor de un 20 a un 25% de las producciones. Se explica por la adquisición de pronombres posesivos como "el nuestro", "el suyo", "el de ellos", etcétera. Comprenden y utilizan adecuadamente las nociones de tiempo: hoy, mañana, ayer. Incluyen en su vocabulario activo los días de la semana, los meses del año y las estaciones (3). Avanza, gradualmente, hacia la economía del lenguaje: evita los signos redundantes en las expresiones. Integra vocabulario abstracto en mayor cantidad.	-Al pedirle que descubra la palabra que se ha definido se valora su vocabulario pasivo (el que conoce, pero no utiliza), tarea tanto receptiva como expresiva. -Para palabras abstractas y de baja frecuencia de uso, se le puede pedir que muestre X (elegir entre 4 láminas). -TEVI-R.	-Series de láminas: debe decir el nombre de las láminas. Es importante tener imágenes de alta frecuencia de uso y de baja frecuencia de uso. -Chequear si conoce palabras abstractas; como no siempre se pueden dibujar, se le puede pedir al niño o la niña que haga una oración con la palabra o preguntarle "¿Qué es x?", o a través de la selección de entre tres dibujos conceptuales. -Pauta de evaluación fonoaudiológica (PEF) y otros test estructurados, revisar Tabla 3.
	Relaciones léxicas	De oposición. A esta edad, los niños y niñas tienen el sistema bastante más integrado, son capaces de realizar la tarea sólo al pedirle que busque antónimos. No obstante, es importante aclarar que existen distintos tipos de oposición y algunas podrían ser más difíciles que otras. La diferencia con el rango etario anterior es el tipo de palabras que se seleccionan (aplica para las relaciones de oposición e identidad).	-Seleccionar la palabra que es antónimo de... Por ejemplo, "Mira las imágenes y selecciona la correcta. Entre mantecoso y aguado, ¿cuál es el antónimo de cremoso?"	-Completación de oraciones con la palabra que significa lo contrario. -Petición de antónimos de una serie de palabras. -PEF.
		De identidad. Sinonimia: el niño o la niña es capaz de realizar la tarea de buscar sinónimos. Se da cuenta de que hay palabras que no son sinónimos en algunos contextos, pero aún no puede explicar por qué.	-Pedir que seleccione la palabra que es sinónimo de... -Elige cuál imagen representa el sinónimo de "dulzura".	Test estandarizados, como Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA), Instrumento de diagnóstico para los trastornos específicos del lenguaje en edad escolar (IDTEL). Pautas: PEF.
		De inclusión. Hiperónimo/hipónimos: el niño o la niña organiza esta relación en todas las palabras que comprende, debido a la riqueza de su vocabulario; las organiza como lo haría el adulto. Es capaz de conocer los elementos súper ordenados (canino) y subhipónimo (pastor alemán) y supraordinados.	-Se puede pedir al niño o la niña que elija un nombre (de entre tres) para todos los elementos; por ejemplo, animales acuáticos, animales de la selva o animales salvajes. -Preguntas directas de los elementos subordinados. - Pedirle que señale el grupo que corresponde a un hiperónimo que se le entregue: "Muéstrame anfibios".	-Test estandarizados, como ITPA, IDTEL. Pautas informales: PEF; otras pautas informales elaboradas para evaluar este fin. Preguntas como: "¿Qué son todos estos? Mira este grupo, ¿qué son?" -Pedirle que nombre todos los animales que conozca en un tiempo determinado.
		De inclusión. Meronimia: merónimo/holónimos (parte/todo). El niño o la niña se perfecciona y es capaz de incluir más merónimos de un todo (holónimo) con más detalle.	Reconocer en una imagen las partes o a partir de varias partes desorganizadas reconocer el holónimo (todo).	-IDTEL. -Pedirle que nombre una parte del ratón o preguntarle: -¿Qué es? -Un ojo. -¿El ojo es una parte de...?
	Campos	Los niños y niñas son capaces de agrupar palabras a partir de un rasgo semántico común, de incluir términos de parentesco y diferenciadores. Demuestra una organización tal como lo haría el adulto.	Colocar imágenes de reptiles, mamíferos, ovíparos, etcétera y realizarle preguntas como "¿En qué se parecen?, ¿en qué se diferencian?"	Pedirle al niño o a la niña que nombre x número de árboles. Luego, solicitarle que nombre un grupo de imágenes (para que recupere el nombre de la categoría).
	Relaciones semánticas	Se evalúan las relaciones causales (causa/efecto) y las de finalidad. Las temporales debieran ser adquiridas en el rango etario anterior.	Se puede evaluar y preguntarle "¿Por qué llora? ¿Por qué se quebró la patita? ¿Qué quiere lograr Juan?". En general, se evalúan en torno a una narración, a través de preguntas de comprensión.	-Análisis de muestras de lenguaje de discurso narrativo y determinar si las incluye (a través del recuento, por ejemplo). -A través de la completación de oraciones.
	Definiciones	Los niños y niñas a esta edad agregan categorías supraordenadas (felinos), relaciones con otras entidades (el lápiz pasta puede ser borrado con corrector y no con goma), constituyentes internos (el cuerpo humano tiene huesos, sangre, músculos, etcétera), orígenes (el vinagre viene de la manzana o de la uva) y metáforas (duro como el acero) (9). Existe mayor facilidad para definir sustantivos frente a adjetivos y verbos.	Pedirle que recupere el nombre a partir de la definición dada.	-Pedirle que defina una serie de palabras, o preguntarle "¿Qué es x?". Se sugiere tener una pauta de cotejo para listar aquellos constituyentes de la definición que logran.
	Lenguaje figurado	Varios trabajos refieren que los niños y niñas a esta edad adquieren las estructuras de chistes y adivinanzas. Dicen cosas graciosas, pero no pueden comprender cualquier chiste, sino que realizan asociaciones muy concretas. Se dice que comprenden la forma de las adivinanzas, pero aún no desde la perspectiva adulta (26). Comprenden y utilizan algunos modismos. Entienden que las palabras pueden tener dos significados diferentes dependientes del contexto oracional (por ejemplo, "el hielo frío" y "la persona fría"). En este periodo tienden a interpretar los refranes de manera literal. Esta habilidad se relaciona con el razonamiento analógico y el vocabulario, y con otras habilidades que dan cuenta del desarrollo de lenguaje receptivo.	-Reconocimiento de modismos. -Descubrir adivinanzas. -Interpretar metáforas transparentes (cercanía entre significado literal y figurado). -Decir un refrán y pedirle al niño o la niña que elija la imagen que se corresponde con el sentido de la frase. Se podría hacer lo mismo con adivinanzas y modismos.	-Uso de modismos en su expresión espontánea (registro en pauta de cotejo o análisis de muestras de lenguaje). -IDTEL. -PEF.

Nota: En la tabla se observan contenidos organizados por edad, se caracterizan y, además, se sugieren algunas formas de evaluación en ambas vertientes del lenguaje (si corresponde). En anexos se adjunta tabla resumen de esta tabla en la que podrán encontrar qué contenido evaluar y a qué edad hacerlo.

El siguiente apartado busca definir algunos conceptos que están considerados en la tabla anterior y que requieren ser revisados en mayor profundidad para facilitar su comprensión.

4.1 Definición

La definición posee características específicas que determinan el nivel de desarrollo de los niños y niñas. De este modo, los preescolares suelen definir mediante propiedades físicas, como la forma, el tamaño, el color; también utilizan propiedades de uso y de localización. Posteriormente, los niños y niñas en edad escolar perfeccionan sus acepciones hasta llegar a la definición del adulto. El significado de la palabra puede aumentar de forma horizontal, es decir, agregar características a la definición del concepto hasta alcanzar la similitud con la del adulto. A su vez, análogamente existe un aumento vertical de la definición, en donde una misma palabra puede ser definida en diversas formas. En lo relativo a la expresión de definiciones por parte de los niños y las niñas, se ha observado que existe mayor facilidad para definir sustantivos frente a adjetivos y verbos en escolares de habla inglesa (9); lamentablemente, aún no hay estudios sobre esto en el español, pero se asume que ocurre algo similar.

Otra clasificación fue descrita por Copi (13), quien distingue cuatro formas de definiciones:

Extensión: denota varios objetos a los cuales se puede aplicar el término; por ejemplo, “redondo” es un disco, un círculo, un plato.

Sinonimia: dos palabras que tienen el mismo significado, como “bello es algo lindo”.

Género y diferencia específica: se hace explícito la categoría y el atributo que distingue a los elementos de esa especie, como “un limón es una fruta cítrica”.

Función: se asocia una palabra con su respectivo uso, como “el lápiz sirve para escribir”.

Suelen detectarse partes de las definiciones descritas en los niños y niñas de las edades abarcadas por este manual; por ejemplo, un niño de tres años puede definir por las funciones del objeto (“comer”, para responder “¿Qué es cuchara?”) o por una característica física (“caliente”, para definir la estufa). En cambio, en la edad escolar puede realizar una definición más elaborada; por ejemplo: “El auto es un medio de transporte que tiene cuatro ruedas, sirve para ir de un lugar a otro y anda por las calles”. Esta definición incluye género (categoría), diferencia específica (cantidad de ruedas y medio por el que se desplaza), función y localización.

Mucho se dice de los primeros aspectos que el niño o la niña define. En el contexto clínico se señala que las primeras definiciones tienen relación con las características concretas, porque es lo que el niño o la niña puede ver. Esto es cierto, pero es importante que ante este punto se tenga especial cuidado, ya que características de la forma como “redonda”, “delgada” o “rectangular” son más tardías en el desarrollo de las definiciones, pues el niño o la niña las aprende con su enseñanza preescolar y otras en el ámbito escolar. Una observación que apoya la afirmación anterior es el caso de niños o niñas con déficit intelectual, pues ellos definen por función (reconocen y nombran el uso de las cosas), incluso en ocasiones no acceden a la etiqueta o les cuesta internalizarla y utilizarla, pero sí emplean la función de aquel objeto para denominarlo. Por lo tanto, los niños y niñas en general integran más tempranamente el uso y los lugares en que se encuentran o utilizan esos objetos (localización) que cierto tipo de características físicas concretas.

Saber qué palabras integrar en la evaluación de niños y niñas a veces es complejo, se puede seguir como directriz el contenido de este capítulo y complementariamente se puede acceder a la clasificación de Feldman, compilada y traducida al español por Eliana Gurab. El compilado incluye categorías semánticas (por ejemplo, medios de transporte), y tipo de clasificación que se les puede solicitar. Está separado por rangos de edades desde los 2 años hasta los 9 años 11 meses.

4.2 Relaciones léxicas

Estas relaciones ocurren como manifestación de la organización del significado, pues implican algún tipo de vínculo entre los significados de las palabras. Paradis (14) describe tres clases diferentes de relaciones entre significados que se describen a continuación.

Homomimia: palabras que comparten la misma forma lingüística, pero tienen significados diferentes; por ejemplo, votar, como acción de sufragar, y botar, como acción de tirar algo.

Relación de identidad: palabras que tienen significados similares, pero formas lingüísticas diferentes (sinonimia); por ejemplo, triste y apenado. Puede ocurrir una sinonimia absoluta (en cualquier contexto son intercambiables) o parcial (solo en algunos contextos son intercambiables). En general, existen más sinonimias parciales que totales (15).

Relacionadas por la oposición: palabras que tienen diferentes formas y significados, pero que están semánticamente vinculadas. Existen opuestos complementarios (no hay gradaciones, son mutuamente excluyentes; por ejemplo, mujer/hombre), antónimos (representan los extremos de una escala graduada; por ejemplo, frío/caliente), inversos (implican la misma relación vista desde una perspectiva distinta; por ejemplo, comprar/vender) y reversos (opuestos direccionales que implican movimiento; por ejemplo, abrir/cerrar) (16).

Existen otras relaciones léxicas como son las que se encuentran descritas en Escandell (16). Asimismo, en otros textos lingüísticos se observan las "relaciones de inclusión", en las cuales un término incluye otros, como ocurre en la relación hiperónimo/hipónimos (prendas de vestir: jeans, jardinera, vestido, etcétera); otro fenómeno es la "relación de meronimia", un concepto es constituyente (merónimo) de un todo (holónimo); se conoce comúnmente como relación parte/todo; por ejemplo, dedo es a mano, el teclado es al computador, entre otras.

4.3 Relaciones semánticas

Owens (9) refiere que las relaciones semánticas reflejan la percepción y la comprensión de relaciones entre las entidades y las acciones que están presentes en el entorno del niño o la niña. Asimismo, Sentis et al. (12) explican este fenómeno y refieren que los niños y niñas observan (referencialmente) las relaciones entre ciertas “acciones”, “procesos” y “entidades objetales”. Esta observación facilitará el desarrollo semántico posterior, incluso el sintáctico. Por otra parte, las relaciones semánticas son utilizadas y comprendidas a un nivel mayor, es decir, en las relaciones que ocurren entre dos oraciones, enunciados o proposiciones. Esto, ya que su uso y comprensión incluye diversos tipos de asociaciones que involucran diferentes dimensiones de información semántica (17). Las relaciones más descritas son aquellas consideradas en el análisis del discurso: causa/efecto, temporales, instrumentales y de finalidad, entre otras. A continuación, se describen las más utilizadas.

Relaciones temporales: son aquellas que ocurren secuencialmente en el tiempo: algo ocurre primero y otro hecho después; por ejemplo, “Antes del almuerzo salió al patio”, “Primero me levanto, después me lavo y, finalmente, tomo desayuno”.

Relaciones espaciales: se refieren a la comprensión de la relación espacial entre objetos, personas, entre otras. Es un elemento que ayuda a precisar la descripción; por ejemplo, “La pelota está encima de la mesa”.

Relaciones causales (o causa/efecto): implican que una proposición es la causa de la proposición siguiente en el discurso narrativo, es decir, un hecho genera un efecto; por ejemplo, “Se mojó porque salió sin paraguas”, “La ranita saltó, cayó a un hoyo y se rompió la patita”.

Relaciones de finalidad (motivacionales o medio/fin): el contenido de una proposición se explica por la finalidad enunciada en otra oración; por ejemplo, “Para cambiar la ampolleta del techo, la mamá se sube en una silla”.

Relaciones instrumentales: son aquellas que un objeto está implicado en la acción, pues a través de este se realiza; por ejemplo, “Yo tomo la sopa con una cuchara”.

4.4 Conciencia semántica (o metasemántica)

Orellana (18) establece que el conocimiento metalingüístico de tipo semántico se relaciona con la toma de conciencia de la organización de los contenidos y con la fluidez para establecer relaciones entre las palabras. Dentro de este tipo de conocimiento se incluiría la formación de categorías, la resolución de analogías y el manejo eficiente y fluido de información. Esta misma autora ofrece la siguiente definición de la analogía como tarea metasemántica: “Una analogía es una relación de semejanza entre dos cosas o dos términos. Completar analogías es descubrir el tipo de semejanza entre dos proposiciones, para luego completar [...] de acuerdo al criterio descubierto en la primera proposición” (18, p.220). Entender una analogía simple, como “lechuga es a verde como tomate es a ... (rojo)”, implica en el niño o la niña una demanda cognitiva mayor, pues el logro en el razonamiento analógico va a depender del conocimiento previo del contenido de las tareas que va más allá de la edad; este se relaciona con la forma en cómo se enseña y el modo en que los niños y niñas acceden y manipulan dichos conocimientos (19). El tipo de tarea semántica que relaciona el niño o la niña con la analogía es variable, desde reconocer una característica física (como el color en el ejemplo) hasta la identificación de la categoría; relaciones de oposición (“Me pongo polar cuando hace frío y me pongo polera cuando... hace calor”), meronimia (“La mano es al cuerpo como la rueda es al ... auto”), entre otras.

La adquisición y desarrollo de la habilidad metasemántica aporta al manejo del lenguaje figurado (20), el cual se describe más adelante. Para la comprensión de las expresiones no literales se deben utilizar dos estrategias metalingüísticas. Una de ellas corresponde a la abstracción contextual, que es cuando el individuo intenta inferir el significado utilizando como base el contexto de la expresión. Según Nippold, la otra estrategia corresponde al análisis metaléxico, que es el procesamiento interno que el hablante realiza para inferir la expresión en base a sus componentes individuales (20).

4.5 Lenguaje figurado

En oposición al lenguaje literal, que designa el significado real de una palabra

o una expresión (significado denotativo), se encuentra el lenguaje no literal o figurado, que se relaciona con otorgar a las palabras un significado diferente al que poseen y cuya interpretación depende del contexto (significado connotativo). El desarrollo del lenguaje figurado se vincula estrechamente con la capacidad de abstracción verbal y el reconocimiento del valor polisémico de las palabras y frases (20). Es por esto que se puede observar en diferentes manifestaciones, tales como el léxico abstracto, ironías, chistes, modismos, refranes, adivinanzas, metáforas y absurdos visuales.

Aunque gran parte de la literatura establece que el lenguaje figurado se adquiere de forma tardía, consolidándose después de los 6 años de edad (21), otros autores polemizan esta afirmación, pues sostienen que los niños y niñas desde edades muy tempranas poseen habilidades significativas para comprender y producir el lenguaje no literal (22). Martí (23) es uno de los que plantea que las expresiones espontáneas de niños y niñas entre los 2 y 6 años tienen una importante carga creativa, que pueden ser catalogadas como expresiones metafóricas primarias, similar a las que se usan en la creación poética como llamar “pieza donde vive un pájaro” (al nido) o “rayos de paja” a un relámpago⁴.

5. ¿CÓMO EVALUAR?

Los procedimientos y estrategias de evaluación para el nivel semántico pueden realizarse mediante pruebas estandarizadas, pautas de evaluación formales e informales, entre otras. A continuación se abordarán cada una de ellas.

5.1. Pruebas estandarizadas y pautas

Los instrumentos estructurados y estandarizados son la forma más objetiva de evaluar el desempeño lingüístico y comunicativo, pues brindan información precisa y cuantificable a partir de diferentes tareas estructuradas que permiten identificar la presencia o no de dificultades respecto de la edad cronológica (27).

A continuación, se presenta la Tabla 3, en la que se recopilan los test, en su mayoría estandarizados, construidos a nivel nacional e internacional, con su respectivo análisis en relación con los aspectos que evalúa y su estructura.

Tabla 3. Evaluación semiestructurada y estructurada del componente semántico

Nombre y autor	País, año	Estandarización	Edad	Tiempo de aplicación	Aspectos que evalúa	Estructura
<p>Pauta de Evaluación Fonoaudiológica (PEF)</p> <p>Juana Barrera y Virginia Varela</p>	Chile, 1991	No	4 a 6 años y 11 meses	30 minutos	-Aspectos semánticos -Aspectos morfosintácticos -Discurso oral	<p>Pauta de cotejo</p> <p>La sección semántica está constituida por cuatro ítems, en los que se evalúa: evocación categorial; definiciones; asociación auditiva (en este ítem se consideran contenidos semánticos variados; por ejemplo, opuestos, reconocimiento de función, recuperación de atributos); y contenidos (interpretación de situaciones de la vida cotidiana a partir de partículas interrogativas: para qué, por qué y qué).</p>
<p>Test de vocabulario en imágenes revisado (TEVI-R)</p> <p>Max S. Echeverría, María Olivia Herrera y Miguelina Vega</p>	Chile, 2002	Sí	2 a 6 meses hasta 17 años	20 minutos aprox.	Comprensión de vocabulario pasivo en el hablante español	<p>Test estructurado</p> <p>Se presenta una lista de 116 estímulos, los que representan categorías gramaticales (sustantivos, verbos y adjetivos). El sujeto debe seleccionar una imagen que corresponda al término expresado, de entre cuatro posibilidades; los distractores o son cercanos o se incluye uno que no tiene relación. Aunque el test tenga un gran número de estímulos, no significa que todos deban ser evaluados, pues tiene criterio de inicio (de acuerdo con la edad del niño/a) y de corte (de acuerdo con el desempeño).</p> <p>Este test se convierte en una importante herramienta para evaluar el vocabulario pasivo desde tempranas edades, además, suele ser más atractivo para los/as niños/as, pues todos los estímulos visuales están coloreados.</p>
<p>Test para la comprensión auditiva del lenguaje según E. Carrow.</p> <p>(TECAL)</p> <p>(Adaptación chilena)</p> <p>María Mercedes Pavez</p>	Chile, 2004	Sí	3 a 6 años y 11 meses	20 minutos aprox.	Comprensión auditiva del lenguaje	<p>Test estructurado</p> <p>Consta de 101 ítems en total, distribuidos en 3 categorías: vocabulario (41), morfología (48) y sintaxis (12). Se presenta al evaluado una hoja con 3 estímulos; la idea es que el niño o la niña muestre con el dedo el dibujo del estímulo mencionado.</p> <p>El primer ítem es el que se relaciona con el componente en estudio. Incluye palabras de alta frecuencia de uso, como animales, partes del cuerpo y alimentos; además incorpora adjetivos (colores y tamaño, por ejemplo) y acciones (verbos de acción); incluso incluye algunos adverbios (muchos, algunos, etc.).</p> <p>Debido a las palabras incluidas en este test (tipo y frecuencia de uso), cuando un niño o una niña presenta dificultades en vocabulario implica que tiene dificultades semánticas importantes.</p>
<p>Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA)</p> <p>Samuel A. Kirk, James J. McCarrthy y Winifred D. Kirk</p>	Adaptación en español, 2004	Sí (No en Chile)	3 a 10 años	1 hora	Funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación para la detección de trastornos del aprendizaje	<p>Test estructurado</p> <p>De los 11 subtest con los que cuenta la prueba, a continuación, se presentan los que se asocian a la evaluación del componente semántico a nivel receptivo y expresivo:</p> <p>-Comprensión auditiva: evalúa la capacidad para obtener significado a partir de un relato presentado oralmente.</p> <p>-Comprensión visual: evalúa la capacidad para obtener significado de símbolos visuales, eligiendo, a partir de un conjunto de dibujos, el que es semejante al dibujo-estímulo.</p> <p>-Asociación auditiva: evalúa la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente, a través de analogías verbales de progresiva complejidad.</p> <p>-Asociación visual: evalúa la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente, eligiendo el dibujo que más se relaciona con el dibujo-estímulo.</p> <p>-Expresión verbal: evalúa la fluidez verbal del niño o la niña, a partir del número de conceptos expresados verbalmente relacionados con una categoría determinada.</p> <p>Aunque el test no cuenta con adaptación chilena, se recomienda la aplicación de algunos ítems con su correspondiente análisis cualitativo, pues permitiría realizar una evaluación más completa que oriente el diseño del plan de intervención específico.</p>

Nombre y autor	País, año	Estandarización	Edad	Tiempo de aplicación	Aspectos que evalúa	Estructura
Prueba del lenguaje oral de Navarra-revisada (PLON-R) Gloria Aguinaga, M. Luisa Armentia, Ana Fraile, Pedro Olangua y Nicolás Uriz	España, 2005 Adaptación mexicana, 2015	Sí (No en Chile)	3 a 6 años	Entre 10 y 12 minutos	Los componentes del lenguaje oral: forma (fonología-morfosintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática).	Test estructurado Dentro del componente de contenido, se evalúan diferentes ítems a nivel comprensivo y expresivo de acuerdo con la edad, empleando estímulos visuales y orales según sea el caso: 3 años: léxico, identificación de colores, relaciones espaciales, partes básicas del cuerpo e identificación de acciones básicas. 4 años: a lo anterior se agrega conocimiento de opuestos y necesidades básicas. 5 años: categorías, acciones, partes importantes del cuerpo, seguimiento de órdenes y definición por uso. 6 años: tercio excluso (reconocimiento de un objeto que no pertenece a un conjunto), conocimiento de opuestos y definición de palabras. Este test tiene por finalidad la detección rápida de las dificultades del lenguaje oral, por lo que, por ejemplo, puede ser un instrumento de consulta en el caso de que se quiera construir un tamizaje para identificar los párvulos en riesgo de presentar alteraciones en el desarrollo del lenguaje. Otro aspecto interesante es que, al tener antecedentes de la adaptación mexicana, se podría proyectar una investigación para realizar la adaptación chilena, pues actualmente no se cuenta con una prueba de detección temprana estandarizada exclusiva para el lenguaje oral.
Batería III Woodcock-Muñoz Ana Muñoz-Sandoval, Richard W. Woodcock, Kevin S. McGrew y Nancy Mather	Estados Unidos, 2005 (Versión en español)	Sí	2 a 90 años	5-10 minutos en cada test. El tiempo total depende del número de pruebas elegidas a aplicar	Desarrollo cognitivo y predicción del logro académico	Test estructurado Contiene dos instrumentos: Batería III Woodcock-Muñoz: Pruebas de habilidades cognitivas (Batería III COG) y Batería III Woodcock-Muñoz: Pruebas de aprovechamiento (Batería III APROV). Pruebas de habilidades cognitivas (Batería III COG): Contiene 31 pruebas que miden la habilidad intelectual general, habilidades cognitivas amplias y limitadas, y aspectos de la función ejecutiva. Varias de estas pruebas se relacionan con el componente semántico, tales como: comprensión verbal, aprendizaje visual-auditivo, relaciones espaciales, formación de conceptos, comprensión verbal bilingüe español/inglés. Pruebas de aprovechamiento (Batería III APROV): Contiene 22 pruebas que miden el lenguaje oral, lectura, escritura, conciencia fonológica y conocimiento académico. Varias de estas pruebas se relacionan con el componente semántico, tales como: vocabulario sobre dibujos y comprensión oral. Este test ha sido poco usado en el contexto clínico de Chile; sin embargo, en investigación ha sido bastante utilizado. Discrimina en su desempeño entre niños y niñas con trastorno del desarrollo de lenguaje (TDL) y desarrollo típico (DT). Un segundo aspecto interesante es que se encuentra recomendado por el Ministerio de Desarrollo Social (28) como prueba de valoración del desarrollo lingüístico. Como tercer punto de interés es que el desempeño semántico se evalúa comprensiva y expresivamente al mismo tiempo; esto lo hace más dinámico para los/las niños/as.
Battelle Developmental Inventory-Screening Test (BDI ST2) Jean Newborg	Estados Unidos, 2005 (Versión en español)	Sí (No en Chile, aunque se ha aplicado)	0 a 8 años	10-30 min. la prueba de "screening"; de 60-90 min. el inventario completo	Evalúa cinco áreas de destrezas: -Adaptación -Socio-personales -Comunicación -Motrices -Cognitivas	Test estructurado Consta de 100 ítems en total, y cada una de las áreas está compuesta por 20 ítems. Los ítems se encuentran agrupados por áreas de evaluación, y además siguen un orden determinado según la edad del niño o la niña. Así, se comienza la aplicación en el punto sugerido para el inicio, es decir, en el primer ítem correspondiente a la edad de desarrollo estimada para el niño o la niña. El BDI-ST2 incluye tres tipos de administración: 1. Tarea; 2. Pregunta; 3. Observación. El área de destrezas de comunicación se centra en la recepción y expresión de información, pensamientos e ideas por medios verbales y no verbales. - Recepción de la comunicación: comprensión de sonidos, palabras y gestos que tienen intenciones, finalidades o contenidos específicos. - Expresión de la comunicación: la utilización del significado evalúa vocabulario, preposiciones, posesivos y el uso correcto de estos para comunicarse. Este Screening Test ha sido aplicado en Chile para valoración de programas de desarrollo biopsicosocial, tal como se muestra evidenciado en la Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia (28). También, podría aplicarse de forma interdisciplinar en salas cunas y jardines infantiles, para conocer el desarrollo del niño/a en diferentes contextos, como complemento entre la observación y la entrevista al cuidador.

Nombre y autor	País, año	Estandarización	Edad	Tiempo de aplicación	Aspectos que evalúa	Estructura
Test de vocabulario en imágenes Peabody (TVIP) Ll. M. Dunn, L. M. Dunn y D. Arribas	Versión en español, 2006	Sí (En Chile hay investigaciones de aplicación)	2 años y 6 meses a 90 años	10 a 20 minutos	Vocabulario receptivo y aptitud verbal.	Test estructurado Consta de 192 ítems de dificultad creciente. Se presenta una página con 4 ilustraciones en blanco y negro, el niño/a deberá señalar la imagen correspondiente de la palabra presentada por el evaluador. Los menores de 8 años deben aprobar una fase de práctica al responder correctamente 1 de 4 series, de lo contrario no podrán avanzar a la fase de evaluación. En esta segunda fase, el punto de partida de la aplicación se determina con respecto a la edad del niño/a. Los criterios para hallar el piso y techo se determinan de acuerdo con el número de aciertos consecutivos establecidos en el manual de aplicación. Este test es uno de los instrumentos clásicos para evaluar vocabulario receptivo, ha sido utilizado ampliamente en investigaciones anglosajonas e hispanoamericanas, y desde su primera publicación en 1986 ha tenido varias versiones. Una de sus características es que las palabras evaluadas son comunes en el español universal que se utiliza en todos los países de habla hispana, por eso en Chile ha sido empleado en algunas investigaciones con niños/as en edad preescolar.
Evaluación neuropsicológica infantil (ENI) Esmeralda Matute, Monica Roselli, Alfredo Ardila y Feggy Ostrosky	México, 2007	Sí (México y Colombia)	5 a 16 años	3 horas (pueden aplicarse subescalas por separado)	El desarrollo neuropsicológico de la población infantil de habla hispana.	Test estructurado De los 12 procesos neuropsicológicos evaluados, la subprueba de lenguaje evalúa la repetición, expresión y comprensión. Las siguientes tareas son las que se asocian al componente semántico: -Denominación de imágenes: evalúa el vocabulario expresivo a través de la denominación de imágenes en el menor tiempo posible. -Designación de imágenes: evalúa el vocabulario receptivo mediante el señalamiento de imágenes correspondientes a las palabras dichas por el evaluador. -Seguimiento de instrucciones: evalúa la comprensión de instrucciones orales de progresiva complejidad relacionadas con los estímulos visuales presentados. La ENI se constituye como la primera batería latinoamericana que evalúa los procesos neuropsicológicos en la población infantil. Fue construida a partir de un acucioso trabajo investigativo en el Laboratorio de Neuropsicología y Neurolingüística de la Universidad de Guadalajara. Se destaca el trabajo colaborativo entre México y Colombia, pues las normas del instrumento se obtuvieron en una muestra de niños/as provenientes de ambos países.
Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo (ELCE) Dolores Zurita Salellas, Julia Iniesta Martiarena, María Ángeles Redon Díaz, María Isabel García Martínez, María José López Gines y Mercedes Santamaría Marí	España, 2007	Sí (No en Chile)	3 a 7 años	45 y 60 minutos	Evaluación de la comprensión -Nivel sensorperceptivo (aspectos semántico, análisis-síntesis y de pensamiento) -Nivel verbal puro (comprensión verbal e integración gramatical) Evaluación de la expresión -Órganos fonoarticulatorios -Fonología y fonética -Ritmo y discriminación	Test estructurado Las pruebas que más se relacionan con el componente en estudio hacen parte de la evaluación de la comprensión, pues la de expresión se asocia exclusivamente con el componente fonológico. En el nivel sensorperceptivo, el aspecto semántico se evalúa a través del ítem 3 del test Metropolitan, que comprende estímulos visuales y orales para evaluar el léxico a través de las denominaciones por uso. En el aspecto análisis-sintético (basado en la prueba Berta Derman) se evalúa la comprensión de órdenes simples y complejas a partir de mandatos verbales con dificultad creciente. El aspecto de pensamiento se evalúa a través del ítem 2 del test Metropolitan, con la finalidad obtener información sobre la capacidad de establecer juicios categoriales, preconceptuales y de aplicación. En el nivel verbal puro (sin apoyo visual), basado en test de Terman-Merril, se evalúan las definiciones, absurdos verbales, semejanzas y diferencias, analogías opuestas (relaciones de oposición) y comprensión de situaciones. ELCE se destaca por ser una recopilación de pruebas y test para la exploración global del lenguaje, seleccionadas bajo la fundamentación teórica de la neuropsicología, específicamente, de la corriente de Juan Azcoaga. Pese a que no se podría realizar un análisis cuantitativo, debido a que no está estandarizado en Chile, consultar este instrumento puede ser de gran utilidad, por su vasta variedad de contenidos semánticos.

Nombre y autor	País, año	Estandarización	Edad	Tiempo de aplicación	Aspectos que evalúa	Estructura
Test of early Language Development – Third Edition: Spanish (TELD 3 S) Wayne P. Hresko, Margarita Ramos, Jorge Ramos, D. Kim Reid y Donald D. Hammill	Estados Unidos, 2012	Sí En la estandarización participaron Chile, Costa Rica, México, España y Estados Unidos (hispanohablantes)	2 años a 7 años y 11 meses	Variable 15-45 minutos, dependiente de la edad	Lenguaje receptivo y expresivo Ambos incluyen evaluación semántica y morfosintáctica.	Test estructurado En la evaluación, dependiendo de la edad del niño o la niña, se requerirá el reporte de los padres o la evaluación directa, o se realizará de ambas formas. Los ítems semánticos se refieren al reconocimiento y la expresión de vocabulario: personas, acciones, lugares, etcétera, el cual se recupera, o el niño o la niña debe expresar a través de distintas metodologías de elicitación; por ejemplo: señala, "Que va con... ¿Qué es? ¿Qué está haciendo? ¿Quién es?," etcétera. Este test es interesante, pues es un diagnóstico que puede aplicarse a temprana edad y dar lineamientos para la atención oportuna de los niños y niñas que se detectan con riesgo de TDL. Cuenta con varias versiones, pero esta es la única en español (3 S). Otro punto interesante de esta prueba es que para su evaluación se utilizan elementos concretos y láminas, lo que lo hacen más dinámico.
Prueba de Habilidades Metalingüísticas de tipo Semántico (PHMS) Mónica Renz, María Francisca Valenzuela y Paula Yakuba	Chile, 2013	Sí	4 a 6 años	35 minutos	Habilidades metalingüísticas de tipo semántico	Test estructurado Consta de dos partes: - Verbal-oral , con 25 ítems (categorización, adivinanzas, analogías, absurdos y semejanzas y diferencias). - Verbal-icónica , con 15 ítems (categorización, adivinanzas y analogías). La analogía en realidad es la metodología que incluye la evaluación de los contenidos semánticos, los que se detallan a continuación: relación de meronimia, opuestos, hiperónimo/hipónimos (en ambas direcciones) y relaciones semánticas más amplias, como "hambre es a comer".
Instrumento de diagnóstico para los trastornos específicos del lenguaje en edad escolar (IDTEL) Denisse Pérez, Pablo Cáceres, Susana Cáceres, Claudia Calderón y Begoña Góngora	Chile, 2014	No	6 a 9 años y 11 meses	1 hora y 45 minutos (en diferentes momentos)	4 microdominios: -Fonológico -Morfosintáctico -Semántico -Pragmático	Test estructurado El microdominio semántico tiene seis dimensiones y un total de 69 ítems, empleando estímulos verbales para solicitar respuestas igualmente de forma verbal: - Analogías verbales: se evalúan las relaciones atributiva, funcional y de metonimia a través de oraciones que el niño o la niña deberá completar. - Formación de conceptos: se evalúa el desempeño del niño o la niña para formar conceptos supraordinados, mediante el proceso de categorización a través de un listado de estímulos verbales - Reconocimiento de conceptos: se evalúa a través de preguntas con un concepto determinado, frente a las cuales el niño o la niña tendrá a disposición una lista de palabras y deberá seleccionar cuál no corresponde al concepto pedido. - Resolución inferencial: evalúa el desempeño del niño o la niña en la resolución de problemas. Para ello se le presentan situaciones problemáticas, con opciones de respuesta, de las cuales el niño o la niña deberá elegir la correcta. El IDTEL se convierte en un instrumento de evaluación importante para los y las escolares; sin embargo, pese a que está contemplado desde los 6 años, un inconveniente que habría con las niñas o niños más pequeños es que en el microdominio semántico sólo se utilizan estímulos verbales, dejando de lado los estímulos visuales que ayudan, en muchos casos, a proveer contexto y favorecen la concentración.

Nota: La tabla precedente incluye algunos test que nos parecen un aporte para evaluar el componente semántico. Fuente: elaboración de las autoras del capítulo.

5.2. Pautas de evaluación informal

Los procedimientos no formales constituyen un complemento fundamental en la evaluación del contenido del lenguaje. Estos son realizados y organizados por el o la fonoaudióloga bajo los conocimientos de las adquisiciones semánticas de acuerdo con la edad del niño o la niña. Dentro de sus ventajas se incluye la flexibilidad en cuanto a las tareas y el tiempo de aplicación, así como también la posibilidad de obtener mayor información dentro de contextos menos regulados que le permiten al terapeuta alcanzar una idea aproximada del desempeño del niño o la niña en las distintas funciones semánticas, con las que se puede observar qué tantos significados usa y comprende en situaciones reales y, además, valorar qué tipos de relaciones establece entre dichos significados.

De acuerdo con Acosta y Moreno (26), la producción verbal espontánea es la estrategia o procedimiento de evaluación que ofrece una descripción más exacta del nivel real de desarrollo lingüístico. Para recopilar y analizar esta información, se utilizan las “muestras de lenguaje”. Una vez recogida y transcrita la muestra, se determina la diversidad léxica, el uso del léxico, el type y token ratio, uso de palabras deícticas o inespecíficas (genéricas), las anáforas (nombrar de diferentes formas la misma entidad) y dificultades de acceso al léxico (que se pueden identificar en una mayor latencia entre palabras o enunciados). Como se mencionó anteriormente, una forma de valorar la variabilidad léxica (la riqueza) es a través del Type & Token ratio (TTR, relación type y token), en el que type es el repertorio de palabras distintas y token corresponde al número de palabras totales del enunciado, oración o narración. Este índice es aplicable entre los 3 y 8 años, según Templin; otros autores refieren que solo se debiese aplicar en las primeras etapas de desarrollo, y Rondal sostiene que es aplicable a niños y niñas con déficit intelectual independiente de la edad (11).

Algunos autores con enfoques naturalistas contemplan la “observación del niño o la niña en contextos naturales” como instancia enriquecedora para identificar tanto las dificultades como las potencialidades en el lenguaje y la comunicación. El análisis semántico requiere varias observaciones en diferentes contextos para determinar cómo se desarrolla la problemática en

este nivel (29), pues puede ser que el niño o la niña demuestre riqueza léxica durante el juego, conociendo una gran variedad de nombres asociados a juguetes, pero en las actividades escolares su léxico se ve notablemente reducido.

Un ejemplo de una evaluación basada en la observación de contextos naturales podría ser una situación de juego simbólico, como el de “la cocina” entre la madre o padre y el niño o la niña. Así, por un lado, se podría identificar el desempeño en la comprensión y expresión de significados léxicos asociados a sustantivos y adjetivos, como “El cuchillo filudo”, y las relaciones semánticas, como “Me quemé, porque la sopa está caliente” (causalidad), o espaciales, como “El pollo está en el horno”, y por otro lado, permitiría analizar las actitudes y apoyos usados por los compañeros comunicativos familiares durante eventos como el juego. Con esa información se puede orientar las recomendaciones de estimulación en casa de forma más específica.

Para la selección de material, en niños o niñas menores de 3 años se recomienda presentar juguetes como pelotas, autos, muñecos, etc., con varias unidades de cada tipo; para los que tienen 3 años y medio a 4 años y medio se puede usar material pictórico (lotos, tarjetas, fichas, imágenes sin texto, etcétera), y para niños o niñas de más de 4 años y medio se puede complejizar el material pictórico y utilizar cuentos o historias narradas de forma oral sin estímulos visuales (6). Siempre es importante recordar que los objetos son lo más concreto, luego siguen las fotos, posteriormente, es más fácil reconocer los dibujos de vectores (líneas simples con lo esencial del dibujo) hasta llegar a láminas con detalles e íconos.

5.3. Procedimientos de elicitación

Existen distintas formas en que en un contexto espontáneo se puede motivar a que el niño o la niña muestre el lenguaje que conoce. A continuación se mencionan algunas:

Seguimiento de instrucciones: en las interacciones que se establezcan con el niño o la niña se puede presentar una serie de instrucciones para identificar la comprensión de los significados relacionales; por ejemplo, para las relaciones posesivas y dativas, "Dile a tu amiga que le dé agua al perro". Para el resto de las relaciones, ver tabla de contenidos (Tabla 2).

Juego: en este apartado se quiere resaltar el uso de ciertos juegos dirigidos para determinar el conocimiento de significados léxicos y de relaciones semánticas. Por ejemplo, se puede proponer el juego "Simón dice" para identificar qué vocabulario conoce el niño o la niña, solicitando que incluyan sustantivos, verbos y adjetivos en sus indicaciones: "Ve hacia la pelota roja; da tres pasos largos". Los juegos que involucren diverso material didáctico, como fichas y cartas, pueden servir para que el niño o la niña solicite estímulos con ciertas características (lo que sirve para comer). Por otro lado, los juegos simbólicos y de roles, como "la cocina", "el supermercado" o "la doctora", entre otros, pueden brindar información respecto de las categorías que comprende y expresa el niño o la niña (frutas, animales, objetos de la casa, medios de transporte, etcétera). Dentro de este tipo de juegos, también se pueden crear situaciones en las que el niño o la niña en lugar de responder pasivamente, tenga una participación más activa y sea él o ella quien pregunte el nombre de los elementos; por ejemplo, "¿Qué es esto?" o "¿Cómo se llama?", involucrando objetos de baja frecuencia de uso, lo que permitiría observar qué tan amplio es su vocabulario y si muestra interés por expandir su repertorio. Otro juego es el "Veo, veo", en el que el niño o la niña debe dar características del objeto (uso de definición, por ejemplo) y dar algunas relaciones espaciales para que el otro encuentre el objeto al que se refiere.

Recontar historias: se puede contar al niño o la niña una historia que incluya elementos pertenecientes a diferentes categorías semánticas y varios tipos de relaciones semánticas, como causales, espaciales y temporales. Luego, se le pide que cuente de nuevo la historia y se analiza la presencia o ausencia de dichos elementos. Para esta actividad se recomienda el uso de libros álbum con poco o sin ningún texto. En el texto "Selección y uso de libros para lectores iniciales", de Barra et al. (30), se puede encontrar una completa guía de textos de literatura infantil apropiados para la etapa preescolar y los primeros años de educación básica. Este provee diversos criterios necesarios al momento de seleccionar un texto como herramienta de evaluación.

5.4. Elaboración de instrumentos informales de evaluación semántica

En el apartado anterior se describió el análisis de los elementos léxico-semánticos desde el lenguaje expresivo a través de muestras de lenguaje en contextos naturales y semiestructurados. A continuación, se abordarán algunos aspectos relacionados con la evaluación de la comprensión de palabras que pueden servir de orientación al momento de construir instrumentos informales o pruebas no estandarizadas.

Acosta y Moreno (6) presentan una serie de sugerencias para tener en cuenta en la evaluación de la comprensión en el niño o la niña. En primer lugar, se hace necesario definir una respuesta adecuada que dé cuenta de la comprensión del enunciado; en la mayoría de los casos, estas respuestas suelen estar asociadas a una actividad motora, como mirar, tocar, ir hacia, etcétera, o contestaciones que necesitan el uso de elementos lingüísticos. En segundo lugar, se debe concretar el tipo de tareas que se le presenta al niño o la niña; entre estas tareas se incluyen: señalar la imagen correcta ante una frase-estímulo, reconstruirla a través de objetos e imágenes y recordar dos locuciones para discriminar cuál define mejor una imagen. Y, en tercer lugar, hay que recordar que al momento de construir los estímulos lingüísticos se debe usar un vocabulario sencillo, frases cortas y de la misma longitud si es que se usa más de una frase en la tarea, empleando como mínimo tres frases para evaluar el mismo problema.

Galicia y Orozco (31) realizan una revisión sobre algunas tareas que se pueden llevar a cabo para valorar el componente semántico en la comprensión de palabras orales. Aunque en la Tabla 2 se describió la forma de evaluar por cada contenido, se agrega esta tabla adaptada de los autores referidos con la finalidad de orientar la construcción de pautas de evaluación semántica (Tabla 4).

En esta tabla se describirán tareas específicas de evaluación con los ejemplos respectivos para generar pautas de observación.

Tabla 4. Tareas de evaluación semántica.

Tarea	Caracterización	Ejemplo
Decisión lexical	Consiste en presentarle al niño o la niña una serie de estímulos para que identifique si es o no una palabra de su lengua. Esta tarea se realiza cuando un estímulo cualquiera conduce a la activación de la ruta fonológica que es compatible con el estímulo y la comprobación de la entrada que corresponde al lexicón mental.	Se le presenta al niño o la niña un listado combinado de palabras y pseudopalabras de forma oral, y cuando crea que uno de los estímulos corresponde a una palabra, deberá tocar el círculo rojo: "xilófono-gapoche-asiático-victar".
Denominación por confrontación	Se refiere a la capacidad de hallar y producir la palabra correcta correspondiente al estímulo presentado. En esta tarea se pretende explorar los procesos de búsqueda, selección y recuperación de una palabra concreta en el almacén semántico.	-Presentarle al niño o la niña tarjetas con imágenes pertenecientes a diferentes categorías semánticas para que mencione el nombre. -Proponerle la denominación luego de una descripción, en la que el niño o la niña deberá denominar el ítem, después de que el evaluador lo ha descrito verbalmente "¿Cómo se llama el animal del bosque que come miel?" (oso).
Descripción de distintos tipos de elementos	Se requiere la descripción de un determinado ítem o la emisión de toda la información que tengan sobre el mismo. La descripción se acompaña de preguntas que pretenden evaluar el conocimiento de atributos semánticos, sensorceptuales y funcional-associativos.	-Realizarle preguntas al niño o la niña para que describa algunos elementos; por ejemplo, "¿Cómo es un auto? ¿Qué es un despertador?". -Realizarle preguntas sobre atributos semánticos, como "¿Los leones nadan? ¿Los pájaros tienen trompa?".

Tarea	Caracterización	Ejemplo
Clasificación (o categorización)	<p>Clasificar los dibujos de los ítems (o sus nombres) para que todos pertenezcan a una determinada categoría. Una variación de esta tarea es pedirle al niño o la niña que agrupen dibujos en función de tres niveles, de lo más general a lo más específico: supraordenado (animal), básico (felino), subordinados (gato, león, tigre, etcétera).</p>	<p>-Presentarle de forma desordenada pictogramas de elementos pertenecientes a diferentes categorías semánticas: animales, prendas de ropa, medios de transporte, frutas, etcétera. Luego, se le pedirá al niño o la niña que los ordene por categorías.</p> <p>-Evaluar presentando únicamente estímulos orales a través de preguntas: "Cama, silla y escritorio, ¿qué son?"</p>
Escalamiento de estímulos	<p>de Consiste en escalar u ordenar un conjunto de ítems según una determinada dimensión. Con esta tarea, al igual que la de categorización, se pretende investigar el estado de la estructura semántica categorial subyacente. Además, al preguntar el por qué tenemos información del nivel de abstracción nos da nociones de la meta semántica.</p>	<p>Presentar tarjetas con el nombre y dibujo de diferentes animales, como "perro, gato, caballo y tigre". Posteriormente, se le pide al niño o la niña que los agrupe según su similitud. Por ejemplo, si piensa que el perro y el gato son más parecidos entre sí que el caballo y el tigre, tendrán que colocar juntas las tarjetas de los dos primeros animales. Preguntarle por qué los juntó.</p>
Decisión de objetos	<p>Consiste en presentar dibujos de objetos reales junto a otros de objetos quiméricos o irreales, también llamados absurdos visuales. Esta tarea determina la capacidad de procesamiento estructural (perceptivo), permite identificar fallas perceptivas que impidan distinguir un objeto real de otro irreal, o confundir lo que le falta.</p>	<p>Presentarle al niño o la niña imágenes de absurdos visuales correspondientes a seres vivos y objetos; por ejemplo, "Un elefante en el que sus orejas son alas de mariposa" o "Un martillo con el mango de un destornillador". Mientras el niño o la niña observa las imágenes, se pueden realizar preguntas "¿Es real? ¿Qué está mal? ¿Qué le falta?"</p>

Nota: La tabla presenta una caracterización de tareas que sirven para evaluar el componente semántico y algunas ideas para evaluarlo. Fuente: adaptación de los contenidos descritos por Galicia y Orozco (31).

6. CONCLUSIONES

El capítulo ha condensado, deconstruido y organizado contenidos semánticos primordiales, con el fin de aportar a la construcción de una completa guía para enfrentar el proceso de evaluación semántica. Además, esta construcción trató de superar la problemática en la definición de conceptos, porque muchas veces en las pautas y test los nombres de cada ítem hacen referencia a la metodología o a la tarea y otras veces a los contenidos. Asimismo, se pretendió aportar a la comprensión sobre qué contenido semántico se evalúa con cada tarea que se utiliza y se encuentra descrita en este documento.

Siempre es importante recordar que comprender lo que dice un niño o niña y lo que quiere comunicar requiere de un observador con conocimiento basto de la semántica y que tenga en cuenta que la organización del infante no es un reflejo de la del adulto, sino que se perfecciona en el desarrollo hasta llegar a integrar la forma de constituir significados y relaciones entre ellos como lo haría el adulto.

Luego de la lectura de este capítulo se pretende que este componente sea valorado en su completitud en la conducta infantil. Por ello, el desafío fue ir más allá de lo habitualmente abordado para caracterizar este componente y, a la vez, integrar la mirada lingüística y psicolingüística para comprender más profundamente los aspectos involucrados en el desarrollo y organización de él. De igual manera, se quiso contribuir con recomendaciones sobre qué hacer para evaluar los distintos contenidos en las diferentes etapas del desarrollo y aportar con algunos comentarios en las pruebas (test), con el fin de ser una guía en el proceso de evaluación. Finalmente, se buscó tributar con ideas y lineamientos para la construcción de pautas informales, que son una forma de complementar la evaluación de los test estandarizados o una manera de sustituirlos en niños y niñas que, por sus características, así lo requieran.

7. REFERENCIAS

1. Puyuelo M, Rondal JA. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto. Barcelona: Masson; 2005.
2. Serra M, Serrat E, Solé R, et al. La adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel; 2013.
3. Clemente R. Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambiente comunicativo. Barcelona: Octaedro; 2000.
4. Bermeosolo J. Psicología del lenguaje. Fundamentos para educadores y estudiantes de Pedagogía. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile; 2007.
5. Hussein A. El signo lingüístico según la teoría esquema básico de la referencia. MEAH [internet]. 2012; 61: 3-23. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/20602/Hussein12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
6. Acosta V, Moreno A. Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: Masson; 2005.
7. Luria AR. Lenguaje y pensamiento. Barcelona: Fontanella; 1975.
8. Escandell M. Fundamentos de Semántica composicional. Barcelona: Ariel; 2004.
9. Owens R. Desarrollo del lenguaje. 5a ed. Madrid: Pearson; 2003.
10. Marslen-Wilson W. Book reviews: Lexical representation and process. Language and speech [internet]. 1990; 33(2):159-173. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/002383099003300204>
11. Puyuelo M, Rondal Y, Wiig E. Evaluación del lenguaje. Barcelona: Masson; 2005.
12. Sentis F, Nusser C, Acuña X. El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. Onomázein [internet]. 2009; 20: 147-191. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/8011>
13. Mahler P. Unidades léxicas: representación y definición en el desarrollo lingüístico. Rev. Signos [internet]. 2004; 37(56): 59-73. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600005>
14. Paradis C. Lexical semantics. En: Chappelle C. editor. The encyclopedia of applied linguistics. Oxford: Willey-Blackwell; 2012, p. 3357-3356.

15. Peña-Casanova J. Manual de Logopedia. 4a ed. Barcelona: Elsevier Masson; 2014.
16. Escandell Vidal MV. Apuntes de Semántica léxica. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia; 2007.
17. Hernández Muñoz N, López García M. Análisis de las relaciones semánticas a través de una tarea de libre asociación en español con mapas auto-organizados. RLA [internet]. 2014; 52(2): 189-212. ISSN 0718-4883. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-48832014000200009&lng=es&nrm=iso
18. Orellana E. El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector. PEL [internet]. 1996; 19: 207-223. Disponible en: <https://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24105/19361>
19. Abregú L. Evolución del razonamiento analógico en niños: seguimiento desde los seis hasta los once años de edad. APL. 2009 enero-junio; 27(1): 97-110. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/799/79911627007.pdf>
20. Barrera J. Relación entre comprensión del lenguaje figurado y rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza básica. Rev. chil. fonoaudiol. [internet]. 2005 Dic. 01; 6(2): 19-35. Disponible en: DOI: 10.5354/0719-4692.2005.48761
21. Crespo N, Benítez R, Cáceres P. La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares. Rev. Signos [internet]. 2007; 40(6): 31-50. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100003
22. Calderón G, Vernon S. Las adivinanzas y la comprensión del lenguaje no literal: un estudio con niños mexicanos. Rev. Edu. Desarroll [internet]. 2010 octubre-diciembre; 15: 5-11. Disponible en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/15/015_Calderon.pdf
23. Martí E. Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las metáforas. Infancia y Aprendizaje [internet]. 1988; 43: 3-12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48306>
24. Junta Nacional de Jardines Infantiles. El ABC de los niños. Santiago: Ediciones de la Junji; 2018.
26. Blake J, De Boysson-Bardies B. Patterns in babbling: A cross-linguistic study. J Child Lang [internet]. 1992 Febrero [intern. 2009 febrero 17]; 19(1):

- 51-74. Disponible en <https://doi.org/10.1017/S0305000900013623>.
27. Acosta V, Moreno A, editores. La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil. 2a ed. Málaga: Aljibe; 2002.
28. Paul R, Norbury C, Gosse C. Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating [E-book]. 5a ed. Philadelphia: Elsevier; 2018.
29. Ministerio de Desarrollo Social. Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (III Ronda). Revisión metodológica de las evaluaciones. Documento sobre estandarización de instrumentos. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social; 2018.
30. Lund N, Duchan J. (1983). Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Versión consultada: Traducción libre, adaptación y síntesis de Nora Lucía Gómez; 2003.
31. Barra G, Mendive S, Ow M. Selección y uso de libros para lectores iniciales. Guía para la educación parvularia. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile; 2018
32. Galicia M, Orozco G. Valoración de la semántica en la comprensión de palabras orales. RCNP [internet]. 2013; 8 (2): 27-30. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179329660001.pdf>

8. AUTOEVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Esta sección tiene como objetivo que los lectores puedan automonitorear su aprendizaje. Para esto, los invitamos a responder las siguientes preguntas:

ÍTEM TÉRMINOS PAREADOS

En la columna A se presentan una lista de conceptos, que deben ser asociados con la definición presente en la columna B. Escriba en el espacio asignado, la letra de la columna B que corresponda al concepto enunciado en la columna A.

Columna A

1. Conciencia semántica ____
2. Restricciones ____
3. Semántica ____
4. Lexicón ____
5. Denominación por confrontación ____
6. Neologismo ____

Columna B

- a. Diccionario mental que posee cada persona, en el que se almacenan conceptos y los rasgos de estos conceptos. La organización de esta realidad implica la posterior capacidad de definirlos y caracterizarlos.
- b. Fenómeno lingüístico por el cual un niño o una niña emplea expresiones para un número limitado de objetos o sucesos que el adulto identifica con una categoría mayor
- c. Estudio del significado y las relaciones de significado que pueden ocurrir en unidades menores y mayores.
- d. Fenómeno lingüístico por medio del cual el niño o la niña inventa palabras cuando desconoce el término específico sin este ser un reflejo del vocabulario adulto.
- e. Capacidad de hallar y producir la palabra correcta correspondiente al estímulo presentado.
- f. Conocimiento reflexivo que se relaciona con la organización de los contenidos y con la fluidez para establecer relaciones entre las palabras

ÍTEM DE VERDADERO O FALSO

Lea detenidamente cada uno de los siguientes enunciados y complete con verdadero (V) o falso (F) según corresponda. Justifique las verdaderas y las falsas.

- _____ 1) Las formas fonéticamente consistentes (FFC) y las etiquetas se diferencian en que las segundas cumplen la función simbólica.
- _____ 2) A los 21 meses, los niños o niñas utilizan la palabra “no” con distintos sentidos.
- _____ 3) En el rango de 3 a 4 años y 11 meses, el niño o la niña incorpora rasgos distintivos comprensivamente (afecta su organización) y expresivamente.
- _____ 4) Un ejemplo de relación semántica instrumental puede ser evaluada al preguntar “¿Con qué barrió Juan?”
- _____ 5) Dentro de las relaciones de identidad, la relación de meronimia implica los constituyentes de una unidad.
- _____ 6) A los 5 años, los niños o niñas expresan relaciones temporales incluyendo los términos “hoy”, “mañana” o “ayer”, e incluso los meses y las estaciones del año.

RESPUESTAS

Ítem términos pareados; 1. f 2. b 3. c 4. a 5. e 6. d

Ítem Verdadero o Falso

1) F

Porque las FFC cumplen la función simbólica; las segundas son utilizadas de forma ritualista.

2) V

Porque a veces lo utiliza con el fin de oponerse y negarse, y otras veces no.

3) F

En este rango, solo comprensivamente; se nota la organización a través de rasgossemánticos.

4) V

Porque es el instrumento.

5) V

Porque se refiere a la relación parte/todo.

6) F

Desde los 6 años incluyen en su vocabulario activo esos conceptos ("ayer", "mañana", "pasado", etcétera).

CAPÍTULO IV

Evaluación del nivel pragmático

Ignacio Wettling Carpio

RESUMEN

Uno de los aspectos lingüísticos más complejos de evaluar en la fonoaudiología pediátrica, por la diversidad de sus contenidos, es la dimensión pragmática. Esta puede verse afectada de manera variable durante la infancia en un grupo importante de trastornos del desarrollo, tanto de carácter primario como secundario. En este capítulo se revisarán los principales contenidos (¿qué evaluar?), procedimientos (¿cómo evaluar?) e instrumentos de evaluación (¿con qué evaluar?), en especial aquellos de tipo cualitativo, que son los más utilizados actualmente en la práctica clínica. Finalmente, se revisarán los principales instrumentos de evaluación utilizados en nuestro medio y se discutirá sobre sus actuales limitaciones.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del estudio de la comunicación humana y sus alteraciones, es común encontrar dificultades lingüísticas a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y fonético-fonológico. Asimismo, se pueden hallar de manera frecuente dificultades del uso del lenguaje en un marco social. Estas dificultades, las cuales pueden darse tanto en forma aislada como en conjunto con las ya antes mencionadas, abarcan no solo a quien se comunica, sino que consideran también aquello que se quiere comunicar, al interlocutor con el cual se interactúa, y al contexto en el que se realiza esta interacción. Ejemplo de esto puede ser un niño o una niña que le habla a una persona desconocida sobre una película sin considerar el conocimiento que este último tiene del tema; o en otro ejemplo, un adolescente que cambia de tema de conversación continuamente, produciéndole confusión a su interlocutor. Las conductas anteriormente mencionadas serían la expresión de alteraciones a nivel de la pragmática, las cuales, para su correcto abordaje, deben ser apropiadamente evaluadas -aspecto central del presente capítulo- y analizadas desde el año de vida hasta los siete años.

Debido a la naturaleza interdisciplinar de la pragmática, es difícil encontrar una definición que incluya todos sus aspectos. Por un lado, puede considerarse como un nivel más del lenguaje, a la par con los demás niveles formales, como la semántica o la sintaxis, y por el otro, puede verse como un aspecto relacionado más a la interacción tanto verbal como no verbal, y que va más allá de la mirada lingüística clásica, abarcando también aspectos cognitivos, culturales y sociales (1,2). Dado que en la práctica fonoaudiológica es frecuente el abordaje de usuarios con mínimas capacidades verbales o incluso con ausencia de lenguaje oral, la definición que se adoptará en el presente capítulo intentará unir ambas miradas, tomando las concepciones de Bates (3) y Perkins (4), definiendo la pragmática como la disciplina que se encarga del estudio de las capacidades lingüísticas y no lingüísticas que utilizan hablantes y oyentes reales para comunicarse en el contexto de situaciones reales.

Como la competencia pragmática surge de la integración de una gama de elementos lingüísticos, cognitivos, sensoriomotores y socioculturales, es lógico pensar que el deterioro de cualquiera de estos puede resultar en alteraciones del uso del lenguaje (5). Esto último conlleva que, en ocasiones, se utilice un término más amplio como el de la “comunicación social”, cuando se quiere hablar de dificultades en esta área. La comunicación social, que engloba la pragmática, incluye además las habilidades de interacción social, el procesamiento de los demás componentes del lenguaje, y las habilidades de cognición social (6). Lo anterior integra habilidades cognitivas críticas para el funcionamiento social, como son la teoría de la mente (TOM), habilidades inferenciales y algunos aspectos de la inteligencia emocional, como por ejemplo, el reconocimiento y atribución de emociones a expresiones faciales (7). Dado que estos otros aspectos terminan de desarrollarse durante el período escolar y en la adolescencia, y que en nuestro medio el concepto de dificultades pragmáticas es ampliamente utilizado, no se ahondará mayormente en la evaluación de estas otras habilidades.

Las dificultades pragmáticas pueden presentarse en una amplia gama de trastornos del desarrollo, tales como el déficit intelectual, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y el trastorno del espectro autista (TEA), siendo este último posiblemente el más asociado a déficits pragmáticos, los cuales se presentan de manera frecuente y son uno de sus rasgos característicos (8). En menor medida se encuentran estas dificultades en niños y niñas con trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL), los que presentan de manera variable dificultades en el manejo de estrategias de reparación y en el uso de enunciados apropiados al contexto (9). Un último cuadro muy asociado a dificultades pragmáticas es el trastorno de la comunicación social, el cual aparece descrito en el DSM-V y que se asemeja en muchos aspectos al TEA, pero sin la presencia de patrones restringidos de intereses y conductas. Sus características principales son las dificultades para usar la comunicación de forma socialmente apropiada al contexto social, sin presentar, en general, dificultades en los demás niveles del lenguaje (9).

2. ¿QUÉ EVALUAR?

Dentro de las numerosas posturas teóricas que nutren la pragmática, podemos encontrar tanto aportes de autores más vinculados a la filosofía, como Austin, Searle y Grice (8), así como autores provenientes de una pragmática más cognitiva, como es el caso de Bara, Kasher, Sperber y Wilson (8). Esta variedad de posturas teóricas, si bien ha contribuido a desarrollar la disciplina, también ha hecho difícil delimitar su objeto de estudio, lo que se traduce en una enorme variabilidad de habilidades que es posible evaluar bajo el rótulo de competencias pragmáticas. Pese a ello, los contenidos más frecuentes a evaluar son los que se describirán a continuación:

2.1 Intenciones comunicativas

Corresponden al propósito del acto comunicativo (10). Son la expresión de que el niño o la niña ha logrado la atención conjunta. En un inicio se expresan mediante gestos, y dependiendo de su propósito, pueden dividirse en protodeclarativos, que darán origen a comentarios y otras intenciones de carácter más social, y protoimperativos, que darán origen a las peticiones, que son de un carácter más instrumental (6,11). Su importancia radica en que la alteración de estas primeras intenciones es un marcador temprano de TEA (11). Estas, posteriormente, se expresan de forma verbal y se diversifican en diferentes tipos, existiendo numerosas taxonomías que dan cuenta de ello. Una de las más utilizadas a nivel clínico es la propuesta por Crais (12), basada en los trabajos de Bruner, que divide las intenciones comunicativas en tres grandes categorías:

Regulación conductual: incluye dentro de sus intenciones la protesta y peticiones.

Interacción social: incluye intenciones como el saludo y el pedir permiso.

Atención conjunta: incluye entre sus intenciones los comentarios y la petición de información.

2.2 Habilidades conversacionales

Denominadas también como “organización social del discurso” (13), son un conjunto de habilidades interrelacionadas que implican la interacción de uno o más interlocutores en un sistema de intercambio comunicativo mediante turnos, centrado en un tema de forma colaborativa (14). Su análisis se realiza tomando en cuenta los siguientes componentes:

Toma de turnos: corresponde a la estructura de la interacción conversacional, donde cada interlocutor va hablando de forma alternada (15). Mientras uno cumple el rol de hablante, el otro debe tomar el papel de oyente. Considera el uso de una serie de señales (prosódicas, lingüísticas, no verbales y visuales) que indican la intención del hablante de tomar un determinado rol (hablante u oyente) (10,13,16), lo que implica la capacidad de reconocer estas mismas señales en el interlocutor.

Manejo del tópico: corresponde al contenido o tema de la interacción conversacional, el que se construye con el intercambio de información de los participantes durante la interacción (11). Implica distintas subhabilidades, las que consisten en iniciar el tópico, mantenerlo, cambiarlo y finalizarlo (13,17,18). Dentro de esta habilidad puede ubicarse, además, la atingencia, que mide cuántas intervenciones del niño o la niña en una conversación se relacionan con el tema planteado por su interlocutor (19).

Quiebres comunicativos: apuntan a un conjunto de comportamientos que consisten en reconocer y reparar cualquier falla en la comunicación (10,13), para lo cual el hablante necesita reconocer el error (18) y repararlo, ya sea repitiendo o reformulando parte de su enunciado (15).

2.3 Variación del registro

Llamado también “variación de estilo”, se encuentra en estrecha relación con las habilidades conversacionales y consiste en las variaciones que debe realizar el hablante para adaptar su comunicación al contexto social de la conversación y los roles sociales de los interactuantes, con el fin de que esta sea efectiva (16,18).

2.4 Deícticos

Consisten en elementos, en un principio no lingüísticos (por ejemplo el gesto de apuntar) (12) y posteriormente lingüísticos, que deben ser interpretados desde la perspectiva del hablante para compartir su visión del mundo (20). Para ello se debe considerar el contexto lingüístico y extralingüístico (ubicación de elementos en el espacio físico donde se realiza la interacción y momento cuando esto ocurre) presente en su realización (15). Se dividen en tres tipos, dependiendo del elemento al cual aluden: los de persona (p. ej.: ella es tu hermana), espacio (p. ej.: Amelia está aquí) y tiempo (p. ej.: Yo llegué ayer) (14).

2.5 Inferencias

Vinculadas estrechamente al concepto de TOM, por un lado, abarcan las suposiciones que el hablante hace sobre los conocimientos que tiene el oyente sobre lo que se está comunicando y, por otro, a las adaptaciones que realiza el hablante frente a ese conocimiento (13,20). Para ello, el niño o la niña debe ponerse en la perspectiva del oyente y, además, ajustar la cantidad de información que entrega para que el otro pueda entender su mensaje (11,14). Estas pueden dividirse en presuposiciones, que son enunciados de los cuales se infiere información sin que esta necesite ser expresada explícitamente, e implicaturas, la cuales se refieren a información que el emisor intenta comunicar al interlocutor sin declararla de manera directa. Para comprender estas últimas, no solo es esencial conocer el significado de las palabras, sino también tener un conocimiento del mundo si son convencionales y, además, entender los principios de cooperación cuando son conversacionales (21,22).

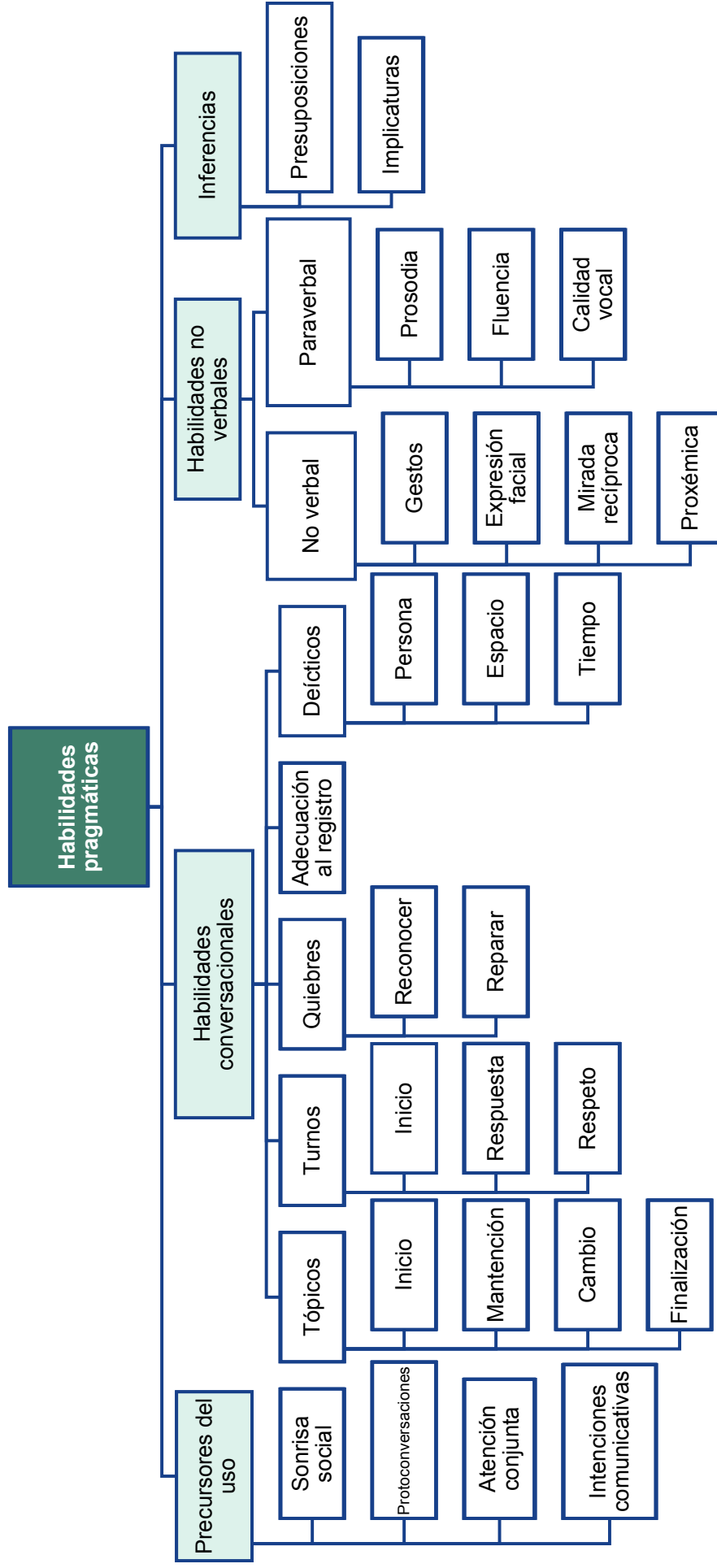
2.6 Conductas no verbales y paraverbales

Con respecto a las conductas no verbales, estas acompañan e incluso en ocasiones reemplazan al lenguaje verbal. Incluyen la postura corporal, el uso de gestos, expresión facial, mirada recíproca o contacto ocular y la proxémica, o distancia con el interlocutor (12,16). En el caso de las conductas paraverbales o paralingüísticas, son producidas por los mismos mecanismos del habla pese a no constituir lenguaje. Incluyen la fluencia, calidad vocal y prosodia, la cual en ocasiones es descompuesta en los parámetros de tono y velocidad (15,16).

De acuerdo a lo planteado previamente, existe una cantidad importante de contenidos a evaluar, los que serán observados dependiendo de las primeras impresiones que tenga el evaluador respecto del niño o la niña en la entrevista inicial, de la condición de base y del motivo de consulta (13). En niños y niñas con un desarrollo en apariencia típico en otros aspectos del lenguaje, cobra especial importancia considerar si presentan dificultades a nivel de lenguaje comprensivo y/o problemas en las relaciones sociales, como elementos que pueden indicar la necesidad de una evaluación pragmática (6).

A continuación, la Figura 1 busca resumir los principales contenidos a evaluar a nivel pragmático. Se incluyen, además, los precursores del uso, habilidades que se presentan en niños y niñas durante su primer año de edad y que son definidos por Bloom y Lahey como las habilidades que sentarán las bases del desarrollo comunicativo posterior (23). Estas mismas habilidades han sido descritas en profundidad en el capítulo II "Evaluación del lenguaje y la comunicación en la etapa prelingüística" de este mismo manual.

Figura 1. Contenidos a evaluar a nivel pragmático.

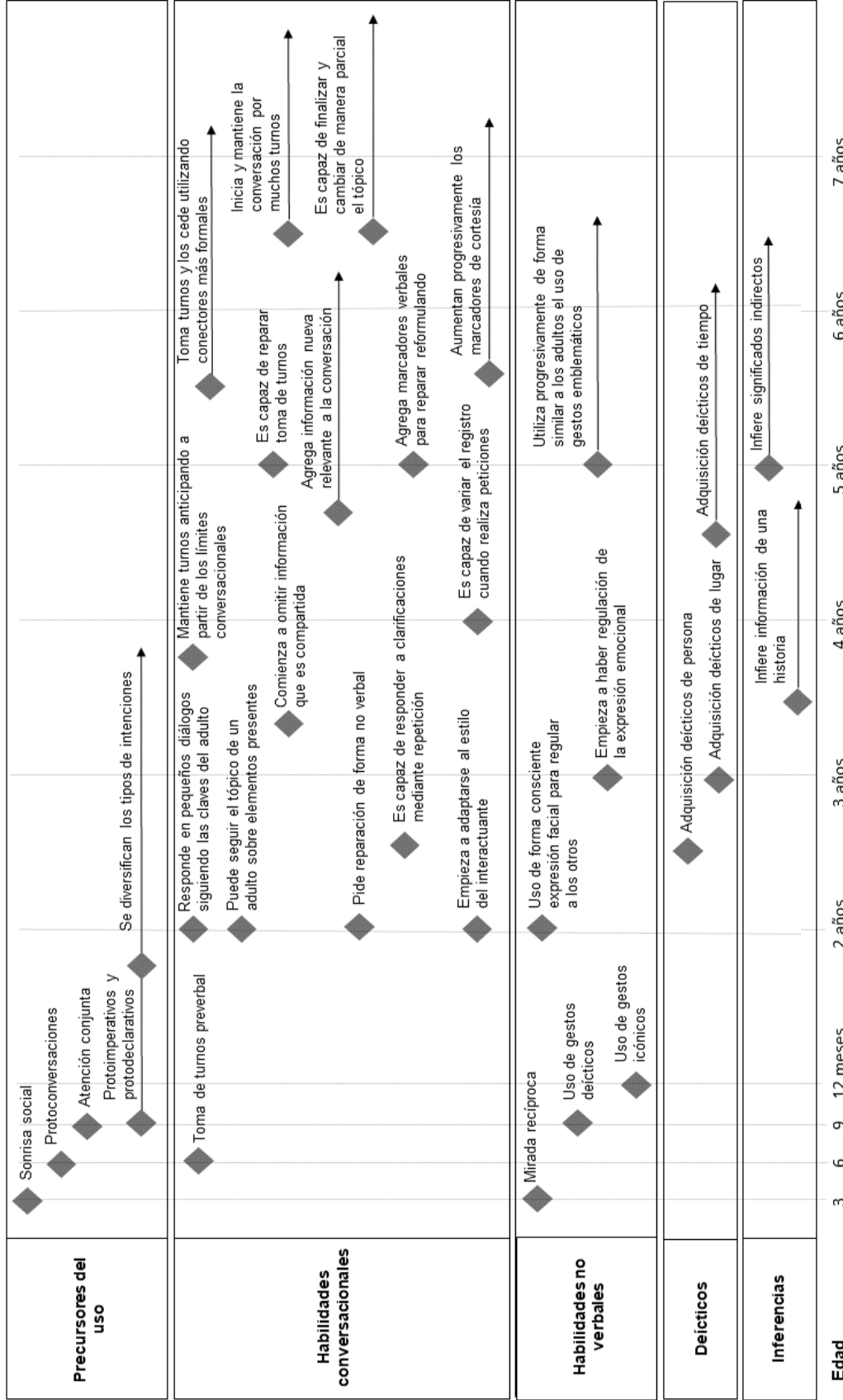


Fuente: elaboración del autor del capítulo

Es importante destacar que, al momento de evaluar, los contenidos expuestos en la Figura 1 pueden variar según los diferentes instrumentos de evaluación. Por ejemplo, en algunos se incluyen como contenidos a evaluar los pares de adyacencia y los actos de habla; sin embargo, desde un punto de vista clínico, estos dos contenidos son difíciles de valorar. En el caso de los pares de adyacencia, estos se superponen con la toma de turnos y requieren, además, de un desarrollo lingüístico para su realización que no está presente en los primeros años de desarrollo del niño o la niña. En el caso de los actos de habla, estos se superponen con las intenciones comunicativas y las inferencias, las cuales, al igual que en el caso anterior, se terminan de desarrollar en edades más avanzadas. Por otra parte, desde una mirada más centrada en la comunicación social, durante la evaluación podrían incluirse otros elementos, como la interacción y la cognición social (9); sin embargo, debido a los límites difusos que hay entre estos dominios y la pragmática, no se han incluido en este capítulo. Finalmente, la disposición de los elementos no es rígida. Por ejemplo, la evaluación de la mirada recíproca (o contacto ocular) podría ubicarse tanto en los precursores del uso como en habilidades no verbales.

Dado que la pragmática se va desarrollando a lo largo del tiempo, al momento de evaluar es importante tener en cuenta la edad de los niños y las niñas y los contenidos que debe manejar en ese rango etario. Con respecto a esto, la Figura 2 ilustra el desarrollo pragmático según la edad de adquisición en base a datos obtenidos de Adams (10), Kaderavek (24), Becker-Bryant (25), Owens (26), Halberstadt, Parker y Castro (27) y Dewart y Summer (28). Se debe considerar en su interpretación que la edad de adquisición de estos diferentes contenidos no es rígida, y se debe tener en cuenta solo como un rango más y no como un valor exacto. Además, existen contenidos, como las conductas no verbales, que tienen variaciones importantes debido a factores culturales (17), por lo que son raramente descritas en la literatura en términos de adquisición, asumiéndose solamente que tienen una aparición muy temprana.

Figura 2. Desarrollo pragmático según edad de adquisición (10, 24, 25, 26, 27 y 28).



◆ Este símbolo representa la edad en la cual la habilidad descrita emerge en el desarrollo infantil

→ La fecha indica que la habilidad descrita continúa desarrollándose después de los 7 años

Fuente: elaboración del autor del capítulo

3. ¿CÓMO EVALUAR?

Los procedimientos utilizados para evaluar competencias pragmáticas dependen de diversos factores, como la edad del niño o la niña, su diagnóstico de base y, sobre todo, las características personales. En las primeras etapas del desarrollo, es decir, dentro de los tres primeros años de vida, se sugiere más utilizar evaluaciones indirectas, como reportes de los cuidadores, los que pueden ser realizados sin una estructura preestablecida, o mediante el uso de cuestionarios o listas de chequeo (7,10).

Debido a la naturaleza misma de las habilidades pragmáticas, se recomienda realizar observaciones ecológicas por parte del evaluador, donde se evalúa en forma directa, durante las interacciones espontáneas del menor (14,29), o de manera indirecta mediante la toma de muestras (grabaciones de audio o video) de las interacciones conversacionales entre este y sus cuidadores, con otros adultos o con un par en un contexto de juego o en una conversación semiestructurada (17,20). En ambos casos pueden utilizarse listas de chequeo, las que son completadas a partir de las conductas observadas durante la interacción (20). Estas listas también pueden utilizarse en casos donde la pragmática no impresione como especialmente comprometida, donde la evaluación es más bien indirecta y de forma transversal, durante la interacción que surge al evaluar los otros aspectos del lenguaje (14,20).

Es importante considerar que, si bien muchas conductas pragmáticas pueden aparecer de manera natural en la interacción, existen otras que, debido a su baja posibilidad de aparecer de manera espontánea, necesitan ser elicitadas mediante procedimientos específicos, tales como tareas referidas a algún criterio para poder ser evaluadas (10,19). Dentro de estas tareas se recomienda el uso de estrategias de sondeo, como por ejemplo, el uso de preguntas para promover el inicio del tópico o la reparación de quiebres (30).

Junto a la realización de estos procedimientos de evaluación, muchas veces es necesario el uso de guiones. Se entiende como guion a una estructura predecible de un evento que proporciona espacios para la participación del

niño o la niña (31), en donde el evaluador interactúa de forma predeterminada con él o ella. Se puede incluir la manipulación del ambiente si se desea elicitarse algunas conductas específicas (29). Estos guiones pueden ir acompañados de juegos de rol (o role playing), donde, por ejemplo, se simula que el niño o la niña compra en una tienda, o que es el personaje dentro de una historia. Por último, pueden usarse rutinas sociales familiares, en especial en los más pequeños, como marco donde se realice la evaluación (32).

Para llevar a cabo una muestra conversacional efectiva en la evaluación pragmática, además es aconsejable seguir las siguientes recomendaciones (33):

1. Iniciar recopilando información de cuidadores y profesores, lo cual orientará el análisis y observación.
2. Utilizar consistentemente el mismo protocolo, permitiendo así una sistematización de las observaciones.
3. Durante las técnicas de elicitación, evitar preguntas de tipo "sí/no" y "Q", las cuales utilizan pronombres interrogativos como Qué, Quién, etc. En su lugar, es preferible emplear comentarios contingentes y pausas expectantes que fomenten en el niño o niña la expansión sobre un tema particular.
4. Por último, es esencial grabar en video las interacciones y transcribirlas posteriormente para facilitar el proceso de análisis.

Respecto de la valoración y análisis de los datos, es difícil en pragmática hablar de normalidad, ya que una determinada conducta puede ser considerada apropiada en un determinado contexto, mientras que en otro no (19). Otra dificultad es que esta conducta, además, está influenciada por factores sociolingüísticos que se deben considerar en su valoración (17,20). Sin embargo, puede utilizarse un criterio evolutivo, donde se determina si existe alteración o no dependiendo de si la conducta está acorde a la edad de desarrollo del niño o la niña, y/o un criterio más ecológico, el cual consiste en ver si la conducta a analizar facilita el buen desarrollo de la interacción comunicativa donde se produce (29).

A continuación, se describirán de forma más específica algunos procedimientos para evaluar el nivel pragmático según cada habilidad.

3.1 Intenciones comunicativas

Debido a su misma naturaleza, estas deben ser evaluadas de forma cualitativa en contexto, pudiendo realizarse de manera indirecta mediante preguntas dirigidas a los padres o a través de la observación directa (34). Como ejemplos de procedimientos específicos, se pueden poner objetos de interés frente a niños o niñas de 9 meses en adelante, fuera de su alcance, para ver si son capaces de realizar peticiones, o utilizar objetos con características fuera de lo común para ver si niños o niñas de 12 meses en adelante realizan comentarios (31,32).

3.2 Habilidades conversacionales

Como ya se mencionó, las muestras de conversación espontánea son uno de los mejores métodos para evaluar estas habilidades. Las consideraciones específicas para cada aspecto en particular son las siguientes:

Toma de turnos: para promover la participación del niño o la niña y que no solo se limite a responder, es esencial que el interactuante sea una persona familiar, en especial en menores de tres años (20). Se puede evaluar, además, la toma de turnos no verbal en rutinas de juego y juego de roles, en especial en niños o niñas del mismo rango de edad anterior (32). Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que al ser situaciones no espontáneas pueden dar una falsa idea del rendimiento del menor. Por ello, para niños y niñas sobre los dos años resulta mejor utilizar directamente muestras conversacionales más espontáneas.

Manejo del tópico: se debe evaluar en base a una serie de temas distintos. Idealmente, las temáticas deben ser de interés del niño o niña para promover su participación (20). Una manera de elicitar el inicio del tópico, lo que ya puede realizarse en niños o niñas sobre los dos años, es mostrando imágenes, o comentando sobre una historia de interés y esperar. Respecto de la mantención del tópico, que puede evaluarse a los dos años y medio, se pueden realizar comentarios del tipo “que buena historia” y esperar a que el niño o la niña continúe (17). Además de lo anterior, es importante evaluar la atingencia de los enunciados en relación con el contexto lingüístico y no lingüístico. Asimismo, es relevante medir cuánta información nueva está entregando (33).

Quiebres comunicativos: para su evaluación, que en términos de reparación puede realizarse ya desde los dos años y medio, es necesario generar situaciones donde se produzcan errores (20). El evaluador puede equivocarse de manera intencional entregando información insuficiente; por ejemplo, dando un mensaje poco claro o dando mensajes no verbales discordantes con el verbal (17,32).

3.3 Variación del registro

La mejor manera de evaluar este contenido, que en general es conveniente realizar sobre los tres años y medio, es observar la conducta del niño o la niña en múltiples contextos y con distintos tipos de interactuantes; aunque también pueden utilizarse actividades donde se utilice role playing, donde el evaluado deba entregar el mismo mensaje en distintas situaciones simuladas (19).

3.4 Deícticos

La deixis puede ser evaluada mediante tareas de búsqueda de objetos, en las que el niño o la niña dirige al compañero de conversación hacia un objeto oculto. Dado que los niños y niñas pueden utilizar como punto de referencia el suyo propio, o el del hablante, es recomendable evaluar los deícticos en pares de contraste, como por ejemplo, en aquí/allá (20).

3.5 Inferencias

Si bien el mejor método de evaluar estas habilidades es en el marco de interacciones conversacionales en un entorno natural (8), un procedimiento que puede ser útil, tanto para evaluar este contenido como para medir deícticos, es el uso de tareas de comunicación referencial, donde el evaluador debe transmitirle una información sobre un objeto que está oculto al niño o la niña, quien debe inferir de qué se trata (20). Otros procedimientos que pueden dar cuenta de estas habilidades son las tareas de descripción y recontado, donde se puede observar cuánta información nueva entrega el niño (acá el niño o la niña debe inferir el conocimiento compartido con el oyente) (29). Este contenido tiende a evaluarse progresivamente desde los tres años y medio.

3.6 Conductas no verbales y paraverbales

Son de gran importancia en niños y niñas con menos recursos verbales; en especial si presentan la condición de TEA. Se deben evaluar de manera transversal, ya desde los primeros meses de vida, siendo especialmente importante el uso de gestos y la mirada recíproca (17). También se debe cuidar el no evaluar estas conductas en términos absolutos (ausencia/presencia o adecuado/inadecuado); en especial en niños y niñas con dificultades evidentes en la comunicación social, donde pueden observarse muchas variaciones en la forma de presentación de estas conductas (35).

Es importante tener en cuenta que el desempeño comunicativo de un mismo niño o niña puede tener variaciones significativas dependiendo del contexto, por lo que los resultados deben ser tomados con precaución (19,36). Esto obliga muchas veces a evaluar a través de diferentes instrumentos y mediante observaciones repetidas, siendo lo ideal el poder evaluar al niño o la niña con interactuantes familiares, tanto menores como adultos, que tengan distintos estilos interactivos, y en diferentes contextos (20). En aquellos casos en los que la pragmática no parezca especialmente afectada, esta puede evaluarse de forma transversal mediante observación directa mientras se están evaluando los demás niveles del lenguaje (20).

4. ¿CON QUÉ EVALUAR?

Pese a que existen instrumentos de evaluación pragmática estandarizados, estos son escasos, y dada la naturaleza social de la pragmática, son poco recomendados (6,9); aunque no puede negarse que pueden ser una fuente de información valiosa que complementa otros tipos de evaluación. Los instrumentos más utilizados son los de tipo cualitativo, dentro de los cuales los más frecuentes son las pautas de cotejo y los cuestionarios para padres/cuidadores (37). La siguiente tabla incluye un resumen con algunos de los instrumentos más utilizados en nuestro medio para evaluar aspectos pragmáticos.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación pragmática utilizados en Chile

Nombre del instrumento	País	Tipo de instrumento	Edad de aplicación	Contenidos que evalúa a nivel pragmático	Forma de aplicación	Tiempo de aplicación aproximado
Instrumento de Evaluación de los Trastornos Específicos del Lenguaje en Edad Escolar, IDTEL (Pérez et al., 2014)	Chile	Test referido a criterio	Desde 6 años hasta 9 años y 11 meses de edad	Frases hechas de base metafórica, ironías	Aplicación directa al evaluado/a con apoyo de material gráfico	1 hora y 45 minutos (todos los microdominios)
Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R) (Aguinaga et al., 1991)	España	Test estandarizado	Entre 3 y 6 años de edad	Expresión espontánea, absurdos de contenido y forma, comprensión de metáfora, ordenar y narrar	Aplicación directa al evaluado/a con apoyo de material gráfico	10 a 12 minutos
Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) (Puyuelo et al., 1997)	España	Test estandarizado	Entre 5 y 14 años de edad	Actos de habla, como saludos y despedidas, reclamar la atención, ruego/concesión, entre otros	Aplicación directa al evaluado/a con apoyo de material gráfico	Máximo 60 minutos (solo módulo pragmático). En la versión screening pueden ser 15 minutos
Protocolo de evaluación pragmática (Martínez, L. 2001)	Chile	Pauta de cotejo	Población infantil sin especificar	Estructura de la interacción, toma de turnos, reparación de quiebres, manejo del tópico y deixis	Aplicación directa al evaluado/a con apoyo de un script	20 minutos
Protocolo pragmático de Prutting y Kirchner (Prutting y Kirchner, 1987)	EE. UU.	Pauta de cotejo	Población adulta e infantil sin especificar	Actos de habla, tópico, toma de turnos, selección léxica, variación estilística, aspectos paralingüísticos y no verbales	Análisis a partir de dos conversaciones grabadas	15 minutos
Protocolo de evaluación pragmática del lenguaje (PEP-L) (Romero e Higuera, 2014)	Chile	Pauta de cotejo	Población infantil sin especificar	Calidad del acto enunciativo (habilidades no verbales y paraverbales), acto proposicional (aspectos semántico-sintácticos ligados a la pragmática), organización social del discurso (habilidades conversacionales), variedad de actos de habla (intenciones comunicativas), reparación de quiebres	Aplicación directa al evaluado/a con apoyo de un script	20 minutos
Children Communication Checklist (original: Bishop, 1989; adaptación: Crespo-Eguilaz et al., 2016)	Original UK, adaptación española	Test estandarizado	Entre 4 y 12 años de edad	Habilidades conversacionales, coherencia-comprensión, compenetración, comunicación no verbal y pertinencia	Cuestionario para padres/profesores	5 a 15 minutos

Muchos de estos instrumentos evalúan la pragmática junto al resto de los demás componentes del lenguaje. Esto hace que, por un lado, los procedimientos de evaluación deban adaptarse a los ya utilizados en donde el contexto no es relevante y, por otro lado, que se realice una evaluación solo de algunos contenidos específicos.

En cuanto a los instrumentos que solo exploran el componente pragmático, estos son pocos y si bien permiten detectar la presencia de dificultades, en ocasiones no ahondan en identificar cuál es el problema en cuestión. Por este motivo, se adjunta a este capítulo un Protocolo de análisis pragmático para muestras conversacionales, elaborado por el autor de este capítulo (Anexo 1), el cual fue desarrollado en base a lo revisado en diversas fuentes (13,16,17,19,20,26,28,35,38). Este protocolo busca simplificar el proceso de registro durante la evaluación de las habilidades pragmáticas en el marco de una interacción conversacional, sin dejar de lado el poder evaluar con el suficiente grado de profundidad dichos aspectos. Esta propuesta se alinea con lo revisado en el presente capítulo, pues está orientado a niños y niñas verbales hasta los 7 años con desarrollo normotípico. En el caso de poblaciones con trastornos/patologías específicas, y sobre todo con un desempeño mínimamente verbal/no verbal, es posible que se beneficien más de otro tipo de instrumentos, como por ejemplo, la Matriz de comunicación (39).

5. CONCLUSIONES

El uso del lenguaje y la comunicación de manera adecuada y efectiva en contextos sociales requiere competencias de lenguaje pragmático, las cuales deben ser evaluadas de manera apropiada. Esta evaluación, si bien puede ser en muchos casos transversal a las realizadas a los demás aspectos del lenguaje, en numerosas ocasiones debe efectuarse en forma directa, lo que implica observar y analizar una amplia gama de contenidos, tanto de naturaleza verbal como no verbal. Si bien el procedimiento más mencionado en la literatura y utilizado a nivel investigativo es la muestra conversacional de tipo más bien naturalista, el tiempo que toma recoger y analizar la muestra lo hace un método que no siempre se adapta bien a la práctica clínica (20,40). Por ello, como alternativa y/o complemento es útil el uso de otros instrumentos, siendo el uso de pautas de cotejo lo más utilizado junto a la observación clínica. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que las pautas de cotejo muestran variaciones entre sí a nivel de contenido, y que además necesitan de mayor confirmación empírica de su estructura dimensional, validez de contenido a través de todo el desarrollo y validez ecológica (41), por lo que su aplicación debe ser realizada de manera reflexiva y considerando siempre las características personales y etnoculturales del niño o la niña y su medio familiar. Junto a lo anterior, puede decirse igualmente, que faltan herramientas de evaluación que consideren las características específicas de los diferentes trastornos y condiciones donde existen déficits pragmáticos (24), como puede ser el caso de niños y niñas con necesidades comunicativas complejas.

6. REFERENCIAS

1. Camarata S. The Pragmatics of Paediatric Language Intervention [Internet]. Pragmatics in Speech and Language Pathology. John Benjamins Publishing Company; 2000. p. 139.
2. Ivern I. La pragmática: un marco teórico para interpretar la comunicación. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. 2018 Jan; 38(1):1-5.
3. Bates E. Language and Context: The Acquisition of Pragmatics. New York: Academic Press. 1976.
4. Perkins MR. Pragmatic impairment. Cambridge: Cambridge University Press; 2007.
5. Perkins MR. Pragmatic ability and disability as emergent phenomena [Internet]. Vol. 19, Clin Linguist Phon. Informa UK Limited; 2005. p. 367-77.
6. Fujiki M, Brinton B. Pragmatics and Social Communication in Child Language Disorders, en Schwartz R. Handbook of Child Language Disorders. Second. Schwartz RG, editor. New York, NY: Routledge, 2017: Psychology Press; 2017.
7. Beauchamp M, Anderson V. SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. Psychol Bull. 2010; 136(1):39-64.
8. Cummings L. Pragmatic Disorders. Dordrecht Springer Netherlands; 2014.
9. Adams C, Hwa-Froelich D (ed.). Assessment and intervention for children with pragmatic language impairment. In Social Communication Development and Disorders. 1 ed. Vol. 1. New York: Psychology Press Ltd. 2015. p. 141-170.
10. Adams C. Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. J Child Psychol Psychiatry [Internet]. 2002; 43(8):973-87.
11. Landa RJ. Assessment of social communication skills in preschoolers. Ment Retard Dev Disabil Res Rev. 2005; 11(3):247-52.
12. Crais E, Douglas DD, Campbell CC. The Intersection of the Development of Gestures and Intentionality. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2004 Jun; 47(3):678-94.
13. Roth FP, Spekman NJ. Assessing the Pragmatic Abilities of Children. Part 1. Organizational framework and assessment parameters. J Speech Hear Disord. 1984 Feb; 49(1):2-11.

14. Acosta VM, Moreno AM. Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona Elsevier Masson; 2001.
15. Baker P, Ellece S. Key terms in discourse analysis. London: Bloomsbury Academic; 2013.
16. Prutting CA, Kittchner DM. Clinical Appraisal of the Pragmatic Aspects of Language. *J Speech Hear Disord.* 1987; 52:105-19
17. Hegde MN, Pomaville F. Assessment of communication disorders in children: Resources and protocols. San Diego: Plural Publishing, Inc; 2017.
18. De Villiers P. Assessing Pragmatic Skills in Elicited Production. *Semin Speech Lang.* 2004 Apr 15; 25(01):57-71.
19. Paul R, Norbury C, Gosse C. Language disorders from infancy through adolescence. 5th ed. Elsevier; 2017.
20. Owens RE. Language disorders: A functional approach to assessment and intervention. Boston: Pearson; 2014.
21. Serra M. Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva, I Barcelona Universitat De Barcelona, Publicacions I Edicions; 2013.
22. Cummings, L. (2023). *Introducing Pragmatics: A Clinical Approach.* (1st ed.) Routledge
23. Bloom L, Lahey M. Language Development and Language Disorders. New York: Wiley, 1978.
24. Kaderavek JN. Language disorders in children: Fundamental concepts of assessment and intervention. Boston: Pearson; 2015.
25. Becker-Bryant J. Pragmatic development, in *The Cambridge Handbook of Child Language*, ed. by Edith Bavin, Cambridge: Cambridge University Press. 2009. 339-54.
26. Owens RE. Language development: An introduction. Harlow, Essex: Pearson; 2016.
27. Halberstadt AG, Parker AE, Castro V. Nonverbal communication: Developmental perspectives. In Hall J, Knapp M. *Nonverbal Communication.* Berlin, Boston: De Gruyter Mouton; 2013. 93-127.
28. Dewart H. & Summers S. (1995). The pragmatics profile of everyday communication skills in children (Rev.). NFER-Nelson.

29. Hyter YD. Pragmatic Language Assessment. *Top Lang Disord.* 2007 Apr; 27(2):128-45.
30. Larson VL, McKinley NL. *Communication solutions for older students: Assessment and intervention strategies.* Greenville, S.C.: Thinking Pub; 2007
31. Creaghead N. Strategies for Evaluating and Targeting Pragmatic Behaviors in Young Children. *Semin Speech Lang.* 1984 Aug; 5(03):241-52.
32. Roth FP, Spekman NJ. Assessing the Pragmatic Abilities of Children. Part 2. Guidelines, considerations, and specific evaluation procedures. *J Speech Hear Disord.* 1984 Feb; 49(1):12-17.
33. Timler, G. R. (2018). Using Language Sample Analysis to Assess Pragmatic Skills in School-Age Children and Adolescents. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 3(1), 23.
34. Wettling I. Intenciones comunicativas tempranas. Consideraciones para la Evaluación. *Revista Digital EOS Perú.* Vol. 7(1). 2016. 42-55.
35. Shipley KG, McAfee JG. *Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual.* 6th ed. San Diego, Ca: Plural Publishing, Inc; 2021.
36. Cummings L. *Clinical pragmatics.* Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press; 2009.
37. Prieto C, Sepúlveda C, Soto G. Instrumentos de evaluación pragmática y comunicativa en español [Internet]. Vol. 31, *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura.* Universidad de La Serena; 2021. p. 3-25
38. Reed V. *An introduction to children with language disorders.* NY, NY: Pearson Education; 2018.
39. Rowland C, Fried-Oken M. Communication Matrix: A clinical and research assessment tool targeting children with severe communication disorders. *J Pediatr Rehabil Med.* 2010; 3(4):319-29.
40. Adams C, Lockton E, Gaile J, Freed J. TOPICCAL applications: Assessing children's conversation skills: turning a research instrument into a clinical profile. *Speech and Language Therapy in Practice.* 2011 Mar; (Spring):7-9.
41. Russell RL, Grizzle KL. Assessing Child and Adolescent Pragmatic Language Competencies: Toward Evidence-Based Assessments. *Clin Child Fam Psychol Rev.* 2008 Apr 3; 11(1-2):59-73.

ANEXO 1

Protocolo de análisis pragmático para muestras conversacionales

Intenciones comunicativas	
Regulación social	<input type="checkbox"/> Pide objetos <input type="checkbox"/> Pide acciones <input type="checkbox"/> Protesta/Rechaza
Interacción social	<input type="checkbox"/> Llama la atención sobre sí mismo <input type="checkbox"/> Saluda <input type="checkbox"/> Pide permiso <input type="checkbox"/> Da las gracias <input type="checkbox"/> Expresa asentimiento/aprobación
Atención conjunta	<input type="checkbox"/> Comenta sobre objetos <input type="checkbox"/> Comenta sobre situaciones <input type="checkbox"/> Realiza aclaraciones <input type="checkbox"/> Pide información
Habilidades conversacionales	
Toma de turnos	
Inicio	<input type="checkbox"/> Con petición <input type="checkbox"/> Con comentario <input type="checkbox"/> Con pregunta <input type="checkbox"/> No inicia
Respuesta	<input type="checkbox"/> Mínima (puede ser no verbal) <input type="checkbox"/> Extendida <input type="checkbox"/> No responde
Respeto el turno	<input type="checkbox"/> Adecuado <input type="checkbox"/> Interrumpe <input type="checkbox"/> Superpone
Manejo del tópico	
Inicio	<input type="checkbox"/> En base a sus intereses <input type="checkbox"/> En base a elementos presentes (ambientales) <input type="checkbox"/> En base a elementos ausentes <input type="checkbox"/> Inicia de forma excesiva <input type="checkbox"/> Solo responde a las iniciaciones del otro
Mantención	<input type="checkbox"/> Sin agregar información nueva (repite información) <input type="checkbox"/> Agregando información nueva relevante <input type="checkbox"/> Agregando información nueva no relevante
Cambio	<input type="checkbox"/> Es abrupto <input type="checkbox"/> Es realizado con marcadores verbales de transición <input type="checkbox"/> Es semánticamente relacionado al tema anterior <input type="checkbox"/> Es situacionalmente apropiado <input type="checkbox"/> Persevera en el tema <input type="checkbox"/> Cambia constantemente
Finalización	<input type="checkbox"/> Es abrupto <input type="checkbox"/> Con marcadores verbales <input type="checkbox"/> Con marcadores no verbales <input type="checkbox"/> No finaliza
Informatividad	<input type="checkbox"/> Entrega información de forma atingente <input type="checkbox"/> Entrega información de forma excesiva <input type="checkbox"/> Entrega información de forma insuficiente <input type="checkbox"/> No entrega información
Reconocimiento y reparación de quiebres	
Reconocimiento	<input type="checkbox"/> Pide reparación de forma no verbal <input type="checkbox"/> Pide reparación de forma verbal <input type="checkbox"/> No se observa
Reparación	<input type="checkbox"/> Por repetición <input type="checkbox"/> Por confirmación <input type="checkbox"/> Por aclaración <input type="checkbox"/> Por reformulación <input type="checkbox"/> No se observa

Adecuación al registro	
	<input type="checkbox"/> Cambia su estructuración gramatical y vocabulario dependiendo del interactuante y la situación <input type="checkbox"/> Cambia la prosodia y otros aspectos no verbales dependiendo del interactuante y la situación <input type="checkbox"/> Utiliza formas corteses cuando la situación lo amerita <input type="checkbox"/> Es excesivamente formal <input type="checkbox"/> Es excesivamente informal <input type="checkbox"/> No se adecua al contexto
Deícticos	
	<input type="checkbox"/> De persona <input type="checkbox"/> De espacio <input type="checkbox"/> De tiempo
Inferencias	
	<input type="checkbox"/> Considera el conocimiento compartido <input type="checkbox"/> Considera el interés del otro <input type="checkbox"/> Considera los factores contextuales; por ejemplo, lugar, situación específica, interactuantes
Conductas paraverbales	
Prosodia	<input type="checkbox"/> Es acorde con lo expresado <input type="checkbox"/> Plana <input type="checkbox"/> Monótona <input type="checkbox"/> Excesiva
Fluencia	<input type="checkbox"/> Presenta falsos comienzos <input type="checkbox"/> Realiza pausas prolongadas <input type="checkbox"/> Presenta numerosas vacilaciones <input type="checkbox"/> Presenta una velocidad aumentada <input type="checkbox"/> Presenta una velocidad disminuida
Calidad vocal	<input type="checkbox"/> Usa intensidad adecuada <input type="checkbox"/> Usa tono adecuado <input type="checkbox"/> Presenta alteraciones vocales que dificultan su entendimiento
Conductas no verbales	
Coordinación medios no verbales	<input type="checkbox"/> Presenta adecuada coordinación entre gestos, mirada y lenguaje <input type="checkbox"/> Presenta coordinación parcial entre gestos, mirada y lenguaje <input type="checkbox"/> No se observa coordinación
Mirada recíproca	<input type="checkbox"/> Apropiaada <input type="checkbox"/> Evitativa <input type="checkbox"/> Inconsistente <input type="checkbox"/> Disminuida/Ausente
Gestos	<input type="checkbox"/> Contribuyen a lo expresado verbalmente <input type="checkbox"/> Excesivos <input type="checkbox"/> Disminuidos
Expresión facial	<input type="checkbox"/> Son acordes a lo a lo expresado verbalmente <input type="checkbox"/> Exagerada <input type="checkbox"/> Disminuida
Proxémica	<input type="checkbox"/> Adecuada <input type="checkbox"/> Mantiene una distancia constante con los demás <input type="checkbox"/> Se ubica demasiado lejos <input type="checkbox"/> Se ubica demasiado cerca

7. AUTOEVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Esta sección tiene como objetivo que los lectores puedan automonitorear su aprendizaje. Para esto, los invitamos a responder las siguientes preguntas:

ÍTEM VERDADERO O FALSO

Lea detenidamente y complete con verdadero (V) o falso (F) según corresponda. Justifique las falsas.

- _____ 1) Las dificultades pragmáticas solo se dan en caso de cuadros con una condición médica asociada, como es el caso de los TEA.
- _____ 2) Las intenciones comunicativas en un inicio se dividen en protoimperativos y protodeclarativos.
- _____ 3) La evaluación pragmática siempre debe ser directa.
- _____ 4) Las inferencias empiezan a desarrollarse progresivamente después de los 3 años.
- _____ 5) En muchas habilidades pragmáticas se hace necesario usar estrategias de elicitación y el uso de guiones.
- _____ 6) La variación del registro se evalúa solo viendo cuánto el niño o la niña puede adaptar su lenguaje a una situación formal.

ÍTEM DE SELECCIÓN ÚNICA

Lea cada uno de los enunciados y seleccione la alternativa que considere correcta.

1. En una conversación, el evaluador le realiza el siguiente comentario al menor: "Qué interesante, ¿qué más me puedes contar?". ¿Qué está intentando evaluar?

- a) reconocimiento de quiebres.
- b) mantención del tópico.
- c) variación del registro.
- d) cambio de tópico.

2. Es importante el uso de guiones en la pragmática porque:

- a) permite evaluar conductas que no aparecen de forma espontánea.
- b) permite evaluar las intenciones comunicativas.
- c) evidencia mejor la variación del registro.
- d) permite evaluar los aspectos no verbales.

3. Para poder evaluar la reparación de quiebres se debe considerar que:

- a) solo puede evaluarse en role playing.
- b) el menor nunca va a reparar quiebres frente a un desconocido.
- c) su realización debe efectuarse en situaciones donde puedan existir errores.
- d) si tiene buena intencionalidad comunicativa, no debería presentar errores.

RESPUESTAS

Ítem Verdadero o Falso

1) F

Puede darse en diversas condiciones; entre ellas, los TDL y otras condiciones no asociadas

2) V

3) F

En muchos casos se debe realizar de manera transversal, es decir, de forma indirecta, en especial cuando no impresiona tan comprometida.

4) V

5) V

6) F

Si bien incluye lo formal, también debe incorporar otras situaciones, como las de tipo informal.

Ítem de selección única 1.b 2.a 3.c

CAPÍTULO V

Evaluación del discurso

Magdalena Muñoz-Montes & Daniela Rojas Contreras

RESUMEN

El propósito de este capítulo es abordar la evaluación del discurso en niños y niñas a través de la revisión de definiciones conceptuales, características del desarrollo y procedimientos de evaluación. Su estructura se compone de la siguiente manera: en el inicio se alude a los contenidos de evaluación mediante la pregunta “¿Qué evaluar?”. Luego, se presentan por separado los tipos de discurso: narrativo, argumentativo y expositivo; en cada uno de ellos se aborda la definición, relevancia, superestructura, características y desarrollo según edad. También se responden las preguntas “¿Cómo evaluar?” y “¿Con qué evaluar?”, presentando los principales procedimientos e instrumentos de evaluación de cada discurso. A continuación, se exhibe una tabla resumen que condensa el análisis del discurso narrativo, argumentativo y expositivo. El capítulo finaliza con una conclusión y evaluación formativa de los contenidos.

1.- INTRODUCCIÓN

El discurso es una entidad compleja que ha sido abordada desde diferentes paradigmas, dando origen a distintas conceptualizaciones. En este texto se presentará la definición expuesta en Pavez et al. (1): El discurso es una “unidad semántica pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema, y que es emitida con una determinada intención comunicativa en una situación concreta” (p. 5).

En otras palabras, el discurso se expresa en un contexto espaciotemporal donde existe un emisor que transmite una secuencia de oraciones relacionadas coherentemente a un destinatario, con una intención comunicativa particular. Existen distintos tipos de discurso, los cuales se diferencian por su función y por su estructura. En este capítulo, la atención se focaliza en el discurso narrativo, argumentativo y expositivo, los cuales fueron escogidos debido a que, en general, son más probables de ser encontrados en el habla espontánea (2) y a la relevancia que tienen en el desarrollo de los niños y niñas y su aprendizaje escolar. Se describirán desde una amplia revisión bibliográfica que recoge diferentes perspectivas.

2.- ¿QUÉ EVALUAR?

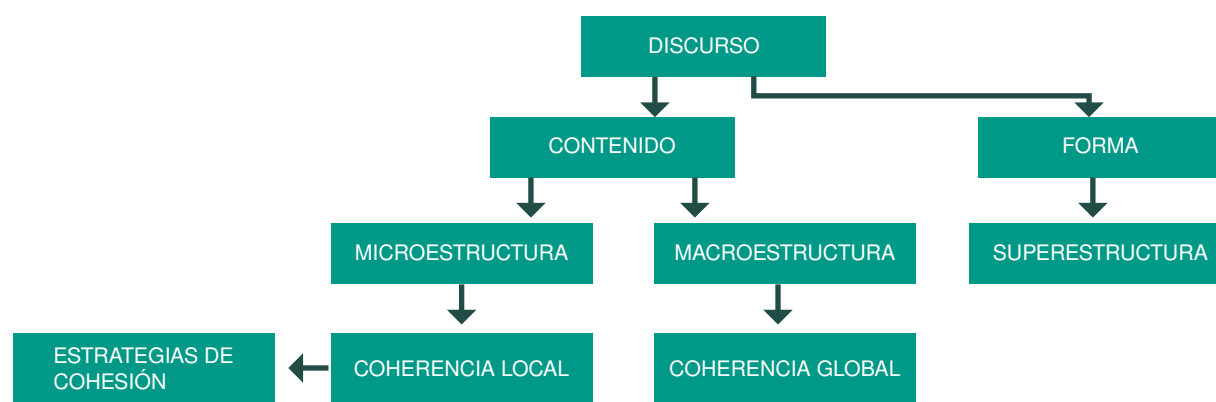
La evaluación del discurso es versátil, pues se puede obtener información propia de las habilidades discursivas y, a su vez, se puede extraer otro tipo de información lingüística. Por ejemplo, desde el componente semántico se podría calcular el índice de diversidad léxica y desde el componente morfosintáctico se podría determinar la complejidad gramatical y/o el uso de conectores, entre otros. Asimismo, la emisión de un discurso podría analizarse desde los aspectos pragmáticos involucrados.

Las habilidades discursivas son valoradas generalmente desde ambas vertientes, considerando tanto la comprensión como la producción del discurso. En relación con la producción, los discursos se pueden caracterizar tanto en su contenido como en su forma, los cuales se relacionan entre sí.

La distinción entre ambos aspectos resulta provechosa para el análisis del discurso de una persona (1).

A continuación, se presenta la Figura 1 que esquematiza los conceptos de contenido y forma.

Figura 1. Esquema que representa los aspectos que componen el discurso.



El contenido de un discurso se organiza a través de la coherencia local y la coherencia global. La coherencia local se refiere a la relación semántica entre las oraciones (también conocida como microestructura). Esta se relaciona estrechamente con el concepto de cohesión, que alude al uso de elementos lingüísticos que evidencian las relaciones de coherencia local; un ejemplo de esto son los conectores (1,3). La coherencia global, en cambio, se vincula con el significado total de un discurso (un tema central o asunto del discurso), lo que también se conoce como macroestructura. Ambas son interdependientes, es decir, se encuentran en estrecha relación (1,3,4).

En cuanto a la forma, esta se conoce como la estructuración formal del discurso, o superestructura, y corresponde al esquema general del texto. Tanto la macroestructura como la superestructura se entienden en relación con la totalidad del discurso y no a nivel de las oraciones, como la microestructura (1,3,4).

Cabe destacar que existen autores que se refieren a la superestructura con el nombre de “macroestructura”; no obstante, esto no representa un error, sino que es una aproximación diferente al análisis del discurso planteado en el párrafo anterior.

El presente capítulo se focaliza en el análisis de la superestructura debido a que es el ámbito del discurso que está más desarrollado a nivel de evaluación e intervención.

3.- DISCURSO NARRATIVO

3.1 Definición

El discurso narrativo se ha definido de distintas maneras. En este capítulo, se destaca la definición de Bassols y Torrent (5): “Conjunto de oraciones organizadas coherentemente que alude a una sucesión de acontecimientos relacionados temporal y causalmente, y caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución”, debido a que conjuga muy bien tanto aspectos de contenido como de estructura.

La narración se encuentra presente en nuestra vida de diferentes formas. Una de ellas es el relato de un evento cotidiano, que puede haber ocurrido al hablante o a un tercero. Otras manifestaciones son los mitos, leyendas, chistes y cuentos (literatura). Este apartado se centra en estos últimos (4).

3.2 Relevancia

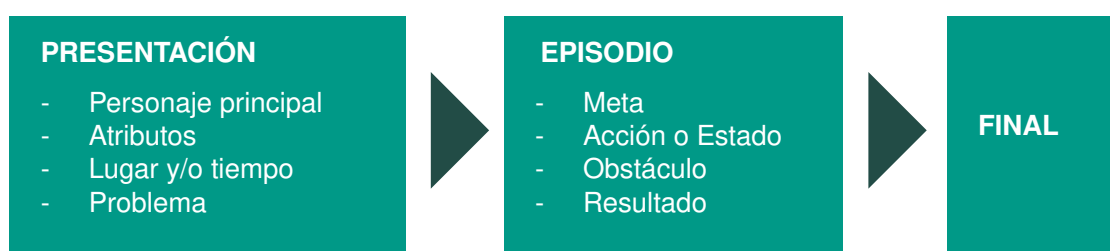
El discurso narrativo es un importante vehículo para el aprendizaje social, lingüístico, cultural y académico. Contribuye a organizar la experiencia, lo que favorece la comprensión del mundo y la interacción social (6). Por otro lado, como puente entre el lenguaje oral y escrito, es descrito como un importante predictor del éxito escolar, debido a su relación con la lectoescritura, específicamente con la comprensión lectora (7). Esta última es requerida para el aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares a nivel escolar, lo que explica su influencia en el rendimiento académico.

3.3 Superestructura

Existen diferentes propuestas de superestructura de cuentos. Una ampliamente mencionada es la gramática de las historias de Stein y Glenn, en 1979. Ellos proponen que el cuento se conforma de dos partes: la escena (llamada también introducción) y uno o más episodios. La escena contiene al protagonista e información contextual general (social, física, temporal). El episodio, por su parte, incluye: evento inicial, respuesta interna, plan interno, intento, consecuencia y reacción (8,9).

En Chile, las autoras Pavez et al. (1) sintetizaron esta propuesta identificando tres grandes componentes: la presentación (personaje principal, contexto y problema), los episodios (meta, acción, obstáculo y resultado) y el final. En este capítulo se detallará esta propuesta (ver figura 2), porque ha sido ampliamente utilizada en investigaciones de niños y niñas hispanohablantes; entre ellos, infantes chilenos. Además, entrega un instrumento de evaluación y una escala de desarrollo narrativo que presentan alta utilidad clínica.

Figura 2. Esquema de superestructura descrita por Pavez et al. (1).



A continuación, se presenta una breve definición de los elementos que forman parte de la superestructura:

Personaje principal: protagonista de la historia.

Atributo: es una cualidad que caracteriza al personaje principal.

Lugar o tiempo: es la ubicación espacial (lugar) o temporal (tiempo) en la cual se desenvuelve la historia.

Problema: situación inicial que genera el relato.

Meta: objetivo que pretende lograr un personaje dentro de la historia (puede ser o no del protagonista).

Acción: intento de un personaje para lograr la meta.

Estado: hace referencia a cómo se encuentra el personaje física o emocionalmente. Ejemplo: estaba cansada, estaba triste.

Obstáculo: dificultad que se presenta posterior a la acción o estado.

Resultado: consecuencia del obstáculo.

Final: resolución (positiva o negativa) del problema de la historia.

En el siguiente cuento se ejemplifican los elementos de la superestructura:

Dino el dinosaurio*

Hace muchos años atrás existió un tiranosaurio rex llamado Dino^{personaje} que vivía en un gigantesco bosque junto a su familia^{lugar}. A dino le gustaba realizar sus quehaceres solo: hacer su cama, poner la mesa, ordenar su mochila y muchas otras actividades, pues era muy independiente^{atributo}.

Pero este dinosaurio tenía un curioso problema, no podía peinarse y tampoco lavar sus dientes, ya que sus brazos eran muy cortitos y, como no alcanzaba su cabeza ni su boca, siempre necesitaba pedir ayuda a sus padres^{problema}.

Dino sabía que como era un tiranosaurios rex tenía los brazos cortos, pero los suyos eran aún más cortos y, por esa razón, no podía hacer algunas cosas que otros tiranosaurios si podían.

Un día, pensó en una solución a su problema, buscó un par de pinzas en su casa y las amarró a sus brazos^{acción}, pero las pinzas no eran lo suficientemente largas, no podía apretarlas bien y se le caían las cosas que tomaba ¡ahora era más difícil! ^{obstáculo}. Dino se dio cuenta de que esa no era buena idea por lo que decidió buscar una nueva alternativa^{resultado}.

El tiranosaurio estaba tan afligido que se acercó a sus padres y les contó la situación. Fue entonces cuando su papá sacó de un viejo baúl un cepillo de dientes y una peineta con mangos extralargos. Estos los había guardado porque él cuando era pequeño también había tenido el mismo problema.

Dino se puso muy feliz y desde ese día pudo realizar su rutina de aseo personal solo, sin pedir ayuda^{final}. Además, se dio cuenta de que no hay problema que no tenga solución.

*Nota: Cuento extraído de Hernández et al. (2018) (10)

3.4 Desarrollo del discurso narrativo

El desarrollo del discurso narrativo comienza en etapas tempranas de la infancia, asociado al juego simbólico y juego narrativo. El primero aparece en los niños y las niñas alrededor de los dos años, cuando comienzan a comprender este mundo compuesto por una parte real y una no real (por ejemplo, cuando un niño usa una libreta para simular que habla por teléfono). Cuando este mundo no real comienza a ser diferenciado y explorado por los niños y las niñas, se vuelven capaces de crear mundos ficticios, dando origen al juego narrativo. Este surge alrededor del tercer año de vida y se trata de una actividad lúdica guiada por un tema narrativo que incluye algunos elementos

estructurales de una historia. El lenguaje comienza progresivamente a enriquecer el juego narrativo y se transforma en un organizador de este; por ejemplo, el niño que hablaba por teléfono usando una libreta, ahora puede complementar con “Tengo que llamar al capitán para que venga a rescatarme”, y así representar y describir un completo escenario ficticio, lleno de personajes y lugares imaginados (11).

Un precursor muy importante del discurso narrativo es el script, o guion. Se entiende por guion a la representación mental de sucesos cotidianos repetidos en el tiempo y que se dan en la misma secuencia temporal, propios de su rutina personal (12). El manejo de guiones corresponde a una de las primeras aproximaciones de los niños y las niñas a lo que posteriormente constituirá el discurso narrativo, por ello se presenta como un aspecto del desarrollo temprano, a partir de los dos años de edad (13). Un ejemplo de guion podría ser “lavarse los dientes”, el cual se compone del relato por parte del niño o la niña de las tres acciones relacionadas temporalmente:

1. **Echar pasta en el cepillo de dientes.**
2. **Cepillarse los dientes.**
3. **Enjuagarse la boca.**

Los niños y niñas suelen incorporar los guiones a sus narraciones, los cuales le posibilitan reducir la carga cognitiva, puesto que son sucesos que les son familiares (14).

El discurso narrativo evoluciona tanto en contenido como en forma; sin embargo, el desarrollo del contenido ha sido menos estudiado que el desarrollo de la superestructura. Se ha descrito que los niños y niñas relatan primero secuencias de eventos sin relaciones entre sí; posteriormente, son capaces de elaborar series temporales, y finalmente, dominan la causalidad (15). Durante los inicios de la educación básica, las narraciones infantiles muestran avances en la coherencia y la cohesión y las temáticas se adecuan más a las situaciones de comunicación y las narraciones empiezan a mostrar cierta coherencia causal (14). A medida que transcurren los primeros años de educación básica, los escolares logran transmitir el problema de manera más clara y enriquecen la narración con diálogos entre los personajes (16).

En relación con la superestructura, se observa una transición desde relatos sin estructura hasta relatos organizados mediante categorías completas. Este desarrollo ha sido estudiado mayoritariamente en hablantes del idioma inglés como lengua materna (14,17). De acuerdo con Applebee (17), se observan los siguientes hitos:

Entre los 2 y 3 años	Se observa el agrupamiento enumerativo, estadio en el cual el niño o la niña describe enumerando sucesos, pero no se observa organización ni un tema central.
Desde los 3 años	Se describe una secuencia de acciones en torno a un personaje, puesto que la enumeración de sucesos se genera en torno a él, existiendo un tema central, pero aún los eventos no se relacionan entre sí.
Entre los 4 y 4.6 años	Se presentan las primeras narraciones caracterizadas por un núcleo central y organizadas mediante un hecho inicial, y una consecuencia; sin embargo, no existe final.
Entre los 4.6 y 5 años	Se observan narraciones con episodios incompletos y se alcanzan las narraciones verdaderas entre los 5 y 7 años.

En Chile, el desarrollo narrativo ha sido estudiado en niños y niñas con desarrollo típico del lenguaje entre los 3 y 11 años de edad mediante la superestructura descrita recientemente (figura 2). Al respecto, se ha observado que los infantes de 3 años no logran aún estructurar un relato, y entre los 4 y 5 años narran con categorías incompletas. A los 6 años, sus historias presentan categorías completas, aunque generalmente no incluyen final.

Para finalizar, es importante mencionar que el discurso narrativo continúa desarrollándose durante la adolescencia. Si bien se evidencian avances en

la superestructura, los principales cambios se observan en el léxico utilizado y en la estructura sintáctica (18).

En la Tabla 1, presentada al final del capítulo, se destacan algunas características del desarrollo narrativo entre los 2 y 7 años 11 meses.

3.5 ¿Cómo y con qué evaluar?

La evaluación de la comprensión del discurso narrativo se realiza a través de preguntas referidas a la historia relatada, las cuales pueden ser aquellas que se encuentran literales en la historia o inferenciales de esta.

En relación con la producción, podemos distinguir tres procedimientos diferentes para elicitación: recontado, generación de la narración a partir de un estímulo pictórico y la narración espontánea. El análisis puede ser basado en la norma o en criterio. A continuación, se describen los procedimientos de elicitación:

3.5.1 Elicitación

a) Recontado.

El recontado es una técnica semiestructurada (19) en que el niño o la niña escucha una historia, la cual puede ser grabada o narrada directamente por el evaluador. La narración puede ser contada con o sin soporte visual (imágenes); también hay casos en que el estímulo corresponde a un video del relato. Posteriormente, se le solicita al niño o la niña que vuelva a contar la historia; este relato puede o no contar con apoyo visual. Su principal ventaja es que otorga algún tipo de control sobre la estructura y contenido del relato y, de esta manera, facilita la comparación (9). Una limitación observada es que si bien su objetivo es medir la producción oral, requiere de la comprensión del estímulo presentado. Es legítimo suponer que si el niño o la niña no comprende o no recuerda la información del estímulo narrativo, lo más probable es que no pueda narrarlo (20). El instrumento Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA), creado por Pavez et al. (1), utiliza el recontado como estrategia de evaluación, en el cual el estímulo del relato se propone oralmente al niño o la niña.

El tipo de estímulo que se utiliza para elicitarse el reconto puede tener efecto en la producción narrativa que se obtiene. Respecto de la distinción entre con o sin apoyo visual, se observan diferentes resultados reportados en la literatura. Por un lado, autores concluyeron que presentar una historia en forma oral o en forma audiovisual no producía diferencias significativas en la extensión de la narración, en la diversidad léxica ni en la complejidad de las oraciones en niños y niñas evaluados entre 4 años 2 meses y 5 años 6 meses. A pesar de esto, encontraron que la modalidad audiovisual favorecía un reconto con oraciones de mayor longitud y complejidad (21). Por otro lado, investigadores señalaron que el tipo de exposición (con y sin apoyo visual) no afecta la sintaxis observada en el reconto y plantea que la presencia de imágenes durante la narración favorece la productividad verbal y fluidez verbal durante el reconto (22).

b) Generación de narración a partir de un estímulo pictórico.

La generación de narración consiste en presentarles a los niños y niñas ilustraciones aisladas, en conjunto o dentro de un libro sin texto (20).

Esta última modalidad ha sido ampliamente utilizada en torno a la historia *Frog, where are you?*, creada por Mayer en 1969. En este libro se representa una historia bien definida, lo que facilita la identificación de la superestructura y su posterior análisis. Este material ha demostrado su versatilidad, puesto que también puede ser utilizado para elicitarse por medio de reconto con apoyo visual. Sin embargo, una desventaja radica en su extensión, ya que contiene más de 20 páginas a describir (9).

c) Narración espontánea.

Esta técnica de elicitación se caracteriza por desarrollarse sin estímulos ni condicionamientos. La narración espontánea es utilizada principalmente cuando un investigador busca una caracterización de rasgos generales en una variante lingüística, de acuerdo con variables intrasujeto, como clase social, edad o género. Este es el caso de propuestas que vienen desde la sociolingüística o desde estudios de ontogenia del lenguaje (20), como podría ser, por ejemplo, la comparación del índice de diversidad léxica en la narración entre un grupo socioeconómico alto y uno bajo.

3.5.2 Análisis

En relación con el análisis del relato, existen dos formas de valorar la calidad de un cuento: una basada en la norma y la otra, en criterios (23).

a) Basada en la norma.

La evaluación basada en la norma se sustenta en instrumentos cuantitativos, en los que se asigna puntuación por la presencia o ausencia de los elementos de la superestructura, comparando el relato del niño o la niña con la historia original. Un ejemplo es el instrumento EDNA (1), en el cual los resultados son referidos a una norma para la edad y se determina si los elementos de la superestructura están presentes o ausentes, y en caso de que estén presentes, si están completos o incompletos. Según Petersen et al. (23), este tipo de evaluación es muy eficiente en la búsqueda de dificultades narrativas, pero no así en el seguimiento del progreso de las narraciones, puesto que son ciegas a los cambios incrementales que un niño o niña puede manifestar en una determinada función. Otros ejemplos de instrumentos que basan su análisis en la norma son The Renfrew Bus Story, cuyos autores son Cowley y Glasgow (1994), y el Test of Narrative Language - 2, creado por Gillam y Pearson en el año 2017.

b) Basada en criterio.

Por otra parte, la evaluación basada en criterio no considera solamente la presencia o ausencia de los elementos, sino que codifica el grado de elaboración con el que ha sido construido el relato. Además, los resultados no se comparan respecto de una norma, sino que se compara el rendimiento del mismo niño o niña a lo largo del tiempo. Un ejemplo es el Índice de Complejidad Narrativa (ICN), de Petersen et al. (23), el cual no se asocia a un material específico, sino que es aplicable a diferentes cuentos. Valora el relato de un niño o niña observando el nivel de completitud con el cual elabora los elementos de la superestructura en diferentes momentos de su desarrollo. No existe una norma grupal, sino que se trata más bien de un criterio de evolución, por lo que resulta muy útil en las evaluaciones transterapéuticas de niños y niñas con trastorno de lenguaje (24). Esta herramienta mide también aspectos de la micro y macroestructura. Otro ejemplo de instrumento que basa su análisis en criterio es The Strong Narrative Assessment Procedure, propuesto por Strong en el año 1998 y Narrative Assessment Profile (NAP) propuesto por Bliss et al. en el año 1998.

4.- DISCURSO ARGUMENTATIVO

4.1 Definición

El discurso argumentativo corresponde a una secuencia de razones a favor o en contra de una posición (2). Busca influir en las creencias, opinión o comportamiento de un otro (u otros) (25).

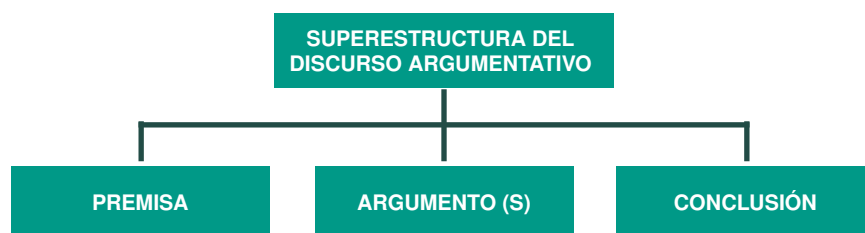
4.2 Relevancia

El discurso argumentativo ha sido reportado como un colaborador en aspectos sociales propios de edades tempranas; específicamente, en la resolución de conflictos entre infantes (26). En niveles educativos más avanzados, es muy importante para la incorporación y producción de nuevo conocimiento (27). La argumentación se presenta como una oportunidad para aumentar la comprensión (26,28) y el pensamiento crítico (28).

4.3 Superestructura

Existen distintas posturas sobre la superestructura de la argumentación (26). La estructuración más simple para la argumentación monologal (ver Figura 3) consiste en una premisa, uno o varios argumentos que respalden la premisa y una conclusión (3). El término premisa también ha sido conocido como tesis inicial, y el de "argumento" también se ha reportado como "razones" o "justificación". Las premisas muchas veces se presentan de manera implícita (25).

Figura 3. Esquema que representa los componentes de la superestructura del discurso argumentativo.



A continuación, se presenta una breve definición de los elementos que forman parte de la superestructura:

Premisa: afirmación de un valor general aceptado, que permite que se logren ciertas conclusiones a partir de ciertos argumentos.

Argumento: hecho que el emisor transforma en razones para apoyar su posición.

Conclusión: opinión que sostiene el sujeto que argumenta.

El siguiente diálogo corresponde a un ejemplo de superestructura argumentativa:

Mamá : “Matilde, te tienes que ir a acostar”.

Matilde : “Mamá, no me voy a ir a acostar porque no es de noche”.

En este caso, la argumentación comienza por la conclusión: “no me voy a ir a acostar”, seguida del argumento “no es de noche”, y la premisa para la niña, en este caso implícita, sería “las personas duermen en la noche”.

4.4 Desarrollo del discurso argumentativo

El estudio de la argumentación ha estado principalmente focalizado en el discurso adulto (27). En infantes, más que hablar de “discurso argumentativo” propiamente tal, lo que se describe en la literatura es la “protoargumentación”. Los protoargumentos son enunciados con función argumentativa, pero sin todas las características de un discurso adulto (26,19).

Aún no existe claridad respecto de cómo se desarrolla la argumentación en niños y niñas, puesto que los resultados de las investigaciones son contradictorios. Por un lado, se ha reportado que tendrían muy pocas habilidades para argumentar en edades tempranas y, por otro lado, se ha descrito que ya a los 3 años los infantes podrían comprender y generar todos los componentes del discurso argumentativo (26). Pese a esto, la mayoría de los estudios señalan que la comprensión y producción de argumentos comienza al principio del desarrollo (30).

Los antecedentes sobre el desarrollo de este tipo de discurso son escasos en niños y niñas chilenos. Cisterna y Garayzábal (26) realizan un recuento de los hallazgos sobre el desarrollo de la argumentación en infantes considerando investigaciones de diversos lugares. En su mayoría se refieren al componente productivo y se presentó de manera resumida, previamente, en la tabla 1.

Además del desarrollo de la superestructura, es importante considerar el uso de estrategias que hay detrás de cada argumentación. Ejemplos de estrategias son la reiteración y la narración. En la primera, los infantes repiten elementos léxicos para defender un punto de vista, y en la segunda, en cambio, aluden a hechos ocurridos para sostener su punto de vista. Esto se debe tener en cuenta durante la evaluación, puesto que podría ser que un niño o una niña presente una completa superestructura en todos sus argumentos, pero estos sean realizados solamente por una estrategia argumentativa (31).

4.5 ¿Cómo y con qué evaluar?

En cuanto a la comprensión del discurso argumentativo, no se ha encontrado una manera específica de cómo evaluar este aspecto. En relación con la producción, se describe una elicitación basada en la interacción comunicativa y un análisis guiado por criterio propio.

4.5.1 Elicitación

En cuanto a la elicitación, a diferencia del discurso narrativo, en este tipo no se ha encontrado una prueba, protocolo o pauta de observación concreta entre los 0 y 7 años. La tendencia es evaluarlo a través de una interacción comunicativa, la cual puede ser natural o guiada, por ese motivo el ambiente de evaluación suele ser la casa o el colegio.

La interacción comunicativa guiada, en comparación a la natural, permite acotar el tiempo de evaluación al dirigir al infante de manera más directa a lo que se desea evaluar. Ejemplos de esto son: proponerle al niño o la niña el desafío de convencer a su mamá de que le compre algo (26), o bien plantearle a un grupo de niños y niñas un conflicto en un cuento, en el cual deben crear distintos desenlaces. El adulto debe intervenir y generar controversias con las consecuencias de los desenlaces formulados, para que los infantes puedan defender su punto de vista. En este tipo de evaluación, el adulto cumple

un rol fundamental (32). Como se puede inferir, al igual que en el discurso narrativo, la evaluación de la producción del discurso argumentativo requiere de la comprensión del infante; en este caso, de la situación comunicativa de manera general o del cuento de manera más específica.

4.5.2 Análisis

No existe una norma ni criterio establecido bajo el cual comparar el rendimiento de los niños y niñas en las edades aludidas en este capítulo, por lo que el análisis de este discurso debe realizarse de manera cautelosa sobre la base de un criterio propio, comparando al infante consigo mismo y no con un grupo. El evaluador debe, por ejemplo, considerar las emisiones del niño o la niña y compararlas en relación con la estructura formal presentada en la figura 3, preguntándose qué se observa presente y qué se observa ausente. Se destaca que la evaluación que es resultado de la interacción natural permite no solo analizar la estructuración formal del relato, sino que también posibilita observar factores contextuales, tales como las oportunidades existentes en la interacción de poder argumentar, o aspectos pragmáticos, tales como la mirada, entonación o posición corporal durante la argumentación (27,31). Los aspectos pragmáticos también podrían ser observados en una interacción guiada.

5.- DISCURSO EXPOSITIVO

5.1 Definición

El discurso expositivo es aquel orientado fundamentalmente a entregar información. Supone un emisor que posee un conocimiento en particular y uno o varios interlocutores dispuestos a interpretarlo en función de sus conocimientos previos. Para que este discurso cumpla su propósito de transmitir conocimiento, necesita un léxico acorde al destinatario y este debe ser presentado de manera clara y ordenada (3).

5.2 Relevancia

El discurso expositivo cobra especial relevancia en el ámbito escolar, puesto que permite la transmisión de conocimiento (33). Es por ello que se considera crucial para el éxito escolar (22). Plantea demandas diferentes a otros tipos de discurso debido a que es más abstracto (34). Cabe mencionar que, al igual que los discursos argumentativo y narrativo, colabora en aspectos sociales en los niños y niñas; específicamente, en la explicación de las reglas de un juego (35).

5.3 Superestructura

La superestructura del discurso expositivo ha sido descrita de maneras diferentes de acuerdo al autor. Un grupo afirma que el discurso expositivo no obedece a una superestructura común, sino que su organización puede variar según el subtipo o propósito del discurso (36), entre los cuales es posible mencionar: descriptivo, procedimental, enumerativo, causa/efecto, comparación/contraste y problema/solución (35).

Por otra parte, Adam (37) considera que la superestructura responde a una organización esquemática común compuesta por tres fases, como se representa a continuación en la Figura 4:

Figura 4. Esquema que representa la superestructura del discurso expositivo.



A continuación, se presenta una breve definición de los elementos que forman parte de la superestructura:

Fase de pregunta se presenta el tema sobre el cual trata el discurso. Se plantean interrogantes como ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué?

Fase de resolución se desarrolla el contenido por medio de la explicación del tema y subtemas. Se utilizan procedimientos discursivos tales como definir, clasificar, reformular y ejemplificar. Se utilizan encabezados como “es”, “está compuesto por”, “porque”, entre otros.

Fase de evaluación se cierra la exposición, destacando los aspectos más importantes a modo de conclusión. Se enmarca con conectores como “en resumen”, “como conclusión” o “en síntesis”.

El esquema anterior representa un modelo prototípico; sin embargo, es importante aclarar que es posible que no se expongan todas las fases o que cambie el orden en que se presentan. Tanto la situación comunicativa como el interlocutor podrían generar modificaciones al esquema propuesto (38). Para ilustrar la superestructura expositiva, se presenta el siguiente ejemplo:

El reciclaje

Fase de pregunta: Para cuidar nuestro planeta, es muy importante reciclar. ¿Qué es reciclar?

Fase de resolución: Reciclar es volver a utilizar objetos y residuos de estos en cosas nuevas. En otras palabras, significa dar una nueva vida al material usado, lo que ayuda a reducir el consumo de recursos y disminuir la degradación del planeta. Muestras de estas materias son las botellas de plástico, vidrios, latas de aluminio, envases de cartón y papel. Veamos un ejemplo: cuando las botellas de plástico son depositadas en un contenedor separado, son sometidas a procesos industriales y transformadas nuevamente en botellas como también en otros productos.

Fase de evaluación: En conclusión, debemos estar atentos y botar las botellas de plástico, vidrios, latas de aluminio, envases de cartón y papel por separado, para ser agentes activos en el reciclaje y así sostener nuestro medioambiente.

Fuente: elaboración de las autoras del capítulo

5.4 Desarrollo del discurso expositivo

La capacidad para comprender y producir discursos expositivos se adquiere y desarrolla durante la escolarización, pues en este período los infantes se exponen a determinadas formas del lenguaje (39). Sin embargo, su desarrollo en esta etapa ha recibido poca atención en las investigaciones, las cuales se han centrado, mayoritariamente, en niños y niñas sobre ocho años (22).

Entre las etapas preescolar y escolar se ha observado que logran comprender que los pasajes expositivos difieren de las historias narrativas y que son capaces de crear pasajes expositivos simples (40).

Los escolares de primero básico están expuestos mayormente a narraciones y lecturas interactivas y, en menor medida, al discurso expositivo. Esta relación se modifica cuando el foco ya no es aprender a leer, sino que aprender nueva información por medio de la lectura (41).

Entre los 6 años y 7 años 11 meses, los niños y niñas son capaces de producir muestras de discurso expositivo cuando se les solicita que describan los procedimientos de su deporte o juego favorito. Sin embargo, a pesar de tratarse de un tópico que dominan, no logran proporcionar una amplia exposición (22).

En general, estos estudios han demostrado que la capacidad expositiva mejora con la edad, existiendo un aumento gradual en la longitud total de las muestras de lenguaje expositivo, longitud del enunciado y densidad de cláusulas (42). Asimismo, la edad se ha correlacionado con un aumento de la fluidez verbal y concordancia gramatical (22).

Por otro lado, las habilidades relacionadas con la macroestructura, microestructura y superestructura muestran un desarrollo lento y progresivo (35). En relación con la comprensión, se ha observado que los infantes presentan más dificultad en la comprensión de un discurso expositivo que un discurso narrativo, posiblemente debido a que posee menos relaciones de causalidad (43).

Los datos mencionados corresponden a investigaciones internacionales. En la revisión efectuada, no se han encontrado estudios que analicen el desarrollo del discurso expositivo en la etapa escolar temprana en nuestro país.

Aspectos a destacar sobre el desarrollo en los distintos tipos de discurso se observan en la tabla 1.

5.5 ¿Cómo y con qué evaluar?

La evaluación del discurso expositivo se ha centrado más en la comprensión que en la expresión. La evaluación de la comprensión se realiza a través de preguntas referidas al texto presentado (ya sea leído, expuesto de manera oral o través de un video), las cuales pueden ser literales y/o inferenciales.

Respecto de la producción, podemos distinguir dos procedimientos diferentes para elicitación: generación espontánea y recontado. Para el análisis no se han encontrado normas ni criterios establecidos.

5.5.1 Elicitación

En relación con la elicitación por medio de generación espontánea, un método que ha sido reportado es preguntarle al niño o la niña cuál es su juego o deporte favorito y por qué. El examinador, luego, le indica que no lo conoce y le pide que se lo explique. Finalmente, le solicita que le indique qué debe hacer un jugador para ganar ese juego. En cuanto a la tarea de recontado, se le pide al niño o la niña que escuche una explicación de un juego (curling) mientras mira imágenes de este. Posteriormente, le solicita que vuelva a contar el juego entregándole las imágenes como ayuda (44).

5.5.2 Análisis

Al igual que en el discurso argumentativo, en el discurso expositivo no se ha encontrado reporte sobre una norma o criterio establecido bajo el cual comparar el rendimiento de los niños y las niñas. Nuevamente, es el evaluador quien de manera cualitativa debe considerar el rendimiento del infante y extraer a partir de su análisis cuáles son los aspectos que debe potenciar en él y valorar también sus avances.

6.- CONCLUSIÓN

En la evaluación del discurso es importante tener claridad sobre el desarrollo esperado a distintas edades y también de los modelos teóricos que sustentan su análisis. Esto ayuda al profesional a enfocar hacia dónde dirigir su evaluación y cómo interpretarla.

En relación con los contenidos de la evaluación, se debe diferenciar, por un lado, aspectos de la forma (superestructura) de aspectos del contenido (microestructura o macroestructura), y por otro lado, se debe distinguir si la evaluación apunta a la comprensión o a la producción.

Las metodologías de evaluación observadas en los discursos mencionados son variadas y van desde pruebas estructuradas y normadas hasta situaciones naturales de interacción analizadas con criterios propios del evaluador. En la tabla 2 se encuentra un resumen de las preguntas “¿cómo y con qué evaluar?”. Es importante destacar la importancia de siempre considerar las habilidades cognitivas que pueden influir en los resultados de una evaluación, tales como la atención y la memoria. Tener presente estos aspectos es muy recomendable para que las conclusiones sean un reflejo real de lo que se está midiendo.

De los tres discursos aludidos, el que posee más información en cuanto al desarrollo y a la evaluación es el discurso narrativo; en el discurso argumentativo y expositivo se observa escasa evidencia en nuestro medio. Esto podría generar que los clínicos subevalúen estos tipos de discurso; sin embargo, tienen un rol muy importante en el desarrollo cognitivo y social de los niños y las niñas, por lo que se insta a los lectores a desarrollar investigación en estas áreas.

Tabla 1: Desarrollo típico del discurso narrativo, argumentativo y expositivo entre los 2.0 y 7.11 años.

	2.0 a 2.11 años	3.0 a 3.11 años	4.0 a 4.11 años	5.0 a 5.11 años	6.0 a 6.11 años	7.0 a 7.11 años
Discurso narrativo	<p>En relación con la superestructura, se observa agrupamiento enumerativo de acciones (17).</p> <p>Se observa manejo de guiones, o script, mostrando cierto nivel de comprensión de los acontecimientos rutinarios, así como del orden de las acciones (13).</p> <p>Se observa desarrollo del juego simbólico (11).</p>	<p>En relación con la superestructura, es característico que realicen una secuencia de acciones y/o estados en torno a un personaje. El relato de un cuento narrado previamente suele ser sin estructura (17).</p> <p>Se observa desarrollo del juego narrativo (11).</p>	<p>En este período, los infantes comienzan a estructurar relatos, apareciendo sus primeras narraciones (17).</p> <p>Lo más común es observar la presentación y el episodio, pero solo uno de ellos completo (1).</p> <p>Es posible observar palabras o frases que señalan el principio o el final de la historia (14).</p>	<p>Lo más común es observar la presentación incompleta y episodio completo y/o la presentación y el episodio completos (1).</p> <p>Producen muchos tipos diferentes de narración, predominando aquellas anecdóticas de naturaleza personal. Las historias fantásticas son relativamente escasas (14).</p>	<p>En la mayoría se observa la presentación y el episodio completos, pero sin final (1).</p> <p>Desde los 6 años las narraciones comienzan a mostrar cierta coherencia causal. Se observa que logran describir los motivos de las acciones (14).</p>	<p>La longitud de la narración se incrementa y esta se hace más compleja, gracias a la utilización de elementos sintácticos, tales como conjunciones, adverbios de lugar, diálogos, comparaciones, adjetivos y explicaciones causales. La conjunción "y" continúa utilizándose con gran frecuencia ("y entonces...", "y luego...") (14).</p>
Discurso argumentativo	<p>Pueden avanzar en el tiempo dentro de sus relatos, pero presentan dificultad para narrar retrocesos temporales (14).</p> <p>Ya es posible observar protoargumentos (26).</p>	<p>Empiezan a crear narraciones autobiográficas acerca de sus experiencias pasadas (6).</p> <p>Son capaces de utilizar los protoargumentos para defender su punto de vista (26).</p>	<p>Elaboran los protoargumentos con una mayor frecuencia (26).</p>	<p>Ya podrían anticipar el punto de vista de su oponente y junto a ello, entregar razones en respuesta a un desacuerdo.</p> <p>Participan de un diálogo entregando argumentos válidos (no falaces) (26).</p>	<p>En su argumentación ya pueden emitir un juicio, aunque en general sin marcas, tales como "yo pienso" o "desde mi punto de vista" (26).</p>	<p>Pueden valorar dos posiciones y elegir por una de ellas justificándola. Junto a esto, pueden escribir la estructura mínima de un texto argumentativo (26).</p>
Discurso expositivo	<p>No reportado.</p>	<p>A nivel receptivo, comprenden que los pasajes expositivos difieren de las historias narrativas. A nivel expresivo, pueden crear pasajes expositivos simples (40).</p>				<p>Son capaces de producir muestras de discurso expositivo cuando se les solicita que describan los procedimientos de un tema de su interés. Sin embargo, a pesar de tratarse de un tópico que dominan, no logran proporcionar una amplia exposición (22).</p>

Tabla 2. Resumen de las preguntas “¿cómo y con qué evaluar?”

	Discurso narrativo	Discurso argumentativo	Discurso expositivo
¿Cómo evaluar?	<p>Comprensión</p> <p>A través de preguntas literales o inferenciales.</p>	<p>No se ha encontrado una manera específica de cómo evaluar este aspecto.</p>	<p>A través de preguntas literales o inferenciales.</p>
	<p>Expresión: elicitación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recontado. • Generación de la narración a partir de un estímulo pictórico. • Narración espontánea. 	<p>Elicitación basada en la interacción comunicativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generación espontánea. • Recontado.
	<p>Expresión: análisis</p> <p>Puede ser basado en la norma o basado en criterio.</p>	<p>No se han encontrado normas ni criterios establecidos.</p>	<p>No se han encontrado normas ni criterios establecidos.</p>
¿Con qué evaluar?	<p>Instrumentos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA)</i> (Pavez et al., 2008). • <i>The Renfrew Bus Story</i> (Cowley y Glasgow, 1994). • <i>Test of Narrative Language - 2.</i> (Gilliam y Pearson, 2017). • <i>Índice de Complejidad Narrativa</i> (Petersen et al., 2008). • <i>The Strong Narrative Assessment (SNAP)</i> (Strong, 1998). • <i>Narrative Assessment Profile (NAP)</i> (Bliss et al., 1998). • <i>Frog, where are you?</i> (Mayer, 1969). 	<p>No se han encontrado instrumentos de evaluación formal.</p>	<p>No se han encontrado instrumentos de evaluación formal.</p>

7. REFERENCIAS

1. Pavez MM, Coloma CJ, Maggiolo M. El desarrollo narrativo en niños. 1ª ed. Barcelona: Ars Medica; 2008. 221 p.
2. Poblete B M. La cohesión de los marcadores discursivos en distintos tipos de discurso. Estudios filológicos. 1999;(34).
3. Calsamiglia H, Tusón A. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. 1ª ed. Barcelona: Ariel; 1999. 386 p.
4. Van Dijk T. La ciencia del texto. 1ª ed. Barcelona: Paidós; 1978. 309 p.
5. Bassols M, Torrent A. Modelos textuales, teoría y práctica. Barcelona: Octaedro; 1997.
6. Acosta V, González N, Lorenzo C. Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. Aloma. 2011; 28:143-160.
7. Wellman R, Lewis B, Freebairn L, Avrich A, Hansen A, Stein C. Narrative Ability of Children With Speech Sound Disorders and the Prediction of Later Literacy Skills. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2011;42(4):561-579.
8. Acosta V, Moreno A, Axpe M. La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. Educación XXI. 2017;20(2):387-404.
9. Auza A, Hess K. ¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes. 1ª ed. México: DeLaurel; 2013. 297 p.
10. Hernández C, Muñoz M, Rojas D y Tobar L. Jugando con los cuentos. 1ª ed. Chile: Caligrafix; 2018. 105 p.
11. Engel S. The narrative worlds of what is and what if. Cognitive Development. 2005;20:514-25
12. Ilgaz H, Aksu-Koc A. Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. Cognitive Development. 2005; 20:526-44.
13. Polo F, Acuña X. Estrategias didácticas para desarrollar el discurso narrativo en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Revista Signos. Estudios de lingüística. 2018;51(98):410-429
14. Owens, R. (2003) Desarrollo del lenguaje. Madrid: Pearson

15. Price J, Roberts J, Jackson S. Structural Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*.2006;37(3):178-90.
16. Hess K. Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares. 1a ed. México: El Colegio de México; 2010. 229 p.
17. Applebee, A. The child's concept of story: Ages two to seventeen. Chicago: University of Chicago Press; 1978. 209 p.
18. Berman R. The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of ChildLanguage*. 2008;35:735-71.
19. Eisenbeiss, Sonja, 2010: "Production methods in language acquisition research" en E. Blom y S. Unsworth (eds.): *Experimental methods in language acquisition research*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 11-34.
20. Bustos A, Crespo N. Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*. 2014;30:111-26.
21. Gazella J, Stockman I. Children's story retelling under different modality and task conditions: implications for standardizing language sampling procedures. *American Journal of Speech Language Pathology*. 2003;12(1): 61-72.
22. Westerveld M, Moran C. Expository Language Skills of Young School-Age Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2011;42(2):182-193.
23. Petersen D, Gillam S, Gillam R. Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*. 2008; 28:115-130.
24. Crespo N, Góngora B, Figueroa A. La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 2015; 35(3):114- 22.
25. Álvarez G. *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto*. 3a edición. Concepción: Ed. Universidad de Concepción; 2004.
26. Cisterna V, Garayzábal E. La argumentación infantil: perspectivas analíticas y evaluativas. Una mirada crítica desde un enfoque integral. *Revista Akademía*. 2016;7(1):31-52.

27. Rosemberg C, Menti A, Stein A, Alam F, Migdalek M. Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología*. 2016;35(2):139.
28. Rapanta C, Garcia-Mila M, Gilabert S. What Is Meant by Argumentative Competence? An Integrative Review of Methods of Analysis and Assessment in Education. *Review of Educational Research*. 2013;83(4):483-520.
29. Raynaudo G, Migdalek M, Santibañez C. Argumentos, justificaciones y explicaciones: un análisis de los actos de dar razones desde la perspectiva del discurso infantil. *Lengua y Habla*. 2018;22.
30. Bova A. Las respuestas de los niños en discusiones argumentativas relacionadas con las reglas y normas de los padres. *Revista Signos*. 2020;53(102):8-30.
31. Migdalek M, Santibañez C, Rosemberg C. Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos*. 2018;47(86):435-462.
32. Migdalek M, Rosemberg C, Arrúe J. Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa*. 2015;2(44):79-88.
33. Coloma CJ. Comprensión oral de discursos expositivos y narrativos en niños con problemas en comprensión lectora. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. 2005;6(1):43-51.
34. De Mier M, Amado B, Benítez M. Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Psyche*. 2015;1-12.
35. Lundine J, McCauley R. A Tutorial on Expository Discourse: Structure, Development, and Disorders in Children and Adolescents. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2016;25(3):306-20.
36. Álvarez T, Ramírez R. El texto expositivo y su escritura. *Folios*. 2010;(32): 73-88
37. Adam J. (1990): *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga. (1991): «Cadre théorique d'une typologie séquentielle», *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 7-18.

38. Álvarez T. El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*. 1996;8:29-44.
39. Concha S, Aravena S, Coloma C, Romero V. Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*. 2010;21:75-92.
40. Donovan C, Smolkin L. Children's genre knowledge: An examination of K-5 students' performance on multiple tasks providing differing levels of scaffolding. *Reading Research Quarterly*. 2002;37:428-65.
41. Snyder L, Caccamise D. Comprehension processes for expository text: Building meaning and making sense. En Nippold M, Scott C. *Expository discourse in children, adolescents, and adults: Development and disorders*. 1ª ed. New York: Psychology Press. 2010:13-39.
42. Nippold M, Hesketh L, Duthie J, Mansfield T. Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2005; 48(5):1048-64.
43. León J, Escudero I, Van den Broe P. La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. 1ª ed. Madrid: Pirámide; 2003. Capítulo 7, Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender; p. 153-170.
44. Westerveld M, Moran C. Spoken expository discourse of children and adolescents: Retelling versus generation. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2013; 27(9): 720-34.

8. AUTOEVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Esta sección tiene como objetivo que los lectores puedan automonitorear su aprendizaje. Para esto, los invitamos a responder las siguientes preguntas:

ÍTEM VERDADERO O FALSO

Lea detenidamente cada uno de los siguientes enunciados y complete con verdadero (V) o falso (F) según corresponda. Justifique las falsas.

- ___ 1) En el texto “Pero este dinosaurio tenía un curioso problema, no podía peinarse y tampoco lavar sus dientes, ya que sus brazos eran muy cortitos”... la presencia de “ya que” es un ejemplo de estrategia de cohesión para dar coherencia local.
- ___ 2) Un ejemplo de guion es “el nacimiento de una mariposa”, en el cual primero es una oruga, luego una crisálida y, finalmente, se transforma en mariposa.
- ___ 3) La elicitación para evaluar el discurso argumentativo en niños y niñas usualmente es por recontado.
- ___ 4) En cuanto al desarrollo del discurso argumentativo, entre los 5.0 y 5.11 años los niños y niñas ya podrían entregar razones ante la presencia de un desacuerdo
- ___ 5) La superestructura del discurso expositivo: fase de pregunta, fase de resolución y fase de evaluación no siempre se da en ese orden, y la ausencia de una de las fases no implicaría una etiqueta de “discurso incompleto”, ya que la situación comunicativa y/o el interlocutor pueden generar variación en esta.
- ___ 6) Respecto del desarrollo del discurso expositivo, los niños y niñas entre los 6.0 y 6.11 años ya son capaces de proporcionar una amplia exposición.

ÍTEM DE SELECCIÓN ÚNICA

Lea cada uno de los enunciados y seleccione la alternativa que considere correcta.

1.- ¿Qué ventaja presenta el recontado como técnica de elicitación del discurso narrativo?

- a) Confiere algún grado de control sobre el relato del niño y facilita la comparación.
- b) Favorece un relato de mayor longitud y complejidad.
- c) No requiere del recuerdo ni de la comprensión del estímulo presentado.
- d) Valora la caracterización de variables intrasujeto, como clase social, edad o género.

2.- ¿Cuál es la relevancia del discurso argumentativo?

- a) Contribuye a la organización de la experiencia y es un importante predictor del éxito escolar.
- b) Favorece el pensamiento crítico y colabora en la resolución de conflictos.
- c) Permite la transmisión de conocimiento y fomenta la comprensión lectora.
- d) Favorece el pensamiento crítico y la comprensión lectora.

3.- Lea el siguiente extracto del cuento "Nina se va de viaje"

"Llegó a la selva y quedó fascinada con la variedad de colores de sus plantas. Se encontró con una familia de chimpancés que la invitó a dar un paseo. A Nina le encantó la idea, pero sus largas y rígidas alas le impidieron abrirse camino entre la vegetación. Entonces, prefirió seguir su recorrido, así que agradeció a los chimpancés y se fue".

(Hernández, Muñoz, Rojas y Tobar. Jugando con los cuentos 1a ed. Chile: Caligrafix; 2018. 105 p.).

¿A qué elemento de la superestructura corresponde el enunciado subrayado?

- a) Acción
- b) Obstáculo
- c) Resultado
- d) Final

RESPUESTAS

Ítem Verdadero o Falso

1) V

2) F

Porque los guiones son algo cotidiano y propio de la rutina para los niños y las niñas, como la secuencia de lavarse las manos, de levantarse en las mañanas y el nacimiento de una mariposa no es algo propio de la rutina personal del infante.

3) F

En el discurso argumentativo se suele ocupar la interacción comunicativa natural o guiada. No existe un formato de prueba a considerar para su evaluación.

4) V

5) V

6) F

Incluso en el rango siguiente, 7.0 a 7.11 años, esto aún no se visualiza.

Item de selección única: 1.a 2.b 3.c



FACULTAD DE MEDICINA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE