

3

Sistemas de valoración del habla infantil

La complejidad atribuible al estudio del lenguaje infantil caracteriza también, inevitablemente, a aquellos procesos que afectan a su evaluación. Enfrentarse a la diversidad y al dinamismo del sistema manejado por el niño tiene una repercusión directa en los procedimientos descriptivos y valorativos que se podrán aplicar. Así, tanto el investigador como el clínico se encontrarán en este ámbito con una serie de obstáculos que deben ser capaces de superar. Por supuesto, estas dificultades no pueden llevar al lingüista a desertar de la búsqueda de las pautas y las regularidades que se ocultan tras la heterogeneidad de las producciones infantiles (Fernández Pérez 2006a: 344; 2007: 14). Y, en la misma línea, el logopeda no puede renunciar a fundamentar su trabajo en el análisis preciso de datos reales (Fernández Pérez 2007: 18). Los obstáculos que estamos comentando han impulsado, al menos en parte, la existencia de una gran diversidad en las aproximaciones a la labor evaluativa. Es posible localizar trabajos que atienden al conjunto de los componentes del lenguaje, en contraste con otros que delimitan de forma mucho más precisa los aspectos sometidos a examen. También hay estudios que recaban la información lingüística a través de preguntas con un sistema de puntuación binario y aplican sobre los resultados obtenidos técnicas de análisis cuantitativo, frente a otros que ofrecen escalas de desarrollo basadas en un examen cualitativo de los datos. Finalmente, hay planteamientos que tan solo pretenden llamar la atención del profesional sobre un determinado comportamiento comunicativo, con la intención de que este sea baremado con posterioridad; mientras que otros poseen ya un valor diagnóstico y llevan al estudioso hasta una clasificación precisa de las patologías. En este capítulo se examina la heterogeneidad que estamos señalando en la evaluación de aspectos gramaticales y pragmáticos en el lenguaje infantil.

3.1. Valoración y evaluación del habla infantil. Baterías y pruebas de estimación en el proceso de desarrollo de la lengua

El papel fértil y novedoso de la Lingüística en el campo del lenguaje peculiar puede sintetizarse en tres dimensiones de actuación. En primer lugar, ha sido el prisma comunicativo y lingüístico el que ha propiciado la atención a las producciones que, aunque singulares, resultan significativas, e incluso codificadas, por su reiteración y eficacia ante interlocutores y en contextos variados. La perspectiva pragmática se hace inexcusable en la aproximación a usos verbales especiales y solo la Lingüística dará relevancia a las fuentes de diversidad comunicativa porque tiene capacidad para abordar y organizar los datos. En segundo lugar, hay que subrayar la importante función descriptiva de los procedimientos analíticos de la Lingüística, con técnicas que permiten detallar las disfunciones, limitaciones o desviaciones fonéticas, gramaticales, léxicas o pragmáticas. Ahora bien, si la contribución de la Lingüística se vuelve protagonista y estelar es por lo que aporta en la vertiente estimativa y de rehabilitación de los trastornos verbales. La definición de patrones comunicativos peculiares y la atribución de rangos escalares discurre a través de la valoración de muestras verbales consideradas en su eficacia y en sus características lingüísticas reiteradas. La Lingüística diseña protocolos y baterías con hormas-base que permiten estimar las propiedades y el significado de las producciones especiales.

Las pruebas de evaluación tienen como objetivo sopesar en grados o niveles las disfunciones en casos deficitarios concretos. Pero, valorar ¿respecto a qué? Medir ¿en términos de qué canon? La naturaleza paramétrica y las bases de elaboración de los test determinan sus garantías y su funcionamiento. Hay test “estandarizados” cuyas pruebas y resultados se asientan en resultados categóricos y por ello apenas permiten márgenes de flexibilidad. Pero también hay protocolos y baterías que conducen a “perfiles” y a tendencias de desarrollo que facilitan la emergencia de propiedades en coordinadas dinámicas de cambio. El planteamiento evaluativo y los derroteros de la estimación son distintos en uno y otro caso. Las técnicas de evaluación formal y “estandarizada” se sostienen en la fórmula del cuestionario y en la puntuación numérica según respuestas previamente fijadas. De ahí su carácter categórico y su obligada discrecionalidad. Por el contrario, la evaluación de corte cualitativo bebe en las muestras espontáneas recabadas y analizadas para delinear “perfiles” que obligan a un seguimiento. Gradualmente, se van dibujando tendencias evolutivas que definen el tono y el nivel o grado de desarrollo en cada caso concreto. En pocas palabras, la evaluación estandarizada se acompaña de cuestionarios mientras que la evaluación cualitativa precisa de corpus de muestras espontáneas. Según Notari-Syverson y Losardo:

Las valoraciones formales son test estandarizados que reportan información específica acerca de ciertos aspectos sobre la base de líneas de administra-

ción determinadas. La información se obtiene habitualmente en unos márgenes de tiempo y se compara con datos normativos. Las *valoraciones no formales* contienen observaciones de conductas en el marco de actividades significativas y contextualizadas en diferentes escenarios (narrativas, conversaciones, producciones orales, dramatizaciones, participación en debates), siempre estructuradas y sistemáticas. La recolección de información es continua (Notari-Syverson y Losardo 1996: 259).

Como es natural, el diseño y la elaboración de las pruebas corre parejo a las técnicas de obtención de datos susceptibles de estimación. En los test estandarizados, el patrón de medida lo constituyen los niveles de respuesta correcta a los distintos ítems del cuestionario. En los no estandarizados, es el material lingüístico, acumulado y sistematizado según ciertas pautas, el que –por razones de frecuencia de rasgos o de unidades– va mostrando líneas de desarrollo y perfiles, ya sean particulares de un sujeto, ya sean generales si el corpus de producciones es suficientemente representativo. En cualquier caso, el alcance de fiabilidad y las garantías de las pruebas evaluativas, depositadas para los test estandarizados en distintos principios psicométricos alusivos a su consistencia interna y estabilidad, no resultan sospechosas en la valoración cualitativa. Disponer de un mapa representativo de características del habla infantil, con grandes líneas de desarrollo definidas y con hitos que señalan niveles significativos, resulta un marco idóneo para aproximarse al lenguaje infantil deficitario. Por dos motivos, primero porque estamos ante lengua en desarrollo que no debe valorarse comparándola con la lengua producto del adulto. Y segundo, porque el dinamismo de la adquisición comporta variación y cambio solo reconocibles en marcos flexibles de valoración. Tanto es así que para las primeras etapas de desarrollo se acomodan mejor las plantillas de rasgos en formatos de evaluación cualitativa que las fórmulas de preguntas cerradas contenidas en cuestionarios. Y estas ventajas se incrementan cuando se trata de evaluar y de planificar el seguimiento en niños con un déficit verbal. Tal y como señalan Miller y Paul en su magnífico protocolo de estimación de la comprensión, las posiciones de estimación cualitativa facilitan la adaptación a las necesidades concretas de cada niño:

La ventaja de su falta de estandarización radica en que puede ser adaptado de algún modo a las necesidades y destrezas de cada niño, a diferencia de los test estandarizados, que exigen seguir las instrucciones del manual para preservar las propiedades psicométricas de la prueba (Miller y Paul 1995: 3).

La proyección evaluativa consustancial a los test constituye un objetivo final que, sin embargo, exige una etapa previa de carácter descriptivo y de valoración de rasgos y características en las producciones. No cabe evaluar sin antes valorar las producciones y decidir qué se somete a estimación. Aún más, un análisis deta-

llado de las muestras es la base para decidir si es indispensable someter al sujeto a un proceso de evaluación o si basta con un seguimiento pautado con el objeto de comprobar su evolución. Conviene, en este sentido, diferenciar con nitidez la *valoración* del habla infantil (sea o no deficitaria) y la *evaluación* en casos ya reconocidos como disfuncionales o problemáticos (Fernández Pérez 2005a). *Habla infantil valorada* quiere decir *habla infantil analizada* en sus rasgos de efectividad comunicativa; o, lo que es lo mismo, “¿qué consigue el niño con lo que tiene a su disposición?”. Por el contrario, *evaluar* significa dar respuesta a “¿en qué nivel se encuentra respecto de un patrón-modelo, o en relación con un marco de referencia?”. En el proceso de evaluación se hace clave el *sistema de medida* para ponderar, puntuar o estimar los datos verbales del sujeto. Sean los cuestionarios con procedimientos cuantitativos que sopesen en términos numéricos, o sean los test cualitativos que establezcan perfiles de características en márgenes de edad, lo importante es que se compara con una media, se gradúa en un ranking y se ubica el desarrollo del niño en un determinado nivel o entre franjas de avance.

Hay baterías que calibran el grado de dominio verbal y establecen niveles de destreza distinguiendo vertientes como la comprensión y la expresión. O que estiman simultáneamente la competencia en cada uno de los componentes de la lengua. Merecen subrayarse aquellos test que visualizan aspectos lingüísticos (sin menoscabo de factores cognitivos, de discriminación visual, de capacidades abstractivas, etc.) en el proceso de adquisición de la lengua, entre los que destacan los presentados en el cuadro 3.1.

En todas estas baterías –destinadas a la valoración del desarrollo verbal en niños de habla inglesa– está definido el enfoque comunicativo imprescindible para conseguir datos relevantes que permitan computar con garantías las habilidades verbales del niño. De algunas de ellas se han diseñado adaptaciones al español: los inventarios MacArthur tienen su versión en castellano de la mano del equipo EQUAL de la Universidad Complutense de Madrid, y su versión en gallego de M. Pérez Pereira de la Universidade de Santiago de Compostela; también el *Preschool Language Scales (PLS)* tiene una adaptación al español (Zimmerman, I.L., Steiner, V.G. y Evatt, R. (1992): *Preschool Language Scale (PLS-3)* [versión española]. San Antonio, The Psychological Corporation); hay asimismo una traducción adaptada del *Reynell Development Language Scales (RDLS)* (de Salvador Pereda Marín, editorial MEP-SA, Madrid, 1985). Pero no en todos los casos se da cabida en igual grado a características lingüísticas genuinas del habla infantil. De los dos test de comprensión mencionados, los protocolos del planteamiento no estandarizado de la batería *The Clinical Assessment of Language Comprehension* facilitan la valoración integral de la “comprensión” al contemplar la comprensión literal, la figurada y la comprensión del discurso (y no solo de palabras aisladas) y lo que ello supone para determinar si se distinguen significados y sentidos (contextuales). Este mismo planteamiento globalizador se hace notar también en algunos test de evaluación de la expresión como

en el *Bristol Language Development Scales*, en el que, además de incluir la dimensión pragmática y conversacional junto a la sintáctica y semántica, se requiere la recolección de muestras verbales en situaciones naturales de interacción.

Cuadro 3.1. Algunos test de evaluación del habla infantil

British Picture Vocabulary Scale (BPVS) (cfr. Dunn <i>et al.</i> 1982)	
The Clinical Assessment of Language Comprehension (cfr. Miller y Paul 1995)	EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
Phonological Assessment Child Speech (PACS) (cfr. Grunwell 1985)	
Language Assessment, Remediation and Screening Procedure (LARSP) (cfr. Crystal <i>et al.</i> 1976)	EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN
Bristol Language Development Scales (BLADES) (cfr. Gutfreund <i>et al.</i> 1989)	
MacArthur Communicative Development Inventories (CDI) (cfr. Fenson <i>et al.</i> 1993)	
Preschool Language Scales (PLS) (cfr. Zimmerman <i>et al.</i> 1979)	EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN Y LA EXPRESIÓN
Reynell Development Language Scales (RDLS) (cfr. Reynell 1969)	

Como es de esperar, presupuestos comunicativos y de raigambre lingüística son los que definen los otros dos test de evaluación de la producción, el *Phonological Assessment Child Speech* y el *Language Assessment, Remediation and Screening Procedure*. En ambos casos se vuelve clave la noción de “patrón” comunicativo, que se toma como referencia para obtener datos y valorar las destrezas fónicas y gramaticales en cada sujeto. El diseño de ese patrón comunicativo exige recolectar muestras conversacionales de los niños en entornos naturales y en condiciones de espontaneidad. El análisis de las características lingüísticas halladas en los materiales de habla permitirá trazar “perfiles” según los componentes de la lengua en cada niño. Y sobre esa base hacer descansar el seguimiento evolutivo reuniendo los cánones-perfil correspondientes a diferentes etapas o márgenes temporales.

La perspectiva globalizadora e integral de la interacción comunicativa está sobre todo presente en las baterías que evalúan de modo simultáneo la comprensión y la expresión. De los test mencionados, es el *MacArthur Communicative Development Inventories* el que acoge condiciones contextuales de naturalidad en el ámbito familiar para compilar las producciones verbales espontáneas de los niños, con las peculiaridades que les son propias. En las instrucciones dirigidas a los padres para la recogida de datos, se recuerda “Marque la manera de hablar que le suene más parecida a como habla su hijo” y se dan opciones que facilitan la tarea, como se ilustra en el siguiente ítem del cuestionario:

María está en el salón y quiere coger un objeto frágil. Usted no le deja. María responde:

- Mamá má (mala)
- Mamá é má
- Mamá es mala
- Todavía no dice nada parecido

También el *Preschool Language Scale* y el *Reynell Development Language Scales* descansan en presupuestos de intercambio verbal y praxis, con sistemas de elicitación promovidos con imágenes, objetos y juegos; en el *Reynell* se evalúan la expresión y la comprensión mediante escalas independientes, mientras que el *Preschool* busca ponderar la interrelación entre la comprensión y la destreza expresiva del niño.

En cualquier caso, las pruebas de valoración del lenguaje en las primeras etapas han de acomodarse inexcusablemente a los entornos comunicativos que faciliten las interacciones verbales de los niños y han de contemplar las peculiaridades de sus producciones. La funcionalidad de los cuestionarios cerrados es escasa y la comparación con formas de la lengua adulta, improcedente.

3.2. Requisitos para evaluar el lenguaje infantil. La idoneidad de los “perfiles lingüísticos” y la necesidad del seguimiento evolutivo

En ocasiones, los lugares comunes asentados suelen arrastrar círculos viciosos que limitan la fresca saludable de enfoques innovadores. Y mucho más si se trata de fundamentos arraigados que condicionan el método de trabajo. En el caso concreto del lenguaje infantil hay al menos tres asunciones conceptuales que conviene considerar. A saber, la *adquisición del lenguaje* como mecanismo innato y automático, el *conocimiento de la lengua* como algo potencial y abstracto, y la interpretación de la *adquisición* como *adquisición de la gramática*.

En los últimos años, de los automatismos innatos integrados en teorías de la adquisición estáticas y basadas en la lengua-producto adulta se ha pasado a subrayar la diversidad de los usos en el habla infantil incidiendo en la importancia de sus propiedades. Los catalogados muchas veces como “errores” en el lenguaje de los niños no son sino rasgos idiosincráticos con relevancia evolutiva. Se hace imprescindible considerar el desarrollo de la lengua en sus procesos, desde los usos singulares, pero recurrentes, y aceptando la importancia de las codificaciones puesto que el habla infantil es comunicativamente efectiva. Hay al menos cuatro razones que explicitan el atractivo de observar intercambios verbales en periodos de desarrollo. En primer lugar, por las singularidades que manifiestan: el habla infantil es peculiar en sus emisiones (*queré nena* [pidiendo algo] / *tae mamá* [dando algo a mamá]), son esos rasgos especiales los que la hacen genuina y le dan definición. Hay autores que hablan de “pregramática” para aludir a situaciones comunicativas dominadas por el léxico, con apenas reglas de combinatoria y vinculadas a la oralidad y a la interacción (Givón 2002). Aunque no se disponga de “una gramática” en sentido estricto, sí que se repiten estrategias con significado para lograr los efectos de información pretendidos (Hickmann 2003). En segundo lugar, porque tales características llamativas observadas en el habla dan soporte a la pertinencia comunicativa del lenguaje de los niños: se trata de peculiaridades reiteradas, de propiedades constantes que perfilan “códigos propios”. En tercer lugar, porque en el habla infantil se observan interacciones comunicativas eficaces: los niños niegan, piden, mienten, e incluso exigen, y conviene atender a cómo lo consiguen. Finalmente, y en consonancia con estos tres motivos de interés, la lengua de los niños cautiva por su dinamismo, la variabilidad de los usos y su evolución en cortos periodos de tiempo. Sin duda, es en muestras de producción verbal en donde se pueden detectar situaciones anómalas del proceso de adquisición de la lengua. Hay, pues, una motivación práctica que resulta capital para atribuir relevancia extrema al habla utilizada en periodos de desarrollo: son las manifestaciones lingüísticas de los niños las que dan pautas representativas para discriminar lo canónico, habitual y propio, de lo insólito, disfuncional o deficitario. El referente es el habla de iguales, no la lengua adulta y menos en su forma escrita (Fernández Pérez 2006b).

La importancia *lingüística* que se atribuye al habla de los niños ha exigido recomponer la dinámica de la adquisición en algunos de sus tópicos, muchas veces visionados solo desde prismas psicolingüísticos estrictos. Que los humanos dispongamos de la capacidad del habla no significa que todos tengamos el mismo dominio en recursos para comunicarnos. No solo los entornos idiomáticos en los que se crezca inciden en la diversidad adquisitiva, también las condiciones contextuales y cognitivas particulares determinan los grados de destreza y las estrategias verbales en cada caso. La capacidad del lenguaje propia de la especie, excelente indicador de cambio en la escala evolutiva en filogénesis,

apenas si tiene relevancia en el proceso de ontogénesis. Es cierto que el desarrollo verbal se precipita de modo vertiginoso en un tiempo breve, pero no hay que obviar la función clave del entorno en ese proceso. Los niños adquieren la lengua porque crecen en ambientes idiomáticos precisos, *conditio sine qua non* para hacerlo posible, pero además los niños manifiestan un alto índice de variación en sus habilidades verbales en consonancia con factores contextuales y cognitivos de estimulación y atención. Hablar puede resultar tan natural como respirar o caminar, pero los niños no nacen hablando (Clark 2003). Lo que ofrecen los corpus de lengua infantil es diversidad en el proceso a la hora de delimitar etapas, que no son equiparables ni por componentes ni entre lenguas, pero tampoco entre casos individuales (cfr. Slobin 1997; Snow 1995, 1999; Shore 1995; Smith 2001; Bowerman y Choi 2001). Se hace, pues, indispensable volcar la atención en los datos adquisitivos para diseñar las líneas de desarrollo específicas. Un modelo de la adquisición uniforme, monolítico y automático no recoge la realidad heterogénea de los usos verbales de los niños. Desde hace ya algunos años se viene subrayando el pronto desarrollo de actitudes pragmáticas en el proceso de adquisición de la lengua. Como si las dimensiones comunicativas básicas resultaran prioritarias y esenciales para la andadura inicial de la actividad. Argumento este de peso suficiente para concluir la relevancia de la realidad comunicativa que acompaña el curso de la adquisición. Frente a la visión basada en un producto universal que homogeneiza, una concepción que prima la vertiente *interaccional y social* no solo permite comprobar las aptitudes comunicativas de cada niño ya desde su nacimiento, sino que además facilita el seguimiento pormenorizado de su evolución a través de los distintos códigos que va delineando en su crecimiento (cfr. Tomasello 2003). La dinámica de emergencia de la lengua corresponde a un *proceso de desarrollo verbal* paulatino y epifenoménico. La intervención de variables idiomáticas, cognitivas, contextuales e individuales en el proceso dibuja *lenguas en construcción* genuinas del período infantil (cfr. Fernández Pérez 2006a). Son las manifestaciones verbales y comunicativas las que ilustran la edificación de los códigos propios de los niños. Más que una capacidad del lenguaje predeterminada que obliga a diseñar un producto (¿basado en la lengua adulta?), lo que importan son los recursos, las estrategias para hacerse entender. La adquisición es, sobre todo, *desarrollo de habilidades*, entrenamiento en usos que denotan *gramáticas en proceso*. Algunos especialistas como D. Slobin han insistido en lo crucial de atender a cómo cursa la emergencia:

La etiqueta pertinente es la de desarrollo, en lugar de la adquisición. Se ha prestado mucha atención al estado inicial y al estado final, mientras que el proceso de cambio en el tiempo ha sido casi siempre despreciado, ignorado y sin explicación (Slobin 1997: 16).

Sin duda, observar y describir el habla infantil significa comprobar rasgos lingüísticos singulares que la individualizan. El llamado *conocimiento de la lengua* se hace operativo solo si se verifica en los usos verbales concretos. “Saber” o “conocer” una lengua equivale a comunicarse efectivamente en ella. De poco o de nada sirve el conocimiento potencial si no se traduce en actos de intercambio verbal. Así que el principio de que todos los seres humanos, por el hecho de serlo, tienen *conocimiento* de la lengua, no tiene sentido más allá de su escala en filogénesis. Lo importante no es que todos los niños hablen, sino que lo hagan con diferentes grados de destreza (Clark 2003). Adquirir el lenguaje es desarrollar progresivamente una lengua. Las vertientes de emergencia verbal mostradas en el habla infantil no pasan en exclusiva por el componente gramatical. Conviene no olvidar el papel estelar de funciones pragmáticas en las actitudes comunicativas del bebé. Y es de sentido común el requisito previo de un desarrollo fónico suficiente, parejo al incremento del caudal léxico, para que sean factibles las construcciones sintagmáticas mediante palabras y se plasme el progreso gramatical. Está claro que sin motivación no hay emisiones comunicativas, como tampoco hay palabras sin sonidos ni oraciones sin unidades léxicas que se combinen. Tomasello (2003: 65 ss.) hace descansar el despegue del proceso adquisitivo en dos factores: (a) prestar atención a las interacciones comunicativas y (b) comprender las intenciones de los intercambios; solo en tales coordenadas será factible que el niño inicie su andadura simbólica. El desarrollo de la lengua define, pues, una espiral en la que se integran de manera paulatina las distintas vertientes. El proceso de adquisición responde a la exigencia de condicionantes y de etapas más allá de la simple y exclusiva emergencia del componente gramatical (Fernández Pérez 2004).

La dinámica epifenoménica del desarrollo de la lengua, variable pero sistemática y sobre todo regida por motivaciones comunicativas, ha puesto en el punto de mira el habla de los niños. Más que la *teoría de la adquisición*, interesan los *datos del lenguaje infantil* (Ingram 1989). Y para acometer la labor de investigación que requieren se han definido pautas de método ligadas al diseño y a la gestión de corpus. Entre esas tácticas de procedimiento hay que destacar al menos las tres siguientes:

- Los materiales de *habla* se contemplan en su dimensión concreta, en las coordenadas reales de su producción, y son reseñados por su efectividad en la interacción entre iguales o entre niños y adultos. Es el valor comunicativo de los datos el que orienta el prisma para abordarlos y tratarlos: el enfoque teórico que caracteriza la compilación de datos en los corpus de lenguaje infantil responde a los principios de la pragmática y la comunicación.
- La ingente recolección de muestras de habla en proceso de desarrollo y su posterior tratamiento para hacer factibles la gestión y el análisis de los da-

tos se han canalizado a través de soportes audiovisuales y de bases lingüísticas informatizadas. Lo que en principio son escenas grabadas de intercambios verbales se convierte más tarde en un banco de emisiones lingüísticas transcritas y etiquetadas según la relevancia de sus rasgos. Las convenciones de transcripción comúnmente utilizadas para después extraer rentabilidad a los datos del corpus se toman del sistema CHILDES (MacWhinney 1991). Las ventajas de un recurso tan refinado y extendido como el paquete CHILDES son numerosas. Al hilo de lo que se ha expuesto, destacan sobre todo dos de sus virtudes: la explotación de los datos de habla infantil mediante este código facilita la recuperación de propiedades comunicativas y permite, además, la comparación interlingüística de los procesos adquisitivos.

- Los corpus de lenguaje infantil convenientemente tratados y etiquetados son fuente para delinear cánones genuinos de desarrollo de la lengua. Son bancos de información que proveen de datos para definir gramáticas adquisitivas propias en cada etapa y según la lengua. En ellos descansa el trazado de los niveles característicos de la dinámica, que en ningún caso es parangonable con el producto de la lengua adulta. Los moldes referenciales para valorar situaciones individuales se hallan precisamente en las muestras representativas que ofrecen los corpus. La actividad logopédica ha de volver la mirada a los patrones de norma que se hallan en los bancos de datos (Fernández Pérez 2006b).

La ruta parece ser la de la recogida y compilación de muestras de habla espontánea en contextos habituales, sea para configurar un inventario representativo que permita dibujar mapas referenciales de desarrollo de la lengua, sea para disponer de datos específicos sobre la evolución de un sujeto en particular. En cualquier caso, el objetivo es el análisis y la validación de propiedades y elementos en función de los logros comunicativos que soporten. Lo que permite ir delineando los rasgos propios de la gramática del niño a base de *perfiles*. Algunas baterías de medida del desarrollo del habla infantil se acogen a este planteamiento: sobre las muestras verbales reunidas se validan rasgos (fónicos, gramaticales, pragmáticos, semánticos) por su pertinencia y se trasladan a las plantillas del test; posteriormente, y sobre esa base inicial, se pondera y evalúa respecto de moldes referenciales. Son excelentes ejemplos de este modo de proceder el *BLADES* (*Bristol Language Development Scales*) de Gutfreund *et al.* (1989) o *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills* de Dewart y Summers (1988).

En el *BLADES* se manejan criterios básicos relevantes para distribuir la evolución del desarrollo pragmático, semántico y sintáctico. A saber, *función comunicativa* en la vertiente pragmática; *significado proposicional*, *temporalidad/aspectualidad*, *modalidad* y *contenido frasal*, en la semántica; y *conjunción*,

estructura frasal y *construcción oracional*, en la sintaxis. El valor de estos parámetros referenciales varía según las etapas, de modo que sus funciones genéricas se actualizan y plasman en rasgos descriptivos observados con mayor o menor abundancia en las distintas fases. Así, la *modalidad* –que no disfruta de pertinencia hasta el nivel V (30 meses)– descubre características como ‘obligación’, ‘posibilidad’ o ‘inferencia’ a partir de dicha etapa; o la *estructura frasal* –que no figura hasta el nivel III (24 meses)– hace patentes esquemas como ‘artículo indefinido + núcleo’, ‘preposición + núcleo’, ‘determinante adjetivo + nombre’, todo ello en consonancia con el avance de la adquisición y como consecuencia del papel y de la presencia de aquellas propiedades en cada etapa del proceso.

La batería de Dewart y Summers (1988) se acomoda a un planteamiento similar. Por tratarse de un test pragmático (*The Pragmatics Profile of Early Communication Skills*) destinado a la etapa inicial, incorpora cuatro indicadores de dinamismo interaccional: (a) intenciones comunicativas, (b) respuesta a la comunicación, (c) interacción y conversación y (d) variación contextual. Y da cabida a una treintena de rasgos descriptivos de las situaciones de intercambio verbal, lo que incrementa la precisión para valorar casos particulares y para considerar su importancia en la dinámica del desarrollo comunicativo.

Todo proceso de evaluación exige considerar “¿en qué nivel se encuentra respecto de un patrón-modelo, o en relación con un marco de referencia?”. No importan solo los resultados extraídos del análisis del habla del niño, sino sobre todo un *sistema de medida* para ponderar y puntuar aquellos datos. Sean cuestionarios con procedimientos cuantitativos que sopesen en términos numéricos, o sean test cualitativos que establezcan perfiles de características en márgenes de edad, lo importante es que se compara con una media y se gradúa en una escala.

Es habitual que las medidas evaluativas de la adquisición tomen como hitos referenciales estadios con delimitaciones consolidadas, como los propuestos por R. Brown (1973). La batería *The Clinical Assessment of Language Comprehension* (cfr. Miller y Paul 1995) se compone de tres bloques que integran dichos niveles de progresión: el módulo *Emerging Language Stage* (entre 8 y 24 meses) incorpora los estadios I-II de Brown, el segundo módulo *Development Language Stage* (entre 24 y 60 meses) incluye los estadios III y IV, el bloque *Learning Stage* (entre 5 y 10 años) contiene el estadio V y sucesivos. El horizonte genérico con cumbres y mojones en el proceso de adquisición suele tomarse desde la perspectiva evaluativa como una dinámica ponderable y medible de modo riguroso, aunque no en sentido categórico y con resultados absolutos. Incluso los test estandarizados promueven medidas con márgenes entre niveles *basales* y niveles *límite* que denuncian un modelo de probabilidades y tendencias adquisitivas antes que una concepción monolítica y de fronteras rígidas. La interpretación y el uso de tales niveles-frontera es variable. En el *British Picture Vocabulary Scale* (cfr. Dunn *et al.* 1982) se derivan de la *cantidad* de respuestas

correctas consecutivas: el paso del nivel “basal” al nivel “límite” está en las seis respuestas para el formato reducido (*Short Form*) y en las ocho para la versión amplia del test (*Long Form*). En el *Preschool Language Scale* (cfr. Zimmerman *et al.* 1979), sin embargo, las demarcaciones se notan *cualitativamente* sobre secciones del cuestionario: en el bloque de respuestas a todos los ítems se halla la “edad basal”, mientras la “edad límite” se obtiene de la ausencia de respuestas en un determinado módulo.

Un ejemplo palmario de evaluación gradativa y con huecos de flexibilidad entre franjas son las escalas de adquisición contenidas en el *BLADES (Bristol Language Development Scales)*. Si bien los diez niveles propuestos se vinculan a edades estrictas, sin embargo el alcance de desarrollo abarca un período en cuyos márgenes los resultados de las habilidades expresivas son normales. Por ejemplo, el nivel VI se sitúa en los 36 meses, pero admite una horquilla entre los 24 (nivel III) y los 51 meses (nivel VIII) que facilita la ubicación flexible en la escala y que obliga a un seguimiento evolutivo del caso evaluado. Más brevemente, se admiten intervalos de confianza que toleran casos de niños de 36 meses que, por sus producciones lingüísticas, se ubiquen en el nivel IV o en el nivel VII y sin que ello comporte anomalías en su desarrollo. Lo que sí exigen es atención gradual, algo natural, por otra parte, en cualquier circunstancia evaluativa.

Utilidades evolutivas de prevención y seguimiento de la adquisición y aquellas otras en procesos de diagnóstico o de tratamiento terapéutico requieren de *evaluaciones* que ponderen la situación y su estado en diferentes fases con relación a unos patrones o cánones referenciales. No obstante, evaluar significa disponer de datos pertinentes en los que se ha hallado valor verbal efectivo, de modo que la *valoración* previa de los materiales de habla relevantes es ineludible antes de acometer la tarea de *medición evaluativa* ajustada. De ahí que algunas baterías adviertan de ciertas condiciones de representatividad y sistematicidad en la recopilación de *datos con valor* para ser objeto de ponderación. En el *BLADES (Bristol Language Development Scales)* se imponen tres principios que otorgan pertinencia a lo que ha de evaluarse y dan por ello garantías a los resultados:

- La muestra ha de contener al menos cien secuencias, sobre todo si han de medirse estadios avanzados:

Conforme la lengua se desarrolla, el niño dispone de más ítems para elegir en sus producciones. Por tanto, la casualidad de que una forma concreta aparezca va reduciéndose (Gutfreund *et al.* 1989: 21).

- Lo decisivo son los rasgos y propiedades que se reiteren y puedan atribuirse al nivel más desarrollado; será ese estadio el que marque la tónica de ponderación tendente siempre a máximos en el proceso evaluativo.

- Los vacíos o ausencias notables de funciones y características en casos particulares han de contrastarse variando el contexto o la elicitación de propiedades; con palabras de Gutfreund *et al.*:

Uno debe plantearse las siguientes preguntas: (a) ¿qué muestra recolectar bajo circunstancias restringidas?; (b) la muestra, aunque suficientemente amplia, ¿contiene repeticiones que limiten el rango de ítems disponibles por parte del niño? (Gutfreund *et al.* 1989: 21).

En este sentido, el recurso al habla natural y espontánea es *conditio sine qua non* para una ponderación con garantías. Tratándose de lenguaje infantil, los cuestionarios cerrados no parecen los idóneos. Los especialistas defienden lo siguiente:

La obtención de corpus de conocimientos sobre el individuo que permita a continuación realizar la planificación de toda una serie de intervenciones educativas o terapéuticas (Puyuelo Sanclemente *et al.* 2000: 32).

Al margen de la fiabilidad y de las garantías que ofrecen los cuestionarios estandarizados, son numerosas las voces que defienden la adecuación y los beneficios de los resultados obtenidos mediante plantillas de material lingüístico valorado, que de modo natural transparentan tendencias y líneas evolutivas (cfr. Notari-Syverson y Losardo (1996: 265 y ss.)).

La recolección de materiales en situaciones habituales de interacción facilita la consideración de aspectos verbales y no verbales que inciden en la comunicación. Por otra parte, este es el prisma acorde con las actuaciones lingüísticas “en proceso”, que congenia con el análisis posterior como “productos” con pertinencia (Fernández Pérez 2004). En la actualidad nadie pone en duda el interés de esta técnica, siempre y cuando no se reduzca a una sesión de grabación escasamente preparada o no se interpreten ajustadamente los datos. Como señala J. Rondal:

Sea cual sea la producción del sujeto examinado, no podemos inferir de lo que no dice una ausencia de competencia lingüística. Esta es una de las limitaciones notables del lenguaje espontáneo. Este tipo de análisis solo puede basarse en datos positivos, es decir, aquellos producidos por el sujeto. No podemos inferir nada, en principio, a partir de formas o de estructuras lingüísticas no representadas en la muestra de lenguaje obtenida (Rondal 2000: 168).

Para solventar este problema, Rondal propone la introducción de un componente más directivo, de elicitación, que complemente el análisis espontáneo. El experto ha de diseñar estrategias y ha de definir entornos para promover naturalmente producciones verbales específicas (Notari-Syverson y Losardo 1996: 267). No en vano su función de perito exige precisión en las muestras lingüísticas y

definición clara de perfiles comunicativos, sobre todo si el cometido evaluativo tiene fines diagnósticos y de planificación terapéutica.

El ámbito de la evaluación del habla infantil se mueve, pues, entre resultados de proyección valorativa (*screening*) y de trazado de perfiles, y no solo en productos estandarizados y estáticos. Primero se dibujan grandes líneas de tendencia evolutiva en distintas fases. Sobre ellas se comparan más tarde los casos particulares con objeto de ubicarlos en un nivel o de medir su grado de ruptura o de desviación respecto al canon.

Han sido las aproximaciones, sobre todo lingüísticas, las que han redirigido los derroteros de estudio y de interés del lenguaje infantil en los últimos años. Su incidencia se ha hecho notar en el enfoque hacia las manifestaciones comunicativas y en las técnicas de recolección y de tratamiento de los elementos verbales en el período adquisitivo. Pero en donde la intervención de la Lingüística ha supuesto un verdadero revulsivo, con tintes ciertamente innovadores, es en la dimensión valorativa del habla de los niños. El diseño de los bancos de datos analizados en sus características genuinas hace posible que se tomen como referentes de evolución para clarificar las situaciones particulares de niños concretos. El método inquisitivo habitual en las baterías de ítems para medir el desarrollo lingüístico está siendo desterrado a favor de muestras de lenguaje espontáneo, que pueden obtenerse en distintas fases, analizarse en sus rasgos propios y compararse con los cánones de tendencia que contienen los corpus. Las ventajas de esta nueva manera de proceder, esencialmente lingüística, son insospechadas. Ya no únicamente porque la lengua infantil se ajusta al habla de iguales y no a la lengua adulta, sino sobre todo porque los casos individuales se valoran sin más en su estado evolutivo. La consiguiente ponderación evaluativa en rango y la exigencia de un seguimiento posterior solo se requieren si se detecta un desequilibrio importante entre el curso adquisitivo y las franjas de desarrollo definidas en el corpus (Fernández Pérez 2005a). Describir el lenguaje de un niño determinando su valor y su significado se convierte de este modo en algo natural y obvia las connotaciones siempre incómodas de “pasar un test”. La Lingüística ha hecho posible este modo de proceder.

3.3. Prisma pragmático y estimación de la efectividad comunicativa. Enfoque integrador y comunicativo para valorar el lenguaje peculiar

El enfoque comunicativo resulta obligado cuando se opera con muestras de habla espontánea. Solo un prisma pragmático hace posible observar elementos significativos por su efectividad en el intercambio verbal, sin necesidad de discriminar su carácter fónico, sintáctico o semántico. De hecho, los usos lingüísticos recogidos de las prácticas interaccionales requieren dicha perspectiva para

ser contemplados en sus posibilidades de eficacia o para detectar en ellos inconvenientes y limitaciones. Hay autores, como Smith y Leinonen (1992: 143), que subrayan de manera rotunda esta circunstancia, en contraste con el método habitual de la Lingüística teórica. Ciertamente, la óptica pragmática en el campo de la Lingüística clínica ha sido la común en tradiciones que, como la británica, destacan la función de interacción social que corresponde al lenguaje y que se muestra en sus usos. No es de extrañar que el grueso de los test procedentes de la escuela inglesa respondan a ese planteamiento. El *LARPS (Language Assessment, Remediation and Screening Procedure)* de Crystal *et al.* (1976) contiene pautas que orientan hacia el discurso. El *PACS (Phonological Assessment Child Speech)* de Grunwell (1985) insiste en la evaluación de los alcances comunicativos con ciertos patrones fonológicos. La batería de evaluación comunicativa de Dewart y Summers (1988) subraya ciertos parámetros pragmáticos como nucleares. Aun así, apenas se ha visibilizado la importancia del enfoque aduciendo argumentos sistemáticos que lo justifiquen y que permitan diferenciar entre “prisma comunicativo/pragmático” sobre las producciones verbales compiladas y “componente pragmático” con características asociadas a la estructura de las emisiones analizadas (McTear y Conti-Ramsden 1989). Entre tales argumentos, conviene destacar los que a continuación se enumeran. En primer lugar, está la constatación de que la interacción no solo (o no siempre) es exclusivamente lingüística, sino que hay señales no verbales que suplen o que promueven significados sobre todo en etapas tempranas o en fases especiales de adquisición de la lengua. Hay, sin embargo, algunos test como el *British Vocabulary Scale* (Dunn *et al.* 1982), o el *Bristol Language Development Scales* (Gutfreund *et al.* 1989), que admiten los gestos como únicas respuestas, sobre todo en casos singulares de comunicación no verbal (sean sordos, o sean niños con algún tipo de discapacidad). Más concretamente, el *BLADES (Bristol Language Development Scales)* contiene la escala denominada *Syntax-free Scale*, con atribuciones que se sintetizan como sigue:

La escala es una valoración de la habilidad del niño para comunicarse mediante símbolos. Algunas de las funciones y ciertos significados puede indicarse a través de gestos, acciones o mímica (Gutfreund *et al.* 1982: 25).

En segundo lugar, no se debe obviar la patente interrelación de los componentes lingüísticos con factores de contexto, motivación, interlocutores, o tema, y que se visibiliza en la diversidad de estrategias imitativas y creativas mostradas por los niños, hasta el extremo de ser claves de activación de su potencial comunicativo. En tercer lugar, la evidencia de que las producciones verbales no se dan desnudas, sino arropadas por el marco de interacción que las define en sus funciones comunicativas, manifiesta una vez más la prevalencia del prisma pragmático.

Finalmente, y como corolario, el protagonismo que detenta el receptor para dar valor a las emisiones por su eficacia, exige contemplar las producciones en coordinadas dialógicas y más allá del hablante en exclusiva.

Acercarse al habla infantil a través de una mirada integral de sus valores y significados facilita el reconocimiento de su carácter genuino y permite la observación de peculiaridades sistémicas entrecruzadas. Lo que redundará en la mejora para detectar y calibrar posibles anomalías. En ocasiones, lo que aparenta ser un déficit de ciertos mecanismos o rasgos no es sino producto de la ausencia de motivaciones para la interacción en la vertiente oral (Crystal 1987). Hay casos en los que las anomalías no se circunscriben a un único componente de la lengua, sino que repercuten en otras dimensiones de la habilidad verbal. Así, es frecuente que los problemas de discriminación fonológica lleven parejos déficit simbólicos (Leinonen-Davies 1988). La ausencia de ciertos sonidos en algunas posiciones (como el caso de [-s] en español) incide en distinciones gramaticales y léxicas. En este sentido, Smith y Leinonen recuerdan que:

Considerar que un problema aparente en ciertas destrezas puede reflejar inconvenientes en otros dominios de la comunicación, forma parte del trabajo en los procesos reales de estimación clínica (Smith y Leinonen 1992: 146).

Por otra parte, delinear el “patrón” estructural y comunicativo que el niño maneja, requiere contemplar las muestras en todas sus dimensiones con objeto de hallar las pautas sistemáticas que definen el código peculiar. Conviene no olvidar que el “patrón” lingüístico en etapas de adquisición no coincide con el modelo común de la lengua adulta y que la “horma” comunicativa en niños con déficit tampoco se corresponde con el modelo referencial de sus iguales. Razón por la que el clínico ha de construir el “rompecabezas” teniendo en cuenta las piezas que el sujeto le ofrece (Crystal 1980: 165).

Precisamente, el grueso de baterías para evaluar el lenguaje infantil se fundamenta y orienta su puesta en práctica en la visión integral de las producciones verbales. En primer lugar, por el acento puesto en el papel de los interlocutores y de los estímulos para la interacción, motivo por el que se dan instrucciones para elicitación de respuestas o recoger datos. Por ejemplo, en el MacArthur, las indicaciones a los padres para la recogida de emisiones verbales de sus hijos son bien explícitas:

- “Por favor, marque la opción que más se parece a cómo su hijo empezó o está empezando a hablar”.
- “No se deben marcar las palabras que el niño imita, solo las que produce espontáneamente”.
- “Marque la palabra aunque la pronuncie de manera diferente/infantil”.

En segundo lugar, por la importancia atribuida al entorno como fuente promotora de riqueza y variación verbal, hasta el punto de introducirlo como parámetro esencial de la dinámica adquisitiva en test como el *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills* de Dewart y Summers, o de reconocerlo como capital al admitir los inconvenientes de un marco limitado como es el familiar. El inventario MacArthur admite estos riesgos (cfr. Mariscal *et al.* 2006). En el protocolo de Dewart y Summers se insiste en la idoneidad de promover las interacciones en distintos marcos:

Ampliar las oportunidades de comunicación del niño en distintas situaciones y con diferentes interlocutores puede ser un factor crucial a la hora de alentar su desarrollo comunicativo (Dewart y Summers 1988: 17).

Y en tercer lugar, por la función estelar que detentan el propósito comunicativo y las intenciones, lo que explica que las pruebas evaluativas combinen expresión y comprensión independientemente de que ponderen una de las destrezas: en cualquier caso, el niño es emisor que compone un mensaje porque previamente comprende lo que, con intenciones, quiere comunicar. La reciprocidad entre las destrezas de producción y de comprensión es consustancial a la valoración de los usos verbales por razón de su efectividad comunicativa.

Inevitablemente, el sentido de toda prueba de estimación estriba en sus objetivos escalares y de ponderación siempre con miras a la mejora y al progreso. Todo test de evaluación del lenguaje infantil ha de ser, por definición, evolutivo y ha de requerir diferentes proyecciones de aplicación en momentos sucesivos. Quiere esto decir que las destrezas verbales y la competencia comunicativa de un niño (o de un adulto) no se valoran en una vez y para siempre. De entrada, se hace imprescindible un seguimiento regular y relativamente dilatado con muestras lingüísticas valoradas en su eficacia comunicativa y descritas en sus rasgos y componentes para decidir si deben evaluarse las habilidades verbales del niño y situar su nivel adquisitivo en una escala (Fernández Pérez 2005a §3). Por otra parte, después de la evaluación inicial, se convoca a estimaciones posteriores para comprobar si las instrucciones de terapia y rehabilitación han surtido efecto.

El planteamiento evolutivo de las baterías de evaluación del lenguaje infantil se sostiene en pilares de hitos de desarrollo por etapas y niveles. A cada etapa se atribuyen características y rasgos comunes y esperables según resultados o aplicaciones previas que confieren validez y garantías al test. Las baterías cualitativas suelen establecer niveles de desarrollo con márgenes relativamente flexibles que se acogen a estadios ya consolidados y en los que habitualmente se definen jalones con rasgos lingüísticos determinados. Como ya se ha señalado, el sistema de pruebas de comprensión de Miller y Paul (1995), *The Clinical Assessment of Language Comprehension* (desde los 8 meses hasta los 10 años), contiene tres

grandes bloques que incluyen los estadios adquisitivos propuestos por Brown (1973). En esta misma línea, la batería de Bristol, *BLADES* (entre los 15 meses y los 5 años, cfr. Gutfreund *et al.* 1989) contempla 10 niveles de desarrollo –*BLADES level*– en relación con la edad y en consonancia con lo esperable en horquillas de desarrollo: a cada nivel se le atribuye una edad estricta, pero su alcance abarca márgenes más amplios en cuyos lindes los resultados de desarrollo se consideran normales; así, el nivel VI tiene como edad basal los 36 meses, pero son también aceptables situaciones correspondientes a los 24 meses (edad basal del nivel III) o a los 51 meses (edad basal del nivel VIII), sin que ello comporte anomalía por defecto o por exceso, los intervalos de confianza son holgados. Asimismo, el *PACS* (de los 18 meses a los 6 años, cfr. Grunwell 1985) establece tres estadios de progreso en la emergencia de procesos fónicos y el correspondiente anclaje de sonidos lingüísticos. Los test de raigambre cuantitativa suelen depositar la estimación de la cadencia adquisitiva en líneas de desarrollo contrastadas con porcentajes, lo que las ubica en percentiles respecto de una media. Aun así, hay ocasiones en que, complementariamente, se discriminan niveles. El MacArthur (de aplicación entre los 8 y los 30 meses) define dos grandes etapas canalizadas en los dos formatos de sus pruebas, la versión *Word and Gestures* destinada a los *infants* (8-16 meses) y la versión *Words and Sentences* para los *toddlers* (16-30 meses). También el *Preschool Language Scale* (desde los 12 meses hasta los 7 años) establece 10 niveles en franjas sucesivas de seis meses, que permiten visualizar en paralelo las respuestas para evaluar la habilidad expresiva y la comprensiva.

Si el enfoque integral y de vocación comunicativa se hace indispensable en coordenadas de valoración regular del proceso adquisitivo, en mayor medida toma protagonismo en situaciones especiales de evaluación por disfunciones o discapacidades reconocidas. Buena parte de las baterías disponen de una versión particular ajustada a las características singulares del déficit. El *BLADES (Bristol Language Development Scales)* contiene dos formatos destinados a circunstancias de terapia y de comunicación no verbal: además de la *Main Scale*, incluye una *Therapy Planning Form* y una *Syntax-free Scale*. El *BPVS (British Picture Vocabulary Scale)* integra opciones de respuesta gestual y por señales, las escalas del test de Reynell se han diseñado para su aplicación a niños con problemas y los inventarios del MacArthur no permiten la evaluación en niños con problemas muy marcados o en entornos familiares de bajo nivel educativo.

3.4. Pruebas confeccionadas para la evaluación de aspectos gramaticales

Si hasta este momento hemos ofrecido una revisión y valoración general de las aportaciones llevadas a cabo desde diversos enfoques, a partir de ahora la atención se centrará tan solo en aquellas propuestas evaluativas que se han ocupado

de cuestiones gramaticales. Se trata, pues, de reflexionar sobre la confección de pruebas que se aplican con frecuencia en el proceso evaluativo, comentando algunas de las ventajas y de las limitaciones que contienen. Hay que tener en cuenta que la descripción gramatical, a diferencia de la pragmática, ha sido objeto de interés por parte de los investigadores desde hace mucho tiempo. Representa, además, un ámbito de estudio en el que con cierta facilidad pueden mostrarse resultados objetivados. Esto es lo que ha motivado que las cuestiones gramaticales hayan sido baremadas con frecuencia mediante test estandarizados. De este reconocimiento no debe inferirse que todo lo gramatical es siempre medible y que lo es del mismo modo y en el mismo grado. Precisamente, el propósito perseguido en los próximos apartados es el de aproximarnos a las diferencias que impone el examen de una u otra cuestión gramatical y a las consecuencias del manejo de uno u otro tipo de datos.

3.4.1. Modos de evaluar. La observación de una parte o del conjunto de la gramática

La pretensión de alcanzar una fidelidad máxima en la presentación de los hechos lingüísticos nos podría llevar a defender como válido tan solo aquel enfoque en el que se atiende de forma simultánea a todos los componentes. Esto se debe a que, como nos recuerda Cabré (1988: 93), los “diferentes conjuntos de reglas y de principios” que caracterizan el lenguaje “no se aplican independientemente, sino que están profundamente imbricados entre sí, rigurosamente ordenados y relacionados”. Esta fuerte conexión se muestra tanto en la lengua del adulto como en la del niño, adquiriendo una especial significación en esta última. Tal relevancia está motivada por el mayor dinamismo y por la ruptura de la secuenciación que caracteriza al proceso adquisitivo. Describir el lenguaje infantil aislando componentes puede llevar a la errónea percepción de que cada uno de ellos se adquiere de forma aislada y en períodos distintos. En esta línea encaja, por ejemplo, la idea de que la adquisición de la fonología se localiza en una etapa previa a la de otros componentes, o la imagen de que la pragmática es un añadido que permite culminar el proceso adquisitivo. Tal reparto cronológico de los componentes, como ya se ha señalado anteriormente (cf. apdo. 1.2), no se sustenta si observamos los hechos. Solo puede entenderse como consecuencia de una confusión entre el plano metodológico y la realidad lingüística (Fernández Pérez 2006c: 593). El investigador clasifica los elementos presentes en las producciones infantiles buscando una mayor precisión descriptiva. Convierte en aislado y sucesivo lo que en la realidad se manifiesta de modo amalgamado y simultáneo. Así, es indiscutible que el niño adquiere al mismo tiempo conocimientos lingüísticos diversos (Rondal *et al.* 2003: 40). Sus progresos estarán marcados por el solapamiento y la evo-

lución paralela de los distintos componentes. Pero esto no deslegitima una parcelación de la realidad por parte del investigador; una parcelación que va a permitir analizar y presentar los hechos con mayor claridad. La única exigencia es la de ser conscientes de la modificación operada y de la distancia que media entre el modo de describir y la realidad.

Las consideraciones expuestas nos llevan a afirmar la validez, *a priori*, tanto de los trabajos que fijan su mirada en diversos componentes, como la de aquellos otros que atienden a un único aspecto. La adecuación que alcancen unos y otros dependerá del propósito perseguido y de la metodología empleada. Dejamos a un lado en este momento el segundo de los temas señalados –será más adelante cuando nos aproximemos a las cuestiones metodológicas (cf. apdo. 2.2)– y fijamos la atención en el primero. Los trabajos que evalúan el lenguaje infantil atendiendo a diversos componentes suelen mencionar que su principal objetivo es el de ofrecer una primera y provisional valoración de los datos. Así, por ejemplo, en las páginas iniciales del *PLON-R (Prueba del Lenguaje Oral de Navarra – Revisión)* se apunta a que el propósito es el de “dar una visión general del nivel del grupo y detectar posibles casos problemáticos”, reservando para otros trabajos y otras etapas “la evaluación en profundidad” y “las intervenciones en grupo o individuales” (Río 2004: 10). Esto quiere decir que a los datos obtenidos tras la aplicación de la prueba se les está atribuyendo un claro valor de provisionalidad: solo permitirán detectar *posibles* casos problemáticos. Una declaración similar la encontramos en otra de las pruebas evaluativas del español más conocidas. Nos referimos al *BLOC (Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial)*. En las primeras páginas se recoge la siguiente declaración de intenciones:

Se pretende, en definitiva, facilitar un instrumento de trabajo que pueda servir de punto de partida en el estudio y seguimiento de problemas de lenguaje, instrumento que, combinado con otros y junto con una adecuada metodología de evaluación, sea útil al psicólogo, al logopeda, al maestro y a otros profesionales responsables de la evaluación (Puyuelo Sanclemente *et al.* 1998a: VIII).

Vuelve a presentarse la prueba como un mero punto de partida, como una primera etapa que deberá completarse con otras evaluaciones. Pero la existencia de estas delimitaciones no resta validez a los estudios comentados. En realidad, tan solo se están marcando los límites en los que actúa. Nos descubren que la amplitud en el enfoque actúa restringiendo la profundidad que puede alcanzarse en el análisis. Refuerza esta idea el hecho de que los trabajos que focalizan su atención en un único componente presenten en su declaración de propósitos una mayor ambición. Así ocurre, por ejemplo, con los protocolos para el análisis de la fonética y fonología infantil fijados por Aguilar Mediavilla y Serra Raventós (2003). Al presentar los objetivos de la prueba de rastreo los autores señalan:

Esta prueba está pensada para evaluar la competencia fonético-fonológica y valorar de forma rápida si existe alguna dificultad en el habla de los niños y las niñas (...). En esta prueba se han incluido todos aquellos sonidos o estructuras que sabemos que son buenos indicadores del nivel evolutivo, hecho que se comprueba tanto desde el punto de vista estructural (qué sabe hacer, qué empieza a hacer y qué le falta por aprender todavía) como a partir de la baremación por edades en el cual se apoya la prueba (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2003: 53).

La información tan detallada que se ofrece es un reflejo de la mayor certeza y seguridad con la que se muestran los resultados obtenidos. Se trata de una actitud generalizable a otros trabajos en los que también se explora un determinado aspecto del lenguaje infantil (cfr. ELA-ALBOR (Examen Logopédico de Articulación) de García Pérez, Galve Manzano y Prieto Rodríguez 1991: 13 y *T.S.A (Desarrollo Morfosintáctico en el Niño)* de Aguado Alonso 1989: 22). El hecho de acotar el objeto de estudio permite alcanzar una profundidad que de otro modo estaría vedada. Ciertamente, focalizar la atención en un aspecto concreto facilita las labores relacionadas con el examen de los datos, favoreciendo en consecuencia la hondura en el análisis de los mismos. Pero nuestra apuesta personal no está en los trabajos que se ocupan de un único componente del lenguaje. A pesar de reconocer algunas de las facilidades que brindan, consideramos que aquellos estudios que poseen un enfoque general ofrecen ventajas nada desdeñables. Para comprender esta apreciación debemos comenzar señalando que estos trabajos no abordan un objeto de estudio sin acotar. No se mueven en un campo de actuación irrestricto. Hay delimitación, en primer lugar, en el tipo de producciones examinadas. A este respecto, la evaluación de la lengua oral no suele mezclarse con la observación de la escrita. En las producciones orales fijan su atención pruebas como las ya citadas del *BLOC* (Puyuelo Sanclemente *et al.* 1998a) y el *PLON-R* (Aguinaga *et al.* 2004). Las producciones escritas concentran el interés, por ejemplo, del *EDIL-I* (González Portal 1987), del *BADICBALE* (Molina García 1992) o del *PROLEC-R* (Cuetos Vega *et al.* 2007). Se acota también la etapa que se someterá a examen. Así, la prueba del *BLOC* se presenta como una de las más ambiciosas dentro del panorama español. Abarca un período de casi una década: desde los 5 a los 14 años (Puyuelo Sanclemente *et al.* 1998a: 2 y 11). Pero a pesar de esta expansión, podemos seguir hablando de que se examina una etapa acotada. Finalmente, algunos de los trabajos que poseen un enfoque general delimitan también los aspectos sometidos a examen. Si hace un momento citábamos el *BLOC* por su amplitud en la cronología, ahora podemos mencionar esta prueba por su restricción en las cuestiones sometidas a examen. A través de diferentes módulos se abordan aspectos de la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática, excluyendo, por tanto, cualquier cuestión relacionada con la fonética y fonológica (Puyuelo Sanclemente *et al.* 1998a: 2). Las delimitaciones comenta-

das no impiden, sin embargo, que aparezcan trabajos que destacan por la ambición de su propuesta de análisis. Así, el *A-RE-L (Análisis del Retraso del Lenguaje)* proclama que el protocolo de evaluación propuesto “no solo contempla el análisis del lenguaje infantil”, también permitirá evaluar aspectos relacionados con “el juego infantil, la atención y la memoria, la comunicación y el habla, que son básicos en la construcción del lenguaje” (Pérez Pérez y Serra Raventós 1998: 8). Con todo lo dicho, pretendemos demostrar que en los trabajos de carácter general también se ofrece un objeto de estudio perfilado. El examen del lenguaje infantil se lleva a cabo fijando siempre determinadas restricciones.

El hecho de que las delimitaciones comentadas no impongan como frontera los distintos componentes puede percibirse, ciertamente, como una ventaja. Son trabajos que, como ya se ha comentado, no suelen alcanzar la profundidad mostrada por otros, pero que permiten la interconexión entre distintos aspectos del lenguaje. En esta búsqueda de los vínculos existentes resulta especialmente interesante la organización mostrada en el *CDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories)*, prueba en la que inicialmente tan solo se distinguen dos secciones: una dedicada a “Palabras y gestos” (es decir, al uso de vocabulario y a la comprensión del mismo) y otra a “Palabras y oraciones” (es decir, a las formas verbales, a la complejidad sintáctica). Esta bipartición rompe con la tendencia general de presentar de modo excesivamente parcelado los aspectos tratados. Es una organización que permite describir de modo conjunto cuestiones que, a pesar de ubicarse en distintos componentes, mantienen entre sí una evidente conexión.

Conviene señalar que esta perspectiva global que estamos reclamando es especialmente necesaria y pertinente en la evaluación de los trastornos en edad infantil. En esta mayor incidencia influye, en primer lugar, el hecho de que los déficit no afecten, en un gran número de ocasiones, a un único componente. Son numerosos los trastornos en los que están implicados distintos aspectos. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el trastorno específico del lenguaje, patología en la que se ven involucrados los componentes fonológico, léxico, semántico, morfológico, sintáctico y pragmático (Mendoza Lara 2001: 33-35). Tal amplitud se registra también en déficit que aparentemente están ligados a un único componente. Así, por ejemplo, las peculiaridades que manifiestan los niños con hipoacusia no afectan solo a la fonética y la fonología. El estudio de los implantados cocleares permite afirmar la existencia de un comportamiento singular en distintos componentes (Madrid Cánovas, Kremin y Thaler-Seguín 2006: 7-10). En el caso del síndrome de Asperger también se supera la presencia de peculiaridades en las habilidades pragmáticas. Ya en los trabajos de Lorna Wing (1981) encontramos una mención a la existencia de problemas en el uso de los pronombres personales. En trabajos más recientes hallamos también referencias a cuestiones fonológicas relacionadas con la entonación y la prosodia (Szatmari 2000: 412; Bogdashina 2005: 187; Padrón Pulido 2006: 8). En fin, la transversalidad de los trastornos

comunicativos se manifiesta de forma evidente. La observación de un componente limitará el análisis y se ofrecerá, por tanto, una visión parcial. Precisamente, en las pruebas de enfoque general encontramos alguna advertencia sobre esta cuestión. En el *PLON-R* se nos dice que:

Esta interconexión entre componentes hace que en ningún momento pueden interpretarse de forma aislada los resultados obtenidos en cualquiera de los niveles lingüísticos (fonológico, morfológico, sintáctico, léxico semántico o de uso comunicativo), sino en función del carácter global del lenguaje y de los mecanismos que implica (Aguinaga *et al.* 2004: 13).

Esta cuestión está presente también en autores que se han preocupado simplemente por describir (no ya evaluar) el lenguaje infantil. En esta línea se sitúa el trabajo de Crystal, Fletcher y Garman (1981: 154), investigadores que fijan su atención en la interrelación entre las capacidades sintácticas y las fonológicas; o el de Bates y Goodman (1997), estudiosos que se ocupan de la fuerte ligazón existente entre la gramática y el léxico; o el de Prego Vázquez (2004), autora que sugiere la conveniencia de trazar puentes entre la gramática y la pragmática para alcanzar una descripción precisa de las producciones infantiles. Las líneas de investigación apuntadas inciden en la necesidad de la mirada global sobre el proceso adquisitivo. Constituyen, a nuestro modo de ver, un argumento favorable a la aplicación de enfoques generales en la evaluación del lenguaje.

Todo lo dicho nos lleva a concluir la necesidad de contar en la evaluación con aquellos estudios que atienden a distintos componentes del lenguaje. Tanto el carácter transversal que muestran las patologías, como la estrecha interrelación existente entre los componentes durante el proceso adquisitivo, refuerzan tal idea. Por supuesto, esta defensa de una mirada abarcadora no deslegitima el uso de pruebas evaluativas centradas en aspectos concretos. Posiblemente, la profundización en determinadas cuestiones tan solo podrá llevarse a cabo a través de ellas.

3.4.2. Modos de obtener y valorar datos. El examen de lo gramatical a partir de test y de producciones espontáneas

Como ya se ha señalado anteriormente (véase § 3.1), el proceso de obtención de datos nos lleva a hablar de dos grupos distintos en los estudios que abordan la evaluación del lenguaje infantil. De un lado se sitúan los trabajos que recurren a cuestionarios tipo test para conocer el dominio lingüístico alcanzado por el niño. Del otro lado se ubican los estudios que ofrecen escalas de desarrollo obtenidas a partir de baterías abiertas. Esta distinción discurre pareja al manejo de dos tipos de muestras diferentes: las confeccionadas mediante técnicas de elicitación y las

que contienen producciones espontáneas. Los resultados obtenidos en la evaluación pueden variar en función de la muestra utilizada. La tendencia general es que ciertas técnicas experimentales sitúen las competencias en una fecha más tardía que la ofrecida por las producciones espontáneas (Brown 1973: 167). El examen de la fonología representa una excepción a este comportamiento. En este componente, los resultados mejoran si se recurre a pruebas imitativas (Aimard y Morgon 1983: 57). Por supuesto, este panorama de oposiciones que estamos mostrando representa una simplificación de la realidad. Así, por ejemplo, la oposición trazada respecto a las muestras puede matizarse ofreciendo una tipología en la que se establezcan, al menos, cuatro grupos: las producciones repetidas, las elicitadas, las inducidas y las espontáneas. Debe tenerse en cuenta, además, que las tareas que pueden llevarse a cabo en la interacción experimental con el niño son ciertamente diversas. Crystal, Fletcher y Garman (1981: 145 y ss.) ofrecen una presentación de los diferentes tipos de actividades. Citan, entre otras, tareas de imitación maquinal, imitación según modelo, técnicas de incrementación, sustitución, expansión, contracción, incrustación y transformación. Los trabajos experimentales contendrán, en consecuencia, una amplia variedad de muestras. También encontraremos cierta diversidad en aquellos que recogen producciones espontáneas, dependiendo del modo, por ejemplo, en el que se ha planteado la programación de las sesiones. Pero en este momento tan solo nos interesa aplicar la oposición señalada inicialmente. A través de ella podremos distinguir y clasificar las aproximaciones de forma clara y bastante precisa. Examinaremos, por tanto, la obtención de datos llevada a cabo a partir de muestras elicitadas (en sentido amplio) frente a espontáneas. Esta posición nos permitirá aproximarnos a la evaluación del lenguaje, comprobando los resultados de la aplicación de tales muestras a distintos aspectos.

Debemos comenzar singularizando las técnicas empleadas habitualmente al examinar cuestiones fonéticas y fonológicas. Este es, sin duda, el componente que ha sido objeto de un mayor número de evaluaciones basadas en la experimentación. Con frecuencia se recurre al registro de datos a partir de la imitación diferida o de la sugerida. Esta es la actividad que se realiza, por ejemplo, en el *PLON-R* (Aguinaga *et al.* 2004: 14). Tal tarea se lleva a cabo solo en el examen del dominio fonológico. En la evaluación de los restantes componentes se procede de modo diverso. En el caso de la morfología y la sintaxis se recurre a la imitación directa de estructuras sintácticas, a la producción sugerida por enunciados incompletos y a la producción verbal sugerida por imágenes (Aguinaga *et al.* 2004: 14-15). En la examen de la pragmática se observan producciones espontáneas obtenidas en situaciones comunicativas diseñadas para tal fin (Aguinaga *et al.* 2004: 14-15). En una misma prueba conviven, pues, distintos tipos de muestra, distribuidas según el aspecto del lenguaje que se esté analizando. Ésta es una organización habitual. La fijación del inventario fonológico y el grado de dominio de sus unidades son las cuestiones

que con frecuencia se llevan a cabo a través de técnicas experimentales, sean repeticiones u otro tipo de elicitaciones. Por su parte, el examen de las habilidades pragmáticas suele abordarse, como se detallará después (cf. apdo. 3), a través de producciones espontáneas extraídas de conversaciones diseñadas para tal fin.

La aplicación de técnicas elicitorias en el examen del componente fonológico facilita las tareas relacionadas con la clasificación de resultados. En realidad, desde cierto punto de vista, los datos ya están organizados antes de que la prueba se administre al informante. Los ítems que constituyen este tipo de examen han sido elegidos buscando la representatividad de todas las unidades –sean fonemas o grupos de fonemas– que se tomarán en consideración. El hecho de estar analizando un sistema cerrado de elementos contribuye a que sea posible una planificación previa tan detallada. Además, la experimentación en fonología permite evitar la acumulación de información redundante. A esto hay que sumar que, si se recurre al registro de producciones espontáneas, las diferencias que afectan a las frecuencias de uso actuarían dificultando el rastreo de ciertas unidades en un determinado contexto. La elicitación rompe con los obstáculos que derivan de las discrepancias referidas a los porcentajes de uso. Todo lo dicho justifica que las técnicas experimentales tengan una presencia tan destacada al abordar cuestiones de fonética y fonología. Este empleo se registra incluso fuera del ámbito de la evaluación del lenguaje infantil. Así, por ejemplo, el grado de inteligibilidad de los fonemas de una lengua se estudia a través de los *logatomos*, es decir, a través de palabras inventadas con una estructura que se acomoda a las normas fonológicas de un idioma. Otro ejemplo es el recurso a *frases portadoras* o *frases marco*, es decir, secuencias que tras ser leídas por los informantes permitirán constatar la presencia o ausencia de un determinado fenómeno fonético. En fin, la experimentación se convierte en el modo habitual de aproximarse a cuestiones fonéticas y fonológicas. En el caso del lenguaje infantil también se registra esta tendencia metodológica.

Hasta este momento hemos fijado la atención en las posibilidades de análisis que ofrecen las muestras elicítadas y en su destacada presencia en el estudio de los fonemas. Sin embargo, no todo son ventajas. Existen limitaciones de notable calado. En primer lugar, su funcionalidad parece limitada al componente que hemos estado comentando. Utilizar este tipo de muestras para abordar cuestiones de morfosintaxis supone, como veremos a continuación, serias dificultades. En segundo lugar, el contraste entre los resultados obtenidos a partir de la experimentación y de las muestras espontáneas puede hacernos dudar de la validez de los primeros. En el caso de la fonética y fonología es habitual que los datos motivados por reproducciones sean “algo mejores” que los obtenidos a partir de interacciones naturales (Aimard y Morgon 1983: 57). Las tareas imitativas contribuyen a mejorar ligeramente los resultados. Pero esta diferencia puede considerarse como no significativa. En el examen de aspectos morfosintácticos, las discrepancias de resultados según la

muestra utilizada son mayores. Ya no parece admisible calificar la divergencia como no significativa. Así, el manual de evaluación del *TSA* (adaptación del *Northwestern Syntax Screening Test (NSST)* de Laura Lee (1971), destinado a medir las habilidades morfosintácticas de niños que ya han superado los tres años de edad), Aguado Alonso (1989) comenta las dificultades existentes para constatar de modo experimental dominios que se registran como usos consolidados a través de muestras espontáneas. Menciona, en concreto, el caso de los artículos en español:

Los artículos, con sendas funciones presentadoras del sustantivo, indeterminada y determinada, no plantean especiales dificultades a los niños de 2 años y medio. Referido a este y a otros signos morfosintácticos es digno de notarse el hecho de que cuando al niño de 3 o más años se les presentan ítems para evaluar diversos aspectos de la competencia morfosintáctica, por ejemplo, el artículo, no es infrecuente encontrarnos con fracasos, en principio sorprendentes (Aguado Alonso 1989: 77).

Relata, al fin, la imposibilidad de constatar de modo experimental un dominio que se había registrado medio año antes en las producciones espontáneas. Situaciones como la expuesta nos llevan a poner en duda la adecuación de algunos de los resultados obtenidos en el componente morfosintáctico a través de técnicas experimentales. No siempre es posible conseguir que un cuestionario refleje las habilidades lingüísticas ya alcanzadas. Tal circunstancia condiciona de manera significativa el uso de las muestras elicitadas. Quizás esto explique que en las presentación de una prueba en la que se utiliza la experimentación, como es el *PLON-R*, se afirme de forma tajante que “el uso social es la parte más importante a la hora de valorar el desarrollo del lenguaje en el niño” (Aguinaga *et al.* 2004: 16). Sin duda, es la que ofrece resultados más fiables.

Por otro lado, la utilización de los dos tipos de muestras que estamos comentando también influye en el modo en el que se valorarán o interpretarán los datos. Así, por lo que respecta a las muestras elicitadas, los resultados suelen plasmarse a través de un sistema de puntuación binario o próximo a él. La baremación se obtiene a partir de preguntas de respuesta cerrada que reciben la calificación de correctas o incorrectas. Este es, por ejemplo, el modo de valorar los datos que se aplica en el *BLOC*. Cada ítem de los cuatro componentes evaluados con esta prueba (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) se califica con un 1 (respuesta correcta), un 0 (respuesta incorrecta) o una N (respuesta nula) (Puyuelo Sanclemente *et al.* 1998a: 3). No hay más opciones. Tal sistema de puntuación limita notablemente las posibilidades de matizar los resultados. Este tipo de restricciones aparecen reconocidas en el propio texto al presentar el módulo dedicado a la pragmática. Se señala que la corrección en este apartado va a ser ciertamente difícil (Puyuelo Sanclemente *et al.* 1998a: 22). No aparece una advertencia

similar en el encabezado de los componentes gramaticales, que son los que en este momento centran nuestra atención. Ocurre que la aproximación a determinados ítems refleja que también en estos componentes la valoración presenta obstáculos. Así, por ejemplo, si nos fijamos en la morfología, veremos que no es fácil plasmar una valoración precisa de algunas respuestas. Muestra esta dificultad el *Ítem 1* contenido en el *Bloque 6*, apartado destinado a evaluar las formas verbales regulares de futuro (Puyuelo San Clemente *et al.* 1998b: 53 y ss.).

Introducción

Ahora vamos a ver los mismos dibujos. En unos hablaremos con los personajes. En otros explicaremos lo que harán.

Ítem 1

INTRODUCCIÓN: A esta niña le hacen escribir en el colegio.

PRUEBA: Mañana (ella) (escribirá).



Figura 3.1. Formas de futuro. Ítem 1, bloque 6 (Puyuelo Sanclemente *et al.*, *BLOC, Bateria del lenguaje objetiva y criterial*, Barcelona: Masson, 1998).

Las indicaciones contenidas en el manual de evaluación detallan la valoración que debe hacerse de este ítem:

Ejemplo: en el ítem 1, si responde “mañana escribirá una carta en el colegio, escribirá, mañana cuando vaya al colegio escribirá, escribirá una carta”, etc., la respuesta será correcta. Si responde “mañana podría escribir, le harán escribir, habrá escrito”, etc., será incorrecta (Puyuelo Sanclemente *et al.* 1998a: 17).

Es decir, aunque el niño incluya en su respuesta la forma de futuro de *hacer* — uno de los dos verbos contenidos en la secuencia de introducción—, no se considerará válida. Tampoco recibirá una puntuación positiva el uso de la perífrasis de valor temporal de futuro (*ir+a+infinitivo*). Tales decisiones se deben al hecho de estar valorando exclusivamente la conjugación de verbos regulares. Este tipo de delimitaciones son en cierto modo inevitables si se quiere confeccionar un test de fácil aplicación y este es el propósito de pruebas como la citada. Ocurre que estas restricciones acotan de forma excesiva la casilla de las respuestas válidas y aproximan las incorrectas a un cajón de sastre. En estas últimas tendrán cabida tanto las contestaciones que realmente reflejan que no se ha alcanzado el dominio lingüístico de una determinada forma (en este caso, los tiempos verbales de futuro), como aquellas que muestran un uso adecuado y que atendiendo a las frecuencias de distribución, ofrecen el elemento que puede etiquetarse como esperado. Así, en la evaluación de los tiempos verbales tendría que atenderse al hecho de que en la lengua oral las perífrasis con valor de futuro ocupen con asiduidad el lugar que, en la lengua escrita, ocupa el futuro simple de indicativo. El examen de los datos procedentes del corpus *CREA* (Corpus de Referencia del Español Actual) refleja con claridad esta diferenciación.

Como puede verse en los gráficos, tanto en el caso de *escribir* como en el de *leer*, la lengua oral concentra la mayoría de sus usos en la columna de las perífrasis. Por contra, los ejemplos referidos a la lengua escrita manifiestan un empleo mayor de las formas verbales de futuro. Parece existir una distribución de usos en relación directa inversa según el tipo de muestra. Estas tendencias divergentes son las que nos llevan a suponer que algunos de los usos que en la lengua escrita están representados por las formas verbales de futuro, en la oral lo están por la perífrasis. Si fijamos nuestra mirada en las producciones infantiles, veremos que la distribución señalada vuelve a presentarse y que lo hace incluso con mayor intensidad. Así lo reflejan los datos contenidos en la figura 3.3, obtenidos a partir de las secuencias del corpus de habla infantil *Koiné*.

En este caso, dadas las características del corpus y de los informantes, no es posible contrastar la lengua oral con la escrita. De todos modos, la rotundidad con la que se muestra el predominio de las perífrasis en las producciones orales infantiles parece corroborar la tendencia sobre la que estamos llamando la atención. El porcentaje de uso de las perífrasis *ir+a+infinitivo* alcanza el 86,97%, mientras que las formas de futuro se mueven en el 13,02%. La inclusión de una pregunta sobre el uso del futuro en la lengua del niño debería tener en cuenta esta distribución de usos. Si la respuesta incorrecta está motivada por la aparición de la perífrasis *ir+a+infinitivo*, las frecuencias señaladas pueden estar manifestando su influencia. Como es evidente, este factor no solo actúa en la evaluación de la morfología verbal, también puede estar presente en ítems que se encargan, por ejemplo, de la morfología derivativa.

Cuadro 3.2. Frecuencias absolutas de los usos de los verbos escribir y leer (CREA)

Datos lengua oral				Datos lengua escrita			
escribir		leer		escribir		leer	
Usos perifrasís ir+a+inf.	Usos futuro (ind., simpl)	Usos perifrasís ir+a+inf.	Usos futuro (ind., simpl)	Usos perifrasís ir+a+inf.	Usos futuro (ind., simpl)	Usos perifrasís ir+a+inf.	Usos futuro (ind., simpl)
9	3	23	7	46	197	44	99

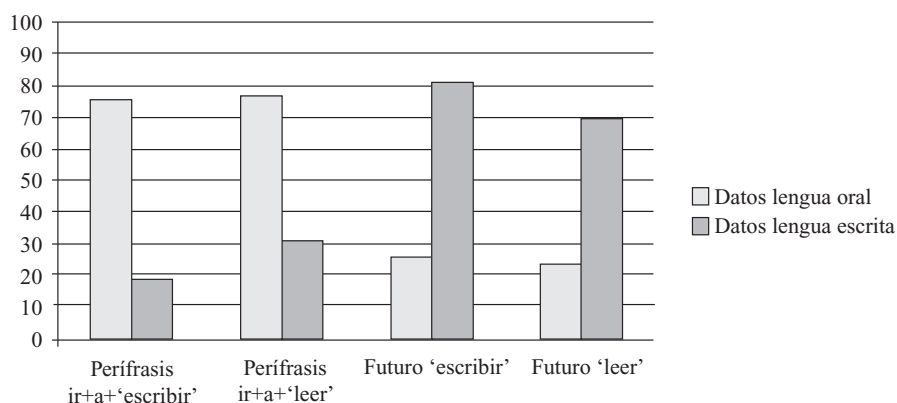


Figura 3.2. Porcentajes de los usos de los verbos *escribir* y *leer* (CREA).

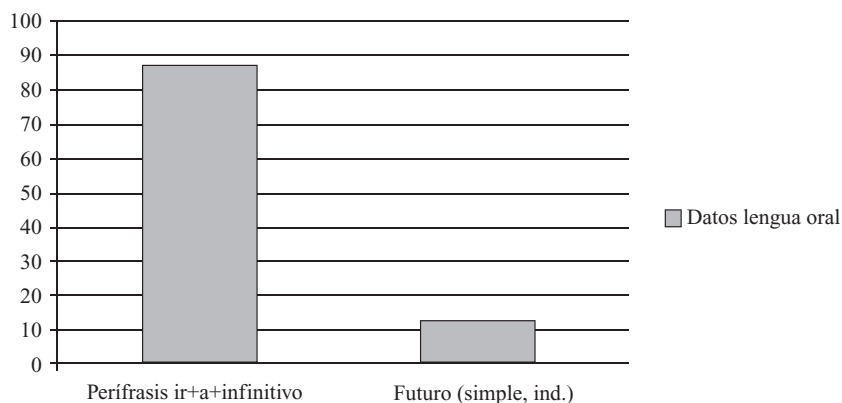


Figura 3.3. Porcentajes de los usos de todos los verbos (corpus *Koiné*).

Ítem 4

INTRODUCCIÓN: Esta mujer corre en competiciones.

PRUEBA: Es una (corredora).

(Puyuelo Sanclemente *et al.* 1998b: 127)

El término utilizado debe ser el indicado en el manual; solamente en algunas ocasiones, y a criterio del examinador, se podrán aceptar como válidas otras respuestas.

Ejemplo: ítem 1, si en lugar de *bailarina* dice *bailaora* o algún otro derivado de bailar aceptado en la zona, se considera respuesta válida. Si dijera un sinónimo de bailar, como danzar, no sería válida. Siempre se busca el derivado: por ello, si en el ítem 4 en lugar de *corredora* dice *atleta*, *deportista*, etc., no sería correcto (Puyuelo Sanclemente *et al.* 1998a: 18).

Las indicaciones contenidas en el manual de evaluación sobre la valoración del ítem nos muestran de nuevo que las respuestas respaldadas por una mayor frecuencia de uso se incluirán en la casilla de incorrecciones. Así, los datos del CREA nos permiten contrastar los 119 usos de *corredora*, con los 1.158 usos de *atleta* y los 1.112 usos de *deportista*. La mayor frecuencia de uso de las dos últimas formas puede actuar favoreciendo su aparición. En fin, a través de estos ejemplos pretendemos aproximarnos tanto a la heterogeneidad que encierran las emisiones etiquetadas como incorrectas, como a las diferencias existentes entre la lengua escrita y la oral. Las tendencias que reflejan los datos ofrecidos demuestran que una pregunta válida para valorar un texto, puede ser inadecuada para la evaluación de las producciones orales.

Recurrir a la valoración de producciones espontáneas permite salvar obstáculos como los mencionados. Los usos correctos e incorrectos podrán fijarse atendiendo a las singularidades de la lengua oral o al comportamiento peculiar de cualquiera de los elementos que forman parte de la interacción. Serán, por tanto, evaluaciones en las que se alcanzará una mayor precisión, pero también serán valoraciones más complejas. Las dificultades que surgirán atañen principalmente a dos aspectos. El primero hace referencia a la cantidad de datos que será necesario recoger. Como venimos señalando, no todos los usos gramaticales se manifiestan con la misma frecuencia. Los ejemplos citados antes incidían en la influencia de esta cuestión a la hora de confeccionar o valorar un test. Pues bien, la frecuencia de uso también va a tener un destacado papel en la recolección de datos espontáneos del lenguaje infantil. Siguiendo con los ejemplos ya comentados, para recoger usos de formas verbales de futuro –y comprobar, de este modo, el grado de dominio alcanzado por un determinado informante– será necesario recopilar una gran cantidad de datos. Precisamente, las reflexiones sobre las exigencias ligadas a la amplitud de la muestra suelen ser un tema que suscita el inte-

rés y la preocupación de los investigadores (Tomasello y Stahl 2004). En el *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI)* se consigue obviar esta dificultad al recurrir a los padres como informantes. La muestra de la que se obtienen los datos está constituida por las interacciones del niño con sus familiares. En cierto modo, en las respuestas obtenidas se están valorando todas las producciones espontáneas que el informante ha utilizado al comunicarse con sus interlocutores más cercanos. El mayor obstáculo de este proceder atañe a la fiabilidad que puede conferírsele a los datos obtenidos. Pero la validez de los padres como informantes es una cuestión que ha sido abordada por los autores de la prueba, tanto los de la versión inglesa (Dale *et al.* 1989, Thal *et al.* 1999) como la del castellano (Mariscal *et al.* 2005), ofreciendo resultados satisfactorios en el grado de fiabilidad.

Por otro lado, el tipo de muestra también va a influir de modo directo en la interpretación de los datos. A este respecto podemos citar las consideraciones expuestas en el *BLOC* al reflexionar sobre las labores de valoración:

No debemos perder de vista la perspectiva global del individuo y que cada trastorno lingüístico debe enfocarse dentro del conocimiento de cada caso particular y teniendo en cuenta que el lenguaje desempeña un importante papel a nivel comunicativo, cognoscitivo, emocional y de acceso al currículum. Por todo ello, la persona que realice la valoración debe estar bien informada de todos estos aspectos para situar el trastorno del lenguaje en el marco adecuado y posteriormente, elaborar un plan individualizado adaptado a cada caso (Puyuelo Sanclemente *et al.* 1998a: 7).

Pues bien, todas las exigencias referidas a la formación de la persona que lleve a cabo la evaluación son mayores, sin duda, en el caso de las muestras espontáneas. La mirada global sobre los hechos será una exigencia ineludible. Ya no basta la presencia de una forma para afirmar el dominio gramatical de una categoría. Será necesario examinar los distintos elementos que integran el proceso comunicativo. Así, por ejemplo, no podrán valorarse igual las apariciones de la forma de futuro del verbo *ser* contenidas en los siguientes fragmentos:

[1] *Corpus KOINÉ* (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Participantes: JUL (niña), PIL (adulta); *Edad:* JUL, 2 años y 11 meses

*PIL: qué es ?

MAR: un gey [].

%par: gey = rey \$PHO;

*PIL: un gey # será un rey.

*JUL: será un rey.

%spa: \$IMIT

*REN: xxx.

%act: señala el dibujo

*GUI: esto qué es?

*PIL: a ver # esta es para mí y esta también.

*PIL: a ver qué es es.

[2] *Corpus KOINÉ* (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Participantes: UEL (niño), PIL (adulta); *Edad:* UEL, 3 años y 8 meses

*PIL: todos juntos.

UEL: espera # yo la sé <más bien> [].

%par: más bien = mejor \$CON;

UEL: cumpleaños felí [] # ráscate la nariz # y si no te la rascas # no serás muy feliz.

%par: felí = feliz; nari = nariz \$PHO;

*PIL: vale # bien !

*PIL: ala # ahora vamos a repartir las cartas # a ver qué nos toca # eh?

[3] *Corpus KOINÉ* (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Participantes: SAN (niño), GUI (niño), DAV (niño), PIL (adulta)

Edad: DAV, 3 años y 7 meses

*PIL: y eso qué es?

*DRI: un pato.

*PIL: un pato?

*DAV: no # no es un pato # es una gaviota.

*PIL: no # tampoco # a ver # está al revés # es así ## qué es?

*PIL: a ver # enséñaselo a él.

SAN: una foca.

*PIL: no!

*GUI: una oca.

*PIL: tampoco # qué es?

*DAV: no será un pez # verdad?

*PIL: no # un pez no es # no ## es una ci(güeña) +//.

*DAV: ++ una cigüeña.

*PIL: una cigüeña!

*SAN: una cigüeña.

*PIL: y qué hacen las cigüeñas?

Si se trata de valorar el dominio de las formas de futuro, es evidente que no poseen el mismo peso las secuencias contenidas en [1] y [2] que la mostrada en [3].

En los primeros casos, la información procedente del contexto limita la trascendencia que otorgaremos al empleo de esas formas de futuro. Son usos que podemos etiquetar como imitativos o no creativos. De esto se deduce que el dominio de una categoría gramatical no va a depender de que aparezca un elemento en el discurso del niño. El investigador tendrá que actuar con una mayor exigencia. Además, las dificultades para plasmar estos requisitos en unas pocas normas de alcance general son evidentes. En realidad, el estudioso debe actuar valorando las condiciones en las que se produce cada interacción. Es una labor difícil, pero también es, sin duda, la que puede ofrecer resultados con una mayor fiabilidad. Las tareas a las que se debe enfrentar el estudioso para rentabilizar al máximo las muestras espontáneas se abordarán en los próximos apartados, al comentar la evaluación de los aspectos pragmáticos. El estudio de este componente –a diferencia de lo visto en las cuestiones gramaticales– solo parece posible a través de producciones espontáneas.

3.5. Valoración y evaluación de aspectos pragmáticos en el habla infantil

Si hay un modo directo y convincente de apreciar el lenguaje de los niños, es el de contemplarlo en su efectividad comunicativa. En las primeras etapas, el habla es ante todo y sobre todo comunicación e interacción. No hay gramática (reglada), no siempre y no todos los sonidos son lingüísticos, el léxico es reducido y, sin embargo, los niños se esfuerzan y logran comunicarse. La motivación para hacerse entender es clave en el desarrollo de la lengua, es el detonante para la producción de cadenas sonoras y el acicate para la construcción de estructuras. El móvil comunicativo gobierna las pautas y el conjunto de codificaciones que van definiendo el habla infantil. De ahí que haya de ser el enfoque pragmático el idóneo para abordar la descripción y la estimación de las producciones verbales en las primeras etapas: solo en una visión integral y por razones de logro y eficacia en los mensajes será factible la consideración de valores en las emisiones verbales de los niños. Como se ha señalado, una parte importante de los sistemas de valoración del desarrollo verbal en las primeras etapas adopta el prisma comunicativo genérico para determinar los elementos relevantes en cada componente. Antes que interesar los elementos estructurales en sentido estricto, importan sobre todo las estrategias y mecanismos para hacerse entender. El mismo M. Halliday, en un interesante y sugestivo trabajo de 1975, y tomando como corpus los datos extraídos de la observación de su propio hijo Nigel (entre los 9 y los 16 meses), reconoce cuatro funciones básicas en los modos de interacción del niño. A saber, una dimensión *instrumental* (cuando solicita algo, “quiero”, “dame”), una dimensión *activa* de repetición placentera (cuando pide, “más”, “hazlo otra vez”), una dimensión *expresiva* de alegría (“cuando te veo” o “cuando me das algo”) y una dimensión *participativa* de comentario a una situación (“sí”, “no”, “gracioso”).

La necesidad de comunicarse, de estar con otros, aunque inconsciente, involuntaria y egocéntrica, está presente en los seres humanos desde el nacimiento. El enfoque sobre el desarrollo de la habilidad verbal en sentido estricto no debe olvidar la importancia de estas fases iniciales en las que progresa sobre todo la comprensión y en las que, desde el principio, se hace patente el afán comunicativo e interaccional del niño, parejo e inseparable del proceso de socialización (cfr. Vygotsky 1934). De ahí que resulte cuando menos desajustado tildar a esta etapa de “prelingüística”. En todo caso sería “preidiomática”. Prueba de esa disposición comunicativa temprana es el precoz y rápido desarrollo del uso pragmático de la entonación, lo que, por otra parte, denota el notable avance en la vertiente de comprensión de actos de habla. Ya desde los 3 o 4 meses, los bebés distinguen modalidades como la negación, las órdenes, las exclamaciones o las interrogaciones. Y casi simultáneamente comienzan a emitir las primeras cadenas sonoras idiomáticas en contornos entonativos muy marcados. Se ha comprobado que la llamada “motherese” (o más apropiadamente, *Child Directed Speech*) cumple un papel crucial en la emergencia, más o menos acusada, de rasgos de entonación asociados a las primeras emisiones lingüísticas. Las cualidades de entonación son las más prontamente percibidas en la comprensión verbal y las que primero se manejan en las cadenas lingüísticas propias del lenguaje infantil. La importancia de la entonación en el proceso de desarrollo de la lengua viene demostrándose por experimentos entre los 6 y 10 meses en entornos idiomáticos diferentes. Además de reconocer y discriminar desde temprano curvas melódicas y sonidos de su entorno lingüístico habitual, los niños producen antes expresiones entonativamente significativas que cadenas con sonidos particulares de la lengua (cfr. Crystal 1986b; Golinkoff y Hirsh-Pasek 1999: 46 y ss., 150 y ss.).

Desde hace ya algunos años se viene subrayando el pronto desarrollo de actitudes pragmáticas en el proceso de adquisición de la lengua. Hasta el punto de que parecen ser ciertas reglas de uso las más rápidamente comprendidas, asumidas y manejadas desde las primeras etapas. Y esto ocurre tanto en entornos culturales en los que predomina la atención directa y dirigida a los niños, como en aquellas otras coordinadas en las que los niños, aun no siendo interlocutores de adultos, sí se convierten en claros agentes de percepción de funciones en los usos de las palabras (cfr. Ochs y Schieffelin 1995; Fernández Pérez 2002).

No obstante, la inclusión de indicadores pragmáticos precisos no ha sido lo habitual en los test de evaluación del lenguaje infantil. Quizá porque en fases iniciales de desarrollo apenas hay control consciente de los usos con funciones sociales determinadas. Quizá porque incluso las reglas pragmáticas del habla adulta han recibido atención lingüística solo muy recientemente. De cualquier modo, el componente pragmático de las producciones verbales es susceptible de evaluación en el período infantil, lo que se constata en el análisis del discurso y en los parámetros de comprensión de mensajes que algunas baterías incorporan. Sin duda, los valores sociopragmáticos derivados de, por ejemplo, la interpretación de imágenes y situa-

ciones son ciertamente significativos del arraigo de reglas sociales y lingüísticas que, posteriormente, se proyectarán en la expresión. Así, las pruebas diseñadas por Monfort y Monfort Juárez (2002) en su test *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños* casan con este principio: la interpretación de los significados asociados a las imágenes constata la competencia en valores sociales y usos verbales conectados a contextos y avanza las posibles habilidades expresivas en el plano discursivo y en la interacción. Las viñetas mostradas (figuras 3.4 y 3.5) inciden en estímulos emocionales, cognitivos y sociales, y promueven la interpretación de situaciones a raíz de las reacciones gestuales y de los valores asociados a las acciones y circunstancias. La comprensión del sentido de las imágenes es prueba del desarrollo emocional y de los significados asociados a las reacciones, base indiscutible del comportamiento sociocomunicativo y fundamento, por tanto, de pautas de uso verbal conducentes a mensajes eficaces.



Figura 3.4. Viñetas para explorar según pautas de “teoría de la mente” (Monfort y Monfort Juárez, *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*, Madrid: Entha, 2002).

FICHA N° 15: dibujos 52-55

Contenido:

Interpretación de expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos: alegría / enfado.

Interpretación de sentimientos contrastados a partir de una misma situación.

Comprensión y expresión de términos relacionados con sentimientos, pensamientos y relaciones causales.

Consignas posibles:

¿Qué iba a hacer ese niño? ¿Qué le pasa? ¿Por qué?

¿A quién le gusta que llueva? ¿Por qué?

¿Qué está pasando? ¿Qué le parece a la chica de los esquís, y al señor del coche?

¿Por qué está contenta la chica? ¿Por qué está enfadado el señor del coche?

Nombre:

Fecha:

Registro de respuestas orales:

Interpretación de las respuestas:

Interpretación del dibujo:

Comprensión de las preguntas:

Comprensión de los términos mentalistas:

Expresión de los términos mentalistas:

Resumen: dificultades en los niveles:

Cognitivo - Pragmático de contexto - Pragmático de interpretación de sentimientos ajenos - Pragmático de diferenciación mentalista - Pragmático de dominio social - Pragmático de dominio lingüístico.

Observaciones:

Figura 3.5. Indicaciones sobre las viñetas y las reacciones y conversaciones previsibles (Monfort y Monfort Juárez 2002).

La primacía atribuida a la comprensión del sentido pragmático –como antesala de la expresión de usos comunicativamente relevantes– figura en el test de Miller y Paul (1995), autores que insisten en la necesidad de evaluar la comprensión discursiva global antes que la comprensión léxica de palabras, así como la interpretación de significados literales y contenidos discursivos:

Ir más allá del significado literal de lo que leemos o escuchamos –identificando los referentes de las palabras y decodificando las relaciones de significado en las oraciones– es precisamente una parte del proceso de comprensión. Otros aspectos de este proceso implican juicios basados en el conocimiento social, textual y otras formas de conocimiento previo que no están realmente en lo que es el significado de la palabra, sino que se contienen en las relaciones discursivas y en las intenciones del hablante. Es a esto a lo que llamamos nivel discursivo de comprensión. Tanto el nivel literal como el discursivo son cruciales para la habilidad del receptor (Miller y Paul 1995: 7).

El protocolo de valoración pragmática de Dewart y Summers (1989) sienta las bases de cómo proceder en la selección de elementos y características significativos que midan las habilidades comunicativas de los niños. Las secciones que delimitan para recoger datos sobre las muestras definen los cuatro indicadores básicos de funcionamiento regular de la interacción comunicativa. A saber: (1) intenciones comunicativas (sean conscientes y controladas, sean imitadas o sean automatizadas); (2) respuesta a la comunicación (sea respuesta lingüística, sea respuesta no verbal); (3) interacción y conversación; (4) variación verbal ligada a diferentes contextos. Estos parámetros no son sino señales que prevén la adecuación y la eficacia. Un niño cuyas producciones lingüísticas contengan ingredientes según estos indicadores, reunirá condiciones elementales para ser evaluado en sus habilidades comunicativas. La medida concreta y específica de sus destrezas habrá que hallarla en los modos estructurales y organizativos que utiliza para elaborar sus mensajes. Está claro que si no se dispone de materiales discursivos y muestras de habla espontánea ponderables en sus significados compartidos, no tiene sentido la evaluación de los procedimientos constitutivos y gramaticales. Únicamente los marcos comunicativos facilitan la consideración de patrones funcionales. De ahí la importancia de recabar emisiones naturales de habla infantil antes que limitar la obtención de datos a cuestionarios formales cerrados en sus respuestas y valoraciones. Los sistemas estandarizados que derivan la evaluación de cuestionarios cerrados no se acomodan al habla genuina y natural de los niños, así que deben sustituirse o complementarse por medio de procedimientos cualitativos que permitan valorar el discurso. Las baterías y los test que sopesan el habla infantil deben respetar las características singulares de los procesos y no pueden perder de vista su naturaleza evolutiva (Fernández Pérez 2005a).

N I V E L	PRAGMÁTICA		SEMÁNTICA			ELEMENTOS DE LA FRASE NOMINAL	CONJUN- CIONES	SINTAXIS	
	FUNCIÓN	SIGNIFICADO DE LA ORACIÓN	TIEMPO ASPECTO	MODALIDAD	ESTRUCTURA DE LA FRASE NOMINAL			ESTRUCTURA DE LA CLAUSULA/ORACIÓN	
I	a) deseo	d) operador y/o nominal				j) núcleo: nombre			q) un constituyente
	b) ostensión					j) núcleo: adverbio			
II	c) llamada					k) núcleo: pronombre			
	a) petición directa	d) locación estática				i) modificador: posesivo			
III	b) declaración	d) locación cambiante	g) pasado			k) núcleo: pronombre interrogativo			q) dos constituyentes (sin verbo)
	c) asentir/rechazar	e) clasificación f) deseo experiencias							
IV	a) intentar	d) experiencia agentiva cognitiva	g) perfecto			i) modificador: atributo físico	l) 'y'		q) S + V + (O)
	b) pregunta de sí/no	e) cambio posesión (agente) f) cambio atributos físicos (agente)	h) continuo			j) 'el'/'ella'			r) S + COP + X
V	a) petición de permiso	d) experiencia cognitiva e) agente causa función en paciente	g) futuro	i) permiso/habilidad					q) Que + COP + S r) S + V + O + A s) S + Aux + V + O/A t) S + V + No-finita
	b) dar explicación	f) experiencia afectiva				j) 'nosotros'			q) Aux + S + V + O/A r) S + Aux + Neg + V + X
VI	a) sugerencia	d) experiencia cognitiva + cláusula incrustada e) cambio existencia (agente)		i) obligación y necesidad					s) S + Aux + COP + X t) Que + Aux + S + V
	b) petición indirecta	f) cambio experiencia física (agente)							q) S + V + Finita r) S + Aux + Aux + V + X
VII	a) preguntar por estado/actitud	d) agente causa + cláusula incrustada		i) posibilidad	j) 'lo'/'la'		l) 'por que'		s) Claus. princ. + cláus. subord. t) Aux + S + V + X + X
	b) petición de explicación	e) benefactivo			k) calificativo: cuantitativo				q) S + Aux + S + V + X
VIII	a) formulación	d) estado temporal o cambio	g) habitual		j) 'algo'/'alguno'		l) 'cuando'		r) Aux + S + V + cláusula
					k) 'que/como' relativos	m) 'si'			s) tres cláusulas declarativas
IX		d) agente cambia experiencia afectiva	g) frecuente		j) reflexivo	n) 'pero'	l) 'donde'		q) S + Aux + Neg + Aux + V + X r) Polaridad interrogativa + cláusula subordinada
		e) posesivo/benefactivo + cláusula incrustada	h) inceptivo		k) modificador: ordinal				s) Aux + S + Aux + V + X t) S + Cop + cláusula
X	a) condición	d) deliberado e) agente cambio clasific./equivalencia		i) inferencia	j) 'alguno'		l) 'asi'		q) Que + Aux + S + Aux + V + X r) Aux + Neg + S + V + X

Figura 3.6. Los parámetros lingüísticos que se contemplan en la batería del *BLADES* (Gutfreund, Mary; Harrison, Maureen y Wells, Gordon, *Bristol Language Development Scales* (*BLADES*), Windsor/ Berkshire: NFER-Nelson, 1989).

Ya que el habla infantil gira en torno a la dinámica de adquisición, lo importante es el proceso antes que el producto: hay que comprobar y constatar si el niño se comunica, si tiene interés por hacerse entender. De algún modo, considerar las habilidades de interacción significa valorarlas en las estrategias comunicativas empleadas; su evaluación y ponderación pide entrar en el detalle de rasgos gramaticales acordes con las funciones verbales previstas. No hay que olvidar los requisitos de equilibrio y coherencia entre contornos de praxis y estructuras funcionales. De poco sirve el dominio de reglas sintácticas si no se compadecen con los principios de uso práctico de la lengua: los casos de síndrome de Williams constituyen el ejemplo más palmario de esas exigencias de simetría.

Si bien en perspectiva evolutiva es esperable un incremento en complejidad y riqueza construccional del habla infantil, sin embargo no siempre tiene que ir acompañado de una progresión proporcional en el logro de efectividad comunicativa. Ni la riqueza gramatical ni el caudal léxico son condiciones suficientes para la eficacia, se hace necesario ponderarlas en su ajuste a la praxis comunicativa. La adecuación a contextos e intenciones de los usos sistemáticos será determinante para la medida (Hernández Sacristán 2006). Ciertamente, hay ya un número considerable de test y pruebas evaluativas que organizan las funciones verbales requeridas por niveles, distribuyéndolas en escalas evolutivas y entrecruzando los componentes pragmático, semántico y sintáctico. De manera que, desde un prisma que integra componentes y contempla globalmente el proceso de adquisición, determinadas características pragmáticas corren parejas a ciertas funciones semánticas y se asocian con esquemas sintácticos específicos. Es lo que ocurre en las escalas de desarrollo del test de Bristol (Gutfreund *et al.* 1989), que constituyen una excelente ilustración de esta imbricación de componentes y del ajuste entre funciones paralelas (tal y como muestra la figura 3.6, que reúne las vertientes contempladas en el *BLADES, Bristol Language Development Scales*).

Finalmente, conviene no olvidar la posibilidad de una evaluación pragmática sobre la base de exploraciones evolutivas con el análisis discurso basado en los propios rasgos expresivos, como son las repeticiones, los turnos de intervención, las reparaciones, los elementos de cohesión e interacción, las partículas de enlace, los hilos discursivos, o cualesquiera otros ingredientes de tácticas conversacionales y comunicativas. Las muestras de producciones en marcos interactivos serán descritas en términos de análisis del discurso según los indicadores pertinentes. Será, pues, factible el seguimiento evolutivo mediante perfiles y la estimación requerida en casos susceptibles de evaluación (véase la guía de exploración contenida en el capítulo 2 de este libro).