

ALBA AYUSO LANCHARES  
ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO

# GUÍA DE EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL



Universidad de Valladolid



# **GUÍA DE EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL**



ALBA AYUSO LANCHARES  
ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO

# GUÍA DE EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid





Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada (CC BY-NC-ND)

Los autores. Valladolid. 2022

EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN 978-84-1320-202-4

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
1. TIPOS DE INSTRUMENTOS PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL .....	12
2. DIFICULTADES EN LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL .....	14
BIBLIOGRAFÍA.....	16
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO (RFI).....	19
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA .....	19
1.1 Otros instrumentos similares: diferencias y semejanzas .....	20
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA.....	21
3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA.....	22
4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	23
5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA.....	24
6. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO.....	24
BIBLIOGRAFÍA.....	25
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE ARTICULACIÓN DE FONEMAS (PAF).....	27
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	28
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA.....	30
3. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	30
4. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA.....	33
5. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO.....	33
BIBLIOGRAFÍA.....	35
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN FONOLÓGICA DEL HABLA INFANTIL.....	37
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	37
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA.....	40
3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN.....	41
4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	43
5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA.....	45
6. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO.....	45
BIBLIOGRAFÍA.....	46
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL TEST DE COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES (CEG).....	49

1.	DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	49
2.	APLICACIÓN DE LA PRUEBA.....	52
3.	CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN.....	53
4.	DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	54
5.	EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO.....	57
	BIBLIOGRAFÍA.....	58
<b>ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA MORFOSINTAXIS EN EL NIÑO (TSA).....</b>		
		61
1.	DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	62
2.	DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	66
3.	EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA.....	68
4.	EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO.....	69
	BIBLIOGRAFÍA.....	73
<b>ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL PPVT-III: TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES PEABODY.....</b>		
		75
1.	DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	76
2.	APLICACIÓN DE LA PRUEBA.....	77
3.	DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	78
4.	EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO.....	80
	BIBLIOGRAFÍA.....	82
<b>ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (TLC).....</b>		
		85
1.	DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	86
2.	APLICACIÓN DE LA PRUEBA.....	86
3.	DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	91
4.	EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA.....	93
	3.1. Muestra de habla.....	93
	3.2. Puntuación obtenida en la escala TLC.....	93
5.	EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO.....	101
6.	CONSIDERACIONES FINALES.....	102
	BIBLIOGRAFÍA.....	102
<b>ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL.....</b>		
		103
<b>PROTOCOLO RÁPIDO DE EVALUACIÓN PRAGMÁTICA REVISADO (PREP-R).....</b>		
		103
1.	DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	104
	1.1. Antecedentes del PREP-R.....	104
	1.2. Contenido del PREP-R.....	105



1. 3. Aspectos novedosos del PREP-R.....	110
1. 4. Otras pruebas de evaluación pragmática .....	111
2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	113
3. EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA .....	116
4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO.....	117
4. 1. El informe de evaluación pragmática basado en el PREP-R .....	120
4. 3. Interpretación de los resultados del informe de evaluación pragmática.....	132
4. 4. Discusión de los resultados del informe de evaluación pragmática.....	133
5. CONCLUSIONES.....	134
BIBLIOGRAFÍA.....	135
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA BATERÍA DE LENGUAJE OBJETIVA Y CRITERIAL- SCREENING REVISADO (BLOC-SR) .....	167
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	167
2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA .....	171
3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA .....	173
4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO .....	174
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE LENGUAJE ORAL NAVARRA-REVISADA (PLON-R) .....	181
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	183
2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA .....	192
3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA .....	193
4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO .....	193
5. CONCLUSIONES .....	196
BIBLIOGRAFÍA.....	196
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA BATERÍA NEUROBEL.....	199
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA .....	199
2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES .....	200
3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA .....	204
4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO .....	205
BIBLIOGRAFÍA.....	206
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL TEST ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGÜÍSTICAS (ITPA).....	207
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	208
2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	209
3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA.....	211
4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO DEL ITPA .....	211

BIBLIOGRAFÍA.....	213
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA BATERÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS TRASTORNOS AFÁSICOS (BETA).....	215
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	216
1.1. Comprensión oral.....	218
1.2. Expresión oral.....	218
1.3. Lectura.....	218
1.4. Escritura.....	219
1.5. Semántica.....	219
1.6. Oraciones.....	220
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA.....	220
3. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	221
3.1. Evaluación.....	221
3.2. Interpretación de resultados.....	222
4. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA.....	223
5. RESULTADOS.....	223
5.2. Discusión y conclusiones.....	225
BIBLIOGRAFÍA.....	227
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE COMPRENSIVO Y EXPRESIVO (ELCE).....	229
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA.....	229
2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA.....	233
3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA.....	235
4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO.....	235
BIBLIOGRAFÍA.....	238

## INTRODUCCIÓN

Alba Ayuso Lanchares, Rosa Belén Santiago Pardo e Inés Ruíz Requies.

*Universidad de Valladolid*

[alba.ayuso@uva.es](mailto:alba.ayuso@uva.es), [rosabelen.santiago@uva.es](mailto:rosabelen.santiago@uva.es), [inesrure@uva.es](mailto:inesrure@uva.es)

El presente libro, *Guía de Evaluación del Lenguaje Oral*, es fruto del Proyecto de Innovación Docente Guía de Evaluación del Lenguaje Oral (Proyecto de Innovación Docente 016, calificado con un excelente) desarrollado en las aulas del Grado en Educación Primaria y del Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid durante el curso escolar 2021-2022.

Este proyecto se ha puesto en marcha con los objetivos siguientes: (1) ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre las pruebas de evaluación lingüística, realizando prácticas que les acerquen a la realidad profesional que se van a encontrar; (2) establecer y afianzar una red de colaboración entre los profesores del Grado en Logopedia y del Grado en Educación Primaria, para trabajar en la misma línea en asignaturas similares, o que incluyan contenidos similares; (3) crear una guía de evaluación del lenguaje oral, en la que se detalle la ficha técnica de las pruebas, una grabación (audio o vídeo) de los estudiantes realizando dicha evaluación con un paciente/alumno real, cómo interpretar los resultados, y un ejemplo de informe que se puede obtener al aplicar dicha prueba.

Dado que los estudiantes participantes serán futuros maestros (maestros de audición y lenguaje, de pedagogía terapéutica...) y logopedas, es imprescindible que conozcan las pruebas de evaluación del lenguaje oral, ya que todos ellos están implicados en el proceso de evaluación (Arroyo-Carreras et al., 2004). Además, hay que tener en cuenta que una de las funciones básicas de estos profesionales consiste en evaluar las distintas dificultades lingüísticas orales de sus pacientes y/o alumnos, y que la evaluación es uno de los temas más difíciles en el campo de los trastornos del lenguaje (Mendoza, 2010). Así pues, este proyecto ha posibilitado a los estudiantes observar en el aula cómo se aplican y cuáles suelen ser los errores más frecuentes cuando aplican e interpretan las pruebas de evaluación oral, lo que ha permitido recoger información sobre todas las pruebas presentadas en este libro y sobre las dificultades que estos estudiantes manifiestan al llevarlo a la práctica.

Por este motivo, el foco principal de todos los capítulos del libro se sitúa en la evaluación del lenguaje oral, tanto expresivo como comprensivo. Esta evaluación es de vital importancia tanto a nivel escolar como a nivel clínico, porque permitirá conocer y orientar a los profesionales en los instrumentos que pueden emplear. Según

Cohen (2001) existen algunos principios o requisitos indispensables que guían el proceso de evaluación lingüística independientemente de las pruebas que se utilicen en este proceso examinador. Cohen (2001) describe los siguientes:

- El examinador debe tener un extenso conocimiento del desarrollo y el procesamiento del lenguaje, además de conocer las características de los trastornos o dificultades que puede tener el sujeto evaluado.
- La información se debe recoger en diferentes ámbitos y contextos: escolar, psicopedagógico, clínico, familiar...
- Llevar a cabo esa evaluación en un ambiente tranquilo, además de transmitir confianza al sujeto evaluado.
- Comprender todas las situaciones tanto convencionales como no convencionales en las que el sujeto evaluado pueda intentar comunicarse.
- Analizar las características y la disponibilidad de su entorno escolar y familiar entre otros.
- Es imprescindible evaluar la dimensión expresiva y comprensiva del lenguaje.
- Saber que es probable que se necesite una reevaluación lingüística, ya que la evaluación no lleva únicamente al diagnóstico sino a la detección de las necesidades que el sujeto va a tener.
- Por último, conocer las diferentes estrategias e instrumentos de evaluación.

En esta guía nos vamos a centrar en este último requisito explicado por Cohen, ya que se pretende que los lectores de la guía tengan un mayor conocimiento sobre los diferentes instrumentos existentes de evaluación lingüística, pero además se aportan las posibles dificultades que puedan tener con ellas para que puedan adelantarse a éstas. Carballo (2012) expone que, para evaluar correctamente el lenguaje expresivo y comprensivo, es necesario evaluar la fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y la comprensión; otros autores incluyen la necesidad de evaluar también otras conductas verbales inadecuadas (Carballo y Fresneda, 2005). Nosotros apoyamos esta idea que explica Carballo (2012), ya que creemos que es necesario evaluar todas las dimensiones del lenguaje, pero no quedarse solo con ello y evaluar más allá, por lo que es necesario tener en cuenta lo explicado en esta guía y además añadir una evaluación de otras conductas a través de observación u otro tipo de técnicas de evaluación.

## **1. TIPOS DE INSTRUMENTOS PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL**

Antes de comenzar la exploración del lenguaje nos debemos plantear ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿cuándo evaluar? El lenguaje es complejo por lo que

necesitamos analizar sus distintos componentes tanto del lenguaje oral como escrito; desde los inicios del aprendizaje hasta la evaluación del desarrollo y las funciones comunicativas, desde la comprensión hasta la expresión y fluidez, fonología y articulación, semántica, morfosintaxis, etc. Para analizar el lenguaje es necesario disponer de herramientas que nos objetiven la información recogida como son los test, las baterías, las escalas y los protocolos de evaluación. Todos ellos son instrumentos de medición objetiva y estandarizados. Pueden ser pruebas verbales o no verbales en función de las capacidades del sujeto al que se va a evaluar. Los *test del lenguaje* son pruebas diseñadas para valorar uno o varios aspectos lingüísticos de una persona, para conocer si presenta alteraciones o no lingüísticas que nos permitan obtener criterios que nos ayuden en la búsqueda de un diagnóstico certero. Las *baterías* están conformadas por un conjunto de test. Las *escalas* son pruebas estandarizadas o referenciadas por normas, que utilizan valores normativos como estándares para interpretar las puntuaciones de las pruebas individuales, su propósito es hacer una comparación entre un niño en particular y la "norma" o "promedio" de un grupo de niños. Miden el desarrollo evolutivo en las primeras etapas de la vida, en función de los logros conseguidos por los individuos o grupos de individuos. Y, finalmente, los *protocolos* son un conjunto de reglas establecidas por norma o costumbre y que se emplean en las relaciones entre las personas; son una pauta para saber qué hacer y cómo actuar ante diversas situaciones.

Todos los anteriores se pueden dividir en dos grandes métodos: los métodos descriptivos y prescriptivos (Wirz, 1993). Los métodos descriptivos parten del razonamiento inductivo, es decir tratan de analizar con gran detalle la conducta lingüística del sujeto para descubrir la causa de la dificultad; y, por otro lado, los métodos prescriptivos parten del razonamiento deductivo y tratan de extraer conclusiones en base a datos disponibles, para ello utilizan estándares y datos con los que comparar los resultados del sujeto (Mendoza, 2010).

En este libro se van a encontrar diferentes tipos de instrumentos de evaluación del lenguaje oral. Los métodos descriptivos que se van a encontrar son protocolos de observación y/o registros, concretamente el Registro Fonológico Inducido (Juárez y Monfort, 1996); el Protocolo Rápido de evaluación pragmática Revisado (PREP-R) (Fernández-Urquiza et al., 2015) y la Escala TLC de Andreasen (1979a, 1979b). Los métodos prescriptivos que se van a explicar en esta guía son los test estandarizados, que son la gran mayoría de las pruebas que se van a exponer como, por ejemplo: Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) (Mendoza et al., 2005), TSA, Desarrollo de la Morfosintaxis en el niño (Aguado, 1989), Peabody Picture Vocabulary Test, TVIP (Dunn et al., 2006). Es muy común que la aplicación de estas pruebas sea común y obligatoria para lograr un correcto diagnóstico de ciertas dificultades o trastornos como puede ser el trastorno del desarrollo del lenguaje (Carballo, 2012).

Pero ciertamente no son los únicos instrumentos disponibles, ya que se pueden utilizar *CheckList* o listas de prueba o de control para valorar el lenguaje y la

comunicación -sobre todo de niños pequeños-. Como ejemplo de *Checklist* encontramos la Lista de Comunicación y Desarrollo del Lenguaje (Wetherby & Prizant, 2002) o la Adaptación Española del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur (Jackson et al., 2003). En esta guía no se incluyen por lo que no se describirán.

Y, en último lugar, existen otras maneras de evaluar el lenguaje, como por ejemplo utilizando muestras del lenguaje. Las muestras de lenguaje exigen invertir mucho tiempo y esfuerzo ya que requieren recoger la muestra de habla, realizar la transcripción y la descripción del contexto en el que se produce la interacción comunicativa, el recuento de formas morfosintácticas, léxicas y errores de diferentes tipos entre otros (Fernández y Aguado, 2007). Esto, como tal, no se va a realizar en este libro, puesto que nos vamos a centrar en el uso de pruebas estandarizadas, protocolos y registros. Aunque es cierto que el Protocolo Rápido de evaluación pragmática Revisado (PREP-R) (Fernández-Urquiza et al., 2015) requiere recoger una muestra de habla y realizar una transcripción, como se puede observar en el capítulo correspondiente.

## 2. DIFICULTADES EN LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL

La importancia de una correcta evaluación educativa y clínica del lenguaje oral se sitúa en la necesidad de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje o de intervención en las diversas dificultades y/o patologías que se pueden presentar en el lenguaje oral tanto expresivo como comprensivo; además de poder ofrecer atención temprana y programas de prevención (López-Gómez y García-Álvarez, 2005). Por lo que es fundamental determinar cuáles son las diferentes dificultades que se suelen encontrar en la evaluación del lenguaje oral.

La evaluación del lenguaje es complicada en algunas situaciones, según Miller (1986), en ocasiones se encuentran limitaciones materiales, problemas de competencias profesionales, falta de información para realizar una evaluación precisa...

Arroyo-Carreras et al. (2004) añaden las siguientes:

- Los pacientes logopédicos o los alumnos con necesidades de evaluación del lenguaje oral son muy diferentes; por lo que en algunas ocasiones la metodología de la evaluación es incompleta.
- La evaluación conlleva mucho tiempo que no siempre es posible obtenerlo tanto en el ámbito escolar como clínico.
- Muchos profesionales intervienen en el proceso de evaluación: logopeda, psicólogo, psicopedagogo, maestro de audición y lenguaje, maestro de pedagogía terapéutica, de educación especial... lo que supone que sean muchas personas las implicadas en la evaluación de un mismo individuo.

- Algunas pruebas estandarizadas no contemplan las respuestas de algunos niños con algunas alteraciones más específicas, como por ejemplo con discapacidad intelectual.

Además, Hegde & Pomaville (2008) profundizan más y, en vez de hablar de las limitaciones de la evaluación oral en general, especifican las dificultades de las pruebas estandarizadas para evaluar la comunicación, entre otras dificultades encuentran las siguientes:

- Todos los test estandarizados no permiten evaluar interacciones sociales inherentes en contextos comunicativos.
- Una gran parte de las pruebas estandarizadas muestran conductas que muchas veces no representan habilidades comunicativas funcionales.
- Muchas de las pruebas estandarizadas no dan suficientes oportunidades a los pacientes para iniciar interacciones ya que no permiten comunicación espontánea.
- No suelen evaluar correctamente destrezas conversaciones; aunque sí que lo hacen para destrezas más concretas como el vocabulario o el uso de morfemas gramaticales.
- Muchos de las pruebas solo evalúan el lenguaje oral y no evalúan de manera detallada la comunicación preverbal y no verbal.
- Las pruebas estandarizadas se basan en que los niños adquieren diversas habilidades comunicativas en una secuencia invariable y esto no siempre es así.
- Los test estandarizados no tienen muchas veces una gran predictibilidad sobre las destrezas lingüísticas a edades avanzadas.
- Algunos test estandarizados no incluyen a pacientes con dificultades específicas del lenguaje o con algunas condiciones clínicas (discapacidad intelectual), por lo tanto, la baremación en algunas ocasiones es limitada. Esta última dificultad también la nombra Puyuelo-Sanclemente y Salavera-Bordas (2011).

Por lo que se ha podido observar, son varios los autores que se han detenido a detallar las posibles dificultades que se pueden encontrar al evaluar. Pero no han ido tan lejos como se ha hecho en este libro, puesto que aquí se han detallado las dificultades concretas que tienen los estudiantes al utilizar diferentes pruebas, señalando las dificultades existentes en cada prueba, registro y/o protocolo de manera individualizada; además de dar un ejemplo de cada una de ellas.

Se han agrupado de la siguiente forma, en los primeros capítulos se han descrito y explicado profundamente las pruebas relacionadas con la evaluación de la fonética-fonología: Registro Fonológico Inducido (RFI) (Juárez y Monfort, 1996), Prueba de Articulación de Fonemas (PAF) (Vallés, 1990) y Prueba de evaluación fonológica de Laura Bosch (Bosch, 1983); posteriormente, se encuentran dos capítulos que

explican pruebas relacionadas con la morfosintaxis que son los capítulos del test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) (Mendoza et al., 2005) y del TSA, El Desarrollo de la Morfosintaxis en el niño (Aguado, 1989); para posteriormente incluir un capítulo que evalúa la semántica, que es el capítulo sobre el Peabody Picture Vocabulary Test, TVIP (Dunn et al., 2006); y dos capítulos que en los que se explican pruebas que evalúan la pragmática: la Escala TLC de Andreasen (1979a, 1979b) y el Protocolo Rápido de evaluación pragmática Revisado (PREP-R) (Fernández-Urquiza et al., 2015); y, por último, otros capítulos que incluyen pruebas que no solamente evalúan una única dimensión del lenguaje sino varias, como los capítulos del BLOC-SR (Puyuelo et al., 1997); PLON-R (Aguinaga et al., 2004); La batería NEUROBEL (Adrián et al., 2015); Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas ITPA (Kirk et al., 2004); (Cuetos y González-Nosti, 2009) y ELCE (Ginés et al., 1997).

Cada capítulo está escrito por un profesor, que se encarga de enseñar esa asignatura en uno de los Grados que participan en el Proyecto de Innovación Docente; o por graduados en logopedia, que se encargan de recibir alumnos de prácticas en los centros donde trabajan y de enseñarles a utilizar estas pruebas de evaluación en sus centros de prácticas.

Todos los capítulos se componen de los mismos puntos: descripción de la prueba en la que se explican las características y aspectos prácticos; explicando la aplicación de la prueba, su corrección e interpretación, sus principales aplicaciones y otros instrumentos similares haciendo hincapié en las diferencias y semejanzas con la prueba que se esté explicando; asimismo, también se explican las dificultades que se encuentran los alumnos al aplicar estas pruebas y las posibles soluciones existentes; finalmente, se incluye un ejemplo de informe utilizando la prueba y en algunas ocasiones se incluye una grabación de audio en la que se escucha cómo se ha aplicado la prueba.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adrián, J. A., Jorquera, J. y Cuetos, F. (2015). NEUROBEL: breve batería neuropsicológica de evaluación del lenguaje oral en adultos-mayores. Datos normativos iniciales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35, 101 - 113. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.004>
- Aguado, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de Evaluación del T.S.A.* CEPE.
- Aguinaga, G., López, M. L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz Bidegain, N. (2004), *PLON-R. Prueba del Lenguaje Oral de Navarra -Revisada.* TEA Ediciones.



- Andreasen, N. C. (1979a). Thought, language, and communication disorders. I. Clinical assessment, definition of terms, and evaluation of their reliability. *Arch Gen Psychiatry*, 36(12), 1315-21.
- Andreasen, N. C. (1979b). Thought, language, and communication disorders. II. Diagnostic significance. *Arch Gen Psychiatry*, 36(12), 1325-30.
- Arroyo-Carreras, A., Díaz-Martín, M., López-Sáiz, L. & Ortega-Navarro, M. (2004). La evaluación del lenguaje del maestro de audición y lenguaje I. PULSO. *Revista de Educación*, (27), 71-93.
- Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de psicología*. 28 (1), 85–114.
- Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.03.004>
- Carballo, G. y Fresneda, M. (2005). Evaluación e Intervención logopédica en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 41(Supl. 1), S73-S82.
- Cohen, N. J. (2001). *Language impairment and psychopathology in infants, children, and adolescents*. Sage Publications.
- Cuetos, F. y González-Nosti, M. (2009). *BETA: Bateria para la Evaluación de los Trastornos Afásicos*. EOS.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M. & Arribas, D. (2006). *Peabody, test de vocabulario en imágenes*. TEA ediciones
- Fernández, M. y Aguado, G. (2007). Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 140-152. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(07\)70083-9](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(07)70083-9)
- Fernández-Urquiza, M., Díaz Martínez, F., Moreno Campos, V., Lázaro López-Villaseñor, M. y Simón López, T. (2015), *Protocolo rápido de evaluación pragmática-Revisado*. Universidad de Valencia. Versión digital: [https://www.researchgate.net/publication/284498666\\_PREP-R\\_Protocolo\\_Rapido\\_de\\_Evaluacion\\_Pragmatica\\_Revisado](https://www.researchgate.net/publication/284498666_PREP-R_Protocolo_Rapido_de_Evaluacion_Pragmatica_Revisado)
- Ginés, M. L., Díaz, A. R., Salellas, M. Z., Martínez, I. G., Marí, M. S. y Martiarena, J. I. (1997). Elce (evaluación del lenguaje comprensivo y expresivo). *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17(4), 251-258. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(97\)75668-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(97)75668-7)
- Hegde, M.N. y Pomaville, F. (2008). *Assessment of communication disorders in children*. Pural Publishing.
- Jackson, D., Thal, D., Marchman, V. A., Fenson, L., Newton, T. & Conboy, B. (2003). *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. Adaptación Española de López, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. y Martínez, M. (2005). Tea Ediciones.
- Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Registro fonológico inducido*. CEPE.

- Kirk, S. A., McCarthy, J. J. & Kirk, W. D. (2004). *Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas ITPA. Adaptación española*. TEA.
- López-Gómez, S. y García-Álvarez, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 73-83.
- Mendoza, E. (2010). La evaluación del lenguaje: orientaciones alternativas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4), 167-173.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M. D. (2005). *Test de comprensión de estructuras gramaticales (CEG)*. Tea Ediciones.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M. D. (2005). *CEG. Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. (E. T. E. Madrid (ed.)).
- Miller, J. (1986). *Evaluación de la conducta lingüística*. En: Schiefelbusch, R. L. (Ed.): Bases de la intervención en el lenguaje. Alhambra.
- Puyuelo, M., Wiig, E., Renon, J. y Solanas, A. (1997). *Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)*. Masson
- Puyuelo-Sanclemente, M. y Salavera-Bordas, C. (2011). Patología del lenguaje. Evaluación e intervención. *Boletín de AELFA*, 11(1), 33-37. [https://doi.org/10.1016/S1137-8174\(11\)70042-5](https://doi.org/10.1016/S1137-8174(11)70042-5)
- Vallés, A. (1990). *Evaluación de la dislalia: prueba de articulación de fonemas*. CEPE.
- Wetherby, A. & Prizant, B. (2002). *Communication and Symbolic Scales Developmental Profil*. Paul H. Brookes.
- Wirz, S. (1993). *Historical consideration in assessment*. En J. R. Beech, L. Harding y D. Hilton-Jones (eds.), *Assessment in Speech and Language Therapy*. Routledge.

# ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO (RFI)

Amalia Peñalver Pumariño  
*Praxis Logopedia*  
amaliapenalver@hotmail.com

Los profesionales en relación directa con trastornos del lenguaje se encuentran habitualmente con sujetos, sobre todo en edad infantil, que presentan dificultades de articulación, considerándose esta la patología más frecuente en las consultas de logopedia (Fornaris-Méndez y Huepp-Ramos, 2017). Actualmente, según Susanibar, Dioses y Tordera (2016), el término más actual es el de Trastornos de los Sonidos del Habla (a partir de ahora TSH). Para el correcto abordaje de dicha patología, es imprescindible que el proceso de evaluación sea llevado a cabo por instrumentos eficaces y que estos sean administrados por profesionales cualificados.

Actualmente el Registro Fonológico Inducido (a partir de ahora RFI) es una de las pruebas más utilizadas en la práctica diaria por diversos motivos, tales como su fácil adquisición y administración y en gran medida por el bajo número de pruebas existentes en castellano. A continuación, se expondrán detenidamente las características de dicho test desde una perspectiva tanto teórica como práctica, incluyendo un ejemplo de informe; además plantearemos las principales dificultades/limitaciones, aportando posibles soluciones que garanticen una mayor eficacia del uso de esta prueba.

## **1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA**

El RFI es una prueba basada en la teoría de la fonología natural, la cual asume que los errores que presentan los infantes son simplificaciones del habla adulta (Ingram, 1983, citado en Gallego et al., 2015). Siendo una herramienta útil ya que nos proporciona información de los errores tanto fonéticos como fonológicos, aspecto muy beneficioso ya que como comentan Acosta et al. (1998), ambos tipos de errores suelen darse simultáneamente en el habla del niño.

Su elaboración surge de un estudio realizado a 516 niños y niñas madrileños de entre 3 y 6 años y 6 meses, con el fin cualitativo -meramente indicativo- de registrar las peculiaridades del habla de cada uno de ellos y cuantitativo al comparar el número de errores de estos con los de su mismo rango de edad. En dicho estudio se

descartaron a los sujetos con alguna causa orgánica que justificase sus errores articulatorios, trastorno de tipo motor o discapacidad auditiva e intelectual.

Está compuesta por 57 láminas en color que representan elementos cotidianos en formato dibujo y que los autores, Monfort y Juárez (1988), seleccionaron cuidadosamente para que se viese representado todo el espectro fonológico que compone el castellano, tal y como indica el manual. Estas palabras están ordenadas de menor a mayor complejidad, orden elaborado a través de un coeficiente de probabilidad de dificultad.

Incluye una hoja de registro individual que debe ir completando el examinador y en la cual, tras el pase y corrección de la prueba, se registran los resultados obtenidos.

### 1.1 Otros instrumentos similares: diferencias y semejanzas

Otras pruebas que evalúan el repertorio fonético fonológico es, por ejemplo, la *evaluación fonológica del habla infantil* de Bosch (1983), la cual es muy similar al RFI en cuanto a procedimiento, aplicación y rango de edad, aunque en esta sí especifica el fonema o grupo consonántico que debe evaluarse en cada ítem. Por otro lado, incide en mayor medida, en el análisis de cada tipo de error en relación a los distintos procesos fonológicos de simplificación, según la edad. Otro rasgo distintivo, es que esta prueba además del registro del examinador incluye una grabación en formato audio, que permite un análisis más exhaustivo y como característica más singular, es que en cada lámina se representan varios elementos y/o acciones en las cuales se incluye el o los ítems a evaluar, registrando estos dentro del contexto de una oración producida espontáneamente por el sujeto.

Una prueba más actual y completa es el *Protocolo de Evaluación Fonética-Fonológica- Revisado* (a partir de ahora PEF-R) (Susanibar et al., 2015), la cual es bastante más extensa, completa y ofrece mayor fiabilidad y validez. Como diferencias más significativas con el RFI, es que esta sí incluye todos los fonemas y grupos consonánticos del castellano en todas las posiciones además de incluir la edad estimada en la que debería producirse cada uno de ellos, facilitando en gran medida, la posterior corrección. Por otro lado, incluye un análisis de la coordinación neuromotora del habla y evalúa la discriminación y reconocimiento fonológico, aspecto vital para el tratamiento y diagnóstico de los TSH (García, 2017).

A diferencia del RFI y la evaluación fonológica del habla infantil, este protocolo utiliza imágenes reales en vez de dibujos, aunque hay que tener en cuenta que, al ser elaborado en Perú, incluye algunos términos no conocidos por la población española.

Se considera más completa ya que incluye un examen clínico de estructuras anatómicas del habla, el desempeño de las estructuras anatómicas, la voz y las funciones relacionadas con el habla.

La utilización de una u otra dependerá de muchos factores, tales como son las características propias del examinado, la familiarización y formación del examinador con dichas pruebas y sobre todo el propósito de la misma.

## 2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Se aplica individualmente en un rango de edad de entre 3 y 7 años, con un tiempo estimado de 15-20 minutos. El desarrollo de dicha prueba consiste inicialmente en completar en, una única hoja de registro, los datos de: nombre y apellidos, fecha, edad y si hay presencia de alteraciones tales como malformaciones, discapacidad auditiva/motora/intelectual. A continuación, se deben ir presentando una por una las 57 láminas, propiciándose así la denominación por confrontación utilizando la consigna de: “¿qué ves?” menos en el ítem de fumar, que se utiliza: “¿qué hace?” (Monfort, y Juárez,1988).

En relación con el registro, se debe ir anotando en primer lugar la palabra producida por el examinado en la columna de *expresión espontánea*, y en el caso de no emitirla correctamente se le dará el modelo correcto y a continuación se registrará esta segunda producción en la *columna de repetición*, pudiendo el examinador tan solo repetir una vez cada ítem. En el caso de seguir emitiendo incorrectamente la palabra a pesar de la repetición, el examinador repetirá el fonema o sílaba incorrecta y registrará su producción en esta misma columna.

En cuanto a la simbología, Monfort y Sánchez (1998) recomiendan el uso de los símbolos fonéticos propios del castellano y en el caso de querer registrar posibles distorsiones, se aconseja acordar un símbolo específico en cada centro para registrar dicho proceso.

Tras finalizar todo este procedimiento, se contabilizan y anotan el *total de palabras erróneas* y el de *total de fonemas erróneos*. Además, en la zona inferior de la hoja de registro se incluyen los apartados complementarios de: *repetición aislada de fonemas o sílabas, exploración de las praxias bucofaciales, observaciones sobre la voz, ritmo etc. y observaciones sobre el comportamiento*.

Es recomendable tener en cuenta durante el procedimiento aspectos como:

- Realizarlo en un entorno lo más aislado de estímulos auditivos posible.
- A pesar de que se especifica el tiempo de aplicación, aconsejan realizar dicha prueba en 2 o incluso en 3 momentos diferentes en el tiempo si existen signos de fatiga y/o desinterés por parte del sujeto de estudio.
- Para evitar la frustración, se exponen diferentes medidas que engloban desde alterar el orden de exposición de los elementos, para que el sujeto no perciba ese incremento de dificultad, y utilizar en todo momento un tono neutral aplicando asimismo refuerzo positivo por parte del examinador. Además, en el caso de existir una alta conciencia de sus dificultades articulatorias, los

autores aconsejan hacer creer al examinado que no se le ha escuchado bien en la tarea de repetición.

- Aplicar en un entorno cómodo y cálido, no recomendando iniciar justo en el inicio de la sesión/clase, considerando positivo que exista un mínimo vínculo previo entre el examinador y el sujeto de estudio.

A pesar de ser un test con bastante antigüedad, el uso del RFI está muy extendido, ya que como se ha comentado anteriormente, es una prueba muy conocida por los profesionales que trabajan con TSH, además, es relativamente sencilla de administrar y no se extiende mucho en el tiempo. Por otro lado, aunque por los motivos que se han expuesto en el apartado anterior, no es una prueba estandarizada, y no permite esclarecer un diagnóstico clínico, aporta en gran medida, la información necesaria que los profesionales como los logopedas, necesitan para poder planificar una intervención.

En el ámbito escolar, también se aplica por parte de los especialistas de audición y lenguaje además de por el equipo de orientación, para entre otros aspectos, conocer si el sujeto de estudio tiene dificultades de articulación y por ello poder brindarle apoyo.

### 3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA

El RFI permite aplicar principalmente una *evaluación cualitativa*, aunque con algunas carencias, ya que no existe una baremación como tal, sino que se entiende como norma el modelo de habla adulto (Monfort y Sánchez, 1998). Se considera que un ítem es correcto cuando corresponde con el modelo adulto de cada comunidad, por ello hay que tener muy en cuenta la variación dialectal (González, 1989).

Se considera que la palabra se ha emitido correctamente tan solo si ha sido correcta en la primera emisión, en la espontánea; aunque tras repetición esta se imite exactamente igual al modelo del examinador, se debe contabilizar como palabra y fonema erróneos, aunque se tenga en cuenta dicha mejora en la planificación de la posterior intervención.

Al no incluir la edad esperada para cada fonema y estructura silábica, el RFI nos permite obtener datos de tipo indicativo acerca de qué errores de tipo fonético presenta el sujeto en el momento del estudio y cuáles de tipo fonológico.

Por otro lado, la elaboración de dicha prueba surge de un estudio a nivel cuantitativo, el cual se basó en la comparación del nivel fonético-fonológico de dos grupos de niños y niñas en relación a su edad, sexo y entorno social (Juárez y Monfort, 1996), por ello, no pueden extrapolarse estos datos a la población en general. En la guía se incluyen varias gráficas: la gráfica 1 refleja la media y desviación típica del número de palabras erróneas según la edad; en la gráfica 2 se observan la comparación entre los errores espontáneos y tras repetición; en la gráfica 3 analizan la proporción del tipo de errores según la edad; y, por último, en la gráfica

4 se plasma el porcentaje de niños con todas las respuestas correctas en base a la edad cronológica.

Para realizar un estudio de *tipo cuantitativo*, podría compararse los resultados de cualquier niño al que se le haya administrado el RFI en dos momentos diferentes en el tiempo, aplicando una comparativa de ambas puntuaciones y comprobando así las posibles mejoras.

#### 4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

Los *aspectos negativos* más relevantes del RFI como test son:

- No nos permite realizar un juicio clínico del tipo diagnóstico, por diversos motivos comentados anteriormente. Para solventar esto, se deberían utilizar otros test complementarios para tener una visión más global del sujeto.
- El rango de edad no es muy grande, pero como se ha comentado, se trata de una prueba en gran medida cualitativa, por lo que, aunque el sujeto que queramos evaluar tenga más de 7 años, podríamos aplicarle dicha prueba para conocer qué errores presenta en su habla de tipo fonético y fonológico.

En relación con las *dificultades* con las que se han encontrado los alumnos durante su aplicación y corrección son:

- Hay ítems que el examinado puede no conocer, por lo que, si en el primer momento de denominación ocurre esto, alterará los resultados de la prueba ya que el examinador tendrá que darle el modelo correcto de dicho ítem. Para evitar esto, a modo de juego, se podría previamente observar si el sujeto conoce todas las palabras. Otra opción, sería disponer de imágenes reales de los elementos representados en las láminas, por si el desconocimiento del término se debiese a una incorrecta interpretación de los dibujos.
- Si el participante utiliza un sinónimo, no puede darse por válido, sino que hay que propiciar la emisión del ítem en concreto.
- En el caso de la emisión espontánea incorrecta, aunque en un primer momento el sujeto no muestre predisposición en la tarea de repetición, su ejecución es imprescindible por lo que se pueden llevar a cabo diferentes estrategias como el intentarlo en una situación diferente o a través de un elemento motivador.
- En el caso de tener poca experiencia con este tipo de evaluaciones, podría realizarse durante el procedimiento de registro la grabación de todo el proceso.

## 5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA



FIGURA 1. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA

<https://www.kaltura.com/tiny/0fwe8>

## 6. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

A continuación, incluiremos un ejemplo de informe elaborado tras la aplicación y corrección del RFI.

### *Datos identificativos*

Sujeto de estudio: J.V., 4 años y 9 meses.

Examinadora: I. D., estudiante de 4º de logopedia de la Universidad de Valladolid.

### *Motivo de la evaluación*

Reevaluación semestral para comprobar sus avances en su terapia logopédica.

### *Antecedentes, información contextual o actual*

No tiene antecedentes relevantes, actualmente recibe dos sesiones de logopedia semanales y recibe apoyo en la escuela por parte del especialista en audición y lenguaje.

### *Breve descripción de los instrumentos de evaluación*

Dicha evaluación es llevada a cabo a través del RFI, prueba descrita anteriormente.

### *Resultados obtenidos*

Se observa que el sujeto, a pesar de tener una buena disposición y sentirse cómodo durante el proceso de evaluación, obtiene unas puntuaciones considerablemente negativas.

A nivel cuantitativo:

Numero de palabras erróneas:

- En expresión espontánea: 48.



- En repetición: 45.

Numero de fonemas erróneos:

- En expresión espontánea: 126.
- En la repetición: 121.

A nivel cuantitativo:

La mayoría de sus errores no se solventan tras repetición. Realiza muchas omisiones, y como segundo tipo de error más frecuente se encuentra la sustitución.

Hay que tener en cuenta que los resultados deben interpretarse bajo la influencia dialectal del sujeto, además de que algunos ítems no son conocidos por J.V. por lo que este suceso altera los resultados.

### *Interpretación*

Según Monfort y Sánchez (1998) a los 4,6 años, la sustitución tiene más de un 60% de frecuencia, seguido de la omisión. Por ello, se puede deducir que los procesos de simplificación del habla del sujeto se asemejan más a los de una edad inferior.

Hay que considerar que, durante la ejecución, el examinado presenta fatiga, por lo que la emisión de los últimos ítems se ve influenciada negativamente por dicho factor.

Debido a la pandemia causada por COVID-19, la prueba se administró bajo la utilización de mascarilla por parte del examinador, aspecto que dificulta notablemente la tarea de imitación articulatoria.

Ya que aún no tiene los 5 años, hay fonemas y grupos silábicos que aún se entienden que pueden adquirirse, por lo que, aunque contabilicen como errores, en la planificación de la intervención, estos no se tendrían en cuenta por el momento.

### *Conclusiones y recomendaciones*

Tras analizar los datos obtenidos, se presume que el sujeto presenta un TSH, con alteración moderada-severa del repertorio fonético-fonológico, por ello, aunque sería recomendable realizar más pruebas para obtener un diagnóstico más exacto, se asume que necesita de intervención logopédica para solventar sus dificultades articulatorias lo antes posible, mejorando por tanto su inteligibilidad y posibles dificultades en el inicio de la lectoescritura.

De cara al planteamiento de la intervención, se debe tener en cuenta el tipo de error, su frecuencia y el orden de adquisición normativo de los fonemas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Acosta, V.M., León, S. y Ramos, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico*. Investigación, teoría y práctica. Aljibe.

- Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de psicología*, 28(1), 85-114.
- Fornaris-Méndez, M. & Huepp-Ramos, F.L. (2017). Prevención de la dislalia. *Maestro y sociedad*, 14 (2), 236-248.
- Gallego, J. L., Gómez, I. A. & Ayllón, M. F. (2015). Evaluación de un programa dirigido a niños con trastorno fonológico. *Revista de Investigación en Logopedia*, 2, 135-166
- García, M. J. G. (2017). *Programa de Discriminación Fonética*. Educàlia.
- González, M. J. (1989). Análisis del desarrollo fonológico en sujetos malagueños. *Infancia y aprendizaje*, 12(48), 7-24.
- Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Registro fonológico inducido*. CEPE.
- Monfort, M. & Sánchez, A. J. (1988). Registro fonológico inducido. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 8(2), 88-96.
- Susanibar F; Dioses A. & Tordera JC. (2016). Principios para la evaluación e intervención de los Trastornos de los Sonidos del Habla -TSH. En: Susanibar F., Dioses A., Marchesan I., Guzmán M., Leal G., Guitar B., Junqueira Bohnen. Trastornos del Habla. De los fundamentos a la evaluación. Madrid: <https://franklinsusanibar.com/protocolo-de-evaluacion-fonetica-fonologica-revisado-peff-r/>.
- Susanibar, F., Dioses, A. y Huamaní O. (2015). *Protocolo de Evaluación Fonética-Fonológica-Revisado (PEFF-R)*. Instituto Psicopedagógico EOS.

## ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE ARTICULACIÓN DE FONEMAS (PAF)

Jesús María Gómez-Campoó  
*Universidad de Valladolid*  
[jesusmaria.gomez@uva.es](mailto:jesusmaria.gomez@uva.es)

Una de las pruebas más utilizadas en la evaluación de las dislalias o los Trastornos de los sonidos del habla, es la *Prueba de Articulación de los Fonemas*, también conocida en el ámbito académico y profesional como PAF.

Es una prueba de bajo coste, utilizada como herramienta para la detección de los errores de articulación presentes en la edad escolar.

Esta prueba es complementaria a otro tipo de pruebas o test que evalúan el lenguaje oral, ya que, la Prueba de Articulación de Fonemas no solo se centra en la evaluación del contenido y forma del lenguaje (dimensiones fonéticas y fonológicas), sino que establece una evaluación mucho más completa, teniendo en cuenta aspectos anatomofuncionales, de motricidad oral, de discriminación auditiva, ritmo, etc.

Además, esta prueba valora la presencia de esos errores articulatorios tanto en la imitación, lenguaje espontáneo o tareas de escritura y lectura; analizando de esta manera cómo la fonología está íntimamente relacionada con el aprendizaje inicial de la lectura y escritura (González-Seijas et al., 2014).

En la prueba se hace un énfasis especial en la evaluación de las dislalias funcionales que, según Pascual (2012), son los errores articulatorios más frecuentes en la edad escolar, y cuyas alteraciones se producen por una incompetencia, incoordinación o alteración de algunos de los aspectos intervinientes en la articulación. Como factores etiológicos de base tiene alteraciones en la psicomotricidad fina, dificultades en la discriminación auditiva, déficit en la estimulación del lenguaje oral, factores contextuales y psicológicos, sobreprotección, miedos, etc. Y algunos de estos trastornos de la articulación aparecen en algunos trastornos del neurodesarrollo DSM-V (A.P.A., 2014).

En la actualidad el término dislalia está perdiendo fuerza, desde la publicación del DSM -V (A.P.A., 2014) (Susanibar et al., 2016), en la que se actualiza el concepto por el de Trastornos de los Sonidos del Habla, englobando dentro de este los diferentes tipos de trastornos de la articulación que, aun presentando dificultades específicas en la producción de los sonidos, se asociaban a aspectos cognitivos, anatómicos y neurológicos.

## 1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

La *Prueba de Articulación de Fonemas* (de ahora en adelante PAF) de Antonio Vallés Arándiga, pertenece a la colección *Test y psicodiagnóstico* de la Editorial CEPE, publicada en el año 2012.

El PAF tiene como base la evaluación de aquellos aspectos que intervienen en la articulación de los fonemas del castellano, entre los que se encuentran la respiración, el soplo, el ritmo, las habilidades motrices orofaciales, la discriminación auditiva y fonética, la articulación de los fonemas, el lenguaje espontáneo, además de la lectura y escritura.

Esta prueba es aplicable a niños de 5 a 8 años o incluso a edades superiores, permitiendo analizar los diversos aspectos que intervienen en el proceso de articulación del habla. La duración aproximada para el desarrollo de esta prueba es de 30-35 minutos.

La prueba está compuesta por tres materiales:

- Manual: *Evaluación de la dislalia*, en la que se estructura el contenido de la prueba, su fundamentación teórica, así como normas de aplicación y valoración, incluyéndose los referentes psicométricos y de normalidad para la elaboración de esta prueba.
- Protocolo de registro: que incluye los diferentes aspectos, así como los ítems para la evaluación de estos.
- Informe logopédico: que resume el resultado de la evaluación formativa y las orientaciones para la intervención o reeducación articulatoria.

Contiene 10 subpruebas que evalúan los diferentes aspectos que forman parte del proceso articulatorio, estos son:

1. *Respiración*: valora el tipo de respiración que presenta el evaluado, así como la duración y fuerza del soplo, dejando abierta la posibilidad de anotar aquellos aspectos relevantes en relación con el tipo de respiración que presente el sujeto a evaluar.
2. *Capacidad de soplo*: se centra en el dominio que presenta el evaluado en relación con el soplo, su intensidad y direccionalidad.
3. *Habilidad buco-linguo-labial*: se centra en la evaluación de la movilidad general de la lengua y los labios, agilidad, flexibilidad, control voluntario, potencia del movimiento, además de recoger la existencia de malformaciones e irregularidades anatómicas de la misma.
4. *Ritmo*: esta subprueba valora la internalización que presenta el niño del ritmo, duración, melodía, intervalos, fluidez, velocidad y la sucesión temporal del ritmo. En esta prueba se utilizan las secuencias rítmicas realizadas por el examinador, con su voz o con percusión del cuerpo.

5. *Discriminación auditiva*: con esta subprueba se pretende evaluar la capacidad del niño para discriminar o diferenciar auditivamente sonidos semejantes, y comprobar las posibles dificultades de percepción auditiva o si presenta una confusión de los sonidos. Para esta parte es importante que el evaluado no mire al examinador. Se le presentan 8 pares de sílabas y 20 palabras con contraste fonológico.
6. *Discriminación fonética*: con esta subprueba se pretende evaluar la capacidad que tienen los niños para discriminar o diferenciar fonéticamente sonidos semejantes. Se presentan los mismos 8 pares de sílabas, y las 20 palabras del ítem anterior. En este caso sí se puede mirar al examinador. Dentro de esta misma prueba hay una subprueba que valora la discriminación fonética apoyada con pares de dibujos. En este caso, se pretende diferenciar fonética y visualmente los sonidos semejantes propuestos por el examinador.
7. *Articulación de los fonemas*: en esta subprueba se intenta evaluar la detección de los errores articulatorios de los fonemas, su naturaleza y ubicación dentro de la palabra. Se presentan diferentes palabras con el sonido que se pretende evaluar al inicio, entre vocales y antes de consonante o al final de la palabra.  
Es una de las subpruebas más largas de evaluar y en la que se hace mayor incidencia, contiene aproximadamente 18 ítems por cada sonido presentado, salvo algunas excepciones, como el sonido [ɲ], o la ausencia de ítems para evaluar el sonido /tʃ/.
8. *Lenguaje espontáneo*: esta subprueba comprueba los errores y defectos articulatorios que ha podido presentar en el ítem anterior, a través de una conversación con el evaluado.
9. *Lectura*: esta subprueba pretende controlar los errores de articulación que se han observado en las subpruebas 7 y 8, a través de una lectura propia de su edad, nivel de competencia curricular o curso; solo cuando el evaluado tenga una competencia lectora adquirida.
10. *Escritura*: Al igual que en la anterior prueba, se pretende controlar los errores articulatorios que se han detectado en los ítems 7, 8 y 9. Para ello, se le dictan una serie de fonemas y palabras de las subpruebas de discriminación auditiva y fonética. Esta subprueba solo se realiza siempre y cuando tenga la suficiente competencia de escritura.

Al final del protocolo de registro, aparece un apartado de observaciones, en el que se puede realizar un registro de las posibles malformaciones anatómicas detectadas en labios, dientes, maxilares, lengua, paladar y nariz, con el objetivo de relacionarlas con las disglосias.

## 2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

En el manual de la *Prueba de Articulación de Fonemas*, aparecen referenciadas las *normas de aplicación*; aunque las instrucciones son sencillas, es recomendable revisar siempre antes de realizar la prueba las instrucciones concretas de cada una de las subpruebas, para evitar sesgos en el desarrollo de la evaluación.

Como normas básicas, Vallés-Arándiga (2012) plantea unas instrucciones para el desarrollo de la prueba:

- El examinador se sentará de frente al evaluado.
- El evaluado realizará las diferentes subpruebas mientras el examinador registra todas las respuestas aportadas por el evaluado, en el protocolo de registro.

A estas instrucciones se aconseja añadir algunas instrucciones que pueden favorecer la evaluación de esta:

- Realizar la evaluación en un espacio libre de ruidos y contaminación acústica, que permita identificar con claridad las respuestas del evaluado, y a su vez que perciba con claridad los ítems propuestos.
- Realizar pequeñas pausas a lo largo de la prueba para evitar la fatiga del evaluado.
- Tener el Manual a mano, en caso de dudas para poder realizar las indicaciones pertinentes sin sesgar la información que pueda provocar.

En el protocolo de registro, aparecen todos los ítems permitiendo realizar anotaciones en el margen de dicho protocolo, y llevas a cabo un seguimiento estructurado y sistemático del mismo.

Aunque la propia prueba nos ofrece unas recomendaciones para la exploración de determinadas subpruebas, como el lenguaje espontáneo, la lectura y escritura, la selección de los temas conversacionales y los textos son a elección del examinador; por tanto, es recomendable preparar dichos estímulos previamente para evitar errores en el pasaje de dichas pruebas por una falta de anticipación de los materiales de exploración adecuados para el evaluado.

## 3. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

A la hora de realizar la evaluación, siempre hay que tener en cuenta aspectos contextuales, y en caso de dudas a lo largo del desarrollo de la prueba, comprobar las indicaciones pertinentes que facilita el autor para la evaluación.

Es importante tener en cuenta algunos sesgos que pueden provocar que los resultados obtenidos en la prueba no se ajusten a lo que se pretende evaluar, o estén condicionados por estos motivos, y las respuestas no tengan la misma validez. Los sesgos más comunes en este tipo de prueba se dividen en:

➤ Sesgos del examinador:

- La prueba tiene una cantidad muy amplia de subpruebas e ítems, que pueden provocar un efecto sesgado al final de la prueba, por cansancio, tanto del examinador como del evaluado.
- Es importante respetar las normas de evaluación, y evitar los apoyos visuales y las repeticiones exageradas de los sonidos y palabras propuestas, ya que pueden sesgar las respuestas del evaluado.
- La recogida de la información en el protocolo de registro puede distraer al evaluado, es recomendable, tomar las anotaciones de manera discreta, o acompañar la evaluación con una grabación de audio, que pueda permitirnos comprobar los errores articulatorios, en caso de no haberse recogido en el momento.

➤ Sesgos del evaluado:

- Como hemos comentado, las subpruebas de articulación de los fonemas contienen múltiples ítems, que pueden provocar un efecto de fatiga en el evaluado ya que la dinámica exploratoria es muy intensa y repetitiva, y, por tanto, los resultados pueden verse alterados y no tener el mismo grado de validez.
- Distracciones: en todo momento hay que intentar evitar las distracciones e intentar motivar e incentivar al evaluado para que la prueba sea lo suficientemente objetiva.

Según las observaciones desarrolladas en el aula, durante el curso 2021- 2022, con el alumnado del Grado en Educación Primaria de la mención en Audición y Lenguaje, se obtuvieron las siguientes observaciones:

- A la hora de interpretar la información es muy necesario mantener un nivel de atención importante, eliminando aquellos distractores durante el periodo de corrección.
- Ejecución de tareas de doble entrada: la complejidad a la hora de mantener la atención y transcribir las respuestas realizadas por el evaluado, de la manera más precisa posible, e intentar contrastarla con el resto de las respuestas para ver si aparecen en las diferentes situaciones de evaluación.
- Dificultades en la propia transcripción literal de las respuestas facilitadas por el evaluado. Esto evidenció la presencia de errores perceptivos y de adecuación de las respuestas recogidas.

- Sensación de agotamiento: es una prueba extensa en el tiempo, tanto en la evaluación como en la corrección de esta; siendo, en ocasiones, costosa en cuanto al tiempo invertido en la evaluación.

Las posibles soluciones planteadas que se vieron en el aula, de cara a la ejecución futura de la tarea de evaluación con este tipo de prueba, se centrarían en:

- Realizar la evaluación en dos momentos, uno en el que valorar aquellos aspectos que intervienen en la articulación, como son la respiración, soplo, discriminación auditiva, etc. Y, en la siguiente sesión, realizar la evaluación de la articulación de los fonemas. De tal manera que sería menos tiempo de mantenimiento de la tarea y, por tanto, los efectos de la fatiga se reducirían.
- Alternar estas subpruebas con actividades que puedan evaluar otros aspectos y que sean más dinámicas, para poder favorecer la recogida de datos de lo que hemos observado previamente.
- Grabación de las sesiones de evaluación, respetando siempre lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Para ello se aconseja, facilitar a las familias o tutores legales, un consentimiento informado y un modelo de autorización, para la grabación de audio, durante el periodo de evaluación e intervención (Higuera, 2009).
- Utilizar otro tipo de protocolos y registros más sencillos y rápidos de utilizar que analizan estas dimensiones, como son el Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez, 1996), o la prueba de Evaluación fonológica del habla infantil (Bosch, 2004). Aunque no son tan completas como el PAF.

Como hemos visto en la prueba, se hace una referencia específica a la evaluación de los aspectos anatómicos alterados durante la exploración del lenguaje. Aunque recoge un listado de tipos de disglosias en función de la zona alterada, se recomienda que esta exploración se combine con otro tipo de protocolos más clínicos que permitan tener una visión mucho más global de los tipos de alteraciones orgánicas que presentan. Como, por ejemplo:

- Protocolo de Evaluación Fonética-Fonológica-PEFF de Susanibar et al., (2015).
- Ficha de evaluación miofuncional (Donato - Grandi). “Herramientas de evaluación de las disfunciones orofaciales” (Grandi et al. 2014).
- Protocolo de Evaluación de las Disglosias, elaborado por el Equipo LEA del CPR Avilés-Occidente (2018).



#### 4. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA

En el siguiente código QR, se encuentra un ejemplo de la aplicación de la Prueba de Articulación de Fonemas (Vallés-Arándiga, 2012):



FIGURA 1. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA

<https://www.kaltura.com/tiny/0gqmn>

#### 5. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

Una vez recogida toda la información en el protocolo de registro del PAF, es recomendable analizar cada una de las subpruebas y comprobar los resultados obtenidos por el evaluado con las normas de valoración y tratamiento que parecen en el apartado IV del manual del PAF.

En cada una de las subpruebas se marcan una serie de aspectos que facilitan la interpretación de los datos, aunque en el propio encabezado de este apartado nos recuerda que, la naturaleza de la prueba es de carácter “no normativo”; por tanto, la evaluación no se ajusta a estándares, ni a puntuaciones estadísticas, sino que esta interpretación de los resultados debe hacerse atendiendo a la descripción de las respuestas aportadas por el evaluado, de manera cualitativa, describiendo las dificultades anotadas en el protocolo de registro.

Como se comentó al inicio del capítulo, esta prueba cuenta con un Informe logopédico, que sirve para registrar y anotar los resultados y datos recogidos durante el transcurso de la prueba.

Este informe se compone de una serie de apartados:

1. *Datos de identificación del evaluado*, que contiene: datos personales del evaluado, domicilio, datos académicos del evaluado, fecha de exploración y observaciones generales.
2. Se recoge una *tabla resumen* en el interior del informe con los aspectos a evaluar, una descripción muy breve de cada una de las subpruebas, así como la evaluación formativa. Dentro de estas, y dependiendo de cada una de las pruebas, se especifica la normalidad o habilidad presente y las dificultades que presenta en cada una de las subpruebas. En estos apartados se hace una

descripción de aquellos aspectos deficitarios observados durante la evaluación.

3. *Síntesis diagnóstica*: en el que se describe de manera más precisa las alteraciones articulatorias que presenta el evaluado, así como aquellos aspectos que están vinculados con el habla.
4. *Orientaciones/reeducación*: en este apartado se pretende describir el plan de tratamiento y aquellas orientaciones pertinentes en materia de estimulación del lenguaje, corrección positiva de los errores, pautas para la familia, etc.

En el desarrollo de este informe, el alumnado recogió el resultado de las pruebas observadas en el video tomado como muestra, así como aquellos datos que pueden ser relevantes de cara a la evaluación general del sujeto, obteniéndose los siguientes resultados en la siguiente tabla:

*Aspectos para evaluar:*

- No presenta dificultades en la respiración, soplo o habilidades bucolinguofacial.
- El ritmo se ve alterado: no diferencia entre sonidos fuertes y débiles, pues los realiza todos con la misma intensidad y bastante más rápido de lo habitual. Repite las frases realizando omisiones tanto en el medio como final de esta.
- Presenta dificultades en la discriminación auditiva y fonética: además cabe destacar que, en la realización de sílabas parecidas, en muchas ocasiones, reproduce la última presentada.
- Articulación de fonemas: presenta los siguientes errores:
  - Procesos de simplificación fonológica en el fonema /b/ y /p/.
  - Distorsión del fonema /r/ en todas las posiciones.
  - Sustitución sonido /r/ por /n/.
  - Distorsión del fonema /d/ al final de sílaba.
  - Sustitución del fonema /f/ por /θ/.
  - Omisión del sonido /x/ en posición inversa.
  - Alteración de las trabadas y sinfonos.
  - Omisión del sonido /s/ en posición inversa.
  - Sustitución del sonido /s/ por /ch/.
  - Distorsión del sonido /l/.
  - Procesos en la reproducción de sonidos en palabras de más de tres sílabas.
- El resto de las subpruebas no se ha realizado, debido a la edad que presenta la niña.

- La expresión espontánea se ha observado en algunos momentos del video, donde se evidencia que la niña presenta un lenguaje muy infantilizado, con omisiones de preposiciones y una reducción significativa de las oraciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association-APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Elsevier-Masson.
- González-Seijas, R. M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2014). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*. 43. DOI:10.1016/j.aula.2014.06.001.
- Grandi, D., Donato, G. S., Carasusan, L. y Ventosa, Y. (2014). *Herramientas para la Evaluación de disfunciones orofaciales*, pp. 16 -20. Col·legi de Logopedes de Catalunya. Disponible en: <https://www.clc.cat/pdf/publicacions/eines-d-avaluacio/es/Herramientas-disfunciones-orofaciales.pdf> (Recuperado el 24/04/2022)
- Higuera Cancino, M. (2009). Consentimiento informado e intervención fonoaudiológica. Del consentimiento al compromiso. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología* (en línea), 4(20), 153-177 (Recuperado el 24/04/2022). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/836/83612138007.pdf>
- Monfort, M. y Juárez, A. (1996). *Registro fonológico inducido*. CEPE.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado núm. 294, de 06/12/2018. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>
- Pascual García, P. (2012). *La dislalia. (13ª Ed)*. CEPE.
- Peña Casanova, J. (2013). *Manual de logopedia (4ª Ed.)*. Masson.
- Susanibar F., Dioses A., Marchesán I., Guzmán M., Leal, G., Guitar, B. y Junqueira, A. (2016). *Trastornos del Habla. De los fundamentos a la evaluación*. EOS.
- Susanibar, F., Dioses, A. y Huamaní O. (2015). *Protocolo de Evaluación Fonética-Fonológica-Revisado (PEFF-R)*. Instituto Psicopedagógico EOS.
- Vallés-Arándiga, A. (2012). *Evaluación de la dislalia. Prueba de articulación de fonemas*. CEPE.
- VV. AA. Equipo LEA (2018). *Protocolo de Evaluación de las Disglosias*. Centro de Recursos y del profesorado. Educastur. Disponible en: <https://alojaweb.educastur.es/web/lea/disglosias1> (Recuperado el 24/04/2022).



# ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN FONOLÓGICA DEL HABLA INFANTIL

Nuria Tabarés Garrido  
*DI+ Centro de Intervención Especializada*  
ntabares.logopedia@gmail.com

Se trata de una prueba de evaluación estructurada de pasaje sencillo en un tiempo breve y de fácil corrección que aporta información acerca de la fonología del habla en la población infantil.

## **1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA**

Esta prueba o screening mide el desarrollo fonológico del lenguaje en la población infantil. Con ella se pretende obtener datos precisos sobre los aspectos fonológicos de las producciones verbales infantiles según su edad cronológica, desde los 3 años hasta los 7 años y 11 meses de edad, teniendo en cuenta el repertorio fonológico del castellano. Con estos datos sobre fonología no solo se pretende diagnosticar dificultades fonológicas en los niños de 3 años a 7 años y 11 meses de edad, también se creó para tareas de prevención de los trastornos articulatorios (Bosch, 1983).

Para crear esta prueba se realizó una revisión de estudios referentes a la adquisición de los aspectos fonológicos y articulatorios del lenguaje y las posibles desviaciones que pueden darse en este proceso y la revisión de otras pruebas semejantes ya existentes en otros países.

Para la creación de la prueba se apreciaron varios aspectos como: las secuencias de adquisición de los sonidos, para establecer, según las diferentes edades, el sonido o grupo de sonidos que un porcentaje de niños tiene adquiridos en su repertorio; la teoría de los rasgos distintivos, donde no se analizan sonidos aislados sino los rasgos que los caracterizan; los procesos fonológicos de simplificación del habla, donde se trata de los procesos relativos a la estructura silábica; los procesos asimilatorios y los procesos sustitutorios (Bosch, 1983).

Esta prueba requiere una evaluación cualitativa debido a la complejidad del propio desarrollo fonológico, ya que hace prácticamente imposible reducir los resultados a una simple puntuación. Los resultados determinan los sonidos que están en el repertorio del niño y el uso que hace de ellos en su lenguaje espontáneo; a partir de ello, se puede obtener el tipo de procesos fonológicos de simplificación del habla

presentes en sus producciones verbales, esto permitirá hacer referencia a trastornos fonéticos y fonológicos (Bosch, 1983). A diferencia de otros trabajos, en español u otras lenguas, en que sólo se obtiene un listado de sonidos alterados u omitidos, en esta prueba se recoge la producción del vocabulario dentro de una frase, en situación de expresión espontánea, acercándose al punto de vista del sistema fonológico del niño.

Con esta prueba se intenta recoger información respecto al desarrollo fonológico del sujeto evaluado mediante el uso del lenguaje espontáneo y de la repetición. Esta información permite un análisis de las sustituciones, distorsiones y omisiones fonéticas para cada uno de los sonidos y un análisis global desde la perspectiva de la coarticulación.

En total se analizan 62 elementos fonéticos de la lengua castellana, en más de una posición dentro de la palabra, tanto consonánticos como vocálicos. Estos elementos fonéticos aparecen distribuidos en 32 palabras del vocabulario infantil, de estructura silábica variable, la mayoría sustantivos, excepto 3 adjetivos relativos al color y 1 adjetivo numeral cardinal (Bosch, 2004).

En la prueba aparecen fonemas consonánticos oclusivos, fricativos/africados y sonantes en posición inicial y media de la palabra. Los segmentos consonánticos se evalúan en coda silábica situada a final de palabra y en coda silábica interior de palabra. También aparecen grupos consonánticos complejos en posición inicial y media de la palabra como las trabadas y los sinfonos de “l” y además diptongos crecientes y decrecientes.

Las láminas incluyen más de una palabra y en todas ellas hay algo más que un solo objeto representado; de manera que no se trata únicamente de denominar, sino de que las palabras objetivo aparezcan en el habla conectada o espontánea del sujeto evaluado.

Únicamente valora el nivel fonético-fonológico del lenguaje, no tiene en cuenta el resto de los niveles del lenguaje como el morfológico-sintáctico, léxico-semántico y pragmático.

Su uso sirve tanto para el diagnóstico como para la prevención de trastornos de los sonidos del habla, es decir, para detectar alteraciones fonéticas y/o fonológicas. La alteración fonética consiste en la incapacidad de articular correctamente los sonidos (de forma aislada, en silabas, palabras y en conversación) en una edad cronológica determinada; por otro lado, la alteración fonológica consiste en el uso inadecuado de los segmentos contrastivos en una edad cronológica determinada; el sujeto es capaz de articular correctamente el sonido de manera aislada o en repetición, pero no lo utiliza bien en la conversación espontánea. Hay casos en los que pueden coexistir ambos tipos de alteraciones de manera simultánea (Susanibar et al., 2016).

Por ello, esta prueba tiene dos partes, en la primera se evalúa la conversación espontánea y en la segunda parte la repetición, de esta forma se puede extraer si la alteración que presenta el sujeto evaluado es fonética, fonológica o ambas.

Existen algunos instrumentos en castellano que evalúan el desarrollo y/o repertorio fonético-fonológico del habla en un sujeto.

La mayoría de las pruebas, al igual que esta, se basan en la técnica de denominar el objeto que aparece en una imagen o dibujo, se valora tanto la denominación espontánea como la repetición.

A continuación, en la tabla 1, se citan algunos de los instrumentos de evaluación fonológica del habla.

Prueba	<i>PEFF-R Protocolo de Evaluación Fonética- Fonológica- Revisado</i>	<i>Registro Fonológico Inducido</i>	<i>ELA- ALBOR</i>	<i>EDAF Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica</i>	<i>PAF Prueba de articulación de fonemas</i>
Autor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Franklin Susanibar</li> <li>• Alejandro Dioses</li> <li>• Oscar Huamani</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marc Monfort</li> <li>• Adoración Juárez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. Manuel García</li> <li>• Jose Luis Galve</li> <li>• Carmen Prieto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mario F. Brancal</li> <li>• Francisco Alcantud</li> <li>• Antonio M. Ferrer</li> <li>• Marta E. Quiroga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antonio Vallés</li> </ul>
Año de publicación	2015	1988	1991	2009	2014
Administración	Individual	Individual	Individual	Individual	Individual
Ámbito de aplicación	De 3 años en adelante	De 3 a 7 años	Desde los 2 años en adelante	Desde los 3 años	De 5 a 8 años, incluso edades superiores
Duración	60 minutos (el tiempo puede dividirse en dos sesiones)	Entre 10 y 20 minutos	Entre 10 y 15 minutos	De 30 a 45 minutos	30 minutos aproximadamente
Información que aporta	Condición morfológica de las estructuras anatómicas del habla; coordinación neuromotora del habla; capacidad fonética y fonológica; desempeño de las estructuras anatómicas durante el habla; voz y funciones	Repertorio fonológico, valorado en expresión inducida y repetición.	Apreciación del grado de dominio de producción de los diversos fonemas de la lengua castellana	Discriminación de sonidos del medio; discriminación figura-fondo; discriminación fonológica de palabras; discriminación fonológica en logotomas; memoria secuencial auditiva	Respiración; capacidad de soplo; habilidad buco-linguo-labial; ritmo; discriminación auditiva; discriminación fonética; lenguaje espontáneo; lectura y escritura

	relacionadas con el habla				
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual de instrucciones</li> <li>• protocolo de evaluación</li> <li>• láminas de denominación</li> <li>• láminas de reconocimiento fonológico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual técnico</li> <li>• hoja de registro</li> <li>• 57 tarjetas con dibujos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual técnico;</li> <li>• láminas ilustradas;</li> <li>• cuaderno de control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual</li> <li>• libro de imágenes</li> <li>• cinta con los estímulos sonoros</li> <li>• protocolo de registro de respuestas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual técnico</li> <li>• protocolo de registro</li> <li>• hoja de informe</li> </ul>

Tabla 1. Compendio de pruebas de evaluación nivel fonético-fonológico. Elaboración propia, basado en Susanibar et al. (2016), Monfort y Juárez (1988), García et al. (1991), Brancal et al. (2009), Vallés-Arándiga (2014)

La elección de una prueba u otra deberá hacerse teniendo en cuenta las características de las mismas, todas ellas deben administrarse de manera individual. En primer lugar, es necesario tener claro qué componentes se desean evaluar, es decir, el propósito de la evaluación; además, hay que conocer las características del sujeto a evaluar y su edad cronológica, así como las posibilidades de acceso a las pruebas, y por supuesto, la formación del examinador y el tiempo del que se dispone para la evaluación, puesto que algunas pruebas necesitan más tiempo de evaluación que otras.

## 2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

La aplicación del test debe hacerse en un entorno estructurado, disponiendo del espacio y tiempo suficiente, así como evitando la presencia de distractores visuales o auditivos.

La prueba incluye 16 láminas en blanco y negro, una hoja de anotación de respuestas, tres hojas que contienen los procesos de simplificación intervinientes en el habla infantil, y un manual útil para la posterior corrección.

La aplicación de la prueba debe realizar de forma individual, el tiempo estimado es de 30 minutos. Durante la aplicación de la prueba se irá anotando en la hoja de respuesta las palabras emitidas por el sujeto evaluado; además, es conveniente grabar en audio el momento de la evaluación para escuchar en la corrección posterior las audiciones y poder transcribir de forma minuciosa las respuestas emitidas sobre las palabras objetivo.

En la primera parte de la prueba el examinador mostrará las láminas una tras otra al sujeto evaluado manteniendo el mismo orden y sugiriéndole que explique o



describa lo que está representado en la lámina. Las láminas contienen escenas o personajes realizando diferentes acciones. Si el sujeto no ha emitido en su producción verbal espontánea alguna palabra deseada, el examinador irá haciendo preguntas directas dirigidas al sujeto evaluado para conseguir que emita las palabras objetivo, por ejemplo “¿qué hace?”, “¿qué utiliza?”, etc.

En la segunda parte de la prueba los dibujos ya no son necesarios, el examinador dirá una palabra y el sujeto evaluado debe repetirla, se realiza un proceso de imitación directa (Bosch, 2004).

### **3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN**

Tras finalizar la prueba, el examinador debe contrastar los resultados obtenidos con las tablas de evolución de los fonemas y de los procesos fonológicos, siempre teniendo en cuenta la edad del sujeto. Esta prueba ofrece criterios de descripción y análisis de patrones de habla que van más allá de un sencillo análisis de errores o sonidos mal articulados.

El primer paso de la corrección de la prueba consiste en la transcripción de la muestra de expresión verbal recogida y la codificación de los errores.

El segundo paso consiste en contrastar, la expresión y errores mostrados en las palabras objetivo en el sujeto evaluado, la primera parte de la prueba de lenguaje espontáneo con la segunda parte de repetición de palabras.

Por último, debe compararse los errores obtenidos con lo esperado para su edad cronológica.

Los procesos de simplificación del habla que se valoran son sistémicos, estructurales y asimilatorios (Tabla 2).

*PROCESOS FONOLÓGICOS DE SIMPLIFICACIÓN*

<i>Sistémicos</i>		
• Frontalización		• Estridencia de fricativas
• Posteriorización		• Palatización de fricativas
• Posteriorización vibrante		• Sonorización de sordas fricativas
• Insonorización		• Semiconsonantización
• Fricatización de oclusivas		• Ausencia de líquida lateral /l/
• Oclusivización de fricativas		• Lateralización de vibrantes
• Desafricación		• Ausencia de vibrante múltiple
• Avance /s/		• Ausencia de vibrante simple
		• Conversión de la aproximante en líquida
<i>Estructurales</i>		
• Omisión de codas		
• Omisión del ataque silábico al inicio de palabra		
• Omisión de sílaba átona		
• Reducción de grupos consonánticos (CCV reducirlo a CV)		
• Simplificación del núcleo silábico (diptongo)		
• Metátesis		
• Coalescencia		
• Epéntesis		
• Reduplicaciones onomatopéyas		
<i>Asimilatorios</i>		
• Asimilaciones según el punto articulatorio: velar, labial, palatal, dental		
• Asimilaciones según el modo articulatorio: nasal, lateral		

Tabla 2. Procesos fonológicos de simplificación (Bosch, 2004)

Vocales	2 años	/a/, /o/, /u/, /e/, /i/
Sonidos del español	3 años	/m/, /n/, /ñ/, /p/, /t/, /k/, /b/, /d/ /g/, /f/, /s/, /j/, /y/, /ch/, /l/
	4 años	/r/ (ASDP)
	5 años	/r/ (CSIP y CSFP)
Diptongos	3 años	/ia/, /io/, /ie/, /ua/, /ue/ /ei/, /ai/, /ui/
	4 años	/au/
	4 años	/pl/, /bl/
Grupos consonánticos	5 años	/fl/, /cl/, /gl/ /br/, /fr/, /pr/, /cr/, /gr/, /tr/, /dr/

Tabla 3. Edades de adquisición fonética-fonológica. (Susanibar et al., 2013)

#### 4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

A continuación, se pasa a comentar por un lado las dificultades encontradas en el momento de la evaluación con la prueba y se proponen posibles soluciones a las mismas; por otro lado, las dificultades que presenta la prueba y las soluciones o propuestas de mejora.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>SOLUCIONES</i>
<i>En el momento de la evaluación</i>	
Errores de la examinadora realizando las preguntas para intentar que el sujeto emita las palabras objetivo.	Cometer errores como examinador a la hora de pasar una prueba es habitual, y más aún si no se está habituado al material. Es importante dedicar el tiempo suficiente para familiarizarse con el material a utilizar, así como practicar las veces que se consideren necesarias para poder llevar a cabo la evaluación con fluidez y sin errores.
Realizar las dos partes de la prueba, emisiones espontáneas y en repetición.	Tal y como indica el Manual de esta prueba, se deben evaluar las palabras objetivo de dos formas, primero a través de preguntas sobre las láminas intentando que el sujeto emita las palabras objetivo de forma espontánea; en segundo lugar, sin utilizar las láminas, el examinador dice la palabra objetivo y el sujeto debe repetirla. En esta prueba no se ha realizado la segunda parte y muchas de las palabras objetivo solo se han valorado de forma espontánea y no en repetición. Por otro lado, cabe destacar que, aunque esta prueba diga que evalúa el lenguaje espontáneo del sujeto evaluado, consideramos que es más un lenguaje dirigido ya que al mostrar una lámina se le acota la conversación a la explicación de esa lámina, es decir, se reduce la complejidad expresiva.

<p>Presencia de distractores durante la evaluación. En el momento de la evaluación, además del examinador también hay otra persona grabando en audio la prueba y que, además, realiza aportaciones durante el transcurso de la prueba.</p>	<p>Es importante que en la sala donde se realiza la prueba haya el menor número posible de distractores. Hubiera sido más adecuado que en el momento de la evaluación solo estuviera el examinador y él mismo llevara las riendas de la evaluación y realizara la grabación de la voz en un espacio cómodo y tranquilo para evitar que el sujeto dude a quién atender en cada momento.</p>
--	--

#### *De la prueba*

<p>La prueba no contiene ninguna palabra objetivo para valorar el grupo consonántico /pr/.</p>	<p>Añadir una palabra objetivo que permita valorar el grupo consonante-consonante-vocal /pr/, por ejemplo, con la palabra “preso”.</p>
--	--

<p>La prueba no contiene una parte para evaluar los órganos bucofaciales articulatorios que se utilizan al hablar.</p>	<p>La evaluación de los componentes fonético y fonológico no solo implica la observación y registro de las emisiones articulatorias por parte del sujeto, sino que también se deben explorar las estructuras fonoarticulatorias y el análisis del sistema de procesamiento del habla, para comprender adecuadamente los aspectos subyacentes vinculados a las dificultades fonoarticulatorias para poder diseñar un plan de intervención ajustado a las necesidades del sujeto (Susanibar et al., 2013).</p>
--	--

<p>Problemas relativos al visionado de las láminas.</p>	<p>Las láminas de la prueba son en blanco y negro, quizá ayudaría al examinador a la hora de explicar la lámina que tuviera colores diferentes y reales.</p>
---	--

Tabla 4. Dificultades y soluciones en la prueba de evaluación fonológica. Elaboración propia

## 5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA



FIGURA 1. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA

<https://www.kaltura.com/tiny/0rf30>

## 6. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

A continuación, se incluye un informe de la evaluación realizada mediante la prueba de evaluación fonológica del habla infantil como ejemplo.

### *Datos identificativos*

- a. De la persona evaluada: niña de 6 años de edad.
- b. De la examinadora: alumna de prácticas del Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid.

### *Breve descripción de los instrumentos de evaluación*

Evaluación llevada a cabo mediante la prueba de evaluación fonológica del habla infantil de la autora Laura Bosch Galcerán. En este capítulo puede encontrarse una descripción detallada sobre esta prueba.

### *Resultados obtenidos*

A continuación, se detallan los errores recogidos en la muestra de habla.

- Omite la vocal *i* en las palabras con diptongo /ei/: dice *pene* en lugar de *peine* y la vocal *u* en las palabras con diptongo /au/, dice *atobús* en vez de *autobús*.
- Sustituye el fonema /r/ vibrante múltiple por el fonema /r/ suave en medio de palabra: dice *goro* en vez de *gorro*; a inicio de palabra dice *rojo* en vez de *r̄ojo* y a final de palabra dice *tambó* en vez de *tambor*.
- Omite el fonema /r/ en los grupos consonánticos o las trabadas: /br/, dice *libo* en vez de *libro*; /tr/, dice *estella* en vez de *estrella*; /gr/, dice *nego* en vez de *negro*; /dr/, dice *pieda* en vez de *piedra*; /cr/, dice *kistá* en vez de *crystal*; /tr/, dice *tes* en vez de *tres*; /fr/, dice *futa* en vez de *fruta*.
- Sustituye el fonema /l/ por /n/ cuando va precedido del fonema /s/: dice *bonso* en vez de *bolso*.
- Omite el fonema /r/ vibrante múltiple a final de sílaba: dice *baco* en vez de *barco*.

- Sustituye el fonema /θ/ por /s/ a inicio de la palabra: dice *sielo* en vez de *cielo*, y en medio de la palabra dice *tasa* en vez de *taza*.
- Omite el fonema /l/ en los grupos consonánticos o sinfonos /bl/: dice *banco* en vez de *blanco*; /pl/, dice *pancha* en vez de *plancha*; /cl/, dice *case* en vez de *clase*; /gl/ dice *gobo* en vez de *globo*; /fl/ dice *fecha* en vez de *flecha*.
- Omite el fonema /l/ a final de palabra: dice *kistá* en vez de *crystal*.

### Interpretación

Esta niña presenta errores articulatorios en fonemas que ya debería tener adquiridos según su edad cronológica. En la Tabla 5 se detallan los fonemas que no tiene adquiridos de cada edad.

Sonidos del español	3 años	/l/
	4 años	/r/ (ASDP)
	5 años	/r/ (CSIP y CSFP)
Diptongos	3 años	/ei/
	4 años	/au/
Grupos consonánticos	4 años	/pl/, /bl/
	5 años	/fl/, /cl/, /gl/ /br/, /fr/, /pr/, /cr/, /gr/, /tr/, /dr/

Tabla 5. Dificultades y soluciones en la prueba de evaluación fonológica. Elaboración propia

### Conclusiones y recomendaciones

Esta niña presenta un trastorno fonético-fonológico de habla, ya que comete errores en la articulación de palabras tanto de forma espontánea como en repetición.

Se recomienda la asistencia a rehabilitación logopédica centrada en el habla para corregir estos errores articulatorios fonéticos y fonológicos y la posterior generalización en su habla habitual.

### BIBLIOGRAFÍA

- Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de psicología*. 28 (1), 85–114.
- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Elsevier-Masson.
- Brancal, M., Alcántud, F., Ferrer, A. y Quiroga, M. (2009). *Evaluación de la discriminación auditiva y fonológica*. Lebón.
- García, M., Galve, J. L. y Prieto, C. (1991). *Examen logopédico de articulación ELA-ALBOR*. CEPE.

- Monfort, M. y Juárez, A. (1988). Registro fonológico inducido. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 8(2), 88-96.  
[https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(88\)75430-3](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(88)75430-3)
- Susanibar, F., Dioses, A. y Tordera, J. C. (2016). Principios para la evaluación e intervención de los Trastornos de los Sonidos del Habla-TSH. En Susanibar, F., Dioses, A., Marchesan, I., Guzmán, M., Leal, G., Guitar, B. y Junqueira B. *Trastornos del Habla. De los fundamentos a la evaluación*. EOS
- Susanibar, F., Huamaní, O. y Dioses, A. (2013). Adquisición fonética-fonológica. Instituto Pedagógico *Revista digital EOS Perú*, 1(1), 19-36.
- Vallés-Arándiga, A. (2014). *Prueba de articulación de fonemas*. CEPE.





## ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL TEST DE COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES (CEG)

Clara González Sanguino  
*Universidad de Valladolid*  
[Clara.gonzález.sanguino@uva.es](mailto:Clara.gonzález.sanguino@uva.es)

Los trastornos de la comunicación, entendidos como trastornos del neurodesarrollo (American Psychiatric Association, 2013), engloban diversos trastornos del habla y lenguaje. Estos trastornos resultan de especial relevancia en el ámbito escolar, manteniendo una estrecha relación con los trastornos del aprendizaje, así como otros problemas de aparición en la infancia y adolescencia. El presente capítulo se centra en un instrumento enfocado a evaluar la comprensión del lenguaje verbal, el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) (Mendoza et al., 2005a).

Se comenzará por una breve descripción del mismo, para mostrar a continuación un ejemplo de aplicación y elaboración de informe posterior, analizando las principales dificultades encontradas en este proceso por el alumnado.

### **1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA**

El CEG es un instrumento que tiene como finalidad la evaluación de la comprensión gramatical del lenguaje verbal en niños y niñas con una edad comprendida entre los 4 y los 11 años de edad (Mendoza et al., 2005a).

La prueba, de aplicación individual, está basada en el Test for Reception of Grammar (TROG) (Bishop, 1982), teniendo en cuenta las características y peculiaridades del castellano (Mendoza et al., 2005b). Al igual que en la mayoría de instrumentos para evaluar la comprensión gramatical, tiene un formato de elección múltiple o “señalar X” (Rice & Watkins, 1996). De este modo, presentamos al niño o niña una serie de láminas con cuatro dibujos a color, debiendo señalar la ilustración que se corresponde con una oración dicha por el examinador; es decir, encontrando el dibujo correcto entre cuatro distractores. Así, el test no requiere ningún tipo de respuesta verbal, siendo una prueba atractiva que suele despertar el interés de los niños y niñas al incluir dibujos (Ruiz et al., 2010).

El CEG, tal y como señalan Mendoza y colaboradores (2005a), se diseña como un instrumento confirmatorio, muy eficaz para analizar áreas de especial dificultad, o bien ser aplicado en casos donde la evaluación previa o aplicación de instrumentos

de screening evidencien dificultad y sea necesario hacer una evaluación con mayor profundidad.

El test está formado por un total de 80 ítems, agrupados en 20 bloques de 4 ítems cada uno, con distintas construcciones gramaticales. Además, se incluyen 7 láminas de ensayos para ser aplicadas en menores de 6 años y en casos en los que se sospeche sobre desconocimiento del léxico. El tiempo de aplicación estimado, tal y como señalan los autores, ronda los 15-20 minutos (Mendoza et al., 2005a).

A lo largo de los 20 bloques se van evaluando distintas construcciones gramaticales mediante distintas oraciones con sus correspondientes dibujos. Las oraciones utilizadas para evaluar la comprensión varían en longitud, siendo necesario aplicar todos los ítems para completar la prueba, aunque cabe señalar que éstos no se presentan ordenados por dificultad. Por otro lado, en las oraciones se incluyen distractores léxicos y gramaticales en relación con los distintos dibujos que el niño o niña debe elegir (ej. “*El gato come un plátano*”, dibujo con un gato comiendo un plátano y otro comiendo una sardina). En la Tabla 1 se incluyen los distintos bloques, con sus construcciones gramaticales y oraciones ejemplo.

Por otro lado, existe otra versión de la prueba, el CEG 2-4 (Ruiz et al., 2010), específico para evaluar la comprensión gramatical en niños de dos a cuatro años, tanto con un desarrollo normal o con distintas patologías, que sigue el mismo formato que la prueba original.

BLOQUE	CONSTRUCCIÓN	EJEMPLO ORACIÓN
A	Predicativas sujeto verbo predicado no reversibles	<i>El niño juega a la pelota.</i>
B	Atributivas	<i>El perro es negro.</i>
C	Predicativas negativas	<i>El gato no come.</i>
D	Predicativas pronominalizadas	<i>La niña se lava las manos.</i>
E	Predicativas sujeto verbo objeto reversibles	<i>El ratón persigue al gato.</i>
F	Predicativas sujeto verbo objeto con sujeto plural	<i>Los perros persiguen a la niña.</i>
G	Coordinadas disyuntivas	<i>Ni el gato ni el perro son negros.</i>
H	Predicativas sujeto verbo complemento circunstancial	<i>El libro está debajo del bolígrafo.</i>
I	Coordinadas adversativas	<i>No sólo la pelota es roja, sino también el libro.</i>
J	Relativas tipo objeto sujeto	<i>La mujer abraza a la niña que es rubia.</i>
K	Sujeto verbo objeto con sujeto focalizado	<i>Es la niña la que pinta al niño.</i>
L	Comparativas absolutas	<i>La niña es más alta que el niño.</i>
M	Objeto verbo sujeto con objeto escindido	<i>Al coche lo persigue la bicicleta.</i>

N	Objeto pronominalizado (contraste género)	<i>Las niñas lo miran.</i>
O	Tipo sujeto	<i>El perro que persigue al gato es pequeño.</i>
P	Coordinadas adversativas	<i>La niña es morena pero el niño no.</i>
Q	Objeto pronominalizado (contraste género y número)	<i>La mujer los lleva.</i>
R	Pasivas objeto verbo sujeto reversible	<i>El niño es abrazado por la mujer.</i>
S	Objeto verbo sujeto focalizado	<i>Es al ratón al que persigue el gato.</i>
T	Relativas del tipo sujeto objeto	<i>El círculo dentro del que hay un cuadrado es azul.</i>

Tabla 1. Bloques y construcciones gramaticales del CEG. Adaptado de Mendoza et al., (Mendoza Lara et al., 2005c)

En diversos estudios sobre el CEG se encontraron indicios de una buena validez predictiva en la detección de dificultades gramaticales de niños con Trastornos Específicos del Lenguaje (Muñoz et al., 2008; Muñoz et al., 2014); por lo que, en muchos casos, su uso se destina a sospechas y deseo de evaluación en detalle en casos de Trastornos de la Comunicación, específicamente en Trastornos del Lenguaje (American Psychiatric Association, 2013).

Sin embargo, dado que la comprensión de estructuras gramaticales puede estar alterada en varios trastornos, el CEG puede aplicarse en distintos casos, como por ejemplo en casos de discapacidad intelectual, afasia, trastornos del espectro autista, o incluso en casos de discapacidad auditiva (Santiago-Pardo et al., 2018). Además, también se ha destacado su relación con el rendimiento académico, encontrando en un estudio de Mendoza y colaboradores (2005c), que puntuaciones elevadas en el CEG (por encima del percentil 67) correlacionaban con la valoración positiva de los tutores de distintos niños en diferentes cursos de educación primaria, al igual que puntuaciones por debajo del percentil 33 se correlacionaron con valoraciones negativas.

Existen algunos instrumentos en castellano que evalúan la comprensión y el desarrollo gramatical normal y patológico que cuentan con garantías psicométricas suficientes. La mayoría de las pruebas, al igual que el CEG, se basan en la técnica de señalar una imagen o dibujo para comprobar la comprensión (“señala X”, [Rice & Watkins, 1996]). A continuación, se citan algunos de los instrumentos similares al CEG para la evaluación de la comprensión verbal en castellano.

El Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody (Dunn et al., 1986), donde también mediante láminas con cuatro dibujos el sujeto debe indicar el significado de una palabra. En este caso, la aplicación es más rápida, pudiendo funcionar como una prueba de screening de la aptitud verbal, aunque únicamente evaluará vocabulario receptivo y no la comprensión de oraciones más complejas.

El Test de Token en su versión infantil (Di Simoni, 1978) también es una prueba clásica destinada a evaluar la comprensión del lenguaje, donde el sujeto debe señalar o manipular distintas fichas de colores siguiendo las instrucciones del examinador, aunque en este caso se incluye la manipulación y capacidad para seguir instrucciones.

Otra prueba, el TSA (Aguado, 1989), evalúa diferentes elementos morfosintácticos y consta de dos partes, una expresiva y otra receptiva, donde se evalúa de forma similar al procedimiento con el CEG la comprensión verbal, aunque en este caso las láminas son en blanco y negro.

Por otro lado, la batería de Explicación Cognitiva de la Comprensión de Oraciones (ECCO) (López-Higes et al., 2005), evalúa la comprensión de oraciones de forma similar al CEG, aunque en este caso se determina si una oración y un dibujo son o no congruentes mediante verdadero/falso.

Además, también cabe mencionar baterías de evaluación más completas, enfocadas a la evaluación global del lenguaje, que en alguna de sus dimensiones incluyen la comprensión del habla:

Por ejemplo, el CELF-5 “Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje”, en su adaptación española (Wiig et al., 2018), incluye un índice de lenguaje receptivo, donde de manera similar al CEG se incluyen diversas pruebas basadas en “señalar”, aunque en este caso es una batería mucho más amplia y que evalúa más dimensiones del lenguaje.

Finalmente, cabe mencionar las Escalas Reynell del Desarrollo del Lenguaje (Edwards et al., 1997), donde en la subescala de comprensión verbal se exploran aspectos como relacionar palabras con objetivos, relacionar símbolos o bien comprensión de relaciones temporales. En este caso, y al igual que con el Test de Token, las instrucciones incluyen órdenes y realizar acciones y no únicamente señalar como en el CEG.

La elección de una prueba u otra deberá hacerse teniendo en cuenta las características de las mismas, el propósito concreto de la evaluación y las características del sujeto a evaluar, así como las posibilidades de acceso a las pruebas, y, por supuesto, la formación del examinador.

## **2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA**

La aplicación del test debe hacerse en un entorno estructurado, disponiendo del espacio y tiempo suficiente, así como evitando la presencia de distractores visuales o auditivos.

La prueba incluye las láminas previamente comentadas a color, así como una hoja de anotación y otra hoja con las respuestas correctas. Durante la aplicación se irán marcando en la hoja de anotación el número correspondiente al dibujo en la lámina que ha señalado el niño o niña en cada ítem.

Los autores proporcionan instrucciones generales para la aplicación de la prueba. En líneas generales, se recomienda una buena pronunciación y un ritmo adecuado en la lectura de las frases, así como hacer los descansos que se consideren necesarios entre los distintos ítems si el niño o niña lo solicita. La secuencia de aplicación incluye la presentación de la lámina y comentar al sujeto que señale el dibujo que se corresponde con la frase que dirá a continuación. Después, se lee la frase y se anima al niño o niña que señale el dibujo correspondiente. Además, se recomienda reforzar cada ciertos ítems al niño o a la niña, aunque las expresiones de refuerzo no deben vincularse únicamente a la ejecución correcta, ni tampoco se debe revelar si ha respondido de forma correcta o no al ítem.

En cuanto a la repetición de las oraciones a las que el sujeto debe responder, los autores señalan que el examinador debe considerar si repetir o no el estímulo, aunque en el recuento de ítems se considerará como un error. Además, si se repite el ítem, debe repetirse la oración completa. En caso de evaluar sujetos con problemas de atención, es recomendable motivar y captar la atención antes de la lectura de la oración.

También se incluyen instrucciones sobre qué hacer ante situaciones concretas, como cuando el infante señala dibujos antes de haber oído la oración, si señala más de dos dibujos o bien señala siempre dibujos en posiciones determinadas. En estos casos los autores recomiendan repetir las instrucciones generales, aclarando la situación, y tener en cuenta estas conductas para la interpretación cualitativa. Las instrucciones generales, incluyendo frases concretas, así como sobre cómo actuar en más supuestos pueden consultarse en el manual de la prueba (Mendoza et al., 2005a).

### 3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN

Finalmente, la prueba nos permite realizar un análisis de la comprensión verbal del niño o niña tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

A nivel cuantitativo la corrección de la prueba implica sumar las puntuaciones correctas obtenidas en cada ítem, obteniendo así una puntuación directa total a nivel de ítem, que, mediante los baremos establecidos por los autores, permiten situar al sujeto en un percentil correspondiente a su edad. Por otro lado, también es posible obtener una puntuación a nivel de bloques. Aquellos bloques con los 4 ítems bien resueltos se califican como correctos; después, se suman todos los bloques obteniendo una puntuación directa de aciertos a nivel de bloque, que del mismo modo que con los ítems, consultando los baremos establecidos por los autores, nos permite obtener el percentil en el que se sitúa el sujeto respecto a otros infantes de su edad. Las instrucciones detalladas, así como los baremos pueden consultarse en el manual original de la prueba (Mendoza et al., 2005a).

La posibilidad de obtener puntuaciones tanto a nivel de ítems como de bloques enriquecen la interpretación cuantitativa, ya que permiten una comparación entre

ambas. De este modo, si existen discrepancias entre ambas, siendo las puntuaciones de los bloques más bajas que las de los ítems, es posible deducir que algunos de los aciertos pueden estar influidos por respuestas al azar, existiendo probablemente problemas de atención durante la aplicación. Sin embargo, si las puntuaciones en los bloques son más elevadas que las de los ítems, podremos concluir que el nivel de comprensión gramatical es bajo, pero sin embargo la atención es adecuada.

Por otro lado, la interpretación cualitativa también permite extraer conclusiones mediante la observación del comportamiento del infante durante la prueba, así como el análisis de los errores cometidos. Será interesante prestar atención a elecciones perseverantes en las respuestas, que nos pueden permitir deducir problemas de visión, así como problemas de atención en respuestas elegidas al azar, o bien peticiones excesivas sobre la repetición de ítems. Además, hay que tener en cuenta que la mayoría de los errores cometidos serán de tipo gramatical, aunque también es posible encontrar errores de tipo léxico, en los niños y niñas de menor edad o bien en las personas con problemas más graves de comprensión. En el manual original de la prueba es posible encontrar más información sobre estos aspectos, así como los tipos de distractores utilizados en cada ítem (Mendoza et al., 2005a).

#### 4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

La prueba fue aplicada en una clase de prácticas de 2 horas de duración del tercer curso del Grado en Educación Primaria. Inicialmente el profesor hizo una breve descripción del instrumento, así como explicó el sistema de puntuación y corrección del mismo, basándose en el manual original de la prueba (Mendoza et al., 2005a). Después, se pasó al visionado de la aplicación para llevar a cabo el puntaje y corrección de la misma. En este proceso se proporcionó al alumnado las hojas de anotación originales, las hojas de anotación con las respuestas correctas a los ítems, así como las tablas para obtener los percentiles de los ítems y bloques a partir de las puntuaciones directas. Tras un par de visionados del vídeo y un breve debate y puesta en común sobre las puntuaciones obtenidas, los alumnos y alumnas pasaron a realizar un informe de resultados basado en el caso.

A continuación, se pasa a comentar las dificultades encontradas por el alumnado en este proceso, así como se proponen posibles soluciones a las mismas.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>SOLUCIONES</i>
<i>Durante la administración de la prueba</i>	
Problemas relativos al visionado de las láminas con dibujos utilizados en los distintos ítems.	La aplicación de la prueba se llevó a cabo mediante el visionado de las láminas en una pantalla para facilitar la grabación del vídeo. Si bien esto facilita el desarrollo de la práctica, lo más

recomendable es utilizar el material que proponen los autores, en este caso las láminas en formato físico.

Errores por parte de la examinadora al leer ítems.

Cometer errores como examinador a la hora de pasar una prueba es habitual, y más aún si no se está habituado al material. Es importante dedicar el tiempo suficiente familiarizarse con el material a utilizar, así como practicar las veces que se considere necesario para poder llevar a cabo la evaluación con fluidez y sin errores. En este caso, los autores del CEG (Mendoza et al., 2005a), no contemplan esta situación en su manual de aplicación. Una posibilidad al darnos cuenta del error es repetir el ítem de forma correcta y tomar nota de la respuesta del niño o niña.

Presencia de distractores (sonidos de móvil, ruidos ambientales) durante la evaluación.

Es importante, antes de llevar a cabo cualquier evaluación, preparar de forma adecuada el ambiente: evitar que la persona (en este caso niños o niñas) puedan distraerse por un exceso de información ambiental o existencia de distractores, buscando un espacio tranquilo y cómodo donde ya tengamos los recursos que necesitaremos para llevar a cabo la evaluación.

Reforzar únicamente las respuestas correctas a los ítems.

Tal y como señalan los autores en su manual de aplicación de la prueba (Mendoza et al., 2005a), se recomienda reforzar cada cierto tiempo las respuestas del niño o niña, aunque es necesario tener cuidado y evitar la tendencia a reforzar únicamente aquellas respuestas correctas.

El niño o la niña se muestra cansado y comienza a cometer errores o responder con desgana.

Los autores también contemplan esta situación en su manual (Mendoza et al., 2005a), recomendando realizar los descansos que se consideren necesarios.

<i>Durante la corrección de la prueba</i>	
Dudas sobre qué puntuación administrar a ítems con errores por parte del examinador.	<p>Como se ha comentado, los autores del CEG (Mendoza et al., 2005a) no indican en su manual qué hacer ante este tipo de situaciones ni tampoco señalan cómo proceder en la corrección de la prueba.</p> <p>Se recomienda valorar cada caso de manera particular en caso de detectar errores en la aplicación una vez realizada. Probablemente un par de ítems erróneos no cambien el percentil donde se situará el niño o la niña. En caso de que sí suponga grandes cambios se recomienda señalarlo en el informe final de resultados.</p>
Problemas al calcular las puntuaciones directas y percentiles.	<p>El cálculo de la puntuación final de la prueba tanto en ítems como en bloques es realmente sencillo. Se recomienda leer con calma las instrucciones presentadas en el manual original (Mendoza et al., 2005a), así como consultar las tablas proporcionadas para el cálculo de percentiles.</p>
Obtener resultados demasiado negativos ( <i>puntuaciones muy bajas</i> ) o demasiado positivos ( <i>puntuaciones muy altas</i> )	<p>Es posible que, en determinados casos, donde haya problemas realmente graves, o bien la evaluación se realice en sujetos con elevadas capacidades los resultados finales sean “extremos”.</p> <p>Se recomienda asegurarse de que la prueba aplicada sea adecuada para la edad del niño o niña. Si los resultados sitúan al niño o niña en un percentil muy alto o muy bajo, debe señalarse y explicarse en el informe como en cualquier otro caso.</p>

Tabla 2. Dificultades y soluciones en la aplicación del CEG y desarrollo de informe posterior. Elaboración propia



## 5. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

A continuación, se incluye un informe de la evaluación mediante el CEG como ejemplo.

### *Datos identificativos*

- c. De la persona evaluada: MC, 7 años de edad.
- d. De la examinadora: LG. Alumna de prácticas Grado en Logopedia. Universidad de Valladolid. Tutorizada por AA.

### *Motivo de la evaluación*

Tras un tiempo en tratamiento por dificultades de lectoescritura y problemas fonético-fonológicos, se demanda una reevaluación de MC para conocer sus capacidades en relación a la comprensión del lenguaje oral.

### *Antecedentes, información contextual o actual*

No se dispone.

### *Breve descripción de los instrumentos de evaluación*

Evaluación llevada a cabo mediante el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) (Mendoza et al., 2005a). Una descripción detallada del mismo puede encontrarse en este capítulo.

### *Resultados obtenidos*

El CEG permite analizar los resultados a nivel cuantitativo, así como cualitativo. A continuación, se exponen los resultados obtenidos en ambos niveles.

#### Cuantitativo:

Puntuación Directa Ítems = 41

Puntuación Percentil Ítems = 2

Puntuación Directa Bloques = 2

Puntuación Percentil Bloques = 10

Bloques correctos: B, M.

#### Cualitativo:

A lo largo de toda la evaluación MC se muestra colaboradora, manteniendo una conducta apropiada y receptiva durante la evaluación. Se observa una respuesta adecuada a las instrucciones. MC mantiene una buena atención a lo largo de toda la prueba, a pesar de la presencia de algunos distractores ambientales (ruidos telefónicos y ambientales). Se observa cierta impulsividad en algunas respuestas en la etapa final de la evaluación, que se achacan principalmente al cansancio.

### *Interpretación*

Las puntuaciones obtenidas en el CEG señalan cómo el nivel de comprensión de estructuras gramaticales de MC es muy bajo. A nivel de los ítems, MC se sitúa el percentil 2, situándose muy por debajo de la media para su edad (el 98% de los niños

y niñas de su edad tenían puntuaciones superiores). Por otro lado, en los resultados en los bloques, las puntuaciones obtenidas son coherentes, situando a MC en el percentil 10, también muy por debajo de la media para su edad (el 90% de los niños y niñas de su edad tendrían puntuaciones superiores). En general, se observan errores a lo largo de todos los ítems, independientemente del tipo de oraciones, láminas y distractores. Los únicos bloques respondidos correctamente hacen referencia a las oraciones atributivas (B; *el perro es negro*) y de tipo objeto-verbo-sujeto con sujeto escindido (M; *Al coche lo persigue la bicicleta*). Esto muestra el tipo de heterogeneidad en cuanto a los errores de MC, considerándose el bloque M entre los más complicados para los niños y niñas de la edad de MC, principalmente por la alteración del orden canónico en la construcción de la oración, mientras que el bloque B es uno de los más sencillos.

La coherencia entre ambas puntuaciones, con resultados bajos tanto en los ítems como en los bloques de la prueba, revela un nivel de comprensión gramatical muy bajo, siendo recomendable intervenir en el área de la comprensión del lenguaje oral.

Los resultados obtenidos a nivel cualitativo, a pesar del bajo nivel de comprensión observado en la prueba, revelan que en general MC tiene una capacidad atencional adecuada durante periodos cortos, así como mantiene una actitud colaboradora y cordial, pudiendo plantear intervenciones que impliquen su colaboración.

### *Conclusiones y recomendaciones*

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se concluye que el nivel de comprensión oral de MC es muy bajo. Se recomienda llevar a cabo una intervención mediante sesiones de logopedia que aborde los distintos aspectos de la comprensión oral continuando su tratamiento por dificultades de lectoescritura y problemas fonético-fonológicos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguado, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de Evaluación del T.S.A.* CEPE.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Bishop, D. V. M. (1982). TROG Test for reception of grammar. *Published by the Author and Available from Age and Cognitive Performance Research Centre, University of Manchester, UK.*
- Di Simoni, F. (1978). *The token test for children*. Teaching Resources Corporation.
- Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E. & Dunn, L. M. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody [Peabody Picture Vocabulary Test]*. Circle Pines, MN:

- American Guidance Service.
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C. & Sinka, I. (1997). *Escalas de Desarrollo del Lenguaje de Reynell III*. Windsor, INFER-Nelson.
- López-Higes, R., Del Río, D. & Fernández, S. (2005). *Batería ECCO (exploración cognitiva de la comprensión de oraciones)*. EOS.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M. D. (2005a). *CEG. Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. E. T. E.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M. D. (2005b). Evaluación de la comprensión gramatical: un estudio translingüístico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(1), 2–18.
- Mendoza Lara, E., Muñoz López, J., Fresneda López, M. D. y Carballo García, G. (2005c). Comprensión gramatical y rendimiento académico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(2), 62–71. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(05\)75817-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0214-4603(05)75817-4)
- Muñoz, J., Fresneda, M. D., Mendoza, E. y Carballo, G. (2008). Propiedades psicométricas de una prueba de comprensión gramatical.[Psychometric properties of a grammar comprehension test]. *Revista de Neurología*, 47, 21–26.
- Muñoz, J., Carballo, G., Fresneda, M. D. y Mendoza, E. (2014). Grammatical Comprehension in Spanish-Speaking Children with Specific Language Impairment (SLI). *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E45. <https://doi.org/DOI: 10.1017/sjp.2014.47>
- Rice, M. L. & Watkins, R. V. (1996). Show Me X”: New views of an old assessment technique. *Assessment of Communication and Language*, 6, 183–206.
- Ruiz, N. C., Lara, E. M., García, G. C., Fresneda López, M. D. y López, J. M. (2010). CEG 2-4 (test de comprensión de estructuras gramaticales de 2 a 4 años): estudio piloto. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(2), 62–72. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70118-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70118-2)
- Santiago-Pardo, R.B., Rico-Paino, M., Benito-Orejas, J.I., Sánchez-Rosso, Á.L., Herrero-Galiacho, A. y Castro-Díez, L. de. (2018). Selección de pruebas del lenguaje y análisis crítico de su aplicación en población infantil con discapacidad auditiva. *Revista de Investigación En Logopedia*, 8(2 SE-Artículos). <https://doi.org/10.5209/RLOG.58201>
- Wiig, E., Semel, E. & Secord, W. (2018). *CELF-5, Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje. Manual técnico*. Pearson.



## ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA MORFOSINTAXIS EN EL NIÑO (TSA)

Ana Herrero Galiacho

*Logopedia CREA-T*

[anaherrero.logopeda@gmail.com](mailto:anaherrero.logopeda@gmail.com)

¿Sabemos realmente cómo se desarrolla la morfosintaxis en los niños? ¿Con qué instrumentos contamos para poder valorar este plano dentro del desarrollo del lenguaje oral? ¿Realmente estos instrumentos nos permiten valorar la gran variabilidad morfosintáctica del castellano? ¿Son instrumentos que reflejan fehacientemente la capacidad lingüística de los niños?

Todas estas cuestiones intentaron ser resueltas por Aguado (1989) con la creación del *TSA, El Desarrollo de la Morfosintaxis en el niño*, basado en la adaptación del test NSST (Lee, 1971). Como es lógico, es una adaptación y no una traducción, ya que el castellano presenta una mayor variabilidad morfosintáctica en comparación con la lengua inglesa y, por lo tanto, ha de contemplar elementos diferentes, tanto a nivel comprensivo como a nivel expresivo.

La obra de Aguado (1989), como se puede observar en el manual, se diseña en base a dos pilares fundamentales, por un lado, el estudio del NSST (Lee, 1971) y, por otro lado, la tesis doctoral del propio Aguado sobre el desarrollo morfosintáctico en el niño, donde analiza dicho proceso en dos grandes rangos de edad: morfosintaxis hasta los 2 años y medio, y morfosintaxis entre los 3 y los 7 años; siendo este último intervalo de edad el rango de aplicación de la prueba.

En este capítulo, describiremos y analizaremos la obra de este autor desgranando un ejemplo práctico de aplicación por parte de un alumno del Grado en Logopedia. En primer lugar, realizaremos una breve descripción de la prueba, indicando sus características técnicas más significativas. En segundo lugar, intentaremos establecer las diferencias más importantes en relación con otras pruebas o instrumentos que pueden emplearse para valorar esta dimensión lingüística. En tercer lugar, incluiremos un apartado de dificultades y posibles soluciones, reflejando, desde el punto de vista de la práctica clínica, con qué sesgos se puede encontrar el examinador a la hora de aplicar e interpretar el test. Seguidamente se ofrece un ejemplo de aplicación (mediante registro audiovisual) en un caso real, junto con la corrección y puntuación de dicho ejemplo. Y, por último, se incluye un posible modelo tipo de informe de evaluación con este instrumento, haciendo hincapié en la descripción cuantitativa que proporciona, pero también en las observaciones que ha de realizar el examinador a nivel cualitativo.

Toda la información reflejada en este capítulo se basa en la observación y práctica clínica del autor en relación con la aplicación de esta prueba y su uso en entorno clínico, complementado con el registro audiovisual que se ofrece como ejemplo.

## 1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

El TSA es un test para evaluar, como ya se ha indicado, el desarrollo de la morfosintaxis en el niño entre 3 y 7 años (3;0 – 7;0), mediante la aplicación de una serie de ítems visuales que están estructurados en dos partes claramente diferenciadas: comprensión y expresión.

Para valorar la morfosintaxis, tanto a nivel comprensivo como expresivo, el test cuenta con una serie de láminas visuales (34 para la parte comprensiva y 36 para la parte expresiva) en las que se presentan una serie de situaciones sobre las que el niño ha de responder, bien señalando la imagen correcta o emitiendo una respuesta verbal. Más específicamente:

- a. **Comprensión.** La parte comprensiva se compone de 1 lámina visual de demostración y 34 láminas de examen (ítems), en las cuales se presentan 4 situaciones ante las que el examinador emite una frase para que el niño seleccione entre 4 posibilidades la imagen que corresponde. Es decir, no es necesario que el niño emita ningún tipo de respuesta verbal, únicamente ha de señalar la imagen que cree adecuada a la emisión del examinador. Para cada lámina, el examinador valora dos elecciones por parte del niño de las 4 imágenes propuestas, de manera secuenciada. Es decir, para una misma lámina visual (4 imágenes), el examinador emite dos enunciados diferentes: primer enunciado y elección por parte del niño, y después, segundo enunciado y elección por parte del niño. Es importante que el examinador tenga en cuenta que la lámina comprensiva nº 5, es la que se usa para valorar los ítems 5, 30 y 33. La puntuación directa (PD) máxima del área de comprensión será de 72 puntos (36 ítems dobles evaluados con 34 láminas visuales diferentes).
- b. **Expresión.** La parte expresiva se compone de 1 lámina de demostración, 29 láminas de examen (ítems), en las cuales se presentan 2 situaciones diferentes por lámina y 5 ítems verbales (sin apoyo visual). En el caso de los ítems con apoyo visual (láminas que muestran 2 imágenes diferentes), el examinador presenta al niño dos modelos de enunciado diferentes, para después señalar una de las imágenes (*consigna: ¿a ver qué he dicho yo de este dibujo?*), ante la cual el niño deberá repetir/imitar, de

entre las dos frases propuestas por el examinador, la adecuada para el dibujo correspondiente.

Al igual que en la parte comprensiva, para cada lámina, el examinador valora dos emisiones por parte del niño. La secuencia sería: 1. *el examinador emite dos enunciados diferentes*; 2. *el examinador señala una imagen*; 3. *el niño ha de repetir -imitar el enunciado correcto*; 4. *el examinador señala la otra imagen*; 5. *el niño ha de repetir -imitar el enunciado correcto*.

Es importante que el examinador tenga en cuenta que este procedimiento se realiza con los 29 primeros ítems, pero, del 30 al 34, los ítems no cuentan con apoyo visual y se basan en ítems de cierre gramatical (*cloze*), donde el examinador emite una frase que el niño ha de completar.

La premisa para estos cinco últimos ítems consiste en que el examinador debe introducir una breve, pero fluida conversación sobre el tema valorado en el ítem, para que la respuesta del niño sea lo más espontánea posible.

En el manual se reflejan las “pistas” que puede proporcionar el examinador, en el caso de que los niños no sean capaces de cerrar o terminar el enunciado. En la hoja de registro se indican (con dos barras “//”).

La puntuación directa (PD) máxima del área de expresión será de 68 puntos (29 ítems visuales dobles evaluados con 29 láminas y 5 ítems verbales dobles).

El examinador ha de tener claro que el TSA siempre ha de administrarse completo para poder interpretarlo adecuadamente, y las puntuaciones que obtendrá serán dicotómicas: correcto (1) o incorrecto (0), que se irán registrando en la hoja de registro (donde está indicada la respuesta correcta que ha de dar el niño). De este modo, en el apartado de *Comprensión* aparecerá indicada la letra (*a, b, c, d*) correspondiente a la imagen que tiene que señalar el niño; y, en la parte de *Expresión*, aparecerá indicada la frase que tiene que emitir el examinador y que después el niño ha de repetir, con los elementos imprescindibles para poder darla como correcta, en negrita, ya que no es necesario que el niño emita la frase exacta, sino los elementos morfosintácticos que se están evaluando en cada ítem.

En el caso de los cinco últimos ítems expresivos, aparecen indicadas las formas verbales y las partículas conectivas que ha de usar el niño para considerar una respuesta como correcta.

Tras la aplicación, se procede a la corrección con las indicaciones que acabamos de sintetizar y se recuentan las respuestas correctas, obteniendo una PD (Puntuación Directa) a nivel comprensivo, otra a nivel expresivo y otra total. Estas puntuaciones se transformarán en PC (Puntuaciones Centiles) empleando las tablas de baremos que incluye el manual y que se estructuran en intervalos de edad de 3 meses (de 3;0 a 7;0).

Este test nos proporciona información cuantitativa; es decir, una puntuación numérica que nos permite situar el desarrollo morfosintáctico de un niño concreto

dentro de una “escala” del “curso” del desarrollo morfosintáctico típico, proporcionado por el autor en el manual del propio instrumento; pero podemos realizar una valoración cualitativa, empleando toda la descripción y secuencia del desarrollo de la morfosintaxis que realiza Aguado. De modo que, podremos identificar, para cada uno de los ítems que se evalúan, la edad normotípica a la que se comprende y/o expresa, para poder valorar a nuestro evaluado con respecto a un grupo de edad.

En relación con otras pruebas que puedan valorar esta dimensión lingüística, ¿solo contamos con el TSA para valorar el nivel morfosintáctico del lenguaje en edad infantil? La respuesta es no, existen otras pruebas que valoran este nivel.

Veamos las diferencias generales entre ellas y el TSA. En la Tabla 1 se han reflejado otras pruebas, no todas, que se emplean para valorar este plano del lenguaje para, posteriormente, especificar las diferencias más significativas con respecto al TSA.

En la Tabla 1 se ha incluido únicamente el nombre de la prueba, el autor y año de publicación, el rango de edad de aplicación y los contenidos que incluye, de una manera general. Posteriormente, se sintetizarán las diferencias más significativas.

<i>PRUEBA</i>	<i>AUTOR Y AÑO</i>	<i>RANGO DE EDAD (AÑOS)</i>	<i>CONTENIDOS</i>
BLOC -C Módulos morfología y sintaxis. (BLOC-S y BLOC-SR versiones screening)	Puyuelo et al., (1997; 2002; 2007)	5 - 14	Morfología: plurales, adjetivos, formas verbales regulares e irregulares, participios, comparativos y superlativos, sustantivos derivados, adjetivos derivados, pronombres personales de sujeto, de objeto, reflexivos y posesivos. Sintaxis: oraciones simples, negativas, voz pasiva, oraciones comparativas; oraciones subordinadas de causa, condición, temporales, adversativas y de relativo.
CEG. Comprensión de Estructuras Gramaticales	Mendoza et al., (2005)	4 - 11	Comprensión gramatical, sin requerir ningún tipo de respuesta verbal.
CEG Infantil	Mendoza et al., (2020)	2 años y medio - 4 años 11 meses	Comprensión de construcciones gramaticales.



Batería ECCO Exploración cognitiva de la comprensión de oraciones	López-Higes et al., (2004)	6 - 85 años	Evaluación de la comprensión de oraciones y proceso de asignación de roles temáticos.
CELF Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje	Wiig et al., (2018)	5 - 15 años 11 meses	Valora comprensión de frases, conceptos lingüísticos, morfosintaxis, palabras relacionadas, ejecución de indicaciones, elaboración de frases, repetición de frases, comprensión oral de textos y habilidades pragmáticas.

Tabla 1. Pruebas / test estandarizados para valorar el nivel morfosintáctico en edad infantil (elaboración propia)

Como se puede ver en la Tabla 1, existen otras pruebas para valorar este plano del lenguaje, aunque, si se observa el año de publicación, en el momento de la creación del TSA no se había creado ninguna de ellas.

Las principales diferencias entre el TSA y el resto de pruebas incluidas en la Tabla 1 son:

- a. Por un lado, la extensión y tiempo de aplicación. Los test BLOC, ECCO y CELF tienen un tiempo de aplicación bastante mayor que el TSA.
- b. Por otro lado, el rango de edad de aplicación. La única prueba que aborda el rango de edad de 3 años es el TSA y, actualmente el CEG -Infantil (2020), anteriormente no se disponía de ninguna prueba que valorara edades tan tempranas.
- c. Y, por último, el nivel del lenguaje que evalúa. El TSA es la única prueba que valora, específicamente, el plano morfosintáctico a nivel expresivo y comprensivo; se dispone del CEG, pero únicamente valora el nivel comprensivo.

Es cierto que, actualmente, teniendo en cuenta el año de publicación del TSA (1989), se podría considerar que es una prueba ya desfasada, aunque, como no se dispone de otro instrumento que valore la vertiente comprensiva y expresiva de la dimensión morfosintáctica del lenguaje, se sigue implementando. La alternativa que propone el propio autor, considerando la inexistencia de pruebas actualizadas, es complementar la aplicación del test con un análisis de muestra de lenguaje espontáneo del niño.

## 2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

En relación con la aplicación de la prueba, al margen de la detallada descripción que se realiza en el manual y de la aparente sencillez para el examinador, nos encontramos con algunas dificultades, sobre todo en lo relacionado con la aplicación y la puntuación de la prueba.

Pero antes, uno de los sesgos más significativos de este instrumento, al igual que de cualquier instrumento que pretenda valorar una dimensión concreta del lenguaje infantil, y que conviene recordar, es su carácter descontextualizado. Cualquier prueba de evaluación que se aplique en un entorno clínico, por un examinador, no refleja de manera realista las habilidades lingüísticas de un niño, y menos en edad infantil. Es decir, el lenguaje infantil se ha de valorar en un contexto de interacción y, por lo tanto, cualquier instrumento estandarizado que limite la interacción niño -terapeuta con ítems concretos que requieren de consignas y respuestas específicas, nunca va a reflejar de manera realista las capacidades lingüísticas de dicho sujeto.

Teniendo en cuenta este aspecto como premisa principal, y como sesgo de cualquier prueba de evaluación formal del lenguaje infantil que no se complementa con un análisis pormenorizado y detallado de una muestra de lenguaje espontáneo del niño, es cierto que existen otros sesgos o dificultades que se observan en el TSA y que se reflejan a continuación.

En relación con la aplicación del test, se encuentran algunos hándicaps que podrían modificarse y/o adaptarse con el objetivo de facilitar la tarea tanto del examinador como del evaluado.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>SOLUCIONES</i>
<i>Parte comprensiva</i>	
<p><i>La respuesta al segundo ítem, puede verse condicionada por la respuesta al primero.</i></p> <p>Sabemos que, en esta parte, el examinador realiza 2 consignas para el mismo ítem, en base a 4 imágenes. Se observa que, en ocasiones, cuando el evaluado comete un error en la primera consigna dada por el terapeuta, suele errar también en la segunda consigna. Mientras que si cambiamos el orden de las consignas (mismo sujeto, diferente día), observamos que, en el segundo ítem, no comete dicho error.</p>	<p>No emplear la misma lámina para dos consignas, es decir, realizar únicamente una consigna en cada lámina, de tal manera que no se presenten dos emisiones consecutivas para la misma lámina, de este modo, nos aseguraremos de que la primera elección del niño no condiciona la segunda.</p>
<i>Parte expresiva</i>	
<p><i>El test debería hacer hincapié en si el examinador puede permitir al sujeto evaluado</i></p>	<p>Permitir a todos los sujetos la repetición del enunciado (sin que el examinador</p>

*(específicamente) la repetición de los dos enunciados que realiza el examinador, antes de valorar el ítem correspondiente.*

En muchos casos, los niños evaluados necesitan repetir el enunciado del examinador inmediatamente después de su recepción, para posteriormente poder imitarlos cuando se le soliciten. El test no hace ninguna alusión a este tipo de conductas.

interrumpa su emisión), para posteriormente poder imitarlo cuando el examinador lo solicite con un estímulo visual concreto.

*Ítems verbales (Parte Expresiva)*

*El examinador ha de conocer bien el objetivo de los ítems finales ya que, sino no elabora bien sus emisiones, el sujeto evaluado puede, únicamente emitir una enumeración de sustantivos y no dar oportunidad al examinador a valorar su capacidad de conjugación verbal.*

Es decir, si no se ofrece, por parte del examinador, una buena base y contexto conversacional, no se puede valorar si el sujeto evaluado realmente es capaz de realizar las conjugaciones verbales y usar los morfemas que se valoran.

Plantear en el manual un ejemplo de conversación, haciendo hincapié en el tipo de enunciados que debe realizar el examinador para que, posteriormente, en una conversación más espontánea, se pueda valorar si el sujeto evaluado usa o no dichas variaciones gramaticales.

Tabla 2. Dificultades observadas em aplicación del TSA y posibles soluciones.

Elaboración propia

En relación con la puntuación y registro de la prueba, la tarea del examinador es sencilla ya que únicamente tiene que contrastar si la respuesta dada por el evaluado, se corresponde con la que se indica en la hoja de registro. La única dificultad que podríamos indicar es el cambio de orden de los ítems; es decir, el examinador ha de prestar atención a cuál de las dos consignas que se valoran con la misma lámina está marcada con un asterisco (\*), para seguir el orden marcado por el manual.

En algunos ítems, este signo se encuentra en la primera consigna y, en otros, en la segunda; obviamente para evitar que el evaluado adquiera un patrón de respuestas determinado. Pero, quizá podría ser de mayor facilidad para el examinador, tener que emitir siempre las consignas en el mismo orden, para poder prestar atención a otros aspectos más significativos, como la actitud del evaluado hacia cada uno de los ítems, respuestas con vacilaciones o dudosas, etc...

Es necesario matizar que el examinador ha de conocer a la perfección los ítems de la prueba porque cualquier modificación en la manera de emitir un enunciado,

tanto en la parte expresiva como en la parte comprensiva, puede suponer un sesgo para la respuesta del sujeto evaluado.

En conclusión, se observa que se identifican más sesgos en la parte de expresión que en la parte de comprensión por la complejidad que supone para el sujeto evaluado la segunda parte en comparación con la primera.

Por último, se ha de tener en cuenta que este instrumento, aunque sí que proporciona una secuencia de desarrollo típica de la dimensión morfosintáctica, no proporciona pautas específicas para poder realizar una interpretación cualitativa, la cual, dependerá de los conocimientos previos y la habilidad del examinador.

### **3. EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA**

A continuación, se reflejan las hojas de registro cumplimentadas tras la visualización de un registro de aplicación de la prueba. En las hojas de registro se incluye el registro cuantitativo e información cualitativa registrada manualmente por el examinador.

En la actividad realizada con los alumnos, pudieron observar una muestra de la Parte Comprensiva de la hoja de registro, donde el examinador marca si el niño emite o no la respuesta correcta. En caso de emitir la respuesta correcta, el examinador puede indicarlo con un “*tic*” o rodeando la respuesta emitida, que corresponde con la que se recoge en la propia hoja de registro. En caso de cometer un error, el examinador debe indicar qué respuesta ha sido elegida por el sujeto.

Existen ítems en los que el niño puede emitir respuestas dudosas o con vacilaciones. En estos casos, también resulta de interés que el examinador lo señale para tenerlo en cuenta en la interpretación, como en el caso del ítem 14, donde el sujeto evaluado repite el enunciado del examinador antes de señalar la imagen correspondiente.

4. Sugiere Sus perros* b	XX	22. Muestras el gato llega, la niña bebe. Cuando llegue el gato, la niña beberá* c a	XX
5. Muchos gatos son negros. Algunos gatos son negros* a	XX	23. El niño es empujado por la niña* La niña es empujada por el niño* a	XX
6. Ella sube las escaleras* El subo las escaleras	XX	24. ¿Ha terminado papá la cena? Papá ha terminado la cena*	XX
7. El papá la besa* El papá besa	XX	25. El coche pega al tren* El tren pega al coche	XX
8. Mamá dice: «¿Dónde está esa niña?» Mamá dice: «¿Quién es esa niña?»* a d	XX	26. Si no floreira, saltaría* Aunque llueva, saltaré c	XX
9. Escriben* Escriben b	XX	27. Está corriendo Están corriendo* a b	XX
10. El niño está sentado El niño no está sentado*	XX	28. Un niño tiene balón, pero no juega* Un niño no tiene balón, pero juega* d	XX
11. La leche se ha caído La leche se cae*	XX	29. La besará, cuando venga Jugará, si saliera*	XX
12. Mamá enseña el gato al nene* Mamá enseña el nene al gato c	XX	30. Hay más gatos* Hay más gatos blancos que negros c	XX
13. El gato está sobre el armario* El gato está en el armario d a	XX	31. Mamá dice: «Mira quién está aquí!» Mamá dice: «Mira qué hay aquí!» c b	XX
14. El perro está en la caja ¿Está el perro en la caja?»* b	XX	32. Me ha bañado en la piscina* Me bañé en la piscina d	XX

Figura 1. Ejemplo de registro de respuestas (Parte Comprensiva)

A continuación, en la Figura 2 se puede observar una muestra de la Parte Expresiva de la hoja de registro, donde el examinador, además de marcar si el niño emite correctamente la respuesta, refleja el tipo de enunciado emitido por el sujeto. De este modo, además de valorar la capacidad del sujeto para elegir adecuadamente el enunciado correcto, podemos valorar si es capaz de imitar el enunciado completo o solo una parte y qué tipo de estructuras es capaz de repetir - imitar.

8. Juegan* Juega JUEGA	XX	25. El chico va a tirar la pelota El chico está tirando la pelota NO TIRA...	XX
9. El nene está dormido El nene no está dormido ESTÁ DORMIDO (=)	XX	26. El elefante va detrás del ratón* El ratón va detrás del elefanto PRIMERO LUEGO	XX
10. El niño ha saltado* El niño salta EL NIÑO SALTA	XX	27. El niño limpia* El niño se limpia SE LIMPIA	XX
11. El Sr. trae la niña al niño* El Sr. trae el niño a la niña* EL SR. / LA NIÑA LA NIÑA	XX	28. El gato está detrás de la mesa* El gato está debajo de la mesa* DE LA PARED DE LA MESA	XX
12. El perro está sobre la caja* El perro está en la caja ESTÁ SOBRE TRES PIES COMO...	XX	29. El árbol es más grande que la casa* El árbol es menos grande que la casa TRES PIES COMO...	XX
13. El niño ha encontrado la pelota (¿Ha encontrado el niño la pelota?) NO ENCONTRÓ EL BALÓN	XX	30. Cuando hace frío // pongo, o cualquier pres. de indi. Si hiciera calor // no pondría, quitaría... (potencial)	XX
14. Los niños tocan el tambor* Las niñas tocan el tambor OS	XX	31. Te pones el abrigo // cuando // hace... (pres. de ind.) No te pondrías el abrigo // si // hiciera... (imp. subj.)	XX
15. Ese perro es bueno* Aquel perro es bueno ESE PERRO... EL PERRO ESE	XX	32. Cuando haga frío / calor // pondré, quitaré... (fut.) Si hace frío, tu mamá te dice // que // pongas... (pres. subj.)	XX

Figura 2. Ejemplo de registro de respuestas (Parte Expresiva)

#### 4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

El objetivo de la aplicación de cualquier prueba de evaluación se reduce a reflejar, en un momento concreto y determinado, el nivel de desarrollo de una dimensión concreta en un paciente, lo cual, se refleja en un informe que recoge toda

la información necesaria para que cualquier profesional externo a su aplicación pueda formarse una idea sobre el desarrollo lingüístico del niño.

En el caso del TSA, ya se ha indicado la importancia, no solo de las puntuaciones cuantitativas, sino también de las observaciones cualitativas que se deben extraer.

A continuación, vamos a proponer un modelo de informe para poder reflejar toda esta información.

### *DATOS PERSONALES*

Nombre: N

Fecha de nacimiento: 10.07.15

Edad cronológica (EC): 6;4

Fecha de exploración: 17.11.21

Nombre de los padres y/o tutores legales:

Datos de contacto (domicilio y teléfono de contacto):

Centro educativo y etapa:

### *MOTIVO DE INFORME*

Evaluación de la dimensión morfosintáctica del lenguaje oral de N.

### *ANAMNESIS*

No consta.

### *PRUEBAS APLICADAS*

Para la valoración de la dimensión morfosintáctica se emplea el test T.S.A. (Aguado, 1989). Que evalúa el desarrollo de la morfosintaxis en el niño de entre 3 y 7 años (3:0 – 7:0), mediante la aplicación de una serie de ítems visuales que están estructurados en dos partes claramente diferenciadas: comprensión y expresión.

### *RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN*

➤ TSA. Desarrollo de la morfosintaxis en el niño.

Los resultados obtenidos en el TSA, se recopilar en la Tabla 1, donde se incluyen las PD (puntuaciones directas) y las PC (puntuaciones centiles), tanto de comprensión, de expresión y las totales.

	<i>PD</i>	<i>PC</i>
<i>Comprensión</i>	30	1
<i>Expresión</i>	20	0
<i>TOTAL</i>	50	0

Se utilizan los baremos de **6 años 3 meses** (siendo la EC de 6;4) para la conversión en PC. Como se puede observar, N obtiene PC 1 a nivel comprensivo y PC 0 a nivel expresivo.

Más específicamente, dentro de las variantes morfosintácticas que evalúa este test:

<i>Variante (general)</i>	<i>COMPRENDE adecuadamente</i>	<i>EXPRESA adecuadamente</i>
<i>Interrogaciones</i>	SI	NO
<i>Negaciones</i>	SI	SI
<i>Orden</i>	SI	NO
<i>Pasivas</i>	NO	NO
<i>Voz reflexiva</i>	SI	NO
<i>Artículos</i>	NO	NO
<i>Demostrativos</i>	NO	NO
<i>Posesivos</i>	NO	SI
<i>Extensivos</i>	NO	SI
<i>Pronombres de sujeto</i>	NO	SI
<i>Pronombres átonos</i>	NO	NO
<i>Pronombres interrogativos</i>	NO	NO
<i>Pronombres relativos</i>	NO	-
<i>Verbos (variación de n°)</i>	NO	SI (parcialmente)
<i>Tiempos verbales</i>	SI (parcialmente)	SI (parcialmente)
<i>Oraciones compuestas</i>	SI (parcialmente)	NO
<i>Comparativas</i>	SI (parcialmente)	NO
<i>Preposiciones</i>	NO	NO

### *INTERPRETACIÓN CUANTITATIVA*

Las PC obtenidas por N reflejan dificultades significativas tanto a nivel comprensivo como expresivo ya que, en comparación con su grupo de edad, no tiene adquiridas la mayoría de las estructuras gramaticales del castellano.

### *INTERPRETACIÓN CUALITATIVA*

A nivel cualitativo observamos que:

- En la parte comprensiva: N muestra dificultades con la comprensión de morfemas de voz pasiva, artículos, demostrativos, posesivos, extensivos, pronombres (de sujeto, átonos, interrogativos y de relativo), variaciones verbales de número y preposiciones. Además, comprende inadecuadamente tiempos verbales, oraciones compuestas y oraciones comparativas, aunque no de manera sistemática.
- En la parte expresiva: N muestra dificultades con el uso de enunciados interrogativos, enunciados de orden, voz pasiva y voz reflexiva, uso de artículos y demostrativos, uso de pronombres átonos e interrogativos, oraciones compuestas, enunciados comparativos y uso de preposiciones. De igual modo, usa inadecuadamente variables verbales de número y tiempos verbales, aunque no de manera sistemática.

### *JUICIO CLÍNICO*

N presenta dificultades significativas en el desarrollo morfosintáctico tanto a nivel comprensivo como a nivel expresivo, no pudiendo ser justificadas por una dificultad a nivel de desarrollo léxico semántico, ya que se observa que comprende adecuadamente las unidades léxicas de los enunciados.

No se puede emitir un diagnóstico formal a nivel de lenguaje porque es necesario complementar esta evaluación con pruebas que valoren otras dimensiones del lenguaje y así, poder establecer si las dificultades se centran únicamente en este plano o si existen otras dimensiones con afectación.

### *RECOMENDACIONES TERAPÉUTICAS*

Se recomienda, en primer lugar, complementar esta evaluación con otras pruebas estandarizadas que valoren otras dimensiones del lenguaje y con un análisis de muestra del lenguaje espontáneo de N, que nos aporte información específica sobre el uso del lenguaje en un contexto de interacción.

Se recomienda, en segundo lugar, iniciar una intervención logopédica específica y sistemática sobre el desarrollo de esta dimensión del lenguaje, que tenga en cuenta los siguientes aspectos generales:



- Se hará especial hincapié en aquellos tipos de estructuras gramaticales o unidades gramaticales en los que presenta menor dificultad (*presenta parcialmente*) para, posteriormente abordar los que mayor dificultad reflejan (*no están adquiridos*).
- Siempre se iniciarán los objetivos de trabajo desde la vertiente comprensiva para, posteriormente trabajar su uso a nivel expresivo.
- Se iniciará el trabajo con cada una de las estructuras – objetivo, en actividades dirigidas y en situaciones muy controladas para, posteriormente, ir introduciendo actividades que impliquen mayor espontaneidad en la interacción.
- Se trabajará en cooperación y colaboración con otros entornos (familiar y escolar) para que se puedan generalizar las estructuras – objetivo trabajadas en entorno clínico.

Por último, se recomienda realizar una reevaluación de esta dimensión del lenguaje en un plazo de, aproximadamente 6 meses, para poder comprobar la eficacia y efectividad de la terapia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Alonso, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de Evaluación del T.S.A.* CEPE.
- Calet, N., Mendoza, E., Carballo, G., Fresneda, M. D. y Muñoz, J. (2010). CEG 2-4 (Test de comprensión de estructuras gramaticales de 2 a 4 años): estudio piloto. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(2), pp. 62-72.
- Lee, L. (1971). *Northwestern Syntax Screenig Test*. Northwestern University Press. Evanston.
- López-Higes, R., Del Rio, D. y Fernández-Guinea, S. (2004). *ECCO. Exploración cognitiva de la comprensión de oraciones*. Editorial EOS.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M. D. (2005). *CEG. Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. TEA Ediciones.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. y Wiig, E. (2002). *BLOC Screening*. Masson.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. y Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje BLOC Screening - R. Masson*.
- Puyuelo, M., Salavera, C. y Wiig E. (2013). “Aportaciones a la evaluación del lenguaje mediante BLOC-C y BLOC-SR”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33, pp. 83-96.
- Puyuelo, M., Wiig, E., Renom, J. y Solanas, A. (1997). *Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial BLOC*. Masson.
- Wiig, E., Semel, E. & Secord, W. (2018). *CELF-5, Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje. Manual técnico*. Pearson.



## ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL PPVT-III: TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES PEABODY

Jesús María Gómez Campoo  
*Universidad de Valladolid*  
[jesusmaria.gomez@uva.es](mailto:jesusmaria.gomez@uva.es)

En el presente capítulo nos centraremos en conocer de manera general los elementos clave de una de las pruebas de evaluación del nivel de léxico más utilizadas en el ámbito clínico y educativo, situándose dentro de las pruebas de evaluación más reconocidos y en los que se ha visto un amplio esfuerzo en el desarrollo de su adaptación española.

Esta prueba tiene como finalidad evaluar el nivel de vocabulario receptivo, además de servir como screening de la aptitud verbal de los sujetos. Es una prueba que no requiere de respuestas orales por parte del sujeto evaluado, tan solo debe señalar los ítems del cuaderno de estímulos, siendo accesible tanto para sujetos vocales, como no vocales (Dunn et al., 2010).

Esta prueba además se utiliza, como hemos reflejado antes, como screening de la aptitud verbal en estudios e investigaciones relacionadas con el desarrollo lingüístico (Olabarrieta-Landa et al., 2017).

El PPVT-III (2010), es el resultado de la evolución, el cambio social y lingüístico de la sociedad, así observamos un recorrido histórico de la evolución de esta prueba, y la primera aparición de esta en España:

- La primera prueba denominada Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), se publicó en Estados Unidos en 1959, años después se publicó un manual con una revisión de este (Dunn, 1965).
- La segunda prueba denominada Peabody Picture Vocabulary Test -Revised (PPVT-R), se publicó en Estados Unidos en 1981 (Dunn y Dunn). De esta prueba se hicieron dos adaptaciones al español, una en Estados Unidos, México y Puerto Rico, y en 1986 se publicó la versión adaptada para España.
- La tercera prueba denominada Peabody Picture Vocabulary test -Third Edition. Se publicó en 1997 (Dunn y Dunn).

A lo largo de estas ediciones, la prueba ha ido revisándose, y adaptándose, eliminando aquellos sesgos, número de ítems y datos que limitaban una evaluación precisa y por tanto generaban resultados poco fiables. Estos referentes previos son clave para entender el

trabajo de desarrollo, validación y fiabilidad que presenta la adaptación española (Dunn et al., 2010).

## 1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

El PPVT-III (2010) de Lloyd M. Dunn y Leota M. Dunn., adaptada por Arribas, 2006) con el equipo de I+D+I de TEA ediciones, pertenece a su colección de *Herramientas para la evaluación e intervención logopédica* de TEA Ediciones.

Es una prueba de aplicación individual, cuyo rango de aplicación abarca desde los 2 años y medio hasta los 90, según especifica la prueba. Incluso dicha prueba se ha desarrollado teniendo en cuenta diferentes muestras de alumnado con diversas alteraciones del lenguaje, diversidad funcional intelectual o altas capacidades. Permitiendo validar dicha prueba como un instrumento para la evaluación clínica del nivel de vocabulario receptivo.

La prueba cuenta con una baremación, que utiliza puntuaciones de CI, Eneatipos (EN), Percentiles (Pc) y edades equivalentes para 85 grupos en diferentes intervalos. Además de contener las diferentes adaptaciones que se han realizado para la mejora de la adaptación española.

La prueba se compone de tres materiales:

- Cuaderno de estímulos, en formato atril, en el que aparecen cuatro imágenes o estímulos en cada página, en blanco y negro. Marcadas por los números del 1 al 4. En total el cuaderno cuenta con 192 ítems, divididos en 16 conjuntos de 12 ítems cada uno.
- Hoja de anotación: en la que aparecen los datos personales, anotaciones específicas del caso, así como un registro de los datos y resultados de la evaluación:
  - Cálculo de la edad cronológica.
  - Número de errores en los diferentes conjuntos evaluados.
  - Cálculo de la puntuación directa.
  - Registro de puntuaciones totales: puntuación directa, puntuación transformada: CI, Percentil (Pc), Eneatipo (EN), y la edad equivalente de desarrollo.
  - Curva de normalidad: en la que se marcan las puntuaciones anteriores en la gráfica.
  - Registro de los ítems con el número total de errores, así como los elementos de comienzo establecidos en la prueba.
  - Instrucciones abreviadas.
- Manual de la prueba: en el que se desarrollan aspectos introductorios, de elaboración, normas de aplicación y corrección, aspectos relacionados con la adaptación española, así como la fiabilidad, validez y las normas de interpretación de los datos.

## 2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

En el manual del PPVT-III aparecen las sencillas normas de aplicación, así como unos aspectos generales que debemos tener en cuenta para el correcto desarrollo de la prueba.

- Aproximadamente el tiempo de aplicación de la prueba, según refleja dicho manual, abarca aproximadamente entre 11 y 12 minutos, pudiendo variar en función del sujeto evaluado, y el tiempo de latencia de la respuesta de este.
- El desarrollo de la prueba debe realizarse en un lugar tranquilo y libre de distractores, esto evitará los posibles sesgos que interfieren como variables externas a la evaluación.
- Es aconsejable el uso del atril de respuesta, colocándolo delante del sujeto evaluado, permitiendo que el examinador observe con claridad, como selecciona dicho ítem.
- Es preciso en este aspecto que el sujeto evaluado, señale con claridad el ítem, o diga con voz clara el número del ítem seleccionado. En el caso de que el evaluado no responda, se le animará a responder tras 15 segundos, como indica el manual.
- Señala la importancia de la relación examinador-sujeto evaluado, recordando la relevancia del clima de cordialidad que exigen este tipo de pruebas, así puntualiza recomendaciones previas el desarrollo de la prueba como la presentación de esta, el objetivo, etc.

Teniendo en cuenta esto, la prueba marca como un elemento clave el cálculo de la *edad cronológica del sujeto* a fecha de la evaluación, para poder calcular de manera más precisa las puntuaciones directas obtenidas en la prueba, así como el CI, los Percentiles (Pc) y Eneatipos (EN) de los mismos, para su edad.

De manera específica, el PPVT-III, tiene unas normas de aplicación sencillas:

- Realizar los elementos de entrenamiento previamente a la prueba.
- Selección de los elementos de partida: estos varían en función de la edad del sujeto evaluado.
- Se realizará la presentación de cada uno de los elementos, siguiendo la regla del conjunto completo, se le pasarán los 12 elementos de cada conjunto, hasta establecer el conjunto techo de la prueba. Este conjunto techo, se selecciona bajo el criterio de contener en el mismo conjunto 8 o más errores. En ese momento se para la prueba.
- Dentro de estas instrucciones de aplicación, aparecen una serie de estrategias para adecuar las ayudas y refuerzos durante la prueba y que dichas interacciones del examinador no puedan invalidar los resultados de la prueba.

En la hoja de anotación, se irán recogiendo aquellas respuestas seleccionadas por el sujeto evaluado, haciendo hincapié en los fallos, los cuales se trasladarán a la hoja inicial del cuadernillo de anotación.

Una vez realizada la evaluación del sujeto, comienza la fase de corrección y baremación de los resultados obtenidos:

- Una vez anotados los errores que previamente mencionábamos, se calculará la Puntuación Directa (PD), para ello:
  - Se le restará al *elemento techo* (número del último ítem perteneciente al conjunto techo), el número de errores totales de todos los conjuntos.
- Debemos transformar las PD en puntuaciones transformadas, para ello en el manual encontraremos diferentes tablas con los baremos.
  - Baremo por edades. Puntuaciones de CI: se busca la PD obtenida, en base a la edad cronológica del sujeto. Esto nos indicará la puntuación transformada del CI.
  - Tabla de Percentiles (Pc) y Eneatipos (EN), correspondientes a la puntuación de CI: En esta tabla se buscará la puntuación obtenida en el CI, y nos indicará el Percentil (Pc) y el Eneatipo (EN) al que corresponden.
  - Tabla de edades equivalentes a las PD: según la PD obtenida por el sujeto, se establece la edad equivalente que presenta el sujeto en relación al nivel de vocabulario receptivo.

Como hemos visto, todos estos datos pueden trasladarse a la gráfica de la Curva Normal, para establecer el punto en el que se encuentra el sujeto dentro de la normalidad para su edad.

En el manual, vienen desarrolladas todas las instrucciones para la corrección de la prueba, así como diferentes ejemplos que sirven como modelo de entrenamiento para la corrección de las futuras pruebas.

### **3. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA**

El método de evaluación es sencillo, por tanto, hay una baja dificultad en cuanto a la aparición de sesgos durante la prueba, no obstante, debemos tener en cuenta las recomendaciones de seguimiento que aparecen en Manual, para estimular y mantener la atención del sujeto evaluado durante toda la prueba.

En el caso que este tipo de prueba no se ajuste a lo que se necesita valorar, debemos tener en cuenta que hay otro tipo de pruebas que pueden conseguir un análisis de esta dimensión, o incluso tomar como referencia partes específicas de las mismas para poder evaluar el léxico, como son:

- BOEHM-3, Test Boehm de Conceptos básicos-3 (Boehm & Cordero, 2012).
- MSCA: Escala McCarthy de Aptitudes y psicomotricidad para niños. Las subpruebas específicas de evaluación del vocabulario (McCarthy & Cordero, 2011).
- Batería ECOL. Evaluación de la comunicación y el lenguaje (Alemán et al. 2006).

Es importante tener en cuenta que cualquier evaluación de la dimensión lexical o semántica, debe complementarse con una exploración del lenguaje en situaciones espontáneas, que nos permitan no solo observar el tipo de vocabulario que utiliza, sino el uso que hace del mismo (Mayor, 1994).

En la aplicación práctica de esta prueba en el aula se ha observado un correcto desarrollo, seguimiento y análisis de este, interpretando de manera general los resultados de la prueba, aun así, se han observado los siguientes aspectos en los que es importante incidir:

- Criterios de observación de la prueba: esto pone de manifiesto la importancia de la observación durante la prueba, sobre todo cuando el sujeto evaluado no selecciona, duda o no realiza las pautas de selección de los ítems.
- Selección de los *Elementos Base* y *Techo* de la prueba: al comienzo de la prueba es necesario establecer el cálculo de la edad cronológica, que nos aporta la información sobre los *Elementos base* en los que debemos de iniciar la evaluación y sobre todo conocer el número de errores que comete en la prueba.
- Criterios de azar en las respuestas: como indica la prueba, las respuestas puede ser al azar por parte del evaluado, y en caso de que esta sea muy cambiante puede anotarse como “NR” (No emite Respuesta), este aspecto es importante, ya que, si no anotamos estos datos como errores o fallos, pueden sesgar la información.
- Errores en la anotación de los ítems: se han detectado errores en la observación del desarrollo de la prueba, generando puntuaciones diferentes en la prueba.
- Interpretación de las tablas de baremación y equivalencia: este aspecto es en el que más problemas se han encontrado, sobre todo en la interpretación, localización y conocimientos de los diferentes datos.

#### 4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

En el desarrollo de esta prueba, hemos podido comprobar que las puntuaciones que se obtienen de las mismas son un marcador clave del desarrollo del sujeto en relación a su vocabulario receptivo.

En los informes se establecerán los datos estadísticos, así como el nivel de desarrollo del vocabulario expresivo y la diferencia existente entre la edad cronológica y la edad equivalente que presenta.

Esta diferencia es clave para identificar los diferentes planes de intervención que se desarrollen para iniciar, mejorar o adquirir nuevo vocabulario tanto a nivel receptivo como expresivo (Mayor, 1994).

##### *Datos identificativos del caso*

El sujeto evaluado de sexo femenino, presenta un cálculo aproximado de la edad cronológica de 5 años y seis meses. Dato tomado como referencia para el cálculo de las puntuaciones y la baremación de los resultados.

En el visionado del video, se detectan algunos datos personales, que se han omitido en este análisis, ya que no se consideran relevantes.

##### *Desarrollo de la prueba*

Se comienza la evaluación con los elementos de prueba, para comprobar a la correcta comprensión de las instrucciones de pasaje de la prueba. Posteriormente se selecciona el ítem de comienzo, que corresponde con el elemento 1.

##### *Resultados obtenidos*

A continuación, vamos a desarrollar de manera secuenciada, la conversión de datos, el cálculo de las puntuaciones obtenidas y la transformación de estos, en datos en puntuaciones de desviación, basándonos en los baremos que contiene la prueba para la edad cronológica que presenta el sujeto evaluado.

#### NÚMERO DE ERRORES

<i>Grupo Techo:</i>	<b>5</b> (10 errores seguidos en el mismo conjunto)
<i>Número total de errores:</i>	<b>20</b> errores distribuidos de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto 1: 0 errores</li> <li>- Conjunto 2: 4 errores</li> <li>- Conjunto 3: 2 errores</li> <li>- Conjunto 4: 4 errores</li> <li>- Conjunto 5: 10 errores</li> </ul>
<i>Elemento techo:</i>	<b>59</b>



**CÁLCULO DE LA PUNTUACIÓN DIRECTA**  
*(Elemento Techo) – (Total Errores) = Puntuación Directa*  
 $59 - 20 = 39 ; PD = 39$

**TRANSFORMACIÓN DE DATOS**

*PUNTUACIONES DE DESVIACIÓN*

*PUNTUACIONES DE DESARROLLO*

Informan sobre el grado de desviación del sujeto evaluado con respecto al rendimiento medio de la referencia tipificada de la prueba	Traduce el rendimiento del sujeto evaluado, en relación a la curva de desarrollo
<p><i>CI:</i> (Tabla.7.1. del manual: Baremo por edades → Puntuaciones de CI)</p> <p style="text-align: center;"><b><i>PD = 39 → CI de 77</i></b></p>	<p><i>Edad equivalente:</i> (Tabla 7.3. de manual. Edad equivalente a las puntuaciones directas)</p> <p style="text-align: center;"><b><i>PD = 39 → Edad equivalente = 4 -2 (4 años y 2 meses)</i></b></p>
<p><i>Pc (Percentil) y EN (Eneatipo):</i> (Tabla 7.2. del manual. Equivalencias de percentiles y Eneatipos correspondientes a la puntuación de CI.)</p> <p style="text-align: center;"><b><i>CI = 77 → Pc: 6</i></b>  <b><i>CI = 77 → EN: 2</i></b></p>	

Tras la realización y análisis de los datos obtenidos, los informes señalan que el sujeto evaluado presenta una puntuación moderadamente baja, con un desfase respecto a la edad cronológica de aproximadamente 1 año y 4 meses, en relación al léxico receptivo.

En el siguiente gráfico (véase Figura 1), se observa la distribución de la curva normal, así como la representación de los datos obtenidos en la prueba PPVT-III.

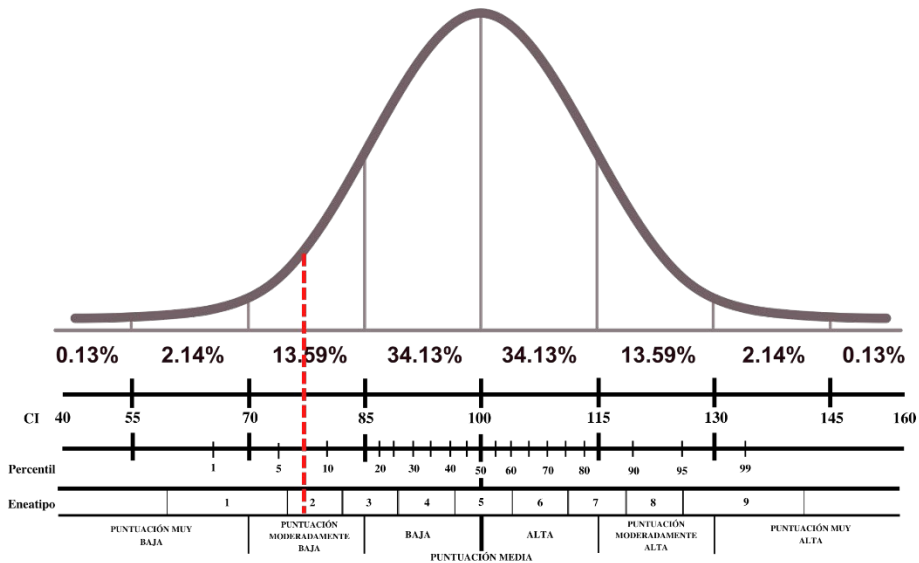


Figura 1. Datos obtenidos por el sujeto evaluado con la prueba PPVT-III

Nota: la línea roja, representa la puntuación obtenida de CI = 77, y la transformación, de este dato, en Pc = 6 y EN = 2. Encontrándose este sujeto, dentro del 13,59% de la baremación, que obtienen una puntuación moderadamente baja, con respecto a la edad cronológica del sujeto, en relación a vocabulario receptivo

Tras esta evaluación es importante comprobar las categorías semánticas en las que presenta mayores problemas para poder intervenir en ellas de manera más específica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, N., Ardanaz, J., Echeverría, A., Poyo, D. y Yoldi, S. (2006). *Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje (ECOL)*. Navarra: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. CREENA. <https://creena.educacion.navarra.es/web/banco-de-recursos/publicaciones-del-creena/ecol/>
- Boehm, A. E. & Cordero, A. (2012). *Boehm 3: Test Boehm de conceptos básicos 3 / Ann E. Boehm*; (adaptación española del Departamento I+D de Pearson Clinical: Ana Hernández et al.) (9 ed.). Pearson Clinical.

- Dunn, L. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2010). *PPVT-III Peabody: Test de vocabulario en imágenes* (2ª Ed.). TEA Ediciones.
- Mayor, M. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En Verdugo & Fuertes, J. (1994). *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*. (327-422). Siglo XXI.
- McCarthy, D. y Cordero, A. (2011). *MSCA Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños* (2a ed., Rev.). Pearson clinical.
- Olabarrieta-Landa, L., Rivera, D., Ibáñez-Alfonso, J. A., Albaladejo-Blázquez, N., Martín-Lobo, P., Delgado-Mejía, I. D., Lara, L., Rábago Barajas, B. V., Rodríguez Salgado, A. M., Paredes Quispe, L. A., Romero-García, I., Velázquez-Cardoso, J., García de la Cadena, C., Fernández-Agis, I., Padilla-López, A., Hernández Agurcia, G. P., Marín-Morales, A., Corral San José, A., & Arango-Lasprilla, J. C. (2017). *Peabody Picture Vocabulary Test-III: Normative data for Spanish-speaking pediatric population*. *NeuroRehabilitation*, 41(3), 687–694. Disponible en: <https://doi.org/10.3233/NRE-172239>



## ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (TLC)

Natalia Jimeno Bulnes  
*Universidad de Valladolid*  
[natalia.jimeno@uva.es](mailto:natalia.jimeno@uva.es)

En el marco del estudio de los trastornos del pensamiento y lenguaje en pacientes psiquiátricos, la psiquiatra norteamericana Nancy Andreasen inició en los años 70 su investigación centrada en la observación clínica de una de las principales manifestaciones de la esquizofrenia, el trastorno (formal) del pensamiento. De este modo, desarrolló la prueba que todavía en la actualidad se considera la principal en la evaluación del lenguaje y comunicación en estos pacientes: la Escala para la Evaluación del Pensamiento, Lenguaje y Comunicación (*Scale for the Assessment of Thought, Language, and Communication*), o simplemente, escala TLC.

La escala se presenta por primera vez en dos trabajos esenciales de la autora (Andreasen, 1979a, 1979b). En el primer artículo aporta un conjunto de definiciones de las conductas en el habla y lenguaje frecuentes en pacientes psiquiátricos, de carácter meramente descriptivo y sin el propósito de determinar los procesos cognitivos subyacentes (Andreasen, 1979a). En el segundo artículo se obtiene una muy buena fiabilidad interobservador de la escala en diversos grupos de pacientes (n=113 pacientes: 32 maníacos, 36 depresivos, 45 esquizofrénicos), y una menor fiabilidad test-retest. Además, establece que ciertos trastornos del pensamiento y lenguaje, como asociaciones laxas, no son patognomónicos de las esquizofrenias, pues aparecen también en las manías, y se diferencia entre trastorno del pensamiento positivo frente a negativo (Andreasen, 1979b).

En efecto, dada la confusión previa en torno a los conceptos “trastorno del pensamiento” (*thought disorder*) y trastorno formal de pensamiento (*formal thought disorder*), puede afirmarse que de forma global, los objetivos de la escala son los siguientes: a) Elevar el acuerdo y unificar criterios sobre los trastornos del pensamiento y lenguaje en pacientes con patología psiquiátrica (en particular, esquizofrenia y manía); b) incrementar la fiabilidad en la recogida de estos trastornos; c) Cuantificar la intensidad de estos trastornos.

## 1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

La escala se compone inicialmente de 18 ítems (Andreasen, 1979a, 1979b), a los que posteriormente se añaden dos tipos de parafasias, para facilitar el diagnóstico diferencial con las afasias (Andreasen & Grove, 1986). En estos artículos se proporcionan ejemplos de cada uno de los ítems y las pautas para su cuantificación. La puntuación abarca desde 0 (ausencia del ítem) a 3 (ítems 10 a 19) o 4 puntos (ítems 1 a 9 y 20), que corresponden a la intensidad máxima, según su frecuencia y duración del ítem durante la entrevista. Así pues, el rango de puntuación obtenida en la escala comprende entre 0 y 70 puntos.

La escala ha sido traducida a otros idiomas como francés, alemán y español (Obiols, 2002). Aunque en español no nos consta la publicación de un manual, disponemos del texto del mismo por cortesía de los autores (Obiols Llandrich et al., n.d.).

## 2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Así pues, los ítems de la Escala para la Evaluación del Pensamiento, Lenguaje y Comunicación (Andreasen, 1986; Obiols Llandrich et al., n.d.) son:

1. *Pobreza de habla (habla lacónica, pobreza de pensamiento)*. Es la restricción de la cantidad de habla espontánea, de manera que las respuestas a las preguntas tienden a ser breves, concretas y poco elaboradas. Raramente se proporciona información adicional que no haya sido específicamente preguntada. La respuesta puede ser monosilábica, y algunas preguntas pueden quedar sin respuesta. Con frecuencia el entrevistador trata de estimular al paciente en la elaboración de sus respuestas.
2. *Pobreza del contenido (del lenguaje o del habla) (pobreza de pensamiento, alogia, verbigeración, trastorno formal negativo del pensamiento)*. Consiste en que, aunque las respuestas son suficientemente largas y el lenguaje es adecuado en cantidad, éste conlleva poca información. Además, tiende a ser vago, a menudo muy abstracto o demasiado concreto, repetitivo y estereotipado. Puede mostrarse de dos formas: a) el paciente ha estado hablando un rato, pero sin proporcionar información adecuada; b) el paciente puede aportar suficiente información, pero requerir demasiadas palabras, de manera que una respuesta o un contenido muy largos pueden ser resumida en una frase o dos. Debe diferenciarse de la

circunstancialidad, en que el paciente muestra una gran profusión de detalles.

3. *Presión del habla*. Es un aumento en la cantidad de habla espontánea en comparación con lo que se considera normal o es habitual en el medio social del paciente; es por tanto la manifestación opuesta de pobreza del habla. Además, el paciente habla con rapidez y es difícil interrumpirle. Incluso cuando se le interrumpe, la persona continúa hablando; y a menudo el volumen de la voz elevado. Algunas frases pueden quedar incompletas por su tendencia a seguir con ideas nuevas. Se considera que un discurso es rápido o que hay presión si es mayor de 150 palabras por minuto (Andreasen, 1979a). Este trastorno puede acompañarse de descarrilamiento, tangencialidad o incoherencia, pero difiere de ellos.
4. *Distraibilidad (en el habla)*. Durante el curso de una discusión o una entrevista, el paciente deja de hablar, en medio de una frase o idea y cambia de tema en respuesta a un estímulo cercano, tal como un objeto sobre el escritorio, la ropa del entrevistador o su apariencia, etc.
5. *Tangencialidad*. Consiste en contestar a una pregunta de una forma oblicua, indirecta o incluso irrelevante. La respuesta puede estar relacionada con la pregunta de alguna forma distante; o bien, no tener relación alguna y parecer totalmente irrelevante<sup>1</sup>. Aunque se ha usado como equivalente a las manifestaciones de “asociaciones laxas” o “descarrilamiento”, actualmente el concepto de tangencialidad se ha restringido parcialmente, de manera que se refiere solamente a respuestas a preguntas y no a transiciones en el habla espontánea. De hecho, es el único síntoma de la TLC cuya valoración requiere siempre una pregunta previa.
6. *Descarrilamiento (asociaciones laxas, fuga de ideas)*. Se trata de una forma de habla espontánea en la cual las ideas se van del hilo (o “carril”) hacia otro que está relacionado de forma clara pero oblicua, o bien hacia otro contenido con el que no tiene ninguna relación. Es decir, a veces puede haber una conexión vaga entre las ideas y otras no existe aparentemente ningún tipo de conexión.

A pesar de ello, quizá la manifestación más común de esta alteración es un deslizamiento lento y continuo sin que ningún descarrilamiento concreto sea particularmente grave, de forma que el hablante se aleja más y más del hilo en cada descarrilamiento sin mostrar ninguna conciencia de que su respuesta ya no tiene ninguna conexión con la pregunta que se le ha

---

<sup>1</sup> Aunque reproducimos el concepto original del ítem, consideramos que la ausencia de conexión entre pregunta y respuesta corresponde al concepto de parrespuesta.

formulado<sup>2</sup>. A menudo se caracteriza por la falta de cohesión entre las frases o partes de la misma y por referencias pronominales poco claras.

Por otra parte, cuando el descarrilamiento ocurre rápidamente en el contexto de presión del habla recibe el nombre de “fuga de ideas”<sup>3</sup>.

7. *Incoherencia*<sup>4</sup> (*ensalada de palabras, jargonafasia, esquizofasia, paragramatismo*). Es un tipo de habla que puede llegar a ser esencialmente incomprensible. La incoherencia se debe a varios mecanismos diferentes, que pueden ocurrir simultáneamente: a) partes de frases coherentes pueden observarse en medio de una frase incoherente en su totalidad. b) Sustitución de palabras en las frases, de modo que el significado parece distorsionado o destruido, así pues, las alteraciones estarían en el nivel semántico. Respecto a la elección de las palabras, puede parecer totalmente al azar, o bien que tenga alguna conexión oblicua con el contexto. c) Omisión de los artículos o las “palabras conjuntivas”, como “y”.

Según Andreasen (Andreasen, 1979a), la incoherencia a menudo se acompaña del descarrilamiento. Se diferencia de éste en que en la incoherencia la anormalidad ocurre *dentro* de la frase que contiene palabras o grupos de palabras que están unidas de forma incoherente, mientras que la anormalidad en el descarrilamiento consiste en conexiones poco claras o confusas entre unidades más grandes, como frases. Por otra parte, no deben valorarse como "incoherencia" los giros idiomáticos característicos de medios regionales, grupos étnicos, falta de escolarización, o un nivel intelectual bajo.

8. *Falta de lógica*. Se trata de un patrón del habla en el que se llega a una conclusión sin seguir una secuencia lógica. Puede adoptar varias formas: a) utilizar un mecanismo lógico, en el que se asocia dos proposiciones que dan un resultado ilógico; b) inferencia falsamente inductiva; y c), su equivalente deductivo, en que se obtienen conclusiones finales basadas en premisas falsas.

Deben excluirse de este ítem la presencia de ideas delirantes que siguen este mecanismo, por no corresponder entonces a un trastorno del

<sup>2</sup> Consideramos que actualmente esta manifestación recoge la esencia del descarrilamiento, y que la ausencia de relación entre un hilo o contenido y otro corresponde preferentemente al fenómeno de incoherencia.

<sup>3</sup> Aunque Andreasen no lo refleja en sus artículos citados, un segundo proceso que contribuye a la fuga de ideas es el ítem 4, distraibilidad (en el habla).

<sup>4</sup> En sentido estricto, en la actualidad el término incoherencia se reserva para el lenguaje difícilmente comprensible para el interlocutor en el marco de una disminución del nivel de conciencia del paciente. En sujetos con conservación del nivel de consciencia que presentan este fenómeno se utiliza el término de “lenguaje disgregado” o, de forma más general y como consta en los sistemas DSM, “lenguaje desorganizado.”



pensamiento adicional, y los contenidos que claramente se refieren a valores culturales o religiosos, o a déficit intelectual.

9. *Asociaciones fonéticas (rimas)*. Es un patrón del habla en que la elección de palabras parece estar determinada por los sonidos y no por sus relaciones de significado, se altera la inteligibilidad del habla y hay palabras redundantes. Además, puede incluir asociaciones en doble sentido, de modo que una palabra de sonido similar inicia un nuevo pensamiento.
10. *Neologismos*. Formación de nuevas palabras o grupo de palabras con un significado completamente nuevo y cuyo origen no es comprensible<sup>5</sup>. Son muy poco frecuentes. Por el contrario, si el origen de la palabra o expresión es comprensible, debe identificarse como aproximación de palabras.
11. *Aproximaciones de palabras (parafasia, metónimos)*. Son palabras antiguas que se usan de una forma nueva poco convencional, o palabras nuevas que se desarrollan con las reglas convencionales de formación de palabras<sup>6</sup>. A pesar de ello, con frecuencia su significado es evidente para el interlocutor.

Se excluyen las palabras o expresiones usadas metafóricamente.

12. *Circunstancialidad*. Se trata de un patrón de discurso que es muy indirecto y que tarda mucho tiempo en llegar (o completar) a la idea final, habitualmente porque se proporcionan muchos detalles tediosos o innecesarios.
13. *Pérdida de meta*. Consiste en la incapacidad de seguir una cadena de pensamiento hasta su conclusión natural. Esto se manifiesta generalmente en que la persona empieza con un tema concreto, se aleja de él, y no vuelve al mismo. Se asocia a menudo con descarrilamiento.
14. *Perseveración*. Es la repetición persistente de palabras, ideas, o temas de forma que, una vez que el paciente comienza un tema o una palabra concreta, vuelve continuamente a ello durante su discurso.  
Excluye las “palabras depósitos” (*stock words*) que se usan de forma habitual para rellenar pausas, tales como "quiero decir".<sup>7</sup>
15. *Ecolalia*. Se trata de una forma de hablar en la que el paciente actúa como el eco de las palabras del entrevistador; puede aparecer de forma repetitiva y persistente, y con una entonación burlesca o peculiar.

Se excluye la repetición de preguntas con la finalidad de comprobarlas o aclararlas antes formular la respuesta.

<sup>5</sup> Consideramos que debe añadirse que un neologismo tiene un significado individual y muy preciso para la persona, por ejemplo, en el marco de una idea delirante.

<sup>6</sup> Véase ítem anterior, neologismos.

<sup>7</sup> Es el concepto actual de “estereotipia verbal”, palabras o expresiones sin contenido semántico específico, que a menudo caracteriza el habla de una persona, como la actual: “en plan”.

16. *Bloqueo*. Es la interrupción del hilo del habla, antes de que se haya completado una idea o pensamiento. Da lugar a un período de silencio que puede durar desde pocos segundos a minutos, después del cual la persona indica que no puede recordar lo que estaba diciendo o quería decir. En la TLC el bloqueo debe siempre objetivarse<sup>8</sup> (bien porque la persona describe voluntariamente que ha perdido su pensamiento, o bien lo indica cuando el entrevistador le pregunta la razón de la pausa realizada).
17. *Afectación en el habla*. Consiste en un habla que tiene una cualidad excesivamente afectada o formal. Puede parecer rebuscada, pasada de moda, pomposa, distante o excesivamente educada. Algunos mecanismos son: elección peculiar de palabras (por ejemplo, muy largas), expresiones inusuales o sintaxis excesivamente formal y en desuso.
18. *Autorreferencia*. Consiste en que el paciente repetidamente refiere a sí mismo temas de los que se está hablando o temas aparentemente neutrales. Este hallazgo generalmente no puede evaluarse en una entrevista psiquiátrica, pues habitualmente se le pide al sujeto que hable de sí mismo. Pero sí puede observarse durante otras pruebas o en una conversación informal acerca de temas neutrales.
19. *Parafasia fonémica*<sup>9</sup>. Es la pronunciación errónea reconocible de una palabra porque los sonidos o las sílabas no corresponden a la secuencia correcta. Pueden ocurrir de forma leve en los *lapsus linguae* del habla cotidiana, de forma grave en la afasia.
20. *Parafasia semántica*. Es la sustitución de una palabra por otra inadecuada, al tratar de decir algo específico. Es característica de las afasias, tanto de Broca como de Wernicke. Puede ser difícil de distinguir de la incoherencia, en cuyo caso es conveniente realizar pruebas de evaluación de la afasia.

En conjunto, en estas publicaciones originales, la autora clasifica los 20 síntomas de la prueba en trastornos de la comunicación, del lenguaje y del pensamiento y distingue entre aquellos característicos y los no característicos de la esquizofrenia –pues aparecen con mayor frecuencia e intensidad por ejemplo en pacientes con manía aguda–. Igualmente cabe destacar la clasificación de los síntomas en trastornos formales del pensamiento negativos (sobre todo pobreza del habla y pobreza del contenido, que constituyen la esencia de la alogia<sup>10</sup>) y positivos (presión del habla, tangencialidad, falta de lógica, descarrilamiento e incoherencia).

<sup>8</sup> A diferencia del bloqueo en la psicopatología alemana o en otras pruebas de evaluación del lenguaje, en que el bloqueo es genuinamente subjetivo.

<sup>9</sup> En el artículo original (Andreasen, 1979a), las parafasias fonémicas y semánticas se incluían en el ítem 11, aproximaciones de palabras, siempre que los resultados de las pruebas formales de afasia fueran negativos.

<sup>10</sup> Comunicación personal de la Dra. Nancy Andreasen a la autora del capítulo, en el marco de una estancia de trabajo en la Universidad de Iowa.

Por otra parte, para la valoración global de la gravedad de los trastornos de pensamiento, lenguaje y comunicación, de forma alternativa se propone la multiplicación por dos en el caso de las variables más patológicas, y por uno las de las menos patológicas. Las primeras (más patológicas) son: pobreza del habla, pobreza del contenido, presión del habla, distraibilidad (en el habla), descarrilamiento, tangencialidad, incoherencia, falta de lógica, rimas, neologismos y aproximaciones de palabras. A su vez, las segundas (menos patológicas) son: circunstancialidad, falta de meta, perseveración, bloqueo, ecolalia, afectación del habla y autorreferencia (Andreasen, 1986; Obiols Llandrich et al., n.d.). De este modo, la intensidad del trastorno de Pensamiento, Lenguaje y Comunicación (TLC, en la escala original) recogidos en dicha escala puede valorarse como:

0. *Ausencia de trastorno TLC*. Casos ocasionales de las formas menos patológicas, y no más de un caso de las más patológicas, (que se advierte en contexto que es clínicamente insignificante).
1. *Leve trastorno TLC*. Ejemplos ocasionales de trastornos TLC que se advierte en contexto que son leves, pero clínicamente significativos.
2. *Moderado trastorno TLC*. Significativo e incuestionable deterioro en la expresión verbal que conlleva un trastorno moderado en la comunicación, al menos de vez en cuando.
3. *Trastorno PLC grave*. Trastorno significativo, suficiente para dificultar la comunicación en una parte sustancial de la entrevista, muchos ejemplos de las formas más patológicas de PLC.
4. *Trastorno PLC extremo*. El trastorno PLC es tan grave que la comunicación es difícil o imposible durante la mayor parte del tiempo.

### 3. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

Las dificultades en la aplicación de la prueba pueden clasificarse en generales y específicas. Véanse en la Tabla 1 algunas limitaciones y sus posibles soluciones.

<i>TIPO</i>	<i>DIFICULTADES</i>	<i>POSIBLES SOLUCIONES</i>
Generales	Ausencia de información visual.	Debe prestarse atención no solo al contenido verbal sino al no verbal de la muestra de habla.  Es recomendable que en estos casos la entrevista esté realizada por profesionales que conocen previamente y mantienen buen

		contacto con la persona entrevistada, como ha sucedido en este caso.
	Posibles alteraciones en la articulación o volumen de la voz.	Valorar la utilización de micrófono y/o material de registro de calidad. Hacer una prueba previa de sonido.
	Posibles influencias educativas, culturales, sociales, etc. en el habla.	Conocer y anotar en su caso este tipo de información. Preguntar el significado de posibles palabras o expresiones peculiares.
Específicas	Confusión de los ítems con otros conceptos de la psicopatología.	Debe recordarse que los ítems de la TLC son siempre de tipo objetivo, como corresponde a la conceptualización de la prueba. Así pues, el concepto por ejemplo de “bloqueo” de la TLC se opone al “bloqueo” subjetivo de la psicopatología germánica.
	Identificación incorrecta del ítem.	Es imprescindible que el examinador esté previamente familiarizado con las características y esencia de todos los ítems de la escala. Se recomienda también que haya recibido entrenamiento específico en la prueba. Por ejemplo, el ítem “falta de lógica” tiene un significado preciso en la escala.
	Confusión de los ítems descarrilamiento, incoherencia, tangencialidad y circunstancialidad.	La tangencialidad es el único síntoma que requiere pregunta previa. En el descarrilamiento e incoherencia se pierde la idea directriz; en el descarrilamiento la alteración se produce en la asociación entre las frases –que son correctas en sí mismas–, mientras que en la incoherencia (según la escala TLC) aparece en la frase en sí, y pueden alteraciones tanto sintácticas como semánticas. En la circunstancialidad la información excesiva es adecuada al tema, y en principio no se pierde la idea directriz (sobre todo si se proporciona el tiempo suficiente).

Tabla 1. Dificultades y posibles soluciones en la aplicación de la Escala para la Evaluación del Pensamiento, Lenguaje y Comunicación

#### 4. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA



FIGURA 1. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA  
<https://www.kaltura.com/tiny/03is9>

#### 3.1. Muestra de habla

Se entrevista a un varón de 60 años, separado, de nivel educativo medio y con incapacidad laboral permanente por trastorno mental grave. Reside desde hace años en el Centro Sociosanitario de las Hermanas Hospitalarias de Palencia. Ha concedido autorización para la grabación de la entrevista y para su uso con fines docentes e investigadores, por tanto, se cuenta con su consentimiento informado.

#### 3.2. Puntuación obtenida en la escala TLC

Para ello se siguen de nuevo las normas de puntuación de la escala recogidas en la bibliografía citada (Andreasen, 1986; Obiols Llandrich et al., n.d.). Se exponen algunos ejemplos textuales de los ítems presentes. Se utiliza la convención: L: Logopeda, P: Paciente. En la Tabla 2 se muestra la plantilla de puntuación de la muestra de habla analizada.

<i>DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL USUARIO</i>					
<i>Nombre y apellidos</i>	L.G.				
<i>Edad de exploración</i>	60 años				
SÍNTOMAS	AUSENCIA (0)	LEVE (1)	MODERADA (2)	GRAVE (3)	EXTREMO (4)
1. Pobreza del habla	0*	1	2	3	4
2. Pobreza del contenido del lenguaje	0	1	2*	3	4
3. Presión del habla	0	1*	2	3	4
4. Distrabilidad en el habla	0	1*	2	3	4
5. Tangencialidad	0	1	2*	3	4

6. Descarrilamiento (fuga de ideas)	0	1	2*	3	4
7. Incoherencia	0	1	2*	3	4
8. Falta de lógica	0	1	2*	3	4
9. Asociaciones fonéticas (rimas)	0	1*	2	3	4
10. Neologismos	0*	1	2	3	
11. Aproximaciones de palabras	0*	1	2	3	
12. Circunstancialidad	0	1	2*	3	
13. Pérdida de meta	0	1	2	3*	
14. Perseveración	0	1	2*	3	
15. Ecolalia	0	1	2	3*	
16. Bloqueo	0*	1	2	3	
17. Afectación del habla	0*	1	2	3	
18. Autorreferencia	0*	1	2	3	
19. Parafasia fonémica	0	1	2*	3	
20. Parafasia semántica	0*	1	2	3	4
Subtotal	0	3	16	6	0
Puntuación total en TLC (habitual)	25				
Puntuación total en TLC (alternativa)	<i>Puntuación en síntomas más patológicos: 13</i> <i>Puntuación en síntomas menos patológicos: 12</i> <i>Total: 13 x 2 + 12 = 38</i>				

Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tabla 2. Puntuación en la Escala para la Evaluación del Pensamiento, Lenguaje y Comunicación (Andreasen 1979a, 1986) de la muestra de habla analizada.

Nota: con asterisco se señala la puntuación obtenida en los ítems de la escala

**1. Pobreza de habla**

0. Ausente.

**2. Pobreza del contenido (del lenguaje o del habla)**

2. Moderada. Las respuestas que son vagas o marcadamente condensadas pueden ocupar al menos una cuarta parte de la entrevista.

Ejemplo 1

L: ¿Cómo es físicamente?, ¿cómo es tu hija?

P: Mi hija es muy guapa, la más guapa del mundo, o sea que, si bueno es normal la tengo aquí ((bueno)) ((xx))

L: Descríbemela, descríbemela.

P: No, la ves y ya está, mira esta es mi hija, es morena casi de mi altura, bueno es de mi altura le falta un centímetro o así y ese es el chico y la nieta.

L: muy guapa.

L: muy guapa.

P: Sí, bueno ((xx)).

### Ejemplo 2

L: Descríbeme un poco tu habitación.

P: Pues... una habitación con su baño completo o sea baño no ducha ducha ee váter y lavabo.

L: jum ju.

P: y luego tiene pues eso una cama tiene una librería tiene una silla tiene una mesa más grande y poco más todo ((xx)).

### 3. *Presión del habla*

1. Ligera presión del habla. Algún aumento ligero en la cantidad, la velocidad o volumen del habla.

Aparece incremento de la cantidad o velocidad del habla en algunas respuestas, asociado habitualmente a otras manifestaciones como tangencialidad, descarrilamiento y circunstancialidad.

### Ejemplo 3

El paciente interrumpe a la entrevistadora cuando le iba a hacer otra pregunta.

L: ¿y tus vecinos? ¿Qué tal son tus vecinos?

P: bueno tengo a, (xxx) o sea donde duermo yo, otro que duerme con la cabeza pegada a mí, en el tabique que es un un Tiranosaurorrex, con ese poca broma, es buen chaval, aparentemente, ((se lleva muy bien con todo el mundo)), a las enfermeras, a los médicos, es sí, sí, vale vale, tiene don de gentes, empatía, pero pfff es un bicho de cojones.

L: ¿Y...?

P: Al otro lado tengo una chica que se llama (xxxx) y al lao hay una mujer de Pamplona...

La respuesta prosigue y es excesivamente abundante en detalles, véase ítem 12, circunstancialidad.

### 4. *Distraibilidad (en el habla)*

1. Leve. Está distraído una vez durante la entrevista.

### Ejemplo 4

Aparece en el minuto \* de la entrevista, al ver la puerta abierta detiene el discurso y pregunta “Está cerrado eso, ¿no? ¿Están escuchando fuera también?”

### 5. *Tangencialidad*

2. Moderado. Ocurre de dos a cuatro veces.

#### Ejemplo 5

L: ¿Y a ti te gusta (el verano)?

P: A mí me gusta la montaña.

#### Ejemplo 6

¿Crees que está haciendo más calor?

Hombre, de hecho, yo he encargado en cafetería, en la interior, que me pusiesen una botella del frigo en el congelador para que así la tenga bien fresquita cuando vaya a las cinco y media.

### 6. *Descarrilamiento (asociaciones laxas, fuga de ideas)*

2. Moderado. Ocurre de dos a cuatro veces.

#### Ejemplo 7

P (mostrando una fotografía de su familia): La nieta tiene el color de pelo de su padre lo que pasa es que en esta foto aparece de rubia, (xxx) no sé si por el reflejo del sol o qué, el caso es que siempre ha habido problemas con eso porque yo aquí preguntando ¿Pero es rubia? o ¿cómo? y es castaña, o sea mi... mi yerno nació de castaño, de castaño (pues) claro y... pero luego se va... se va oscureciendo y ahora ya es un castaño pues muy oscuro... tiene él la ((bria)) que tiene una foto cuando estuvimos en en Oporto que, que se le ve en la perilla todavía mmm esto castaña ((un castaño)) el pelo más oscuro pero la perilla castaña.

#### Ejemplo 8

L: ¿Dónde vivías antes de vivir aquí?

P: Pues, antes de vivir aquí, vivía con mi madre. Porque he estado casado, pero me separé en el año 82, y como de momento no tenía dónde cobrar y tal, pueees, me acogió mi madre sin más. Y a los, en el año 86, empecé a cobrar una paga deeee eee ((xx xx)) / como se llama, ya se me ha olvidado / la mínima contributiva, la pensión mínima contributiva // más sietee, más setentaa, setenta pesetas, sieteeeee, lo que cobro son setenta y siete euros actualmente ((xx xx)), que eso es un complemento que no varía, eso es siempre igual.

#### Ejemplo 9

L: ¿Qué planes tienes en Navidad?

P: No lo tenemos claro, yo sé que las voy a pasar con mi hija, es que quieren comprar el piso en Madrid y... eso son palabras mayores y a ver cómo les sale, porque ahora están en Burgos, él trabajaba de jardinero en Madrid con su hermano que tenía una empresa de jardinería, pero por lo visto chocaban un poco ya tal y se vinieron a Burgos, mi hija tenía trabajo en Burgos también así que... pero mi hija quiere volver a Madrid, mi hija no tiene las amigas que tenía antes y tal... no sé..."



7. *Incoherencia (ensalada de palabras, jargonafasia, esquizofasia, paragramatismo)*

2. Moderado. Ocurre de dos a cuatro veces.

Ejemplo 10

L (Después de preguntar por la descripción de la habitación): ¿Y qué es lo que más te gusta de tu habitación?

P: ¿lo que más me gusta? Pues, ehh, poder abrir la ventana, por ejemplo. Cada mañana y tal, pero es que resulta que con el calor que hace casi que... (Se deduce que lo que más le gusta es el frescor de la habitación, pero puede ser un contenido poco comprensible en el marco de la conversación).

Ejemplo 11

L: Me has dicho que aquí llevas 20 años, ¿qué tal? ¿han cambiado muchas cosas aquí desde que entraste?

P: Poco a poco la cosa va mejor, nos cuesta... nos cuesta coger el aire porque esto es duro... Te acuerdas ahí con cada *pata de gallo* por cualquier lao, te... te fastidian el día.

La expresión “pata de gallo” es incomprensible en este contexto y su posible significado no consta en el Diccionario de la Real Academia.

Ejemplo 12

P: Tejas que vuelan.

Ejemplo 13

P: (en relación a cuando vivía y trabajaba en Bilbao) “Empezaron los rumores y ahí se vino al traste todo”.

8. *Falta de lógica*

2. Moderado. Ocurre de dos a cuatro veces.

Ejemplo 14

P: Tuve otra depresión mayor también, pero ésta la cortamos entre mi hija y yo. Le llamé a ella, mira que sí que tal (xxxx), no hagas caso, me cambió el chip, además lo intenté... fui a comisaría a denunciarlo y me dijo: “¿tiene pruebas?” No”, pues entonces mejor que no diga nada”

Probablemente este contenido se refiere a que el paciente presentaba ideas delirantes de perjuicio, pero se llega a una conclusión (ir a la comisaría) sin seguir una secuencia lógica (tener una depresión).

Ejemplo 15

L: (*en relación con peligro de muerte*), refiere porque una rata se encontraba debajo de la entrada, al lado de la puerta.

9. *Asociaciones fonéticas (rimas)*

1. Leve. Ocurre una vez durante la entrevista.

Ejemplo 16

L: Yo me llamo Elisa.

P: Isa, Isabel.

L: Elisa.

P: Elisa.

L: Mm

P: Elizabeth Taylor, muy bien

**10. Neologismos**

0. Ausente.

**11. Aproximaciones de palabras (parafasia, metónimos)**

0. Ausente.

Nota: Puede plantearse su presencia por la expresión “barco de pasajeros” (pero previamente se ha indicado “trasatlántico”).

**12. Circunstancialidad**

2. Moderado. Varias descripciones o respuestas circunstanciales durante la entrevista, o respuestas simples que a menudo duran por lo menos cinco minutos, o el paciente continúa usando un patrón circunstancial a veces, aunque se le interrumpa.

Véase el referido Ejemplo 3.

Ejemplo 17 (continuación del Ejemplo 3).

P: Al otro lado tengo una chica que se llama (xxxx) y eh y al lao hay una mujer de Pamplona, que no me hablo con ella, yo soy de Pamplona, (xxxx) entonces porque eh, cuando llego ya, nada más llegar, nos dio la la carta de de presentación, estábamos esperándola para salir y ((esa tarde vamos a ir a comer- transcripción dudosa)) vamos a la peluquería que es donde estaba y dice: ah si se ha ido hace una hora y tal, o sea no vino ni a donde nos había dejado, se fue, se cogió el taxi y se largó y nos dejó ahí tirados, y digo bueno y luego pues nada, porque pensó que iba a ser yo el que le llevase, el que le trayese, el que le dejase, eh o sea pura puro interés, nada de sentimiento ni nada, entonces dije bah que te den por saco y tal, y luego al hablar, dos veces dejó de hablarme, bueno pues oye, ya a la tercera es que mira (xxxx) tengo que acordarme de (xxxx) y hablamos, íbamos buenos días buenas tardes, y un día estaba sentado aquí, aquí, aquí, un poco más adelante, que es donde esta una sala de televisión, la oí decir, yo de ese tío me creo todo lo que me digan, yo digo no para hipocresías nada la dije, yo no aguanto a las hipócritas o sea que, de ahora en adelante nada, ni buenos días ni buenas tardes ni leches, nada, y así seguimos, o sea que...

Ejemplo 7

**13. Pérdida de meta**

3. Grave. Cinco o más fallos en seguir un tema hasta su conclusión durante la entrevista.

Como se indica en la bibliografía de la prueba, este ítem se asocia a menudo a descarrilamiento –y también a incoherencia–, y ocasionalmente a circunstancialidad. Por ello aparece en numerosas ocasiones en la

entrevista. Se ha seleccionado un ejemplo en el que esta dificultad es vivenciada por el paciente.

Ejemplo 18

L: ¿Siempre quisiste ser militar?

P: No, no siempre, o sea es que no tenía ni idea de lo que quería y mi madre me dijo “métete en una oficina, ((en un administrativo)) hijo, que allá se está caliente en verano”, o fresco en verano y caliente en invierno, no sé. Empecé a hacer estudios de eso y tal, y luego pues estaba en una empresa, haciendo el trabajo ((para vivir y tal)) a 50 metros de donde nació (xx xx), en ((Burlada)) y resulta que... ¿Qué iba a decir yo?, que ya no me acuerdo.

**14. Perseveración.**

2. Moderada. Tiene una repetición persistente de dos o tres grupos de palabras o ideas.

Véase el referido Ejemplo 3: repetición de “un”, “sí”, “vale”.

Véase el referido Ejemplo 7: repeticiones de “rubia”, “castaño”, “castaña”.

Ejemplo 19

Es también una perseveración las distintas formas empleadas para denominar a su antigua pareja: “su madre, la madre de mi hija, mi ex”.

**15. Ecolalia**

3. Grave. Repetición de palabras o frases (del interlocutor) de cinco a más veces durante la entrevista.

La repetición total o parcial de las preguntas formuladas aparece repetidamente durante toda la entrevista. Se considera que, al menos en la mayoría de los casos, sucede para comprobar la pregunta, o por la necesidad de disponer de un tiempo suficiente para elaborar la respuesta.

No obstante, por su intensidad debe puntuarse como grave.

Ejemplo 20

L: ¿Y recuerdas el tiempo que hizo el año pasado por estas fechas?

P: ¿Por estas fechas? ¿O sea en verano, quieres decir?

Ejemplo 21

L: ¿Y qué es lo más te gusta de tu habitación?

P: ¿Lo que más me gusta?

Ejemplo 22

L: ¿Y dónde te gustaría vivir si no vivieras aquí?

P: Pues si no viviera aquí, pff pues no me veo en otro lado.

Ejemplo 23

L: ¿Cómo crees que sería vivir en, por ejemplo, en Madrid?

P: ¿En Madrid?

Ejemplo 24

L: ¿Y ha ocurrido aquí últimamente algo de delincuencia?

P: ¿De delincuencia?

Ejemplo 25

L: ¿Y qué piensas de los problemas actuales de la alimentación de los jóvenes?

P: ¿De la alimentación?

Ejemplo 26

L: ¿Tienes mejor amigo?

P: ¿Mejor amigo?

Ejemplo 27

L: ¿Cómo eran los amigos que tú tenías de niño?

P: ¿De niño?

Ejemplo 28

L: ¿Y qué sueles hacer en un día normal? Descríbeme lo que haces en un día normal.

P: ¿En un día normal?

**16. Bloqueo**

0. Ausente.

Nota: Existen numerosas pausas de pocos segundos a lo largo de la entrevista –que a menudo se expresan como interjecciones como “eeh” o “yyy” –, que tal vez podrían interpretarse como enlentecimiento del curso del pensamiento (bradipsiquia) o pobreza del pensamiento. Se observa también una pausa en la pregunta “¿Te gusta tu vida?”, tal vez por la complejidad de la misma y la necesidad de un mayor tiempo de elaboración de la respuesta. O también cuando le preguntan qué significa la amistad, el paciente comienza la oración, pero no la finaliza.

**17. Afectación en el habla**

0. Ausente.

**18. Autorreferencia**

0. Ausente.

Nota: En sentido estricto, debe considerarse “no valorable”, ya que la evaluación se enmarca en una entrevista centrada en experiencias y opiniones del paciente.

**19. Parafasia fonémica**

2. Moderada. De dos a cuatro casos de parafasia fonémica durante la entrevista.

Ejemplo 29

P: Porque pensó que iba a ser yo el que le llevase y el que le trayese.

Nota: Se utiliza “trayese” en lugar de “trajese”.

Ejemplo 30

Uso de “torrón” en vez de “turrón”.

Ejemplo 31

P: Una rata debajo de la alpillera... alpillera lo llamaba yo a lo que ponen para recibir delante de la puerta, al suelo.

Uso de “alpillera” en vez de “arpillera”.

## 20. Parafasia semántica

0. No se da la parafasia semántica.

En relación con el Ejemplo 31, la palabra que debería utilizarse es “felpudo”. No obstante, la puntuación en este ítem “1. Leve”, corresponde a “Un caso de parafasia semántica durante una entrevista, y test de afasia positivo”. Dado que en el presente caso no consta un “test de afasia positivo”, la puntuación correcta es 0.

## 5. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

Consideramos que en el informe de la prueba deben proporcionarse al menos un ejemplo de los ítems presentes. Así pues, el informe de la prueba puede iniciarse con los datos básicos del paciente y en su caso, contexto o finalidad de su aplicación. Es conveniente añadir el tipo de contacto y colaboración durante la entrevista. En este caso, el paciente ha mostrado un contacto adecuado con la interlocutora y buena colaboración durante toda la entrevista.

La muestra de habla se ha obtenido en el marco de la entrevista semiestructurada PRESEEA, y ha sido realizada por una L principal y otra L de apoyo en ... (lugar) el día .... (fecha). Tiene una duración total de 28 minutos y comprende los siguientes apartados: 1. Saludos (0:00); 2. Tiempo (2:02); 3. Lugar donde vive (3:24); 4. Familia y amistad (11:22); 5. Costumbres (18:58); 6. Peligro de muerte (21:10); 7. Anécdotas de la vida (22:30); 8. Deseo de mejora económica (25:20); 9. Final (27:00).

Véase en la Tabla 2 las puntuaciones por ítems y total obtenidas en la prueba.

Así pues, el método alternativo indica la presencia de un *trastorno moderado del Pensamiento, Lenguaje y Comunicación* según la Escala para la Evaluación del Pensamiento, Lenguaje y Comunicación.

Adicionalmente puede añadirse lo siguiente:

La muestra de habla analizada muestra la presencia leve de alogia (fundamentalmente, constituido por pobreza del habla y del contenido del lenguaje), así como de otras alteraciones de interés, como: i) el *concretismo* (uso casi exclusivo de lenguaje concreto y descriptivo, con dificultad en el uso o manejo de conceptos abstractos), si bien se mantiene un uso ocasional de metáforas, como “salida del túnel” o “dejamos toda la pasta”, ii) marcada *disartria*, iii) *susplicacia* respecto al entorno (“aquí te fastidian el pie”, posibilidad de estar siendo escuchado). Por otra parte, muestra una adecuada respuesta afectiva a la broma final, acerca de la eventual realización de un crucero, con invitación a las dos entrevistadoras logopedas.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos indicado, la escala TLC se considera todavía la principal prueba en la evaluación del lenguaje y comunicación en pacientes con trastorno mental; así pues, permite recoger muchas de las características del habla desorganizada (*disorganized speech*), criterio diagnóstico característico de la esquizofrenia en las actuales clasificaciones. No obstante, su uso puede complementarse con otras pruebas, tanto de síntomas objetivos como subjetivos, como las que se recoge en nuestra revisión bibliográfica del tema (Jimeno, 2019). Una evaluación precisa permitirá también realizar un mejor seguimiento del paciente, incluidos la selección y aplicación de intervenciones sobre el lenguaje, así como el estudio de su eficacia.

Finalmente, deseamos expresar nuestro agradecimiento a las estudiantes de 2º curso del Grado en Logopedia de la promoción 2021-22, por su excelente participación en la actividad diseñada para valorar el aprendizaje y uso de la escala TLC en estudiantes de la asignatura de Psiquiatría.

## IBLIOGRAFÍA

- Andreasen, N. C. (1979a). Thought, language and Communication Disorders I. Clinical assessment, definition of terms, and evaluation of their reliability. *Archives of General Psychiatry*, 36, 1315–1321.
- Andreasen, N. C. (1979b). Thought, language and communication Disorders II. Diagnostic significance. *Archives of General Psychiatry*, 36, 1325–1330.
- Andreasen, N. C. (1986). Scale for the assessment of thought, language, and communication (TLC). *Schizophrenia Bulletin*, 12(3), 473–482. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18612867>
- Andreasen, N. C. & Grove, W. M. (1986). Thought, language, and communication in schizophrenia: Diagnosis and prognosis. *Schizophrenia Bulletin*, 12(3), 356–358. <http://psycnet.apa.org/journals/szb/12/3/348/>
- Jimeno, N. (2019). Evaluación psicopatológica del lenguaje en las esquizofrenias: revisión bibliográfica. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 57(1), 34–42. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v57n1/0717-9227-rchnp-57-01-0034.pdf>
- Obiols, J. (2002). *Evaluación de los trastornos de lenguaje en la esquizofrenia*. Tercer Congreso Virtual de Psiquiatría, Interpsiquis 2002. <https://psiquiatria.com/formacion/tercer-congreso-virtual-de-psiquiatria-interpsiquis-2002-cd-rom/>
- Obiols Llandrich, J., Salvador, L., Humbert, M. S. & Obiols, J. (n.d.). *Escala para la evaluación del Pensamiento, Lenguaje y Comunicación (PLC)*.

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL  
PROTOCOLO RÁPIDO DE EVALUACIÓN PRAGMÁTICA REVISADO  
(PREP-R)

M.<sup>a</sup> Nieves Mendizábal De la Cruz  
*Universidad de Valladolid*  
[marianieves.mendizabal@uva.es](mailto:marianieves.mendizabal@uva.es)

En este capítulo abordaremos la descripción, análisis y valoración de una de las pruebas de evaluación pragmática elaboradas en español recomendables para un buen diagnóstico del componente pragmático. Se trata del Protocolo Rápido de evaluación pragmática Revisado (Fernández-Urquiza et al., 2015) con prólogo de Beatriz Gallardo. Es una prueba de screening para la rápida detección de los aspectos pragmáticos y/o componentes gramaticales del déficit comunicativo. Está fundamentado en evaluar los comportamientos comunicativos que el hablante desarrolla en diversas situaciones cotidianas fuera del ámbito clínico.

Comenzaremos haciendo una breve descripción de la prueba de evaluación, así como explicando las peculiaridades que posee en relación a otros test de evaluación pragmática. Del mismo modo, expondremos las dificultades que han presentado las estudiantes de logopedia a la hora de corregir la prueba, los sesgos que se producen en las evaluaciones y las posibles soluciones para solventar estas dificultades. A continuación, ofrecemos un ejemplo de cómo podemos aplicar este protocolo de evaluación pragmática a un caso concreto, incluyendo un código QR que nos llevará hasta el vídeo que ofrecemos como ejemplo y que ha sido objeto del análisis pormenorizado. Por último, concluimos con la presentación de un informe completo del caso seleccionado, explicando cómo se ha llevado a cabo, así como las dificultades y los errores en los que han incurrido los estudiantes de segundo curso de logopedia. Toda la descripción y explicación de las dificultades presentadas por los alumnos está sustentada en los datos obtenidos, tanto en los informes elaborados de manera grupal por los estudiantes, como en el formulario de valoración que han cumplimentado, con la finalidad de diagnosticar los problemas encontrados y ofrecer un procedimiento completo y correcto de cómo administrar una prueba como la que nos ocupa.

## **1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA**

En este apartado pretendemos acercarnos a la descripción y análisis del Protocolo Rápido de Evaluación pragmática Revisado (2015) desde planteamientos de la lingüística clínica y enfocado, como no podía ser de otra manera, a presentar a los logopedas una herramienta que pone el punto de mira en conseguir en el paciente una evaluación de su eficacia comunicativa que redunde en la calidad de vida del paciente y de las personas que le rodean. Esta meta es a la que se refieren los autores de la prueba de evaluación y su prologuista, Beatriz Gallardo, cuando señala que el “PREP es en sí mismo una respuesta a ciertos intentos previos de incorporación de los enfoques pragmáticos a la investigación sobre patologías del lenguaje” (prólogo, p.8). No obstante, esta prueba va más allá de la incorporación del componente pragmático al análisis del lenguaje, pues aborda el uso del lenguaje sin sesgos ni cortapisas, más bien al contrario, acercándose al lenguaje desde una perspectiva global, teniendo en cuenta todos los niveles de análisis y con el rigor que le confieren las teorías lingüísticas de corte funcional.

### **1.1. Antecedentes del PREP-R**

La prueba de evaluación pragmática objeto de este capítulo comienza contextualizando y relacionando el protocolo con investigaciones previas realizadas por los autores, así como con los proyectos de investigación que dan origen al test. Todo comienza bajo el paraguas de la profesora Beatriz Gallardo y en el marco de un proyecto de investigación (2013-2016) que pretendía internacionalizar el corpus PerLA con la finalidad de adaptarlo al sistema de anotación y transcripción internacional del corpus CHILDES. Del mismo modo, los cinco autores querían administrar el protocolo pragmático a todo el conjunto de grabaciones (afasias no fluentes, afasias fluentes, corpus mixto, Síndrome de Williams, Asperger) que conforman el corpus de la Universidad de Valencia. Asimismo, este protocolo se nutre de corpus de otros autores para ejemplificar casos de déficits pragmáticos en alguno de sus tres componentes (pragmática enunciativa, textual e interactiva), ejemplos como los de Durán y Figueroa (2009) en sus estudios sobre déficits pragmáticos en personas con esquizofrenia, el corpus de Garayzábal (2005) de Síndrome de Williams o el de Moreno Campos cuando evalúa el TDAH infantil a partir de datos orales (2013), así como Moreno y Díaz (2014) para el síndrome de Down, entre otros.

Trabajos previos a este protocolo han servido de acicate para desarrollarlo con la rigurosidad que está presentado. Entre ellos, la Guía comunicativa para interlocutores clave en el marco de la conversación afásica (Gallardo, 2005) o todos los estudios que se han realizado en el marco del Perfil PerLA (Gallardo, 2007).

Desde estos estudios previos al Protocolo, los autores han querido simplificar la tarea de evaluación pragmática a los logopedas. De este modo, se vio necesario la



reducción y facilitación de la labor diagnóstica, estableciendo ítems más asequibles a terapeutas sin una formación lingüística ni pragmática tan especializada. En este orden de cosas, surgió el PREP, que integró la evaluación gramatical dentro del componente pragmático textual, poniendo en contraposición lo que es un déficit pragmático específico y uno de base gramatical. Todas estas modificaciones han finalizado con la puesta en práctica en las aulas de este protocolo pragmático, como ha sido nuestro caso, siendo valorado muy positivamente su uso en las fases de evaluación y diagnóstico logopédico.

## 1. 2. Contenido del PREP-R

El Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado ha sido aplicado a las transcripciones de las grabaciones realizadas para configurar el corpus PerLA. En las asignaturas de Lingüística clínica, así como en las de evaluación e intervención logopédica de muchas titulaciones universitarias de Logopedia, se ha estudiado el test y administrado a personas con patologías de índole pragmática. Por ello, los autores de la prueba han elaborado una Guía complementaria con la finalidad de facilitar su aplicación. El protocolo, por tanto, consta de una guía muy práctica de uso, con ejemplos de cada categoría pragmática evaluada en cada ítem. Como indican los autores:

La estructura de esta Guía es, desde estos planteamientos, notablemente funcional: en el primer capítulo recordamos las bases teóricas subyacentes a la pragmática clínica; en el segundo abordamos los aspectos prácticos de recogida de datos y aplicación del protocolo. Los capítulos 3, 4 y 5 revisan los tres niveles pragmáticos del PREP. El capítulo 6, finalmente, explica el procedimiento de cuantificación. (PREP-R, p. 15)

Efectivamente, el protocolo consta de un primer capítulo dedicado a los fundamentos teóricos de la lingüística clínica funcional en el que se defiende la utilización de métodos cualitativos de análisis lingüístico, tomando como base a autores como Jakobson (1956), Lesser (1978) y Crystal (1982). El paradigma funcional se sirve de la recogida de datos extraídos de entrevistas lo más naturales posible, que se registran y transcriben para obtener patrones lingüísticos sistemáticos de cara a su análisis lingüístico pormenorizado. Se trata, por tanto, de un método de investigación cualitativa, de corte observacional e inductivo, que tiene su origen en los estudios basados en corpus de lenguaje patológico y en los fundamentos teóricos y metodológicos del análisis de la conversación “que contempla el intercambio comunicativo como una interacción social regulada secuencialmente por las orientaciones de sus participantes” (PREP-R, p. 20).

El PREP-R sienta sus bases, por tanto, en el uso comunicativo que emana de un contexto social, interactivo e intencional. Un enfoque funcional del estudio del lenguaje está ligado a las dimensiones cognitiva y social del hablante, de manera

interrelacionada, como facultad mental del ser humano que evoluciona a medida que lo hace la persona (Piaget, 1959) o, desde otro punto de vista, a medida que el ser humano experimenta que es un ser social y pertenece a una comunidad de habla (Vigotsky, 1934). Las tres dimensiones, lingüística, cognitiva y sociocultural, están intrínsecamente unidas y, como tal, han de ser tenidas en cuenta en una evaluación integral del lenguaje humano. Como señalan los autores del PREP-R “esta es la esencia de la perspectiva pragmática que está en la base de la Lingüística clínica funcional” (PREP-R, p. 21).

Cuando un logopeda evalúa el lenguaje de una persona que, por ejemplo, tiene una afasia, no valora únicamente el déficit que se le ha diagnosticado, sino que evalúa e interviene teniendo en cuenta todos los condicionantes sociales, emocionales, cognitivos y perceptivos que rodean a la persona. No se evalúan patologías, evaluamos e intervenimos personas, esa es la clave de una evaluación integral y eso es lo que persigue el Protocolo de Evaluación Pragmática.

El segundo postulado del paradigma funcional defiende que las formas lingüísticas están pragmáticamente motivadas. Las formas lingüísticas deficitarias son las que en mayor medida deben adoptar un enfoque pragmático en su evaluación (Fernández Pérez, 2000) porque el léxico y las estructuras sintácticas se seleccionan siempre en función de la situación comunicativa, del conocimiento entre los hablantes, de la formalidad o familiaridad de la misma o del grado de imposición del acto de habla en cuestión. Seleccionamos las piezas lingüísticas siempre teniendo en cuenta factores externos (estatus social, circunstancias sociales, conocimiento social). Disponemos de palabras y estructuras lingüísticas y seleccionamos las que consideramos apropiadas en cada momento, lugar y situación.

El tercer postulado del enfoque funcional considera que hay una interdependencia entre todos los componentes del sistema lingüístico y que “el lenguaje rehabilita lenguaje”, afectando los problemas de una dimensión lingüística a los de otra dimensión. Todo en el lenguaje está interrelacionado. Un problema fonológico afectará al componente léxico y una carencia sintáctica afectará a la comprensión o dimensión semántica.

En el segundo capítulo del PREP-R se tienen en cuenta los contextos de recogida de datos e interlocutores, la valoración e interpretación de los datos y el propio protocolo, configurado con un diseño muy gráfico a través de una tabla dividida en tres niveles. En el epígrafe sobre los contextos y entornos para la evaluación, se nos presenta cómo se recogen los datos y la forma de registrarlos. La guía es muy útil porque ofrece pautas para puntuar los ítems a partir de un registro de vídeo, como es nuestro caso. En concreto, nosotros hemos recogido, además del registro audiovisual, una transcripción de la muestra de habla para que sea más fácil seguir la interacción, aunque por cuestión de espacio en este capítulo no se recoge la totalidad de la transcripción, únicamente ejemplos concretos. La transcripción es muy válida para entender mejor la interacción entre los interlocutores y facilita mucho la evaluación de cada ítem. De este modo, hemos ejercitado esta competencia con el alumnado de

logopedia, de cara a un manejo adecuado de las muestras de habla que subyacen a toda investigación en lingüística clínica. La guía que contiene el protocolo ofrece pautas al investigador, logopeda o lingüista en relación a la forma de grabación de la muestra y a la manera en cómo se puede “hacer hablar” al paciente, estrategias logopédicas y propuestas concretas para diseñar la situación de recogida de los datos. Se hace hincapié en la necesidad de un contexto natural en el que las habilidades comunicativas y pragmáticas se pongan de manifiesto.

Los capítulos siguientes de la Guía que contiene el PREP-R están dedicados a la pragmática enunciativa, la pragmática textual y la pragmática interactiva, capítulos 3, 4 y 5 respectivamente. Se trata de la parte gruesa del protocolo, en la que se explica exhaustivamente cada una de las tres categorías, analizando los subniveles correspondientes a actos de habla, tareas de edición, inferencias, -en el caso de la pragmática enunciativa-, el subnivel de coherencia (superestructuras textuales, gestión temática), subnivel de cohesión (eficacia léxica, morfología y formación de palabras, sintaxis y construcción gramatical), -en lo que a pragmática textual se refiere-, y agilidad de turno, cambio de hablante, índice de participación conversacional, predictibilidad, prioridad, gestualidad natural y mirada, en cuanto a pragmática interactiva.

Lo interesante de este protocolo es la exhaustividad con la que se analizan los ítems y las orientaciones que ofrecen sobre la manera de puntuarlos, mostrando muchos ejemplos de muestras de habla de diversas patologías contenidas en los corpus PERLA, entre otros. En cada ejemplo, se explican pormenorizadamente los componentes pragmáticos que están preservados o alterados.

El sexto y último capítulo, está dedicado a la cuantificación de las habilidades pragmáticas preservadas. La habilidad pragmática general se calcula sobre los 18 ítems. Se computan el número de síes, divididos entre los ítems que han podido ser evaluados y se multiplica por 100. La habilidad pragmática específica se corresponde con los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 18. Se analizan las capacidades cognitivas y metacognitivas, que manifiestan que el hablante es capaz de hacer inferencias (representarse lo que piensa y quiere el interlocutor sin que lo diga explícitamente). Se valora si es capaz de comprender las intenciones de los demás, si tiene estrategias para compensar déficits de teoría de la mente; si sabe seguir las reglas que rigen las conversaciones; si sabe construir un relato coherente y dar argumentos más allá de repetir lo escuchado por otros. Por último, para calcular la habilidad pragmática de base gramatical se tienen en cuenta los ítems: 1, 5.3, 6, 9, 10, 11, que representan la parte más formal que da sustento verbal al uso del lenguaje. Evalúa las dimensiones enunciativa y proposicional de los actos de habla, el orden y claridad de la expresión, la producción y comprensión de fraseología y los mecanismos gramaticales de conectividad de los discursos.

Vamos a desgranar con más detalle el contenido del Protocolo. La prueba se estructura en los siguientes contenidos: niveles de análisis pragmático: identifica las alteraciones lingüísticas. Vincula las alteraciones a sus efectos comunicativos. Para

ello se dividió en los tres niveles basados en los tres elementos básicos de la interacción comunicativa, como son el emisor, el receptor y el mensaje (pragmática enunciativa, textual e interactiva).

- a. **Pragmática interactiva:** como cualquier mensaje se dirige a un receptor, en este apartado de la pragmática se deberá atender a las tomas de turno de cada participante, emisor y receptor; al número de turnos por minuto que emite cada hablante en la conversación (agilidad de turno), evaluando si se corresponde con la medida estándar de número de turnos por minuto en una interacción de dos, tres o cuatro participantes); se evalúa el índice de participación conversacional para saber si el hablante tiene intencionalidad comunicativa o apatía por la interacción con los demás; la prioridad o adecuación del habla al contexto social y personal de la conversación. Los ítems que evalúan esta categoría pragmática son el 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18. Si al analizar la interacción conversacional del paciente con los interlocutores (o entrevistadores) se contabilizan entre 20 y 30 turnos por minuto, evaluaremos con un sí el ítem 12. Si el hablante toma sus turnos en el momento adecuado (lugar apropiado para la transición o LAT), sin interrupciones ni demoras, asignamos un sí en el ítem 13. Si la cantidad de turnos y palabras es proporcional al de otros participantes, contamos un sí en el ítem 14. Si el hablante utiliza de manera adecuada tanto turnos predichos como reactivos (de inicio y de reacción), evaluaremos con un sí el ítem 15, que se refiere a la predictibilidad. Si en la segunda parte de una intervención conversacional, el hablante satisface la expectativa que ha proyectado el interlocutor, daremos un sí a la prioridad, valorada en el ítem 16. Si el hablante utiliza la gestualidad y expresión no verbal natural como complemento a su expresión verbal, valoraremos con un sí el ítem 17. Por último, si el uso de las miradas es funcional en cada turno, para pedir o ceder el turno, el ítem 18 estará valorado con un sí.
- b. **Pragmática textual:** en este caso se evalúa una categoría que se relaciona con la naturaleza gramatical del discurso transmitido. Para que algo sea un texto debe tener cohesión o unidad estructural y coherencia o unidad temática, además de una correcta adecuación léxica, haciendo uso de las cadenas correferenciales con sus núcleos bien señalados y sus correspondientes anillos, a través de conectores que den un sentido lógico semántico a los enunciados. En esta parte del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática, se evalúa el subnivel de coherencia, observando si hay un equilibrio entre la información conocida y la nueva. Se observa que el hablante no se contradiga en el aporte de información. Los ítems que evalúan esta categoría pragmática están comprendidos entre el 7 y el 11. A su vez, el ítem 7 analiza la superestructura textual o esquemas cognitivos que constituyen el armazón textual. En el ítem 7.1 se pregunta si al construir un relato no imite sucesos relevantes, si presenta adecuadamente a los personajes o sitúa las acciones espaciotemporales correctamente, siguiendo un orden lógico y

cronológico en el relato de los sucesos. Si falta la complicación y resolución en el relato del paciente, se evaluará este subítem 7.1. como negativo. Si los presenta de manera desordenada o si se mezclan sucesos de historias distintas también se considera deficitario en narración de superestructuras textuales. En el subítem 7.2. se evalúa el hecho de defender una posición argumentativa o justificar una afirmación. Si el hablante proporciona algún argumento válido a su favor y no solo repite la posición defendida por el interlocutor, se considera como positivo. El ítem 8 analiza la gestión temática. Se subdivide en 8.1, en el que se analiza si el hablante reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema y propicia el desarrollo temático, o bien lo rechaza explícitamente; y el 8.2. en el que se evalúa si el hablante introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas. Por otro lado, en el subnivel de cohesión se analizan las marcas formales de relación explícita entre los elementos del discurso. El ítem 9 evalúa la eficacia léxica; si emite dos o más proformas o repeticiones léxicas (*cosa, esto, eso, ahí, así*) se computa como un no; el ítem 10 analiza la morfología y la formación de palabras; si comete dos o más agramatismos, el ítem debe ser marcado con un no. Por último, el ítem 11 señala la sintaxis y la construcción gramatical, evaluando el orden sintáctico y la estructura sintagmática. Si tiene dos o más paragramatismos, el ítem se computa con un no.

- c. Pragmática enunciativa: en esta categoría pragmática se evalúa la parte correspondiente al hablante, su acción intencional a la hora de transmitir un mensaje, los actos de habla que emite y los significados inferenciales que, sin decirlos, debe inferir el oyente para una comprensión completa del mensaje. Este nivel pragmático contiene en el PREP-R 6 ítems para la evaluación enunciativa; estos ítems están, a su vez, subdivididos: 1. Producción de actos de habla: 1.1 el hablante articula correctamente las palabras. Sus emisiones son reconocibles, con fluidez, prosodia y voz adecuados. Si frecuentemente resulta ininteligible, se evalúa de forma negativa en la tabla de puntuaciones. 1.2. el hablante encuentra las palabras y puede usar la gramática para transmitir significado o actos de habla proposicionales. En este ítem se pregunta por la conservación de la inteligibilidad y la capacidad del informante de transmitir significado por mecanismos léxico-semánticos y morfosintácticos. Se evalúan los problemas de anomias y las estrategias compensatorias como los circunloquios, neologismos o parafasias. Si la dimensión del acto proposicional es deficitaria hay un componente gramatical alterado o no asignan referente a los núcleos y sus correspondientes anillos en la cadena hablada, se da un desanclaje deíctico que hace que este ítem deba ser evaluado con un claro no en la tabla de valoración. En el ítem 1.3 se evalúa el manejo de pausas y silencios; si el ritmo está enlentecido o, por el contrario, se encuentra acelerado, se evalúa negativamente. En el punto 2. Se analizan los actos intencionales y la ilocutividad. Para ello, se debe tener en cuenta si el informante es capaz de inferir las intenciones del hablante y de si estas coinciden

con el significado (actos directos e indirectos). Dentro del punto 2.2 se pregunta si el hablante comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionales, es decir, si entiende lo que se le está pidiendo o la intención con la que se transmite el mensaje. En el punto 3 entramos en el subnivel de las tareas de edición, las que hacemos los hablantes cuando queremos organizar con antelación nuestro discurso, los actos locutivos, los actos borrador que ayudan al hablante a ganar tiempo en su tarea de planificar su habla y la gestualidad compensatoria a través de emblemas, reguladores e ilustradores no verbales. En este punto se evalúan los comportamientos compensatorios tanto verbales como no verbales (ítems 3.1., 3.2. y 3.3.). Dentro de este subnivel de tareas de edición, el punto 4 evalúa la conciencia metapragmática y las rectificaciones. Se pregunta por la conciencia del déficit y de las autocorrecciones que realiza el hablante. Si el hablante objeto de la evaluación emplea actos verbales o paraverbales compensatorios (actos locutivos con interjecciones, onomatopeyas, estereotipias verbales, curvas melódicas exageradas y vocalizaciones no lingüísticas) estos ítems son evaluados con un sí.

El subnivel de inferencias, dentro de la pragmática enunciativa, consta de los puntos 5, donde se evalúa el principio de cooperación con las implicaturas generalizadas y particularizadas, y el punto 6 con aspectos relativos a los implícitos convencionales. Esta categoría pragmática basada en el emisor, es decir, pragmática de la enunciación, es la más compleja de evaluar, por los conocimientos específicos que se deben tener de pragmática y lingüística. En el principio de cooperación se tienen en cuenta las máximas conversacionales y las implicaturas particularizadas, es decir, los significados implícitos que surgen cuando un hablante trasgrede intencionadamente alguna de las máximas y provoca un acto indirecto. Las máximas conversacionales (cantidad, calidad, relevancia y modo) activan implicaturas, tanto cuando se respetan (implicaturas generalizadas) como cuando no (implicaturas particularizadas).

Después de exponer la estructura global del PREP-R, con sus correspondientes niveles de análisis pragmático, estamos en condiciones de decir que podemos contar con una prueba muy completa de evaluación que contempla aspectos del uso del lenguaje en contextos. Su aplicación supone una gran ayuda para abordar los déficits lingüísticos de manera fehaciente a la realidad verbal del sujeto.

### **1. 3. Aspectos novedosos del PREP-R**

Los aspectos diferenciadores de esta prueba, en relación a otras pruebas de evaluación pragmática, los podemos resumir en los siguientes:

- Aporta una sensibilidad a las características de las situaciones en los intercambios comunicativos y a las funciones sociales que los hablantes poseen.
- Rehabilita la capacidad para un uso funcional en los contextos comunicativos propios del individuo.
- Restablece la eficacia interaccional.
- Evalúa no solamente déficit, sino estrategias de compensación y adaptación.
- Se basa en el paradigma funcional de que el lenguaje rehabilita lenguaje y, por tanto, recoge lo preservado como punto de apoyo para recuperar habilidades perdidas.
- La guía del PREP-R incorpora una novedad muy relevante con respecto a otras pruebas de evaluación. Se trata de la posibilidad de diferenciar entre aspectos deficitarios en la comunicación que derivan de déficits gramaticales (fonología, morfología, sintaxis y semántica) y que el protocolo denomina déficits pragmáticos de base gramatical, de los problemas originados específicamente por categorías pragmáticas (actos de habla, implicaturas, gestión de turnos, etc.) sin que el paciente tenga ningún problema comunicativo en su gramática. Esta prueba, por tanto, está diseñada para poder calcular en qué medida los problemas comunicativos que experimenta la persona se deben a uno u otro tipo de déficit. Así, en cada uno de los niveles de análisis pragmático señalados (enunciativo, textual e interactivo) algunos de los ítems están relacionados con la evaluación de las habilidades pragmáticas específicas, mientras que otros apuntan a las capacidades comunicativas de base gramatical. En consecuencia, la valoración global del PREP-R se referirá a la habilidad pragmática general que conserva el paciente, pero será posible también calcular por separado los porcentajes de habilidad pragmática específica y de habilidad pragmática de base gramatical preservadas (PREP-R, p. 42).

En definitiva, se trata de aportaciones muy relevantes para una evaluación pragmática, que tiene en cuenta todas las capacidades comunicativas, tanto las específicas como las de base gramatical, aspectos que no contienen otros test de evaluación pragmática.

#### **1. 4. Otras pruebas de evaluación pragmática**

En el ámbito del español existen baterías con apartados específicos para evaluar el uso del lenguaje, principalmente en población infantil. No obstante, de las pruebas estandarizadas, la mayoría pasa por alto el análisis del uso del lenguaje o componente pragmático. Algunas de las que incorporan aspectos pragmáticos son:

- El PLON o la Prueba del Lenguaje Oral de Navarra (Aguinaga et al., 2004), donde se proponen tareas de comprensión de metáforas, simulación de situaciones, descripciones y explicaciones de secuencias espacio-temporales de historias.
- MetAphAs. Protocolo de Exploración de Habilidades Metalingüísticas Naturales en la Afasia. Su objetivo es valorar la capacidad de acceso al lenguaje interior y la inhibición del proceso de externalización del lenguaje oral (Rosell Clari y Hernández Sacristán, 2014). También es útil para evaluar las habilidades metalingüísticas de las personas con demencia. Está compuesto por 6 secciones, con un total de 40 ítems.

Al margen de estas dos pruebas, la mayor parte de baterías de evaluación pragmática son pruebas no estandarizadas basadas en análisis cualitativos. Uno de los más destacados es el *Protocolo de evaluación inicial de la conversación*; esta propuesta, dirigida por Valles (2011), consta de una herramienta diagnóstica para el adulto mayor con trastorno cognitivo leve, preferentemente. Está basada en el análisis de la conversación, desde una perspectiva discursiva entre pacientes e interlocutores conocidos. Pone énfasis en el papel del interlocutor conocido y se estructura de la siguiente manera:

<i>En la persona con deterioro cognitivo</i>	1	2	3
1.- Inicia la conversación			
2.- Expresa de forma oral sus necesidades			
3.- Relata acciones recientes			
4.- Construye oraciones completas			
5.- Acompaña su expresión oral con movimientos corporales			
6.- Su expresión facial refleja de manera adecuada sus emociones			
7.- Utiliza señas o gestos para comunicarse			
8.- Puede parafrasear los mensajes del interlocutor			
9.- Es capaz de añadir información nueva en la conversación			
10.- Pierde el hilo de la conversación			
<i>En el interlocutor habitual</i>			
	1	2	3
1.- Se comunica de forma oral			
2.- Conversa sobre las actividades del día			
3.- Aprovecha la conversación para tratar sobre temas de la actualidad			
4.- Utiliza oraciones completas			
5.- Hace énfasis en la entonación de las frases y oraciones			
6.- Conversa cara a cara, haciendo contacto visual			



7.- Complementa los mensajes de la persona con deterioro cognitivo (agrega información)			
8.- Si no comprende al interlocutor solicita que se le repita el mensaje			
9.- Utiliza preguntas cerradas			
10.- Si la persona con deterioro cognitivo no comprende, repite el mensaje			

Tabla 1. Protocolo de evaluación inicial de la conversación (Valles, 2011). Nota: frecuencias: 1. Siempre 2. A veces 3. Nunca. Extraído de Valles (2011). En Representaciones y creencias en torno a la evaluación lingüística del adulto mayor con trastorno cognitivo leve (p. 27)

En este cuestionario se enfatiza la importancia de la figura del interlocutor como parte activa de esa interacción lingüística, estudiando la conversación desde lo discursivo, como un contexto ideal de actuación entre las personas. No obstante, es un cuestionario mucho menos exhaustivo y más sencillo de usar, válido para un primer acercamiento al diagnóstico de un déficit pragmático.

## 2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

El PREP-R ofrece, como venimos comentando, una amplia guía de aplicación del protocolo, con abundantes ejemplos de muestras de habla de diversas patologías, que ilustran muy bien cómo debemos evaluar cada uno de los 18 ítems de los que se compone la prueba. No obstante, los futuros logopedas han referido algunas dificultades en su aplicación, que pasamos a exponer a continuación.

Lo primero que debemos destacar es que esta prueba fue explicada en la asignatura de segundo curso del Grado en Logopedia, del primer cuatrimestre, Lingüística clínica. Es una asignatura de 6 ECTS cuyos contenidos se estructuran en cinco temas, uno de los cuales, el más extenso, trata los fundamentos de pragmática general y la pragmática clínica en particular. En este tema del programa docente de la asignatura, se estudian las categorías pragmáticas: principio de cooperación, máximas conversacionales, implicaturas, actos de habla, teoría de la relevancia y la teoría de la cortesía verbal. Estudiar estos contenidos es una labor fundamental a la hora de capacitar a los estudiantes para entender correctamente la prueba PREP-R. Los alumnos deben conocer las categorías pragmáticas (enunciativa, textual, interactiva) para poder aplicar la prueba. Aun así, algunos estudiantes en la elaboración de la encuesta de satisfacción refieren que han tenido dificultades a la hora de saber cómo valorar algunos de los ítems.

Realmente la propia guía elaborada por los autores del PREP-R, al orientarnos cómo debemos realizar las puntuaciones, insiste en el carácter interpretativo de la

prueba. Es muy importante contar con experiencia en diagnóstico, por lo tanto, ya estamos ante el primer escollo importante del alumnado. Como destaca la guía “los ítems no pueden ser valorados en términos cuantitativos estrictos” (PREP-R, p. 57). La principal dificultad asienta sus raíces en la complejidad que les revierte a los estudiantes discernir entre sí el paciente entiendo o no lo que se le dice, es decir, la intencionalidad de los actos de habla. Al preguntar en el ítem 2 si las emisiones que utiliza demuestran una comprensión suficiente de lo que se le dice, y son las adecuadas para conseguir su propósito comunicativo, algunas respuestas han considerado que sí comprende y produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados y otros no lo han visto así. Solo un sólido conocimiento de las categorías pragmáticas, y una experiencia previa en una evaluación pragmática del habla de un sujeto, pueden hacer sentirse seguro al examinador de estos ítems. Incluso en la propia guía del PREP-R los autores destacan que es “recomendable realizar una evaluación interjueces, es decir, la comparación de las puntuaciones de un examinador con las de otro”. De ahí que nuestra propuesta práctica de clase haya sido realizar la aplicación de la prueba de evaluación siguiendo un enfoque colaborativo, cooperativo y en equipos de 4 personas. De este modo, nos aseguramos que entre los estudiantes hablan, comparan, discuten las respuestas del paciente y cotejan las puntuaciones de unos y otros para asegurar, al menos, las respuestas entre los componentes de un grupo.

En la encuesta de satisfacción de la práctica realizada por los alumnos, estos marcan que han tenido pocas o algunas dificultades en:

1. Escuchar o entender lo que se decía en el vídeo (11 respuestas poca dificultad, 12 alguna, 3 ninguna, 2 bastante y 2 mucha).
2. Observar de manera visual los resultados que se tenían que obtener (8 respuestas poca, 10 alguna, 9 ninguna, 3 bastante y 0 mucha).
3. Escribir en la hoja de registros los resultados ofrecidos (11 poca, 14 alguna, 5 ninguna, 1 bastante, 0 mucha).
4. Obtener la baremación (8 poca, 9 alguna, 11 ninguna, 2 bastante y 1 mucho).
5. Obtener conclusiones de la prueba que nos aporta información (poca 11, 14 alguna, 3 ninguna, 2 bastante, 1 mucho).
6. Escribir el informe basándose en los resultados de la prueba (15 poca, 3 ninguna, 4 bastante, 10 alguna, 0 mucha).

A la pregunta de por qué has tenido dificultades para corregir la prueba las respuestas se decantan por las siguientes opciones:

1. No comprendía muy bien los contenidos.
2. Dificultad, sobre todo, en hacer las conclusiones, en saber qué información tenía que poner en concreto para que fuera correcta y completa.
3. La parte más compleja es el recuento y baremación de resultados.

4. No entendí bien la explicación de lo que había que hacer.
5. No conseguí interpretar los resultados obtenidos en el registro.
6. Alguno considera que los resultados obtenidos son “ambiguos” y con ello dan lugar a la confusión a la hora de saber qué decisión tomar.
7. Lo más difícil de la prueba es obtener conclusiones sin saber si lo habíamos hecho bien.
8. El grupo tenía opiniones diferentes sobre alguno de los puntos del PREP-R, por eso costaba hacer el informe. Algunos puntos los hemos contestado de manera general porque, a veces, la informante realizaba lo que se preguntaba en el ítem y otras no, y no sabíamos con cuántos ítems mal realizados se computaba como sí o como no.
9. Algunos estudiantes refieren que el motivo de la dificultad es no tener experiencia previa, lo cual concuerda con la opinión de los autores de la prueba, ya que explican que es una prueba que requiere un entrenamiento y experiencia. Los alumnos se sienten inseguros en la valoración de algunos ítems. Señalan que dudaban en algunas respuestas dependiendo de la parte del vídeo, por lo tanto, sería conveniente contar con más muestra de habla, más tiempo de grabación, o un conocimiento personal del sujeto evaluado.
10. Hay estudiantes que relatan haber tenido dificultades en la hoja de registro porque algunos ítems no sabían cómo calificarlos o no tenían muy clara la información que se pedía en ellos. Esto también concuerda con la importancia de tener una buena base de conocimientos de pragmática clínica y lingüística.
11. Por último, algunos alumnos señalan que, al ser la primera vez que administran la prueba a un paciente real, han tenido dificultades por no conocerlo bien y no contar con suficiente tiempo para llegar a saber cómo usa el lenguaje en más situaciones comunicativas.

En definitiva, las principales dificultades tienen relación con la complejidad de entender algunos ítems de la prueba, principalmente si no se conoce al paciente o no se ha tenido una exposición suficiente al habla del sujeto. Este desconocimiento produce inseguridad en el administrador de la prueba, pues no está seguro de si el paciente siempre comente ese fallo pragmático o solo lo ha hecho en esa ocasión; por el contrario, puede suceder que el informante, en apariencia, resuelva bien una situación comunicativa en un determinado momento, pero se observen carencias pragmáticas en otras situaciones que no han sido sometidas a una grabación. El alumno, que no conoce al paciente fuera de esa grabación, no puede dar una respuesta fidedigna a la categoría pragmática que debe evaluar como sí o no. Estos aspectos crean mucha inseguridad en los estudiantes.

Por otro lado, la baremación también les resulta difícil, pues deben discernir entre pragmática general, específica y de base gramatical. Además, el protocolo no aclara lo suficiente cómo interpretar los resultados. Un paciente que obtenga un 75%

en pragmática general se puede considerar que tiene un 25% de déficit pragmático, pero el Protocolo no nos indica si este porcentaje es alto o bajo para determinada patología.

Las posibles soluciones a estas dificultades pueden venir de la mano de la propia experiencia del alumno. Hay que tener en cuenta que el alumno que ha realizado la administración de la prueba se encuentra en segundo curso de logopedia; su experiencia práctica en administrar pruebas de evaluación es muy breve. Con el tiempo irá adquiriendo la seguridad necesaria.

Además, para subsanar posibles carencias e inseguridades, también se recomienda que el profesional que administra el protocolo conozca bien al paciente y pueda completar y contestar muchos ítems con el conocimiento previo que tiene de otras situaciones comunicativas en las que se ha visto en interacción con el paciente. Este hecho resolvería muchas dudas en las respuestas de algunos ítems.

Para solucionar el problema de la baremación e interpretación de los resultados, sería conveniente fijar unos criterios claros de lo que significa cada rango de porcentajes, calculando en cada rango qué necesidades de intervención pragmática precisaría el paciente.

Con estas anotaciones, el alumno se sentirá mucho más seguro en las respuestas, en el puntaje de los ítems, conocerá mejor al paciente, será más objetivo en las valoraciones y realizará un informe final mucho más fiable y útil para la intervención logopédica.

Los propios autores reconocen el sesgo que se puede producir y que puede sufrir el examinador, como les ha pasado a los alumnos objeto de esta práctica al puntuar la grabación. Como indican los autores “este sesgo no se refiere a una puntuación malintencionada, sino a un proceso inconsciente por el cual las predicciones del examinador tiendan a guiar la evaluación” (PREP-R, p. 57) “de esto modo, las puntuaciones otorgadas reflejarían las predicciones en lugar de reflejar la realidad analizada”.

Como hemos dicho antes, la forma de atenuar el sesgo es realizar evaluaciones en grupos, o como dicen los autores, interjueces e intrajueces, cotejando los resultados y discutiéndolos entre todos. Debido a este sesgo, la forma de abordar en el aula la aplicación de la prueba ha sido enfrentando al estudiante al protocolo de manera grupal.

### **3. EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA**

En este apartado se ofrece un ejemplo práctico de uso real, a través de una grabación a una persona con una discapacidad intelectual, a la que se le aplica este protocolo pragmático. Para ello, aportamos en el siguiente código QR un enlace a la grabación efectuada en el Centro.



**FIGURA 1. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA**  
<https://www.kaltura.com/tiny/0eg3p>

#### 4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

El paso final en el pasaje de una prueba de evaluación, como es la que nos ocupa, es la elaboración de un informe que aglutine de manera exhaustiva y razonada las consideraciones extraídas de la aplicación de cada uno de los ítems del test. El protocolo está dividido en los tres apartados anteriormente explicados. Por ello, este informe se organizará siguiendo la misma distribución: pragmática enunciativa, pragmática textual y pragmática interactiva o conversacional.

En primer lugar, se presenta la tabla con la relación de ítems que se van a evaluar:

<i>¿SE AJUSTA LA CONDUCTA VERBAL DEL PACIENTE A LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES?</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>	<i>No Ev.</i>
<b>PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA</b>			
Subnivel de Actos de habla			
<b>1. Producción de los Actos de habla</b>			
<i>1.1 El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos).</i>			
<i>1.2 Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales).</i>			
<i>1.3 Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado.</i>			
<b>2. Intencionalidad de los Actos de habla: ilocutividad.</b>			
<i>2.1 Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados.</i>			
<i>2.2. Comprende y/o produce actos de habla indirectos.</i>			

## Subnivel de Tareas de edición

## 3. Conductas compensatorias

3.1 *Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos).*

3.2. *Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador)*

3.3. *Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria).*

## 4. Rectificación y conciencia metapragmática

*Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos.*

## Subnivel de inferencias

## 5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas

5.1. *La información que proporciona es veraz (implicatura de calidad).*

5.2. *La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).*

5.3. *La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera).*

5.4. *Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).*

5.5. *Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas).*

## 6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas

6. *Comprende y o utiliza correctamente expresiones lexicalizadas o modismos.*

## PRAGMÁTICA TEXTUAL

## Subnivel de coherencia

## 7. Superestructuras textuales

7.1. *Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).*

7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).

--	--	--

**8 Gestión temática**

8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización).

--	--	--

8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).

--	--	--

Subnivel de cohesión

**9. Eficacia léxica**

Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías.

--	--	--

**10. Morfología y formación de palabras**

Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos

--	--	--

**11. Sintaxis y construcción gramatical**

Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.

--	--	--

**PRAGMÁTICA INTERACTIVA**

**12. Agilidad del turno**

La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido.

--	--	--

**13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno**

El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables.

--	--	--

**14. Índice de participación conversacional**

Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes.

--	--	--

**15. Predictibilidad**

<i>Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos.</i>			
16. Prioridad			
<i>Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes.</i>			
17. Gestualidad natural			
<i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye.</i>			
18. Uso comunicativo de la mirada			
<i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno</i>			

Tabla 2: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática revisado (Urquiza et al., 2015)

	<i>HABILIDAD PRAGMÁTICA GENERAL</i>	<i>HABILIDAD PRAGMÁTICA ESPECÍFICA</i>	<i>HABILIDAD PRAGMÁTICA DE BASE GRAMATICAL</i>
Ítems sobre los que se calcula	Todos	2, 3, 4, 5 (excepto 5.3), 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18	1, 5.3, 6, 9, 10, y 11
Nº de ítems evaluados con “SÍ”			
Nº de ítems que han podido ser evaluados			
Resultado en %			

Tabla 3: cuantificación de los tipos de déficit pragmático (Urquiza et al., 2015)

#### 4. 1. El informe de evaluación pragmática basado en el PREP-R

##### PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA: Subnivel de los Actos del Habla.

###### 1. Producción de los Actos de habla



- 1.1. El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos).
- 1.2. Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales).
- 1.3. Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado.

En el caso que nos sirve de modelo, la informante puede mantener correctamente una conversación, ya que no solo no presenta alterada la comprensión, si no que sus emisiones son reconocibles y comprensibles para cualquier interlocutor que interactúe con ella, dentro de unos parámetros de conversación prototípica.

Se puede observar en el siguiente ejemplo:

00031 I: § mira / ayer / te voy a decir una cosa / ayer me volví loca en casa / / porque estuve buscando / / / un libro que estoy leyendo que me le ha regalado mi hermano/ y no sabía lo que había hecho con él / me pongo a → a revolverlo todo /// ayer fue lunes ¿no? §

Con este turno de la informante, se aprecia que, en ocasiones, tiene problemas en la búsqueda de la palabra que desea transmitir, realiza pausas o alarga palabras, pero sus actos proposicionales son comprensibles.

Un claro ejemplo sería el que observamos a continuación:

00035 I: § sí / cuando paso la (CON LA MANO REALIZA EL MOVIMIETNO DE ESTIRAR LAS SÁBANAS) la cama / lo estiro / pero yo no me di cuenta cómo / de→ del libro / y estaba metido / no entre la cama estaba- no en las sábanas estaba entre la cama / y el mueble que tengo en la cama §

La informante respeta el turno de palabra, sabe cuándo la entrevistadora acaba de lanzar una pregunta o una emisión y ofrece un hueco temporal a su respuesta. El único momento en el que realiza una interrupción es cuando no comprende algún enunciado producido por una de las entrevistadoras, produciendo un acto inferencial a través de alguna pregunta breve, como sucedería en el habla cotidiana de cualquier hablante.

Este fenómeno se puede observar a lo largo de toda la conversación, un ejemplo sería el turno:

00012 E1: que los cristales son los más caros a mí es lo que / §  
 00013 I: § pues claro §  
 00014 E1: § porque yo he perdido las gafas§  
 00015 I: § se me han roto /se me han hecho añicos

0016 E1: pero yo te las vi y no las tenías hechas añicos/solo tenías un lao'// un poco estallao

0017 I: no, cuando—cuando me caí /// cuando me caí y me rompí los dedos se me rompieron /eh/ los dos – los dos cristales (HACE CON LOS DEDOS EL NÚMERO DOS) el (xxx) y el otro

0018 E1: ah pues las que enseñaste a mí no serían esas

## 2. Intencionalidad de los Actos de habla.

### 2.1 Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados.

En los actos directos, la informante es capaz de comprender lo que transmite el emisor. En cambio, en los actos indirectos no se produce esa comprensión de la información transmitida. Un claro ejemplo serían los actos de habla con dobles sentidos; en estos casos, entendería la literalidad del acto, no el implícito. La entrevistadora emite un enunciado con clara intención de señalar lo contrario de lo que dice (que iba guapa, cuando en realidad iba muy desarreglada porque venía de hacer deporte). La informante no es capaz de inferir la ironía del enunciado.

Un ejemplo sería el siguiente turno:

00131 E2: § andaba a la vez que iba así un poco despeinada / a que iba guapísima yo §

00132 I: § sí (ASIENTE) §

00133 E2: § iba despeinada, guapísima §

00134 I: § sí (ASIENTE)§

### 2.2 Comprende y/o produce actos de habla indirectos.

La usuaria no realiza actos de habla indirectos, puesto que no es capaz de comprender todos los implícitos de la indirección. Esto provoca que, por consiguiente, no sea capaz de producirlos. Los enunciados que emite son actos de habla directos, donde la información que emite es justamente la que quiere transmitir, lo literal, sin ironía ni dobles sentidos.

## Subnivel de Tareas de Edición

### 3. Conductas compensatorias.

3.1 Emplea actos verbales y/paraverbales compensatorios (actos locutivos).

3.2 Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador).

3.3 Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria).

En las emisiones de la informante, no solo podemos encontrar producciones verbales, sino que, asimismo, realiza actos paraverbales y quinésicos compensatorios, como por ejemplo una correcta entonación en preguntas, gesticulación durante afirmaciones con las que está de acuerdo, etc.

Un claro ejemplo lo podemos observar en el turno:

00126 I: § (LEVANTANDO EL DEDO PIDIENDO TURNO PARA HABLAR) y – y una pregunta / y eso – eso de→de la subida de la luz ¿aaaa – a qué – a qué viene – a qué haceee referencia?

Observamos que la informante, en ocasiones, necesita más tiempo para encontrar la palabra exacta que quiere transmitir, por lo que realiza pausas o alarga las palabras, ayudándole a ganar tiempo para encontrar la siguiente palabra que quiere producir.

Lo podemos observar en el siguiente turno:

00037 I: § se - se había colao´/ porque estuve leyendo anoche / por la → tarde // y se había dejao´ encima de la cama / pero al → / como doy tantas vueltas en la cama pues se me había colao´§

Podemos observar que, a lo largo del discurso, y en repetidas ocasiones, utiliza gestos que complementan las oraciones que apoyan sus intervenciones. Por ejemplo:

00150 I: no, tengo que ir más porqueee me heeeeh, me he caídoo el otro día, me he hecho daño en la rodilla, me he vuelto a hacer daño en los dedos que me rompí (SE MIRA Y SE SEÑALA LOS DEDOS)

4. Rectificación y conciencia pragmática: muestra conciencia de su dificultad y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos.

Este ítem también es valorado con un sí. Podemos evaluar, a lo largo de toda la entrevista, que en ciertas ocasiones corrige sus propios errores. Pese a que no consiga acceder al vocabulario de manera fluida tiene conciencia de cuáles son sus errores y los corrige. Como sucede en el siguiente caso:

00253 I: no oigo laaa - oigo la música↑ pero no oigo los coches

Observamos cómo es capaz de autocorregirse en el momento de acceder al léxico que necesita para poder expresar su intención de manera correcta y eficaz.

## 5. Principio de cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas.

### 5.1 La información que proporciona es veraz (máxima de calidad).

Este ítem es valorado con un sí, pues toda la información que transmite es veraz, en ningún momento dice algo que sea completamente erróneo, ya que las veces en las que su comprensión falla no es por un error en la información sino en la interpretación del mensaje. Por ejemplo:

00293 E: / ¿y tú sueles irte de vacaciones↑?

00294 I: no / antes sí cuando estaban mis padres sí me iba todos los fines de semana a la playa

En este caso, la información es totalmente veraz ya que ha sabido responder de manera coherente a la pregunta que se le ha realizado.

### 5.2 La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (máxima de cantidad).

Al contrario que en el anterior ítem, en este caso valoramos con un no, pues podemos observar que la información que transmite es excesiva, teniendo en cuenta el contexto comunicativo, es decir, en sus intervenciones da más información de la que se requiere e innecesaria para el contexto comunicativo. Como, por ejemplo:

00170 I: ¡Ay!, tú me podrías, me podrías ayudar. Mira tengo un sonotone que no lo, no no no me adapto mucho a él

En esta intervención está dando información que es excesiva dentro del contexto comunicativo en el que se desarrolla, ya que no está relacionado con el tema del que están hablando en ese momento.

### 5.3 La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (máxima de manera)

Respondemos con un no, debido a que en su discurso a veces encontramos fallas porque ha malinterpretado lo que se quería decir en determinados momentos. Este hecho está relacionado con la falta de comprensión del significado implícito del mensaje.

00175 E2: vale, pues luego hablamos de ello, ¿vale? Cuando terminemos esto. Mira, pone aquí “esto es un bosque hijo” y le responde “qué guay / huele a producto de limpieza”. ¿Me puedes explicar esta imagen?

00175 I: sí, pues es uuuuun grupo de niños/ un pad que puede ser un pad un hijo que van al bosque y le dice el hijo al padre: padre aquí huele a limpieza porque se imagina que los que los que los árboles huelen a pino, como los productos de la limpieza.

En este caso no ha comprendido el verdadero sentido de las palabras del niño. La lámina es una viñeta gráfica de tipo humorística. La informante ha identificado que el niño de la lámina quería expresar que los árboles tienen un olor muy parecido al de los productos de limpieza cuando, en realidad, la viñeta hace referencia a una crítica hacia, por un lado, la contaminación y, por otro, al desconocimiento de la naturaleza por parte de las generaciones jóvenes.

#### 5.4 Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (máxima de relación).

Valoramos con un sí este ítem, pues responde de manera coherente a las preguntas que se le realiza a lo largo de todo el video. Responde con información relevante y relacionada con el tema del que están hablando en cada momento.

Por ejemplo, esto se observa en intervenciones como la expuesta en el apartado 5.1

00293 E:/ ¿y tú sueles irte de vacaciones↑?

00294 I: no/antes sí cuando estaban mis padres sí me iba todos los fines de semana a la playa

En este caso, la información es totalmente veraz ya que ha sabido responder de manera coherente a la pregunta que se le ha realizado.

#### 5.5 Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas).

Valoramos negativamente este ítem. Cuando se transgrede alguna de las máximas del principio de cooperación, no es capaz de comprender lo que el emisor quiere transmitir y no comprende el contenido implícito en la oración.

Podemos observar esta falta de comprensión en el siguiente caso:

00129 E2: § y no me viste que yo iba de deporte / iba así con una coleta mal hecha ¿te acuerdas? §

00130 I: § (xxx) §

00131 E2: § andaba a la vez que iba así un poco despeinada / a que iba guapísima yo §

00132 I: § sí (ASIENTE) §

00133 E2: § iba despeinada guapísima §  
 00134 I: Sí (ASIENTE)

En este caso no comprende la ironía del entrevistador, que está dando a entender que no iba guapísima, sino todo lo contrario.

6. Implícitos convencionales: Comprende y/ o utiliza correctamente expresiones lexicalizadas o modismos (inferencias trópicas lexicalizadas).

Si son expresiones muy comunes en el habla cotidiana, vemos que sí comprende y es capaz de utilizar refranes o modismos. En el discurso de la informante, cuando se le presenta una frase hecha, como es la del siguiente ejemplo, parece que comprende sin dificultad el sentido, pese a que solicita una aclaración para asegurarse de lo que le está preguntando, manifiesta una correcta comprensión de la expresión “ser más largo que un día sin pan”:

00155 E2: que está siendo más largo que un día sin pan.  
 00156 I: ¿Cuál? ¿lo de la fisio?  
 00157 E2: (ASIENTE CON LA CABEZA)  
 00158 I: noo, no porque son cosas que meee, que meeee me tranquilizan, tengo muchoos, también tengo muchos dolores de espalda

## PRAGMÁTICA TEXTUAL

### Subnivel de coherencia

#### 7. Supraestructuras textuales

7.1 Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).

Cuando la informante construye un relato, lo elabora sin omitir los acontecimientos de mayor importancia. No presenta incorrectamente a los personajes, ni sitúa las acciones en tiempo y espacio de forma errónea. Para evaluar este ítem ha sido necesario tener en cuenta toda la conversación, conocer un poco la vida de la persona y haber leído los libros de los que habla. La informante presenta una buena comprensión oral, pero también es cierto que algunos relatos argumentales que expone se desvían, en cierto sentido, de la realidad. Por ejemplo, cuando cuenta el argumento de la novela que ha leído, sabemos que no es correcto del todo, puesto que omite información relevante para entender su relato.

En este ejemplo, la informante cuenta de qué trata una novela que se está leyendo:

00270 I: pues/leer//§

00271 E: ¿y qué has leído↑? §

00272 I: =y pasar—y pasar el rato/estoy leyendo uno que me han regala(d)o/  
no me acuerdo cómo seee titula

00273 E: ¿y de qué trata ↑?

00274 I: trata de unaaa/de una chica que seee // seee – que se va de la ciudad  
// se va del campo a la ciudad // o de la ciudad al campo que seee – que está  
muyyy muy afectada de los bronquios// y los / y los médicos la han dicho  
que / se vaya al campo porque en la ciudad hay muchaa/ mucha po—  
polución // mucho polvo / y le afecta mucho a los pulmones // y allí conocee  
a un chico // se relaciona con él / tiene varioos ((contactos)) // cuando se  
van –cuando se va con ella que ya se recupera / el chico se va con ella.

- 7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).

A este ítem respondemos afirmativamente, pues cuando la informante pretende argumentar o justificar algo, proporciona argumentos racionales que corroboran su respuesta, más allá de reiterar la posición expresada: Un ejemplo de esto es el minuto 18: 20

00245 I: ¿sabes lo que pasa↑? Antes cuando--¿sabes lo que pasa↑? queee/ si  
(m)// muchas veces ee/ me gusta—antes me gustaba llevar música con los  
auriculares (GESTO SEÑALANDO SUS OREJAS)

00246 E: ¿con los cascos↑?

00247 I: con los cascos/ pero ahora no puedo/ si llevo los auriculares y la  
música/pues no oigo los coches

00248 E: claro↓

## 8. Gestión temática

- 8.1 Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (no me apetece hablar de eso. Prefiero no tocar ese tema, etc.).

La paciente reconoce, sin apenas dificultad, los momentos en los que el interlocutor introduce temas nuevos durante el transcurso de la conversación, ya que cuando una de las entrevistadoras le pregunta por algo de lo que no han hablado previamente, la paciente contesta con rapidez y da una respuesta con sentido. Un ejemplo lo encontramos en el turno del minuto 19:04

00252 E: no oyes ni la música ni los choches  
 00253 I: no oigo laaa—oigo la música↑pero no oigo los coches  
 00254 E: bueno... ¿y qué tal el fin de semana↑?  
 00255 I: pues vaya //solo—solita/en casa//  
 00256 E: ¿qué has hecho este fin de semana↑?  
 00257 I: ¿que qué he hecho? (=>E) =pues mira/me he ido aaa//a dar un paseo// suelo salir mucho a dar paseos// he esta(d)o con unaaa/visita que vieneee—que tiene una casa al la(d)o deee—en mi barrio↑/han venido de Bilbao↑/ me han traído un regalo↑

8.2 Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).

También se puede observar cómo la propia paciente es capaz de introducir nuevos temas de conversación con moderada fluidez, y sin presentar apenas rupturas temáticas bruscas. Se puede evidenciar este hecho en el minuto 19:57, porque la paciente explica sin necesidad de preguntas por parte de la entrevistadora, lo que le habían regalado el año pasado unos amigos de Bilbao.

00256 E: ¿qué has hecho este fin de semana↑?  
 00257 I: ¿que qué he hecho? (=>E) =pues mira/me he ido aaa//a dar un paseo/suelo salir mucho a dar paseos/he esta(d)o con unaaa/visita que vieneee—que tiene una casa al la(d)o deee—en mi barrio↑/han venido de Bilbao↑/ me han traído un regalo↑

#### Subnivel de Cohesión

9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).

La informante demuestra eficacia léxica, ya que utiliza las palabras adecuadas y acordes al mensaje que pretende transmitir. Además, posee el vocabulario suficiente para construir su discurso sin tener que repetir las mismas palabras. Esto se puede observar por ejemplo en el minuto 22:56. Se da cuenta del error en el nombre del libro y es capaz de corregirse accediendo a la palabra correcta de forma inmediata, por lo que demuestra que posee vocabulario suficiente para explicar lo que quiere transmitir. Por ejemplo:



00286 I: (ASIENTE)(=>E)/ la catedral del mar/ eee lo quee me dece(p)cionó un poco es—fueron los tres—los tres tomos de→ de la→ de la cat—de los pilares de la tierra/porque yo creí que llegaban a hacer—a construir la catedral

10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología)

Se observa que la construcción de las palabras de la informante se adecua a las terminaciones de género, tiempo y número. Realiza correctamente las concordancias entre sustantivos y artículos y es capaz de autocorregirse si se da cuenta del error. Se puede observar en el turno del minuto 23:25:

00307 E: y ahora (mira a la libreta)/ qué están los juegos olímpicos este verano ¿a ti te gusta ver el deporte↑? ¿ves los deportes↑?

00308 I: mmm (pre)fiero ir a los→a los gimnasios que hay en el parque↑/a hacer/bicicleta↑/que hacer—porque no puedo hacer mucho deporte—muchos deportes

11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).

Se observa una buena sintaxis, así como el uso convencional en la estructura de las frases. Esta habilidad lingüística se constata con claridad cuando la informante relata el argumento de un libro, utilizando oraciones largas y con cierta complejidad. Un ejemplo claro es el que se ofrece a continuación:

00289 E: yo es que no me le he leído/ cuéntame un poco

00290 I: pues va—es / ¿cómo te diría yo? /hacen un→proyecto/ de una catedral yyy (gesto de apoyo con las manos) esa catedral see—see—en ese proye(c)to se basa en el libro/los→ protagonistas se llaman—el protagonista se llama tom↑/y laaa la hij—la mujer↑/la protagonista se llama ((Enma)) //tienen un hijo que también se llama Tommy//por—el hijo cuando lleva—muy mayor se hace constructor de iglesias y catedrales y sigue los pasos de sus padres/es uuun es un libro que te recomiendo que te leas

## PRAGMATICA INTERACTIVA

12. La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido (agilidad de turno).

Presenta una correcta agilidad de turno proporcionando una comunicación al ritmo adecuado, siendo ágil y rápido ya que cuando le preguntan sobre el Covid-19, o sobre sus libros o novelas favoritas no tiene ningún tipo de dificultad para contestar y expresarse correctamente.

00348 E: § ¿Algún libro o cuento que sea tu favorito?

00349 I: Sí.

00350 E: ¿Cuál es?

00351 I: El principito. Eh – Tengo... /los libros.../ cuentos populares rusos.

00352 E: § Ajá (ASINTIENDO) §

13. El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables (fluidez en la toma de turno).

La fluidez en la toma de turno también es la adecuada ya que no interrumpe a la otra persona con la que está manteniendo una conversación, respeta el turno de palabra y contesta cuando le corresponde:

00236 E: ¿para que lo puedas usar tú↑?

00237 I: para que lo pueda usar yo↓

00238 E: bueno/pues eso será acostumbrarte

00239 I: ya / = en casa me lo pongo me lo pongo paa pa oír la tele a la vez /si la aguanto.

14. En el ítem en el que se indaga sobre el nivel de participación verbal en la conversación, se evalúa positivamente dentro del protocolo (calidad de turno y palabras) porque es proporcional a la de otros participantes (índice de participación conversacional). El nivel de participación verbal en la conversación también es proporcional, ya que contesta de forma completa a las cuestiones que la plantean en cada momento. Le hacen varias preguntas respecto a su opinión y a sus gustos y contesta correctamente a cada una de ellas.

00224 E: ¿no te haces al sonotone↑?

00225 I: no me \*(ace(p)ta)\*/nooo empieza a pitar a pitar a pitar y si le bajo pues no oigo nada //

00226 E: ¿y no notas la diferencia↑?

00227 I: de qué de →§ ¿de tenerle a no tenerle?(=> E)

= no/ no noto ninguna diferencia //

15. Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como reactivos (predictibilidad).

También utiliza adecuadamente los turnos predictivos ya que desencadena una conversación sin haberle preguntado sobre su afición a la psicología, Los turnos reactivos que se producen como reacción a un acto de habla anterior son adecuados, como lo son las respuestas a las preguntas propuestas, asentimientos o rechazos a algo que ella no comparte, como es en el caso del Covid-19 en este ejemplo:

00321 E: Sí un/ ¿pero que ha sido un bulo el covid?

00322 I: Sí que ha sido un bulo/ para sacar - para sacar información o sacarnos dinero o - o tenernos asustaos.

00323 E: Pero no es un bulo ha muerto mucha gente por ello.

00324 I: ¿Tú crees?

00325 E: Yo creo que sí.

00326 I: Pues.../ no sé yo si sería - si sería verdadero no sé si creerlo eso eh.  
(MOVIENDO LA CABEZA HACIA LOS LADOS EN FORMA DE NEGACIÓN)

16. Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como segundas partes de los pares adyacentes (prioridad).

Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional ya que cuando le preguntan qué ocurre en el libro “Los renglones torcidos de Dios” no sabe contestar a la pregunta y cambia de libro para seguir con la conversación. Pero en el caso de preguntas que sí sabe contestar y le interesa responde de manera explícita y directa.

00387 E: ¿Y no te acuerdas qué ocurre en el libro?

00388 I: No/ Y... - este...- la catedral del mar también es muy bonita.

17. Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye (gestualidad natural).

Evaluamos afirmativamente la muestra de habla que hace alusión a este ítem porque mueve las manos y los brazos acompañando la comunicación y realiza algún gesto informativo. Realiza ilustradores como en este ejemplo:

00306I: Y hacer / Porque no puedo hacer mucho deporte / Muchos deportes de - Me gusta mucho hacer la bicicleta y el andador (MUEVE LOS BRAZOS COMO QUE ESTUVIESE PEDALEANDO). Caminar mucho.

18. Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar su escucha y comprensión, para ceder o pedir turno (uso comunicativo de la mirada).

La informante usa la mirada de forma comunicativa, ya que gracias a ella es capaz de expresar acuerdo o desacuerdo con la intervención previa. La mirada tiene

en la informante la función de dar a conocer al interlocutor si entiende de lo que están hablando, así como si el tema tratado le interesa y merece su atención. A la hora de mostrar que está entendiendo el tema del que habla y que está de acuerdo, asiente con la cabeza y con la mirada transmite ese asentimiento.

00283 I: (ASIENTE) ( $\Rightarrow$ E)/ la catedral del mar/ eee lo quee me dece(p)cionó un poco es—fueron los tres—los tres tomos de→ de la→ de la cat—de los pilares de la tierra/porque yo creí que llegaban a hacer—a construir la catedral

#### 4. 2. Resultados del informe de evaluación pragmática basado en el PREP-R

Una vez clasificados los datos extraídos y cuantificados los ítems correspondientes a los tres tipos de pragmática (general, específica y de base gramatical), estamos en condiciones de hacer una valoración inicial de la competencia pragmática que posee la informante que ha sido objeto de nuestra evaluación.

<i>CUANTIFICACIÓN</i>	<i>HABILIDAD PRAGMÁTICA GENERAL</i>	<i>HABILIDAD PRAGMÁTICA ESPECÍFICA</i>	<i>HABILIDAD PRAGMÁTICA DE BASE GRAMATICAL</i>
<i>Ítems sobre los que se calcula</i>	TODOS (29)	2 (2.1, 2.2), 3, 4, 5 (5.1, 5.2, 5.4, 5.5), 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	1, 5.3, 6, 9, 10, 11
<i>Nº de ítems evaluados con sí</i>	24	13	5
<i>Nº de ítems que han podido ser evaluados</i>	29	17	6
RESULTADO EN %	82,7%	76,5%	83,3%

Tabla 4. Resultados del informe del PREP-R

#### 4. 3. Interpretación de los resultados del informe de evaluación pragmática

La *habilidad pragmática general* se calcula contabilizando el número de respuestas valoradas afirmativamente (en este caso han sido 24 ítems); este resultado se divide entre el número de ítems que han podido ser evaluados (en este caso han sido la totalidad, es decir, 29 ítems). El resultado se multiplica por 100 dando una habilidad pragmática general de un 82,7%, lo cual indica que su competencia

pragmática está alterada pero no de forma muy acusada. Los cuatro ítems valorados negativamente son: 2.1, 2.2, 5.2, 5.3 y 5.5., lo que indica que su alteración pragmática tiene más relación con un déficit en la *habilidad pragmática específica* (76,5%), es decir, con las capacidades cognitivas y metacognitivas que le permiten representarse la mente del interlocutor y atribuirle intenciones comunicativas, realizar inferencias adecuadas para que la comunicación se realice de forma exitosa. Los ítems 2.1 y 2.2, que evalúan la habilidad pragmática específica, han sido valorados negativamente en la aplicación del protocolo. Este hecho indica que la paciente tiene dificultad en la comprensión y producción de los actos de habla intencionales. Del mismo modo, el ítem 5, que evalúa las reglas que rigen la conversación (Principio de cooperación) y los contenidos comunicados implícitamente cuando el hablante desobedece intencionalmente alguna de las reglas, están alterados en nuestra informante.

En lo que se refiere a la *habilidad pragmática de base gramatical*, el resultado final es de un 83,3% de habilidad pragmática. En este apartado, la informante ha sido valorada negativamente en el ítem 5.3, correspondiente a la máxima de manera, pues tiene dificultades en el orden y la claridad expositiva y, por tanto, con algunos aspectos morfosintácticos y semánticos. Con estos resultados estamos en condiciones de concluir que la paciente con discapacidad intelectual posee habilidades pragmáticas generales bien preservadas; no obstante, su habilidad pragmática específica precisa una intervención logopédica fundamentada en el desarrollo de una adecuada comprensión y producción verbal de actos de habla intencionales, trabajar la teoría de la mente para representarse las intenciones comunicativas del interlocutor y atribuirle intenciones. Su fallo principal radica en la dificultad para hacer inferencias y producir y comprender actos verbales con alta carga de indirección. La intervención logopédica debe incidir en la pragmática específica a través de modelos de uso de la lengua, ejemplificación con actos de habla indirectos para comprender y producir un lenguaje figurado, no literal. Se propone, de cara a la práctica logopédica, usar materiales que tengan en cuenta el metalenguaje, el uso del humor verbal o gráfico, la ironía, los dobles sentidos, la ambigüedad y creatividad del lenguaje con la finalidad de conseguir comprender, de forma más funcional, la intencionalidad de los actos de habla.

#### **4. 4. Discusión de los resultados del informe de evaluación pragmática**

Tras el informe detallado realizado del PREP-R y los resultados obtenidos, se constata que la principal dificultad que presenta la informante que ha sido objeto de esta prueba es en la habilidad pragmática específica, principalmente en los aspectos relativos a la teoría de la mente, las inferencias y la indirección de algunos actos de habla.

Del mismo modo, se observa que la informante tiene dificultad, en algunos casos, de encontrar la palabra que necesita para comunicar sus intenciones y el relato que narra. Dentro de los procesos de la producción de una palabra, presenta algunas

dificultades en el ámbito léxico y en el gramatical, puesto que no consigue acceder a la etiqueta léxica de la palabra que necesita para transmitir el significado y, en ocasiones, la concordancia de género o número es incorrecta, aunque suele ser consciente y realiza las modificaciones oportunas para una correcta concordancia. La aplicación de la prueba nos indica que los demás procesos no se encuentran muy alterados ya que, en ciertas ocasiones, se puede observar como sí es capaz de realizar un análisis visual y una representación mental de tipo conceptual. Además, el sistema fonológico no se encuentra alterado, ya que la producción fonológica de las palabras es correcta.

Por otro lado, es notorio que en las distintas ocasiones en las que se ha visto introducido un acto de habla indirecto por parte de la entrevistadora, la usuaria no ha sido capaz de comprender el significado real que se le intentaba transmitir, sino que lo único que comprendía era el sentido literal de las palabras.

También cabe destacar que, en algunos casos, la información que transmite no cumple con la máxima de cantidad ya que en ocasiones es muy breve, limitándose simplemente a contestar a lo que se le pregunta (con monosílabos sí o no), y, en otras ocasiones, debido a la falta de capacidad de búsqueda de la palabra necesaria, los enunciados se hacen excesivos, ya que la usuaria se encuentra realizando enunciados inicialmente irrelevantes debido a la falta de capacidad de simplificación que proporcionaría la palabra ausente (anomia).

Todo ello conlleva a la falta de claridad y orden de las emisiones de la usuaria en ciertas ocasiones. Aunque consideramos que es importante aclarar que presenta fluidez en el habla y que se observan aspectos muy positivos de entonación y comprensión.

## 5. CONCLUSIONES

El Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (Revisado) constituye una prueba de evaluación pragmática muy útil y necesaria para cualquier práctica logopédica que asuma el reto de hacer un diagnóstico exhaustivo del habla y la comunicación de un paciente con dificultades verbales. Este protocolo nos ha permitido, a través de una muestra de habla real, -grabada en el centro de día al que acude la informante, y transcrita con posterioridad para analizar de forma integral su lengua-, conocer mejor las habilidades pragmáticas generales, específicas y de base gramatical, que tiene la paciente.

La experiencia de aula que ha supuesto aplicar la prueba con un caso real, ha sido valorada muy positivamente por los estudiantes del grado en Logopedia. Ha constituido su primera experiencia en la administración de una prueba de evaluación pragmática y la mayoría relata, en sus valoraciones finales, que el aprendizaje de esta práctica les ha aportado unas competencias de evaluación y diagnóstico que les van a servir en un futuro para su práctica logopédica. Gracias a este protocolo, los futuros

logopedas pueden obtener una primera impresión del tipo de déficit que se encuentra en la base de muchos déficits comunicativos. Con la aplicación de otras pruebas estandarizadas no se accede de manera tan exhaustiva a la base de problemas pragmáticos ocultos; solo con una prueba de este tipo podemos valorar en profundidad aspectos tan internos a la competencia comunicativa como son: la teoría de la mente, la activación de inferencias o la indirección de muchos actos de habla que producidos y comprendemos todos los días en nuestras interacciones comunicativas.

### BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga, G., López, M. L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz Bidegain, N. (2004). *PLON-R. Prueba del Lenguaje Oral de Navarra-Revisada*. TEA Ediciones.
- Crystal, D. (1982). *Profiling Linguistic Disability*. London, Edward Arnold.
- Durán, E. y Figueroa, A. (2009). «Sobre el déficit pragmático en la utilización de pares adyacentes por pacientes esquizofrénicos crónicos y de primer brote». *Revista chilena de Neuro-Psiquiatría*, 47 (4), pp. 259-270. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272009000400002>
- Fernández Pérez, M. (2000). «El enfoque pragmático en el diseño y proyección de pruebas de evaluación lingüística en edad infantil». *Pragmalingüística*, 8, pp. 113-122. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>
- Fernández-Urquiza, M., Díaz Martínez, F., Moreno Campos, V., Lázaro López-Villaseñor, M. y Simón López, T. (2015). *Protocolo rápido de evaluación pragmática-Revisado*. Universidad de Valencia. Versión digital: [https://www.researchgate.net/publication/284498666\\_PREP-R\\_Protocolo\\_Rapido\\_de\\_Evaluacion\\_Pragmatica\\_Revisado](https://www.researchgate.net/publication/284498666_PREP-R_Protocolo_Rapido_de_Evaluacion_Pragmatica_Revisado)
- Gallardo Paúls, B. (2005). *Afasia y conversación. Las habilidades comunicativas del interlocutor clave*. Tirant lo Blach.
- Gallardo Paúls, B. (2007). *Pragmática para logopedas*. Servicio de Publicaciones, UCA.
- Garayzábal, H. (2005). *Síndrome de Williams. Materiales y análisis pragmático*, Vol. III del corpus PERLA. Universidad de Valencia.
- Jakobson, R. (1956). Two aspects of Language and two types of aphasic disturbances. En R. Jakobson y M. Halle: *Fundamentals of Language*. The Hague: Mouton.
- Lesser, R. (1978). *Investigaciones lingüísticas sobre la afasia*. Ed. Médica y Técnica.
- Moreno Campos, V. (2013). «Evaluación del TDAH infantil a partir de datos orales». *VII Jornadas Internacionales de Lingüística Clínica*, Valencia.

- Moreno, E. y Díaz, F. (2014). «Evaluación del componente pragmático en Síndrome de Down a través del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática». *Revista de investigación en Logopedia* 4 (1), pp. 1-27. <https://doi.org/10.5209/rlog.58659>
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. Psychology Press.
- Rosell Clari, V. y Hernández Sacristán, C. (2014). *MetAphas: Protocolo de Exploración de Habilidades Metalingüísticas Naturales*. Nau Llibres.
- Valles, B. (2011). Representaciones y creencias en torno a la evaluación lingüística del adulto mayor con trastorno cognitivo leve. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1(1), 12-34. <https://doi.org/10.5209/rlog.58705>
- Vigotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, 1995.



ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA  
BATERÍA DE LENGUAJE OBJETIVA Y CRITERIAL-SCREENING  
REVISADO (BLOC-SR)  
Rebeca Paniagua Alario  
*Universidad de Valladolid*  
[rebeca.paniagua@uva.es](mailto:rebeca.paniagua@uva.es)

La evaluación del lenguaje es un proceso complejo a través del cual se realiza el análisis de los componentes del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático), en sus vertientes expresiva y comprensiva, con el objeto de determinar el nivel de competencia lingüística del niño.

Realizar un buen diagnóstico de las dificultades del lenguaje oral es el punto de partida para una adecuada planificación del tratamiento según las necesidades detectadas. Y es que, a través de la evaluación del lenguaje, se intenta proporcionar ayuda para la intervención mediante el conocimiento de aquellos procesos lingüísticos que requieren de la intervención del especialista (Puyuelo et al., 1999).

Entre los instrumentos que disponemos para el estudio de las habilidades y conductas comunicativas de un niño disponemos de numerosas herramientas: la observación en contextos naturales, tareas clínicas, análisis de muestras de lenguaje inducido y espontáneo además de un amplio abanico de test y pruebas psicopedagógicas estandarizadas. Dentro de estos últimos procedimientos encontramos la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial-Screening Revisado, el BLOC-SR complementario al BLOC-C y BLOC-S, todos ellos útiles tanto para patología del lenguaje como para problemas del lenguaje en población con necesidades educativas especiales (NEE).

El objetivo de esta batería, tal y como explicitan sus autores, es la detección de limitaciones de lenguaje e identificación de las conductas comunicativas y lingüísticas que serían objeto de intervención logopédica.

## **1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA**

El BLOC-SR es una prueba para la valoración del lenguaje de niños con edades comprendidas entre los 5 y los 12 años, aunque también se puede administrar a niños más mayores con limitaciones en su lenguaje. Proporciona una estimación acerca de los diferentes componentes del lenguaje: morfología, sintaxis, semántica y pragmática.

Se trata de una versión reducida elaborada a partir del BLOC-C. De cada módulo de esta batería, los autores seleccionaron los ítems más representativos para construir un instrumento de screening o cribado con carácter exploratorio y orientativo que se puede aplicar en aproximadamente una hora y que permite obtener información del nivel lingüístico obtenido por el niño en cada uno de los componentes del lenguaje, de manera que si se observan alteraciones en uno o varios de dichos componentes, se debería realizar una evaluación más pormenorizada con la batería completa.

Puede administrarse el total de los 118 ítems de la batería (una hora aproximadamente de duración) o un solo módulo (alrededor de unos 15 minutos).

<i>MÓDULOS del BLOC-SR</i>	<i>ÍTEMES</i>	<i>ÍTEMES DEMOSTRACIÓN</i>	<i>TOTAL ADMINISTRADOS</i>
Morfología	36	11	47
Sintaxis	35	10	45
Semántica	24	5	29
Pragmática	23	0	23
Total	118	26	144

Tabla 1. Módulos del BLOC-SR. Fuente: elaboración propia

En cada uno de los módulos citados en la tabla 1 se analizan los siguientes aspectos:

- *Morfología*: formas verbales regulares (futuro y pretérito imperfecto), formas verbales irregulares (presente, pasado y futuro), comparativos y superlativos, sustantivos derivados, pronombres personales de sujeto, de objeto, reflexivos y posesivos.
- *Sintaxis*: oraciones simples y comparativas, oraciones subordinadas de causa, condición, temporales (después/antes y cuando/hasta que) y adversativas.
- *Semántica*: dativo; locativo; modificadores; cuantificadores y modificadores de tiempo y sucesión.
- *Pragmática*: saludos y despedidas, hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación, hacer requerimientos directos e indirectos de acción, reclamar la atención, formular ruegos, conceder o negar permiso, usar las partículas interrogativas quién, qué, dónde, cuándo, por qué y cómo, hacer demandas de información específica, de confirmación y negación y, por último, formular protestas.

La batería incluye un manual de usuario, un cuaderno de imágenes, un cuadernillo de registro, un manual de casos con aplicaciones a población con necesidades educativas especiales en el que se recogen las investigaciones y experiencias referidas a la aplicación del BLOC a poblaciones con NEE por parte de diferentes grupos de investigación (Puyuelo, 2007) y un CD con el programa BLOC-INFO.

Este programa informático permite el registro de las puntuaciones obtenidas en el BLOC-C Y BLOC-SR, la corrección automática de los resultados, generar las gráficas de los diferentes módulos y comparar diferentes aplicaciones del mismo niño en el tiempo, lo que nos facilita el seguimiento de los casos comparando exploraciones sucesivas de un mismo individuo. También ofrece la opción de cumplimentar los datos de la anamnesis del evaluado y de imprimir los resultados.

Para la aplicación de la batería, podemos optar por el formato papel, utilizando el cuaderno de imágenes y el cuaderno de registro y posteriormente para su corrección, puntuación y obtención del informe gráfico, se utilizará el programa informático; o mediante el ordenador a través del software BLOC-INFO introduciendo los resultados directamente en el programa con el teclado.

Los autores aconsejan respetar el orden de presentación de los módulos tal y como se muestran en el cuadernillo y realizar la administración de la batería en una misma sesión. Si solo se administra un módulo, se respetará el orden de presentación de los ítems establecido en la prueba.

El examinador y el examinado se sitúan uno delante del otro y se comenzará por el ítem de demostración del módulo que podrá explicar hasta 2-3 veces como máximo. Estos ítems no puntúan. En ningún caso se deben modificar las consignas verbales contenidas en la batería, no se debe modificar el orden de aplicación de los módulos y no se pueden repetir las consignas de los ítems que sí puntúan. Se debe evitar también reforzar las conductas verbales con expresiones del tipo “bien” o “mal”. Sí se puede decir otras como “vale” o “de acuerdo” independientemente de si la respuesta proporcionada por el sujeto evaluado es positiva o negativa.

Para la puntuación de las respuestas obtenidas se le otorgará el valor 1, si la respuesta es positiva (acierto), 0 si la respuesta es negativa (error) y N sobre el valor 0, si la respuesta es nula (omisión). No hay límite de fallos, solo si sistemáticamente el examinado falla en todos los ítems, se detiene la administración en cuyo caso debería administrarse otro tipo de prueba.

Una vez terminada la administración de la batería, el cálculo de las puntuaciones se realizará mediante el programa informático BLO-INFO que es el que ofrecerá las puntuaciones y las opciones gráficas de presentación de resultados.

Estos resultados se expresan en puntuaciones directas o brutas, puntuaciones centiles, perfil de cada uno de los módulos y curvas de desarrollo correspondientes a los centiles 10, 25, 50, 75 y 90.

En aquellos casos en los que la puntuación centil de referencia sea inferior a 25, se recomienda aplicar la versión completa del módulo o módulos en los que obtenga dicha puntuación.

<i>CENTIL</i>	<i>NIVEL</i>	<i>INTERPRETACIÓN</i>
70-100	Superior	El alumno domina las habilidades lingüísticas y puede usarlas correctamente.
60-70	Transición	El alumno necesita ayuda para dominar completamente las habilidades lingüísticas.
30-60	Emergencia	El alumno muestra un dominio muy bajo y necesita ayuda. Recomendable administrar la versión completa de la prueba o módulo.
Inferior a 25-30	Alarma	La competencia del lenguaje es muy reducida. Es necesario administrar la versión completa de la prueba o módulo.

Tabla 2. Interpretación de las puntuaciones del BLOC-SR. Fuente: Puyuelo et al., 2007

Se han editado en nuestro país numerosos test que evalúan habilidades psicolingüísticas como el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) (Kirk et al., 2004) así como diferentes componentes del lenguaje de manera independiente.

Para el componente fonético-fonológico disponemos del PAF: Prueba de Articulación de Fonemas (Vallés Arándiga, 2014), Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez, 1994) y Evaluación fonológica del habla infantil (Bosch, 2004).

Para el componente morfológico y sintáctico, el CEG, test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (Mendoza et al., 2005), CEG infantil (Fresneda et al., 2020) y TSA: el desarrollo de la morfosintaxis en el niño (Aguado, 1989).

Para el componente semántico, Peabody (Dunn et al., 2006) y test Bohem de conceptos básicos-3 (Bohem, 2012), entre otros.

Para el componente pragmático el Protocolo Rápido de Evaluación de la Pragmática revisado, PREP-R (Fernández et al., 2015) y el dominio percepción y cognición social de la Batería Neuropsicológica Infantil NEPSY-II (Korkman et al., 2007).

Todos ellos proporcionan un estudio pormenorizado de cada uno de los componentes citados en su vertiente expresiva y/o comprensiva pero no ofrecen una estimación global de las aptitudes lingüísticas del sujeto evaluado que incluyan las dimensiones forma, contenido y uso definidas por Bloom & Lahey (1978).

Entre las baterías que valoran de manera global la capacidad general del lenguaje y de la comunicación del niño encontramos el CELF-V (Wiig et al., 2018), el PLON-R (Aguinaga et al., 2005), el BLOC-SR (estas dos últimas como pruebas de cribado pero no de diagnóstico) y el BLOC-C (Puyuelo et al., 1998) que es una

herramienta útil de evaluación, que permite obtener una información amplia sobre todos los componentes del lenguaje de la persona evaluada, a nivel tanto cuantitativo como cualitativo, y que informa sobre las habilidades en las que el sujeto presenta carencias y de los aspectos en los que dispone de un buen dominio (Puyuelo et al., 2013).

## 2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

La prueba se administra a una niña de 5 años y 11 meses de edad. Tras su análisis detectamos algunas dificultades que se derivan de su administración y proponemos posibles soluciones con objeto de mejorarlas. Muchas de estas propuestas de mejora entendemos que no son viables dado que nos encontramos ante un test estandarizado que no permite modificaciones.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>POSIBLES SOLUCIONES</i>
<i>APLICACIÓN DE LA PRUEBA</i>	
<i>Presentación de la prueba: materiales, consignas</i>	
Las láminas estímulo de la batería a través de las que tratamos de provocar las respuestas de cada ítem, se presentan en blanco y negro, lo cual podría restar motivación a la examinada.	Presentación de las láminas en color o de fotografías reales que mejoren la motivación de la niña ante los estímulos presentados.
La evaluación de la pragmática se valora a través de una única lámina estímulo que puede dificultar a la examinada centrar la atención en un solo aspecto.	Centrar la atención de la niña tantas veces como sea necesario, con apoyos visuales y verbales, en la parte concreta de la lámina en la que se debe fijar para provocar la respuesta por parte del sujeto.
Dificultades de la examinada en la comprensión de las consignas verbales dadas por el examinador. La batería explícita que las consignas verbales contenidas en el BLOC-SR no deben modificarse en ningún caso.	En ocasiones se infiere que la niña evaluada no entiende lo que se le solicita y por ello la respuesta es negativa o nula (no hay respuesta). Si las consignas que se le pudieran ofrecer a la examinada fueran más flexibles (por ejemplo, ofreciendo más explicaciones o de manera alternativa), en ocasiones, podría haber contestado de manera correcta.
Reforzamiento de las respuestas otorgadas por la niña de manera repetitiva con expresiones del tipo “muy bien”.	Seguir estrictamente las recomendaciones de los autores de la batería en relación al reforzamiento de las conductas verbales: se debe evitar reforzar con expresiones del

tipo “bien” o “mal”. Sí se puede decir otras como “vale” o “de acuerdo” independientemente de si la respuesta proporcionada por el sujeto evaluado es positiva o negativa.

Presencia de distractores durante la sesión de evaluación: ruidos extraños y presencia de varios examinadores que nos permiten inferir que la niña no se siente cómoda durante la valoración y además le cuesta mantener la atención.

Evitar en la medida de lo posible todos aquellos estímulos distractores que interfieran en la atención de la niña durante la prueba y que puedan contaminar los resultados reales de esta.

### *TIEMPO DE ADMINISTRACIÓN*

La batería exige mucho tiempo para su administración cuando hablamos de los niños de más corta edad (alrededor de los 5 años). A pesar de haberse seleccionado mediante análisis estadísticos los ítems más significativos de cada módulo del BLOC-C y se ha acortado significativamente el tiempo de administración (pasando de 4 horas que implica la administración del BLOC-C, una hora por cada módulo aproximadamente, a una hora en total la administración del BLOC-SR), se observa cierto grado de fatiga y cansancio por parte de la examinada. Parece que, en niños de más corta edad, el tiempo de pasaje continúa siendo largo y observamos cansancio que puede alterar los resultados obtenidos en el test por falta de motivación y/o atención.

Planificar el pasaje de la prueba en dos sesiones de media hora evitando interrumpir la administración en el medio de un bloque. Intentar pasar dos bloques completos en una sesión y otros dos en otra.

### *CORRECCIÓN DE LA BATERÍA*

Disponer de un espacio más amplio para anotar la respuesta literal proporcionado por el evaluado a cada uno de los ítems.

Tal y como recomiendan los autores, es conveniente anotar las respuestas del sujeto para poder analizarlas pormenorizadamente después de la administración de la batería. Por ello, podría facilitarse un espacio más amplio que el que actualmente presenta el cuadernillo de anotación. También es aconsejable la grabación en audio y/o vídeo para facilitar ese análisis posterior.

<p>La niña examinada presenta alteraciones de tipo fonético-fonológico que, en ocasiones, dificultan la inteligibilidad de las respuestas.</p>	<p>Solicitar a la niña de manera indirecta la repetición de la respuesta con objeto de clarificar si la respuesta es correcta o no. La grabación en audio o vídeo de la administración de la prueba también puede ayudar al análisis de la respuesta.</p>
--	---

*PUNTUACIÓN DEL BLOC SR*

<p>Inflexibilidad en las respuestas que deben ser consideradas correctas según la batería, otorgadas por el evaluado, especialmente en el componente de pragmática.</p>	<p>Algunas respuestas que proporciona la alumna podrían haber resultado válidas pero su respuesta no coincide con la propuesta por el BLOC SR como correcta. Proponemos atender al contenido de las respuestas dadas en el componente pragmático, más que a su forma. Por tanto, si el contenido de la respuesta del BLOC-SR es coincidente con el contenido de la respuesta otorgada por la niña, aunque la forma de la respuesta no sea idéntica a la correcta propuesta por la batería, se podría dar por válida.</p>
---	--

Tabla 3. Dificultades y posibles soluciones derivadas de la administración del BLOC-SR. Elaboración propia

**3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA**



**FIGURA 1. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA**  
<https://www.kaltura.com/tiny/0ps3n>

#### 4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

##### 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PACIENTE

*Nombre:* NRA

*Apellidos:* DTR

*Fecha de nacimiento:* 10/07/2015 *Edad:* 5 años, 11 meses

*Fecha de evaluación:* 07/07/2021

*Curso escolar:* 3º Educación Infantil

##### 2. MOTIVO DE CONSULTA

---

- Dificultades en el lenguaje oral tanto en la vertiente expresiva como en la comprensiva.
- Dificultades en la aproximación al lenguaje escrito correspondiente al 3º curso del 2º ciclo de la etapa de Educación Infantil.

##### 3. ASPECTOS RELEVANTES DE LA HISTORIA CLÍNICA

---

Embarazo gemelar.

##### 4. EVALUACIÓN DEL LENGUAJE: PRUEBAS ADMINISTRADAS Y RESULTADOS

BLOC SR (Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial-Screening Revisado)

Los resultados obtenidos por la niña en cada uno de los componentes del lenguaje evaluados, obtenidos del programa informático BLOC-INFO, son los siguientes:

1. Componente morfología:



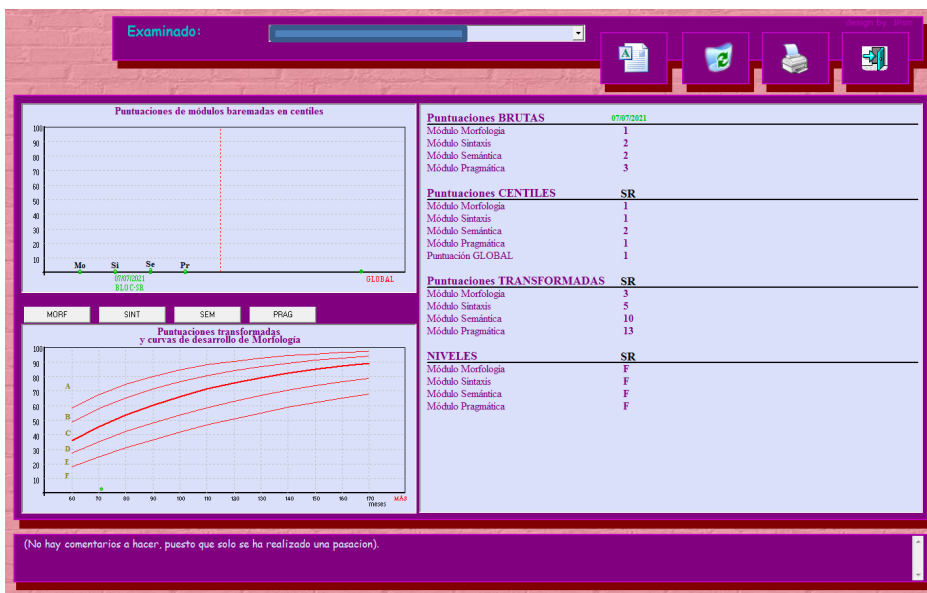


Figura 2. Módulo morfología

2. Componente sintaxis:

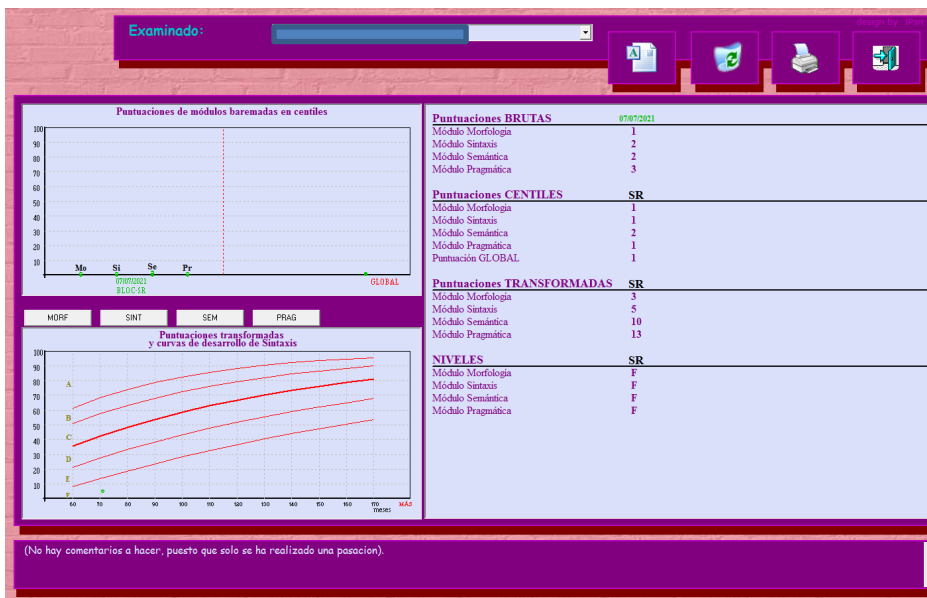


Figura 3. Módulo sintaxis

### 3. Componente semántica:

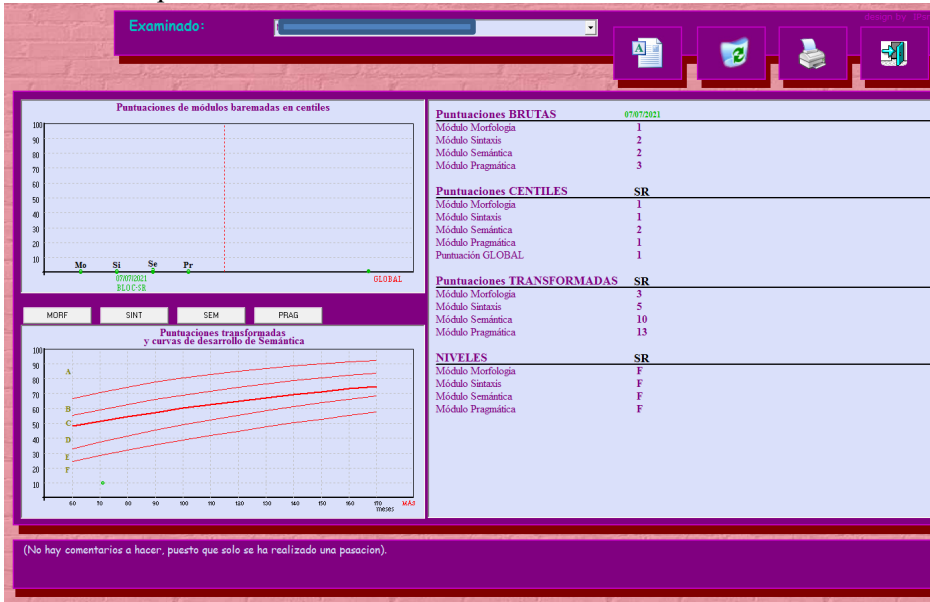


Figura 4. Módulo semántica

### 4. Componente pragmática:

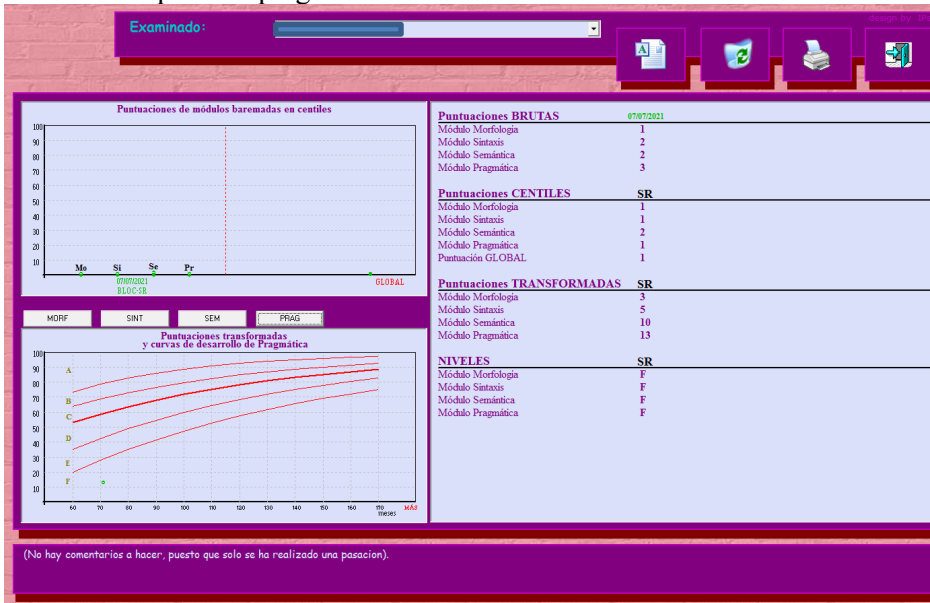


Figura 5. Módulo pragmática

Interpretación cualitativa de las puntuaciones obtenidas: en los módulos morfología, sintaxis y pragmática obtiene una puntuación centil de 1. En el caso del módulo de semántica, la puntuación centil es 2. Obtiene por tanto un nivel F en las curvas de desarrollo de cada uno de los módulos (por debajo del centil 10), lo que se corresponde a su vez con el nivel “alarma” que nos indica que la competencia lingüística de la niña es muy reducida. Por ello, sería recomendable aplicar la versión completa del BLOC-C para delimitar las carencias de tipo lingüístico en cada uno de los componentes del lenguaje.

## 5. SÍNTESIS DIAGNÓSTICA

Las características del lenguaje de la niña son compatibles con un trastorno del desarrollo del lenguaje en el plano expresivo y comprensivo.

## 6. ORIENTACIONES

Pautas para la estimulación del lenguaje oral en el contexto natural:

### 1. Adaptar nuestro lenguaje a la niña:

- Hablarle más despacio que lo habitual, sin romper la entonación y prosodia natural. Pronunciar claramente las palabras.
- Utilizar frases sencillas, adaptadas al nivel de producción y de comprensión de la niña.
- Hablarle a menudo: hablarle de aquello que le interesa y de lo que compartimos con ella. Debemos hablarle en aquellas situaciones en las que estamos haciendo o mirando cosas juntos (comiendo, dando un paseo, etc.), sobre todo hablarle sobre aquello que en lo que la niña muestra interés o está mirando, sobre lo que está haciendo, o sobre lo que nos enseña o comenta.

### 2. Potenciar o favorecer los intercambios comunicativos con la niña:

- Atender y escuchar todos los intentos comunicativos de la niña, todos sus enunciados.
- Adoptar una actitud positiva frente a ella, hacerle ver que nos interesa lo que nos dice.
- Tener todos los días un tiempo destinado a jugar y/o hablar directa y exclusivamente con la niña. Debe ser un periodo o varios periodos cortos (10, 15 o 30 minutos) donde estemos con la niña a solas, sin

ruidos ambientales ni distractores. Dedicaremos estos periodos a un tipo u otro de actividades compartidas (leer un cuento, ver un video de dibujos juntos...).

- Organizar el ambiente de modo que se multipliquen los momentos o situaciones en las que la niña necesita o se siente motivada a comunicar. No se trata de imponerle que hable, sino de hacerle sentir la necesidad de comunicarse. Evitar, la corrección directa ("así no se dice, "lo dices mal", etc.).
- Favorecer la comprensión verbal: seguimiento de órdenes simples, complejas de un elemento, de varios, etc. Lectura conjunta de cuentos con preguntas sencillas sobre el contenido de la historia.
- Potenciar la imitación recíproca. Debemos intentar que imite el vocabulario de todo lo que nos rodea, intentando que el número de sílabas emitidas sea el correcto, así como que la articulación se asemeje, en la medida de lo posible, a una articulación adecuada.
- Intentar que emplee funcionalmente las palabras que vaya adquiriendo, no debemos obligarle a que las diga fuera de contexto, sino intentar que las emplee cuando sea funcional en la situación.
- Expresión verbal: darle el modelo de lo que suponemos que quiere decir, a través de frases sencillas, para que lo imite, con el objetivo de que, poco a poco, vayamos retirando las ayudas y ella sola sea capaz de expresar esos contenidos.
- Explicar sucesos cotidianos, vivencias y experiencias. Es una oportunidad para enseñarle a la niña a mejorar su expresión y, sobre todo, la exposición ordenada de las ideas, qué ha sucedido, los antecedentes, las reacciones y las consecuencias de lo sucedido.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de Evaluación del T.S.A.* CEPE.
- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *PLON-R: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.
- Bohem, A. E. (2012). *BOEHM-3 Preescolar, Test Boehm de Conceptos básicos*. Pearson, The Psychological Corporation.
- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Masson.

- Dunn Ll. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2006). *PPVT-III: Test Peabody de vocabulario en imágenes*. Tea Ediciones.
- Fernández, M., Díaz, F., Moreno, V., Lázaro, M. y Simón, T. (2015). *PREP-R: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática-Revisado*. Universidad de Valencia.
- Fresneda, M<sup>a</sup>. D., Muñoz, J., Carballo, G., y Mendoza, E. (2020). *CEG infantil*. Tea Ediciones.
- Jarque, J. (2011). *Dificultades de aprendizaje en Educación Infantil. Descripción y Tratamiento*. Editorial CCS.
- Kirk, S. A., McCarthy, J. J. y Kirk, W. D. (2004). *Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas ITPA. Adaptación española*. TEA Ediciones.
- Korkman, M., Kirk, U. y Kemp, S. (2014). *NEPSY-II: batería neuropsicológica infantil*. Pearson, The Psychological Corporation.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M<sup>a</sup>. D. (2005). *CEG, Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. Tea Ediciones.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1994). *Registro Fonológico Inducido*. CEPE.
- Organización Mundial de la Salud. *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.a revisión. Estandarización mundial de la información de diagnóstico en el ámbito de la salud*. Ginebra: OMS; 2019.
- Puyuelo, M., Salavera, C., y Wiig, E. (2013). Aportaciones a la evaluación del lenguaje mediante BLOC-C y BLOC-SR. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(2), 83-96.
- Puyuelo, M. y Salavera, C. (2011). Patología del lenguaje. Evaluación e intervención. *Boletín AELFA*, 11(1), 33-37.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. y Wiig, E. H. (2007). *Evaluación del lenguaje BLOC Screening-R*. Elsevier-Masson, 936 pp. Estudios sobre Educación, 199-199.
- Puyuelo, M. (2007). *Evaluación del lenguaje BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*. Elsevier & Masson.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A., y Wiig, E. H. (2002). *Batería de lenguaje objetiva y criterial Screening (BLOC-Screening)*. Masson.
- Puyuelo, M., Wiig, E., Renom, J. y Solanas, A. (1997). *Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial BLOC*. Masson
- Vallés Arándiga, A. (2014). *PAF: Prueba de Articulación de fonemas. Evaluación de la dislalia*. CEPE.
- Wiig, E., Semel, E. & Secord, W. (2018). *CELF-5, Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje. Manual técnico*. Pearson.



ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA  
PRUEBA DE LENGUAJE ORAL NAVARRA-REVISADA (PLON-R)

M.<sup>a</sup> Teresa Cortés San Rufino  
*Universidad de Valladolid*  
[mariateresa.cortes@uva.es](mailto:mariateresa.cortes@uva.es)

La adquisición y desarrollo del lenguaje es un proceso evolutivo complejo, en el que intervienen multitud de factores, por los cuales, el niño desde el nacimiento realiza saltos cuantitativos y cualitativos extraordinarios hasta alcanzar el lenguaje adulto.

Este tránsito no es inalterable, por lo que cada individuo tendrá sus avances y especificidades lingüísticas aun sin existir ninguna alteración, por la influencia de aspectos fundamentales en la creación de su lenguaje.

Destacamos los siguientes aspectos, señalados por Pablo Félix Castañeda (1999, p. 74), como necesarios para la adquisición del lenguaje:

- a) Proceso de maduración del sistema nervioso, correlacionándose sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.
- b) Desarrollo cognoscitivo que comprende desde discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento.
- c) Desarrollo socio-emocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

Todos estos aspectos comienzan a interactuar y, al llegar a la edad escolar, los profesionales implicados en la educación del niño requieren diferenciar a cada individuo, en cuanto a su desarrollo lingüístico, para así poder determinar el nivel comunicativo-lingüístico con respecto a su grupo de edad y actuar sobre las diferencias.

Las exigencias académicas, con un gran contenido lingüístico ya desde los 3 años, van a dejar en evidencia posibles alteraciones. Si pasa el tiempo y en el niño no se han detectado y tratado éstas, pueden llegar a agravarse y camuflarse, de manera que al comenzar la lecto-escritura se ponen de manifiesto errores lingüísticos no superados, que van a ser causa de confusión sobre el diagnóstico del problema subyacente.

La respuesta a la demanda de un gran número de profesionales fue la realización de una prueba de evaluación rápida y precisa, que iba a permitir realizar un barrido

de todas las áreas. Esta prueba fue la Prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON) en 1988: un test de screening que ayudaría a muchos profesionales de la educación, a realizar un muestreo en sus alumnos y determinar el nivel lingüístico de éstos, derivando después a aquellos con dificultades a la realización de pruebas más específicas.

Quince años después, en 2004, surge una nueva reedición de esta prueba, a partir de ahora denominada PLON-R.

En ella, los autores se preguntan si ha cambiado el lenguaje de los niños tras 15 años desde la primera edición y vuelven a revisar y actualizar todos los materiales y formatos. Además, se amplía la edad de evaluación a 3 años, para adaptar la prueba a la nueva escolarización, por lo que se añaden otros materiales e ítems.

Este test es un primer paso antes de una evaluación diagnóstica, que va a permitir prevenir la posibilidad de alteraciones lingüísticas, detectarlas si existen, y aportar una perspectiva amplia en la que poder situar al niño para tratar de dar respuesta.

Según Gallardo y Gallego (2000), el lenguaje se estructura en tres dimensiones tales como forma, contenido y uso, que son las que en esta prueba de evaluación se van a describir:

La dimensión “forma” del lenguaje comprende los aspectos estructurales del mismo, e incluye dos componentes principales: el fonológico-fonético, y el morfológico-sintáctico, que hacen referencia al significante del signo lingüístico y a cómo se dice o recibe. En primer lugar, el componente fonológico se refiere al sistema de sonidos o fonemas, es decir, las unidades lingüísticas más pequeñas desprovistas de significado.

El componente fonético, en cambio, más relacionado con el lenguaje oral, trata los elementos fónicos en el habla teniendo en cuenta su producción, su forma acústica y su percepción, que serán diferentes dependiendo de la pronunciación característica de cada persona o de los sonidos que la acompañen.

El segundo componente dentro de la dimensión forma es el que engloba la morfología y la sintaxis que se relacionan con las palabras y el modo de combinarse entre sí. La morfología se encarga del análisis de la forma de las palabras y sus unidades léxicas (morfemas, prefijos, sufijos, etc.), estudiando los tipos de palabras, sus usos en el discurso y cómo conforman una oración. Mientras que el componente sintáctico se centra en la estructura del lenguaje y cómo se relacionan las palabras entre sí, tipo de oración, su complejidad, orden de las palabras, etc.

Dentro de la dimensión “contenido” del lenguaje, se pueden diferenciar los componentes: léxico y semántico, que se ocupan de la representación de los mensajes y del significado que se codifica con el lenguaje. Hablamos de léxico para referenciar las palabras que forman una lengua, es decir, su vocabulario, mientras que la semántica alude al significado de las palabras de dicha lengua.

Finalmente, la dimensión “uso” se corresponde con las reglas que guían el uso del lenguaje dentro de un contexto, y su componente principal es la pragmática. Estudia la relación entre el lenguaje y la persona que lo utiliza, la interpretación que



los seres hablantes hacemos de los enunciados dentro de un contexto, la intención que se le transmite al mensaje y su adecuación a un contexto determinado, el uso de gestos comunicativos no verbales que lo apoyen, etc.

De los 3 a los 6 años, si no hay alteraciones, se dan grandes avances en todas las áreas anteriores: la adquisición de los fonemas está casi completa al finalizar esta etapa, el léxico también se enriquece exponencialmente y en cuanto al uso, las exigencias en la interacción social, con sus iguales y con los adultos responsables de su educación: profesores, familiares..., les hace enriquecer las funciones de su discurso. Además, es un hecho el aumento en elementos y complejidad de las estructuras gramaticales que se da en estos años.

Esta prueba cubre todo un abanico previo, para situar al niño en cuanto a todos los aspectos descritos y nos servirá de guía para posteriormente indagar y profundizar en el problema (si existe) con otro tipo de pruebas más específicas, en las que realizaremos una evaluación diagnóstica más precisa.

Según Arias et al. (2000), una evaluación diagnóstica:

Es el punto de partida que se inicia a consecuencia de la obtención de una información rigurosa que nos suministra el análisis sistemático de los datos obtenidos por los diferentes instrumentos empleados y mediante la observación de la conducta lingüística de un determinado sujeto.

Dentro de estas pruebas, podemos encontrar los siguientes test que nos sirven como ejemplo:

- CELF-V, para la identificación, diagnóstico y seguimiento de los trastornos del lenguaje y la comunicación en niños y adolescentes de 5 a 15 años.
- CELF preschool, para edades anteriores.
- ELCE (Exploración del lenguaje Comprensivo y Expresivo) que será descrito en el próximo capítulo.

## 1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

La prueba de lenguaje oral de Navarra revisada, PLON-R (Aguinaga et al., 2004) es una prueba de screening, para profesionales que busquen un primer punto de partida, con el fin de valorar el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 6 años.

Es de aplicación individual y tiene una duración variable, entre 10 y 12 minutos. Utiliza cuadernillos de anotación, cuaderno de estímulos, fichas de colores, un cohechito, un sobre con viñetas, otro con un puzle y un manual con todas las instrucciones.

En esta prueba se obtienen resultados en todos los niveles lingüísticos: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático (forma, contenido, uso).

Sus objetivos son detectar alumnos de riesgo en cuanto a su desarrollo lingüístico y realizar una evaluación inicial del lenguaje de un grupo determinado para hacer una programación pedagógica tras los resultados obtenidos.

La prueba tiene un formato muy estructurado y con diferentes apartados: 4 cuadernillos (uno por cada edad). Cada uno de ellos, está dividido en Forma, Contenido y Uso. En todos ellos, se ha seguido un criterio psicoevolutivo del lenguaje infantil.

Es muy sencilla de aplicar y corregir, ya que en su manual y cuadernillos de anotación están claramente descritos todos los recursos e instrucciones que el examinador ha de utilizar con el niño. Así, el examinador, sólo tendrá que elegir el cuadernillo de anotación y los materiales correspondientes a la edad y seguir las anotaciones de cada apartado. Al finalizar cada uno de ellos, existe un espacio donde cumplimentar la puntuación, con los baremos claramente descritos.

## A. FORMA

### 1. Fonología:

- Realizamos esta prueba valorando la articulación de sonidos en imitación diferida y sugerida por imágenes de las palabras.

### 2. Morfología y sintaxis:

- Nos fijaremos en la utilización de morfemas verbales, en las variaciones que sufre el léxico y en el tipo de frases producidas por el niño.
- Imitación directa de estructuras sintácticas (3,4,5 años).
- Producción sugerida por enunciados incompletos (6 años): contextos verbales a través de imágenes.
- Producción verbal sugerida por imágenes (3,4,5 años): se analiza el número de frases y el tipo (simples, coordinadas, subordinadas...)

## B. CONTENIDO

Se observan aspectos relativos al significado de las palabras y su conocimiento por parte del niño a nivel comprensivo y expresivo.

- 3 años: léxico, colores, relaciones espaciales, partes del cuerpo y acciones básicas.
- 4 años: léxico, colores, relaciones espaciales, opuestos y necesidades básicas.
- 5 años: categorías, acciones, partes del cuerpo, seguimiento de órdenes y definición de términos por el uso.
- 6 años: tercio exclusivo, conocimiento de opuestos, categorías y definición de palabras.

### C. USO

A través de situaciones para cada edad, el niño va a utilizar el lenguaje mientras opera con distintos objetos o reflexiona sobre ellos. En 3,4 y 5 años, se utiliza el mismo ítem. En 6 años se diversifican más los contextos.

#### *Corrección de la prueba*

Según los baremos, la prueba establece unos “puntos de corte” determinados que marcan 3 rangos o categorías:

- Normal: en la media o por encima de la puntuación media.
- Necesita mejorar: entre la puntuación de la media o una desviación típica por debajo de ella.
- Retraso: puntuación inferior a una desviación típica por debajo de la media.

#### *Cuadernillos de anotación*

En cada edad, se dispone de un cuadernillo de anotación con la siguiente estructura:

En la primera hoja, se cumplimentan los datos personales del examinado. En la página siguiente, disponemos de un espacio, en el que de un simple vistazo podremos observar las áreas de la prueba en las que el niño tenga retraso, necesite mejorar o goce de un perfil normal. Será completada al finalizar toda la prueba. Lo mismo ocurre con la siguiente parte denominada “resumen de puntuaciones”, que servirá para hacer el conteo de puntos de cada aspecto (forma, contenido y uso).

Seguidamente, se comienza con la valoración de cada aspecto, que va a ser analizado de forma pormenorizada, con todas las consignas y materiales detallados. Por último, existe un apartado de “observaciones generales” en el que se podrán anotar aspectos de articulación, uso del lenguaje espontáneo del niño y conducta durante la prueba.

La siguiente tabla nos muestra una comparativa de la estructura y consignas de los cuadernillos de 3, 4, 5 y 6 años.

## **FORMA**

## **CONTENIDO**

## **USO**

### CONSIGNAS GENERALES

#### *Fonología:*

En todas las edades, el evaluador utiliza la misma instrucción. Primero se nombran todas las imágenes y luego se le pregunta: “¿Qué es esto?” En cada una de ellas.

#### *Morfología y sintaxis:*

En 3, 4 y 5 años, están unidas ambas partes. En 6 años, hay un espacio para cada una. En 3, 4 y 5 años, la consigna es: “Ahora yo digo una frase y tú la repites”. La puntuación, irá haciéndose más exigente, al aumentar la edad.

#### *Expresión verbal espontánea:*

En 3, 4 y 5 años, se muestra la misma lámina y se pide a los niños que cuenten todo lo que pasa en ella. La puntuación a obtener en esta prueba exigirá cada vez más número de frases, dependiendo de la edad.

#### *Léxico:*

En 3 y 4 años se valora el nivel comprensivo mediante designación (Pon el dedo en...) y el nivel expresivo con la consigna: “Dime qué es esto”

#### *Identificación de colores:*

En 3 y 4 años las consignas y las puntuaciones son iguales. La consigna es “coge la ficha de color...”

#### *Relaciones espaciales:*

En 3 y 4 años, con los materiales correspondientes, pedimos al niño que realice diversas acciones espaciales y coloque el objeto donde requerimos. La exigencia es mayor en 4 años.

#### *Partes del cuerpo:*

En 3 y 5 años, la consigna es señalar diversas partes del cuerpo, más complejas en 5 años.

#### *Identificar acciones básicas:*

En 3 años se identifican láminas con acciones determinadas; en 4 años se le pide que denomine la acción a realizar cuando tiene ciertas necesidades

#### *Expresión espontánea ante una lámina:*

En 3, 4 y 5 años, se analiza la expresión oral espontánea de la lámina que se valoró en “forma” y se anota si el niño fue capaz o no de denominar, describir y narrar lo acontecido en ella. La puntuación es más exigente en 5 años.

#### *Interacción espontánea durante la prueba:*

En 3 años se valora si durante la expresión de la lámina ha solicitado información, pedido atención o autorregulado su acción.

#### *Expresión espontánea durante una actividad manipulativa*

#### *(rompecabezas):*

Se valora lo mismo que en 3 años, pero en 4 y 5 se utiliza un puzle, con una pieza menos que está

		<p>parcialmente escondida. Así se observa si el niño demanda atención, información y si regula su acción.</p> <p>El uso del lenguaje que los niños de 6 años realizan es mucho más complejo que en edades previas, por lo que la variedad de tareas es mayor y más compleja. Serán explicadas en su espacio correspondiente.</p>
3 AÑOS	<p><i>Fonología:</i> Las palabras que tiene que pronunciar el niño son sencillas: la mayoría bisílabas con sílabas directas y con fonemas que ya debe tener adquiridos a los 3 años: bilabiales, dentales, velares, nasales...</p> <p><i>Morfología:</i> Las frases que debe repetir son sencillas, de tipo Sujeto+Verbo+Predicado o Verbo+Predicado, con pocos elementos.</p> <p><i>Expresión verbal espontánea:</i> En 3 años, se valora la expresión gestual y el número de frases producidas.</p>	<p><i>Léxico comprensivo y expresivo:</i> El vocabulario que debe designar, como prueba de que lo comprende, es adecuado de uso frecuente para su edad, así como aquel léxico que después, tiene que denominar.</p> <p><i>Identificación de colores:</i> Se utilizan los colores primarios, y tiene que irlos seleccionando, según se nombran.</p> <p><i>Relaciones espaciales:</i> Con un coche y un bote, se le pide al niño que vaya realizando acciones de colocar una pieza con respecto a otra, en las posiciones: arriba, abajo, dentro y fuera.</p> <p><i>Partes del cuerpo:</i> <i>Expresión espontánea ante una lámina:</i> Se observa si describe, denomina y/o narra.</p> <p><i>Interacción espontánea durante la prueba:</i> Se valora si durante la expresión de la lámina ha solicitado información, pedido atención o autorregulado su acción.</p>

4 AÑOS	<p><i>Fonología:</i> Se añaden otras consonantes, sobre todo fricativas, más sílabas inversas y algunos diptongos. También tienen más palabras trisílabas que articular.</p> <p><i>Morfología y Sintaxis:</i> Las frases que deben repetir son más largas que en 3 años y contienen distintos complementos, más elaborados que en la fase anterior.</p> <p><i>Expresión verbal espontánea:</i> Se valora el número de frases producidas.</p>	<p>Tiene que señalar partes sencillas de su cuerpo.</p> <p><i>Identificación de acciones básicas:</i> Ante determinadas láminas con acciones, el niño tiene que denominar de qué acción se trata.</p> <p><i>Léxico comprensivo y expresivo:</i> El vocabulario que tiene que señalar es de uso frecuente para él, así como el léxico que ha de denominar. Las palabras son más complejas que en 3 años y se le exigen más ítems correctos a la hora de puntuar.</p> <p><i>Identificación de colores:</i> Se utilizan los colores primarios y tiene que irlos seleccionando según se nombran.</p> <p><i>Relaciones espaciales:</i> Con una ficha y un coche, se le pide al niño que vaya realizando acciones de colocar una pieza con respecto a otra, en las posiciones: encima, debajo, delante, al lado y detrás.</p> <p><i>Opuestos:</i> A través de ciertas frases, elicitamos en el niño, la expresión del término</p>	<p><i>Expresión espontánea ante una lámina:</i> Se observa si describe, denomina y/o narra.</p> <p><i>Expresión espontánea durante una actividad manipulativa (rompecabezas):</i> Se utiliza un puzzle con una pieza menos que queda parcialmente escondida. Así se observa si el niño demanda atención, información y si regula su acción.</p>
--------	--	---	---

5 AÑOS

*Fonología:*  
Las consonantes de las palabras señal contienen la vibrante múltiple, así como sílabas mixtas con r o l, pero todas son bisílabas.  
*Morfología y sintaxis:*  
Las frases que tendrá que repetir son más largas y subordinadas.  
*Expresión verbal espontánea:*  
Se valora el número de frases producidas.

opuesto al que el terapeuta ha utilizado.  
*Necesidades básicas. Conocimiento social:*  
Mediante preguntas del tipo “¿Qué haces cuando tienes...?” El niño ha de responder, expresando oralmente, la acción correcta.

*Categorías:*  
El niño debe seleccionar en una lámina todos los elementos de la categoría que nombre el evaluador.  
*Acciones:*  
Ante varias láminas con niños realizando acciones, el evaluado debe responder oralmente a la pregunta “¿qué hace el/la niño/a?”  
*Partes del cuerpo:*  
Se le pide al niño señalar partes de su cuerpo, más complejas que en 3 años.  
*Órdenes sencillas:*  
Se le dan tres órdenes sencillas al niño y luego una secuencia de tres seguidas que debe realizar.  
*Definición por el uso, a nivel comprensivo y expresivo:*  
A nivel comprensivo, el niño tendrá que señalar aquellos elementos que

*Expresión espontánea ante una lámina:*  
Se observa si describe, denomina y/o narra.  
*Expresión espontánea durante una actividad manipulativa (rompecabezas):*  
Se utiliza un puzle, con una pieza menos que queda parcialmente escondida. Así se observa si el niño demanda atención, información y si regula su acción.  
La puntuación y el nivel de exigencia en esta edad, es mayor que para 3 y 4 años.

sirven para determinadas acciones. A nivel expresivo, tendrá que decir para qué sirven algunos elementos, que en esta edad son partes del cuerpo.

6 AÑOS	<p><i>Fonología:</i> Los fonemas que comprobar en articulación son sílabas mixtas, unidas a fricativas y diptongos complejos, con algunas palabras trisílabas.</p> <p><i>Morfología:</i> Con los materiales correspondientes, y tras dar una consigna determinada, el niño ha de responder con la emisión de los pronombres “la suya” y “contigo”.</p> <p><i>Sintaxis:</i> Al igual que en el caso anterior, a partir de una frase dada por el evaluador, el niño ha de contestar con una oración adverbial de tiempo, con una oración causal, de relativo o condicional.</p>	<p><i>Tercio excluso:</i> Se le muestran al niño unas láminas con elementos, entre los cuales, uno de ellos sobra porque no corresponde a la categoría de los demás.</p> <p><i>Contrarios:</i> El evaluador expresa el inicio de una frase y el niño ha de terminarla con el término diana, que queremos conseguir y que será contrario al que nombra el evaluador.</p> <p><i>Categorías:</i> El niño ha de nombrar dos elementos de la categoría que le pide el examinador. Como podemos observar, esta tarea en 5 años era más sencilla, pues sólo tenía que señalar los elementos de una clase dada.</p> <p><i>Definición de palabras:</i> Se le pide al niño que explique lo qué es o qué quieren decir, ciertos</p>	<p><i>Absurdos de contenido y forma:</i> El evaluador lee al niño cuatro frases que son absurdas en el contenido o contienen errores formales. El evaluado tiene que identificar el error y corregirlo.</p> <p><i>Comprensión de una metáfora:</i> El niño escucha una metáfora y el examinador le pregunta sobre ella. Tiene que dar una respuesta, que confirme que la ha comprendido.</p> <p><i>Ordenar y relatar:</i> Se le muestran al niño tres viñetas desordenadas. Tiene que secuenciarlas correctamente y explicar</p>
--------	---	--	--



	<p>términos adaptados a su edad. Esto requiere que el examinado, utilice todos los recursos lingüísticos de que dispone.</p>	<p>oralmente lo que ocurre en ellas.  <i>Comprensión y adaptación:</i>          Se realiza una pregunta al niño en la que éste tiene que verse en una situación determinada y dar una respuesta, con la consigna: “Qué debes hacer si...?”  <i>Planificación:</i>          El niño ha de explicar cómo se juega al escondite. Ello requiere que su respuesta tenga un plan organizado de frases que contengan acciones.</p>
--	--	---

Tabla 1. Elaboración propia

## 2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

Las dificultades encontradas al aplicar esta prueba son mínimas y algunas no son específicas de ella, y son las habituales para cualquier otra, si un examinador es inexperto, o no está lo suficientemente familiarizado con el test a emplear.

Algunas dificultades que podemos encontrar son:

- Confundir el objetivo de esta prueba. Es un test de screening no de diagnóstico, por lo que buscar dar una respuesta diagnóstica unívoca, al analizar los resultados, es un error. Solamente, orientará hacia las áreas más deficitarias y las pruebas que sería recomendable aplicar a continuación.
- El niño puede no entender las consignas y mostrarse angustiado. El examinador, debe adaptar su lenguaje a la edad del niño, y debe enfrentarle a la prueba, como si de un juego se tratase. Un examinador poco familiarizado con niños y que esté nervioso, puede transmitir su inseguridad al examinado y hacer que los resultados no sean correctos.
- En ocasiones, los niños no colaboran bien en la prueba porque no pueden o porque no saben y eso genera ansiedad al examinador inexperto, que trata de dar demasiadas pistas o ayudar en tareas, cuyos resultados serán anulados por tal ayuda.
- Otra dificultad a tener en cuenta es la utilización de refuerzos positivos. Hay que utilizarlos con prudencia, y no sólo cuando el niño da una respuesta correcta, pues puede servir de pista al niño, sobre lo que se espera de él. Además, hay que premiar también el esfuerzo y la intención.
- Si el examinador nota que el niño está fatigado o que disminuye la motivación, en lugar de forzar que continúe, hay que pausar la evaluación el tiempo necesario. Si se insiste en la prueba, los resultados obtenidos no serán fiables.
- Cuando el examinador no tiene mucha experiencia es frecuente que algunas alteraciones en la articulación no sean correctamente detectadas. Por eso, es recomendable grabar en audio las respuestas orales del niño.
- En el apartado de uso, en los cuadernillos de 3,4 y 5 años, tienen que analizar lo expresado de manera espontánea en la lámina 1, en contenido. En muchas ocasiones, el examinador no recuerda bien lo que el niño expresó en esta primera parte por lo que, al igual que en la articulación, sería conveniente grabar en audio las respuestas orales.

Por todo lo anterior, es recomendable que el examinador se familiarice bien con la prueba y todos sus materiales antes de aplicarla. Incluso, sería interesante que pudiera “ensayar” con ella.

### 3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA



FIGURA 1. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA  
<https://www.kaltura.com/tiny/064hx>

### 4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

Niña de 4 años que en verano de 2020 es evaluada en el centro “Logopedia CREA-T” con la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R) de 4 años.

FORMA:

*Fonología:* aunque esta niña articula bien algunos de los fonemas pertenecientes a su edad, la puntuación de esta subprueba es 0 porque el error en alguno de los fonemas de su edad se califica con ese valor. Algunos fallos que tiene son, por ejemplo, la distorsión de /d/, la omisión de /s/ al final de sílaba o la sustitución de /θ/ por /s/.

Destacar que la articulación de algunos fonemas mejora al realizarse en repetición, por ejemplo, en el caso de la palabra “tubo”.

*Morfología-sintaxis:*

Repetición de frases: en la primera frase *El gato cazó un ratón en el patio*, la niña repite todos los elementos de la oración, sin embargo, se pueden observar dislalias. En la segunda oración *La maestra tiene cuentos para los niños*, omite el artículo *los*. La puntuación total es de 1/2.

*Expresión verbal espontánea:* produce un total de 2 frases inteligibles: *Eta montando una niña* y *Que va a choca niña con otra*. Se puede observar que la producción espontánea existe, pero con ciertos matices: aparecen dislalias y dificultades sintácticas, además de una dificultad expresiva en cuanto al contenido informativo.

La puntuación total es de 1/2.

## CONTENIDO:

### *Léxico:*

- *Nivel comprensivo:* señala correctamente los 6 elementos indicados (cortina, serpiente, nido, semáforo, tenedor y cohete). La puntuación total es de 1/1.
- *Nivel expresivo:* a la hora de nombrar cada dibujo, el examinador no le dice la palabra *punte*. Sin embargo, obtiene 1 punto igualmente, ya que nombra los otros 6 elementos adecuadamente. La puntuación total es de 1/1.
- *Identificación de colores:* entiende e identifica correctamente los 4 colores que se le indica, aunque uno de los colores que le pide no aparece en la tabla de contenidos, en lugar del *verde* le pide el *morado*. La puntuación total es de 1/1.
- *Relaciones espaciales:* se le ofrece a la niña un tren de juguete y una ficha que debe colocar encima, debajo, delante, al lado y detrás. Todas las consignas las realiza correctamente. La puntuación total es de 1/1.
- *Opuestos:* completa correctamente las frases con el léxico esperado. La puntuación total es de 1/1.
- *Necesidades básicas:* indica adecuadamente qué se hace cuando se tiene sueño, hambre, sed y frío. La puntuación total es de 1/1.

### USO:

*Expresión espontánea ante una lámina:* se obtiene una puntuación de 1, ya que la niña solo nombra los elementos más significativos que aparecen en la lámina. No se observa ningún signo de narración o descripción.

*Expresión espontánea rompecabezas:* la niña realiza el rompecabezas y cuando se da cuenta de que falta una pieza simplemente mira al examinador, y cuando este le pregunta si falta algo es entonces cuando dice que sí y coge la pieza que faltaba de la mano del examinador. La puntuación es máxima de 1 punto puesto que se observa que pide atención.

### OBSERVACIONES GENERALES:

No hay lenguaje espontáneo durante la prueba y en su conducta se observa cierta inhibición, aunque la niña es participativa. Sólo realiza emisiones verbales cuando se le pide y no realiza interacciones espontáneas.

### HIPÓTESIS DIAGNÓSTICA:

Tras el análisis de los resultados obtenidos en esta prueba, podemos concluir que esta niña tiene alteración del lenguaje de tipo expresivo. Aunque no podemos dar

un diagnóstico sólo con el PLON-R, podemos observar que el trastorno podría ser el trastorno de programación fonológica.

Llegamos a esta conclusión debido a que los aspectos más deficitarios del lenguaje de nuestra paciente son la fonología, la morfología y la sintaxis, además de la pragmática.

En el trastorno de programación fonológica la comprensión es correcta, y los problemas están relacionados con la expresión, como en el caso de nuestra paciente; ella no tiene ningún problema de comprensión, pero la articulación es confusa, incluso puede llegar a ser ininteligible. Un detalle importante a tener en cuenta para el diseño del programa de intervención, es que en repetición la articulación mejora mucho.

En cuanto a la puntuación del PLON-R, los resultados por aspectos son:

- Forma: RETRASO
- Contenido: NORMAL
- Uso: NECESITA MEJORAR

La puntuación global, nos indica que NECESITA MEJORAR

Proponemos un programa de intervención logopédica, previo a tener un diagnóstico más preciso:

## PROGRAMA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA

### OBJETIVOS GENERALES, ESPECÍFICOS Y OPERATIVOS:

1. Mejorar los aspectos de la forma del lenguaje.
  - 1.1. Adquirir un nivel fonológico adecuado.
    - 1.1.1. Discriminar fonemas y secuenciarlos correctamente.
    - 1.1.2. Conseguir la correcta articulación de los fonemas alterados d/, /θ/, /r̄/, /s/ en final de sílaba y /t/ y /l/ intervocálica).
  - 1.2. Potenciar el nivel morfológico.
    - 1.2.1. Mejorar el nivel de expresión, disminuyendo la expresión telegráfica.
    - 1.2.2. Evitar un empleo persistente del verbo en forma atemporal.
    - 1.2.3. Mejorar las faltas de concordancia en género, número y persona.
  - 1.3. Conseguir una sintaxis adecuada a su edad.
    - 1.3.1. Corregir la alteración en el orden de los constituyentes de la oración.
    - 1.3.2. Evitar la omisión de palabras funcionales.
2. Mejorar los aspectos del uso del lenguaje.
  - 2.1. Potenciar la expresión espontánea.
    - 2.1.1. Conseguir mantener una conversación fluida no dirigida.

- 2.1.2. Lograr la evocación libre de peticiones, interacciones, narraciones, etc.
- 3. Mantener el nivel de contenido del lenguaje.
  - 3.1. Adquirir un mayor nivel léxico.
    - 3.1.1. Aumentar el vocabulario en evocación.
    - 3.1.2. Eliminar la dificultad para categorizar en campos semánticos, en palabras con doble sentido y la ambigüedad léxica.
    - 3.1.3. Potenciar la repetición y recordar palabras y frases.

## 5. CONCLUSIONES

El PLON-R es una prueba de screening muy útil e importante para la práctica logopédica, ya que nos va a situar en un punto de partida desde el que poder tomar decisiones con respecto a otras pruebas, con las que definir el diagnóstico y con respecto al tratamiento a seguir para superar las alteraciones encontradas.

Gracias al informe anterior, derivado del protocolo de evaluación y a través de una muestra de habla real, se puede conocer de forma global todo el comportamiento lingüístico del niño/a examinado.

Para aquellos alumnos que vayan a enfrentarse por primera vez a la aplicación de este test, puede ser una ayuda positiva el hecho de tener esta guía que les ofrezca pistas de cómo enfrentarse a ella y al paciente a examinar, así como tener en cuenta algunas de las dificultades con las que se pueden encontrar y la manera de solucionarlas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga, G., López, M. L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz Bidegain, N. (2004). *PLON-R. Prueba del Lenguaje Oral de Navarra-Revisada*. TEA Ediciones.
- Arias Rodríguez, M<sup>a</sup> A., Iglesias Cortizas, M<sup>a</sup> J. y Mendiri Ruiz de Alda, P. (2000). *Trastornos del lenguaje: Instrumentos de Recogida de Datos*. V Congreso Galego-Portugues de Psicopedagogía. Actas (Comunicacions e posters).
- Félix Castañeda, P. (1999). *El Lenguaje Verbal del Niño*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la UNMSM.
- Gallardo, J.R. y Gallego, J. L. (2000). *Manual de logopedia. Un enfoque práctico*. Aljibe.
- López, M. J., Redín, A., Zurita, M. D., García, I., Santamaría, M. e Iniesta, J. (2021) *Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo*. ELCE. CEPE.

- Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*. 2006;8:679-93
- Puyuelo, M. y Rondal, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. MASSON.
- Rondal, J.A. y Seon, X. (1991). *Trastornos del lenguaje (I)1. Lenguaje oral. Lenguaje escrito neurolingüística*. PAIDÓS.
- Wiig, E., Semel, E. & Secord, W. (2018). *CELF-5, Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje. Manual técnico*. Pearson.
- Wiig, E., Semel, E. y Secord, W. (2014). *CELF Preschool 2- Spanish. Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje*. PEARSON.





ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA  
BATERÍA NEUROBEL  
Enrique González Martín  
*Universidad de Valladolid*  
enrique.gonzalez.martin@uva.es

La existencia de pruebas sencillas que sirvan para poder evaluar alguna dimensión del lenguaje en población adulta-mayor es escasa, sobre todo, cuando lo que se desea es encontrar una batería estandarizada, de pasaje sencillo y de fácil corrección. La breve batería de evaluación neuropsicológica de evaluación del lenguaje oral, más conocida como NeuroBel, cumple muchos de estos requisitos y por eso ha sido elegida como una de las opciones de esta guía.

En cuanto al discurso, tanto oral como escrito, las personas mayores tienden a reducir el contenido de sus expresiones (Puyuelo y Bruna, 2006), perdiendo calidad en la estructuración y en el contenido discursivo. Tienen más dificultad en recordar y comprender el discurso del otro, debido fundamentalmente a problemas de memoria asociados a la edad (Juncos-Rabadán y Rozas, 2002) y a una menor eficacia a la hora de inhibir información irrelevante en la comprensión de textos. Esto da lugar a interpretaciones subjetivas de la información recibida (Puyuelo y Bruna, 2006). Asimismo, presentan dificultades cuando se les pide que cuenten una historia anteriormente relatada por otras personas, que resuman un texto o que deduzcan la resolución de una historia o moraleja. Según Bayles et al., (1987) se observan dificultades en el establecimiento de las referencias en el discurso, tanto en los recursos lingüísticos referenciales como los anafóricos y los déicticos. Todas estas características demuestran que la dimensión oral del lenguaje, tanto en su vertiente expresiva como comprensiva se convierte en un objetivo interesante para la evaluación, y la Batería sobre la que versa este capítulo permite esta evaluación.

## **1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA**

La batería NEUROBEL (Adrián et al., 2015) es una prueba de evaluación de sondeo (screening), pensada para logopedas y otros profesionales que necesiten una valoración, en un corto periodo de tiempo, de los principales procesos implicados en el lenguaje oral desde paradigmas psicolingüísticos. Puede considerarse una versión abreviada de otras baterías más largas como el EPLA (Valle y Cuetos, 1995) y la BETA Batería para la Evaluación de los Trastornos Afásicos (Cuetos y González-Nosti, 2009) dado que parte de su mismo modelo teórico, pero se reduce a valorar los

procesos implicados en la expresión y comprensión oral, además de reducir el número de ítems para valorar cada uno de estos procesos.

Una de sus características fundamentales es que actualmente sólo está comprobada su validez y fiabilidad en personas adultas en fases preclínicas, es decir, incluyendo a los adultos sanos o aquellos con deterioro cognitivo leve (DCL). Consta de 8 subpruebas o tareas, 4 de ellas valoran la vertiente receptiva o de comprensión del lenguaje y las 4 restantes la expresiva o de producción. A continuación, explicaremos brevemente cada una de ellas.

#### A. Comprensión

1. Tarea de discriminación de fonemas: la persona evaluada debe de decidir si un par de palabras que se le dicen son iguales o diferentes. Se le ofrecen veinticuatro pares de palabras para esta tarea.
2. Tarea de decisión léxica auditiva: el paciente debe expresar si una serie de palabras que se le nombran son reales o inventadas, es decir, si existen o no existen. El listado se compone de veinticuatro palabras o pseudopalabras.
3. Tarea de emparejamiento palabra hablada-dibujo: se le presentan hojas con cuatro dibujos cada una y se le da la consigna de que le nombraremos uno de esos dibujos y debe señalarlo. En total debe señalar dieciséis dibujos.
4. Tarea de comprensión de oraciones: se le van diciendo al paciente seis oraciones una a una, y debe ir respondiendo a lo que se le pregunta o realizando la acción que se le manda.

#### B. Producción

1. Tarea de repetición: se va nombrando una a una 24 palabras o pseudopalabras (palabras reales o inventadas) y la persona debe ir las repitiendo.
2. Tarea de denominación de dibujos: en esta ocasión, se le van mostrando dibujos y debe ir nombrándolos, siendo también un total de veinticuatro ítems.
3. Tarea de denominación de acciones: esta tarea se basa en la presentación de doce dibujos que representan acciones y el paciente debe decir de qué acción se trata.
4. Tarea de completar oraciones: por último, se le presentan seis dibujos que representan escenas y se le indica que se le va a decir la primera parte de la oración y él debe finalizarla según lo que aparece en el dibujo en cuestión.

## 2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES

Tras el pasaje de la prueba y corrección de esta, recogemos en la siguiente tabla cuáles pueden ser las principales dificultades que surgen en el proceso de evaluación

mediante NEUROBEL. Al lado de cada dificultad hemos planteado la/s posible/s soluciones que ayudarían a solventar estas dificultades.

*DIFICULTADES*

*POSIBLES SOLUCIONES*

<p>La fatiga por parte del evaluado, sobre todo en la parte de expresión, dado que los veinticuatro ítems de cada subprueba pueden hacer que al principio se esfuercen pero que poco a poco se pierda el interés (incluso el objetivo).</p>	<p>El pasaje de la prueba completa en una única sesión de evaluación nos parece fundamental por su carácter sencillo. Se evita que el estado en el que se encuentre la persona evaluada en un día u otro pueda afectar al resultado final. Sin embargo, consideramos que una forma de dar respuesta a esta dificultad sería dividir los ítems de las subpruebas más largas en dos bloques, de manera que se vaya alternando cada uno de los bloques en distintos momentos de la evaluación. De esta manera, cumpliríamos la máxima de que toda la prueba se pasara en la misma sesión y consideramos mejoraría el estado de atención.</p>
<p>El uso de dibujos bastante pictográficos y sencillos, en blanco y negro, puede restar motivación en la ejecución de la persona evaluada. Igualmente, la estructuración de las pruebas que se basan en dibujos presenta la dificultad de que aparecen múltiples dibujos en una misma hoja y pueden ser distractores.</p>	<p>Los dibujos que aparecen en la prueba han sido elegidos/creados por los autores de la prueba, por lo que entendemos que serán así por algún motivo. Sin embargo, consideramos que utilizar fotografías de dibujos reales podría ser más motivante y ayudar en la respuesta de los evaluados. Al tratarse de adultos mayores, cuanto más relación tengan las ilustraciones que se presenten con su parecido real, más fácil serán de identificar, pudiendo proponer la siguiente graduación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fotografías reales de objetivos o de personas realizando acciones.</li> <li>2. Dibujos muy pictográficos en color.</li> <li>3. Dibujos muy pictográficos en blanco y negro.</li> </ol>
<p>La presencia de más de un profesional en el momento de la evaluación puede considerarse un distractor importante.</p>	<p>Consideramos que en los momentos de evaluación es importante que sólo examinador y evaluado se encuentren en la sala de logopedia, para evitar pérdidas de atención. Por las características de esta</p>

evaluación en concreto, en la sala había dos examinadores: la alumna que pasaba la prueba y la logopeda que supervisaba este proceso y colaboraba si algo se complicaba. De esta manera, si es necesario esta supervisión, la logopeda debe colocarse en un lugar discreto de la sala y solo observar (nunca participar).

Ofrecer “pistas” en la selección de opciones cuando se ofrecen cuatro y solo una es la correcta. Por ejemplo, si se le presentan cuatro dibujos y se le pregunta por uno, en el momento de explicar la actividad inconscientemente se le señala el dibujo en cuestión que sería la respuesta correcta, lo que hace que el evaluado lo indique sin haber pensado.

La solución y única manera que consideramos de solucionar esta dificultad es seguir de forma exacta las instrucciones marcadas en cada subprueba.

El examinador olvida valorar alguno de los ítems de una subprueba en concreto, por lo que la puntuación de ese ítem queda anulada, afectando a la puntuación final.

La solución y única manera que consideramos de solucionar esta dificultad es seguir de forma exacta las instrucciones marcadas en cada subprueba. Sin embargo, si en algún momento se olvida alguno de los ítems, como ha ocurrido, podemos al finalizar la prueba realizar un barrido general de todas las actividades para observar si hemos olvidado algún aspecto. Tras este repaso, si observamos algún error, se estaría a tiempo de resolverlo por tratarse de la misma sesión.

Utilización durante la evaluación de una voz monótona por parte del examinador, sin enriquecerse de los aspectos paraverbales de la voz que harían mejorar las condiciones acústicas. Igualmente, es uso de una voz de intensidad débil durante toda la aplicación.

Cuando trabajamos con adultos mayores es fundamental utilizar una voz grave e intensa, para intentar ser escuchados. Como sabemos, la pérdida auditiva es una de las características sensoriales que acompañan a la evolución cronológica de las personas. Igualmente, modular la voz y utilizar una prosodia que transmita emoción e intención, es importante para que el paciente “conecte” con nosotros y colabore con más interés.

<p>No seguir exactamente las instrucciones a la hora de explicar la subprueba en cuestión.</p>	<p>Es muy importante dominar la prueba antes de comenzar a pasarla. Por ello, el logopeda debe ser experto en la prueba en cuestión. Consideramos que el estudiar a fondo la prueba, realizar role playing con otros profesionales, ensayar previamente... ayuda a no saltarse las instrucciones ni ningún aspecto de estas.</p>
<p>Ayudar al paciente a solucionar alguna actividad al observar que no sabe hacerlo.</p>	<p>Es un instinto innato en las personas, observar que alguien necesita ayuda y ofrecérsela. Incluso anticiparnos a la petición de ayuda. Sin embargo, cuando evaluamos es fundamental observar los logros y dificultades de la persona en cuestión y aunque cueste, debemos limitarnos a seguir las instrucciones marcadas. Esto requiere también de entrenamiento y “no ayudar” es una técnica que se debe entrenar en el caso de la evaluación de personas.</p>

Tabla 1. Elaboración propia

Además de estas dificultades encontradas para las que proponemos soluciones, recogemos a continuación aquellos aspectos de la prueba que pueden considerarse difíciles y por tanto requieren de una reflexión sobre ellos.

Hay veces que el paciente da respuestas ambiguas, como en la *Tarea de decisión léxica auditiva* ya que, en ocasiones, en vez de decir “real o “irreal” decía “sí” o “no”. Además, en esta misma tarea, se observa que en ocasiones la persona puede responder de forma aleatoria por no entender si la palabra en cuestión existe o no. Requiere de un dominio amplio de vocabulario, dado que muchas de las palabras son complejas.

Por otra parte, hay algunos fonemas que no se entienden debido a que la articulación del paciente no es del todo clara. Como sabemos, aunque el componente fonético-fonológico no suele presentar dificultades, la pronunciación en general (entendida como el conjunto de movimientos motores realizados con los órganos bucofonatorios para producir la cadena hablada) puede verse alterada con la edad, realizando la persona menos esfuerzo articulatorio y no marcando bien el punto y modo de articulación de cada fonema en lenguaje espontáneo. Una falta de comprensión por parte del examinador puede hacer puntuar ciertos apartados de la prueba como negativos, aun siendo realmente positivos. Otro factor que influye en las pruebas de expresión es el volumen de voz del evaluado, considerándolo

demasiado bajo lo que puede hacer que el examinador no entienda realmente lo que ha dicho.

Las normas de aplicación de la prueba están claras, pero el tener en cuenta que las personas mayores envejecidas poseen una serie de características especiales que pueden hacer que los resultados varíen. En concreto, nos referimos a alteraciones en los órganos de los sentidos, más particularmente problemas auditivos. El limitar el número de repeticiones que se pueden ofrecer al paciente en cada prueba o poner un solo ejemplo para que lo entienda, puede hacer que no acabe de escuchar bien lo que debe ejecutar y fallar.

NEUROBEL es una prueba de rastreo y consideramos que hace muy bien su labor con población preclínica. Consideramos que la evaluación logopédica de personas mayores envejecidas podría verse completada utilizando otra serie de pruebas. Creemos que para completar la evaluación y poder obtener un diagnóstico más preciso, se podría optar por una prueba de habilidades metalingüísticas en todos los componentes del lenguaje, como es el caso de la prueba MetAphAs (RosellClari y Hernández Sacristán, 2014). Con esta prueba se puede evaluar el acceso al lenguaje interior y la inhibición del proceso de extracción del lenguaje oral. Asimismo, el PREP-R (Fernández et. al., 2015), podría ser utilizado en la misma línea para valorar la pragmática en aquellos sujetos en los cuales se sospeche algún tipo de déficit comunicativo. Además, se podrían valorar otros aspectos como el nivel léxico-semántico y el nivel fonético-fonológico. Consideramos fundamental recurrir al análisis conversacional, es decir, analizar dichos componentes a través de una conversación espontánea y su transcurso, mediante la recogida y análisis de muestras de habla.

### 3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA



FIGURA 1. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA

<https://www.kaltura.com/tiny/0c1by>

#### 4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

##### *Datos de identificación del paciente*

- Nombre: M.G.R
- Institucionalizado en centro geriátrico (Desde el 20/02/2020)
- Estudios primarios finalizados
- Soltero, sin hijos
- 81 años
- Antes era zapatero

*FECHA DE LA EVALUACIÓN:* 23 noviembre de 2021

##### *Resultados e interpretación*

**COMPRESIÓN DEL LENGUAJE ORAL:** Se obtienen las siguientes puntuaciones:

1. Discriminación de fonemas: 10 /12
2. Decisión léxica auditiva: 7,5/12
3. Emparejamiento palabra hablada-dibujo: 15 /16
4. Comprensión de oraciones: 6 /12

Obtiene una puntuación total de 38,5/52. Lo que nos indica que su nivel de comprensión es del 74% lo que nos hace pensar que su nivel de comprensión está levemente afectado, sobre todo en lo relacionado con completar oraciones, ya que hace producciones erróneas y en algunas frases no hay coherencia ni una buena construcción sintáctica.

Los valores que nos aporta Enrique: 39/52.

**PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE ORAL:** Se obtienen las siguientes puntuaciones:

5. Repetición: 8,5/12
6. Denominación de dibujos: 8/12
7. Denominación de acciones: 9/12
8. Completar oraciones: 8/12

Obtiene una puntuación total de 32,5/48. Esto indica que su nivel de expresión es del 67,7% lo que nos hace pensar que se encuentra moderadamente afectado, pues se evidencian dificultades sobre todo en la comprensión de oraciones no atendiendo a las consignas dadas en este punto.

Comparamos después resultados de comprensión y expresión. Puntuación total de ambas partes: 71/100

Expresamos la puntuación total de la prueba que nos ofrece la información de que el paciente se encuentra en un valor medio alto.

### *Juicio diagnóstico y propuesta terapéutica*

Ofrecemos un diagnóstico del lenguaje oral de este paciente y la necesidad o no de realizar terapia y sobre qué aspectos incidir con la misma en caso de ser necesaria.

Respuesta al juicio: Con esta prueba hemos visto que a nivel oral presenta un nivel aceptable, pero hay más afectación del área de expresión del lenguaje oral (67,7%). Vemos que la comprensión del lenguaje oral está más preservada presenta un 74% de respuestas correctas.

Propuesta: potenciar la producción del lenguaje oral centrándonos principalmente en la expresión de sus oraciones, pero aún así recomendamos trabajar de forma complementaria la comprensión oral. Para ello, el paciente podría recibir sesiones de logopedia en su vertiente preventiva, intentando que la evolución hacia lo negativo sea lo más lenta posible, así como intentar recuperar los aspectos afectados.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adrián, J. A., Jorquera, J. y Cuetos, F. (2015). NEUROBEL: breve batería neuropsicológica de evaluación del lenguaje oral en adultos-mayores. Datos normativos iniciales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35, 101 - 113. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.004>
- Bayles, K., Kazniak, A. W. y Tomoeda, C. K. (1987). Communication and Cognition in normal aging and dementia. College- Hill, Press /Litte, Brown and Co.
- Cuetos, F., y González-Nosti, M. (2009). *BETA: Batería para la Evaluación de los Trastornos Afásicos*. EOS.
- Fernández-Urquiza, M., Díaz Martínez, F., Moreno Campos, V., Lázaro López-Villaseñor, M. y Simón López, T. (2015). PREP-R. *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática-Revisado*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Juncos-Rabadán, O. y Rozas, P. (2002). Problemas del lenguaje y la tercera edad. Orientaciones y perspectivas de la logopedia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, (8), 387–398.
- Puyuelo, M. y Bruna, O. (2006). Envejecimiento y lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(4), 171–173.
- Rosell Clari, V. y Hernández Sacristán, C. (2014). *MetAphAs: Protocolo de Exploración de Habilidades Metalingüísticas Naturales en la Afasia*. Nau Llibres.
- Valle, C. & Cuetos, F. (1995). EPLA. *Evaluación del Procesamiento Lingüístico en la Afasia*. Lawrence Erlbaum Associates.



## ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL TEST ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGÜÍSTICAS (ITPA)

Carolina Sánchez Gil  
*Universidad de Valladolid*  
carolina.sanchez.gil@uva.es

El comienzo de la etapa educativa implica partir de unas habilidades básicas necesarias para superar con éxito el desarrollo académico dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En estas habilidades se incluyen capacidades lingüísticas, cognitivas y socio-afectivas con el fin de lograr un aprendizaje continuo y permanente que permita al alumno desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida (García et al., 2014). No obstante, durante el proceso educativo pueden aparecer diversas problemáticas que afectan al desempeño académico y determinan la necesidad de evaluar los posibles problemas de aprendizaje existentes.

Dentro del proceso de aprendizaje, la Psicolingüística estudia los procesos implicados en la comprensión, adquisición y reproducción del lenguaje (Arcos, 2009). Se trata de averiguar los procesos psicológicos que se dan en la producción y comprensión del mensaje para su ejecución, e intenta relacionar los procesos al captar, interpretar o transmitir el mismo. El modelo psicolingüístico en el que se basa esta prueba según Kirk et al. (2011) “relaciona los procesos implicados en la transmisión de intenciones de un individuo a otro y la forma mediante la cual las intenciones del individuo son recibidas o interpretadas” (p.9). Por ello, permite conocer qué factores o causas están interfiriendo en el desarrollo del lenguaje y aportar la solución oportuna en el campo educativo. En el complejo proceso de aprendizaje, el menor desarrollo de las capacidades lingüísticas constituye una limitación importante para alcanzar las metas curriculares propuestas.

Por otra parte, es escasa la literatura científica y los estudios sobre los perfiles lingüísticos que empleen pruebas estandarizadas en la discapacidad intelectual (Mampaso et al., 2016). El ITPA como instrumento de evaluación, además de identificar las posibles dificultades o trastornos en el desarrollo del lenguaje, así como las posibles dificultades de aprendizaje, es una prueba versátil puesto que permite ser utilizado dentro de la exploración neuropsicológica de la discapacidad intelectual. Su modelo facilita la valoración tres dimensiones cognitivas: los Canales de comunicación, los Procesos cognitivos y los Niveles de organización (Kirk et al., 2011). Los canales haciendo referencia a la entrada y salida de información a través del canal visomotor y auditivo-vocal; los

procesos psicolingüísticos relacionados con la adquisición y desarrollo del lenguaje, siendo el proceso receptivo (comprensión visual y auditiva), el proceso de asociación u organización para relacionar percepciones, conceptos o símbolos, y el proceso expresivo (expresión verbal y motora). Finalmente, el nivel automático (memoria, aprendizaje remoto) y el representativo (representación simbólica y manejo de símbolos).

## 1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

El Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) de los autores Samuel A. Kirk, James J. McCarthy y Winifred D. Kirk, siendo responsables de la adaptación española Soledad Ballesteros y Agustín Cordero por TEA ediciones, en su octava edición (2011), es una prueba de administración individual para edades comprendidas entre los 3 y los 10 años, que evalúa las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación y, consecuentemente detecta trastornos de aprendizaje tanto de producción como de comprensión. La duración de la prueba es de 60 minutos aproximadamente y ofrece una base para desarrollar los procedimientos de intervención. La baremación incluye tablas diferenciadas por edad con puntuaciones transformadas en típicas normalizadas de media 36 y desviación típica 6 y en típica S de media 50 y desviación típica 20.

Esta prueba se compone de doce subtests que evalúan las habilidades psicolingüísticas al nivel representativo y al nivel automático.

### ➤ *Subtests del nivel representativo:*

- PROCESO RECEPTIVO
  - Comprensión auditiva: evalúa la capacidad para obtener significado a través de material presentado oralmente.
  - Comprensión visual: evalúa para obtener significado a través de símbolos visuales.
- PROCESO DE ORGANIZACIÓN
  - Asociación auditiva: evalúa la capacidad de relacionar conceptos a través de instrucciones orales.
  - Asociación visual: evalúa la capacidad de relacionar conceptos presentados visualmente.
- PROCESO DE EXPRESIÓN
  - Expresión verbal: evalúa la fluidez verbal a partir de conceptos expresados oralmente.
  - Expresión motora: evalúa la capacidad para expresar significados mediante gestos manuales.

### ➤ *Subtests del nivel automático:*

- PRUEBAS DE INTEGRACIÓN O CIERRE
  - Integración gramatical: evalúa la habilidad para usar la gramática de forma automática a través de completar frases.
  - Integración visual: evalúa la capacidad para identificar animales u objetos conocidos a partir de una representación incompleta.
  - Integración auditiva (test complementario): evalúa la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.
  - Reunión de sonidos (test complementario): evalúa la habilidad para sintetizar los sonidos separados de una palabra para producir la palabra completa.
- PRUEBAS DE MEMORIA SECUENCIAL
  - Memoria secuencial auditiva: evalúa el recuerdo inmediato de material no significativo a través de la repetición de series de dígitos.
  - Memoria secuencial visomotora: evalúa la habilidad para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas.

En el ITPA se utilizan tres tipos de puntuaciones:

- Puntuaciones directas: las que se obtienen de cada uno de los subtests.
- Puntuaciones de Edad Psicolingüística: indican el rendimiento medio que corresponde a una determinada edad cronológica.
- Puntuaciones típicas normalizadas: las puntuaciones directas se transforman en una escala típica normalizada de media 36 y desviación típica 6.

## **2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA**

Antes de pasar a comentar las dificultades encontradas a la hora de aplicar la prueba, es importante destacar que el manual recoge de manera muy explícita e intuitiva instrucciones específicas para la aplicación de los subtests con ejemplos muy claros sobre la edad, el material a utilizar en cada prueba y los enunciados a verbalizar en cada actividad para que el evaluador no se pierda en ningún momento. No obstante, se recogen algunas dificultades encontradas en el proceso de aplicación y las posibles soluciones a las mismas.

- *Longitud excesiva de la prueba:* una gran parte de los evaluadores está de acuerdo en que la prueba puede extenderse más allá de los 60 minutos si el niño o la niña avanza de manera correcta en cada uno de los subtests. Además, ello está condicionado también por la edad del sujeto y la fatiga que supone llegar a los últimos ejercicios. Si esto ocurre con frecuencia podrían resultar incorrectas las puntuaciones de dichos subtests, dar lugar a una interpretación errónea y no responder a la realidad del perfil lingüístico del sujeto.  
Como solución a esta dificultad podría ser la posibilidad de repartir la prueba en dos momentos y así se reduciría considerablemente los posibles errores derivados de la fatiga del sujeto.
- *Actualización de palabras e imágenes:* algunas de las palabras e imágenes utilizadas en la prueba son de difícil interpretación y otras no se corresponden con su uso actual, quedándose obsoletas. Esto da lugar a interpretaciones erróneas por parte de los sujetos. La solución sería una actualización del material para su mejor interpretación.
- *La presentación de los estímulos:* el orden de presentación de las imágenes de los cuadernillos en algunos subtests es algo confuso al principio. Es necesario explicar u advertir con anterioridad al evaluado el esquema que se sigue con respecto al número y la posición de los dibujos. Esto conlleva a que las pruebas se alarguen más de lo debido o que no se entienda el proceso de aplicación y se interprete mal la puntuación del subtest. La solución, como en el caso anterior, es modificar o mejorar los cuadernos de estímulos para su mejor manejo a la hora de aplicarlo.
- *Diversas puntuaciones:* la utilización de los tres tipos de puntuaciones para su resolución y la necesidad de conversión de unas en otras a través de las tablas indicadas facilita la aparición de errores en la puntuación final de los subtests, interfiriendo en la media total de la prueba. Aunque las explicaciones son correctas, un paso más sencillo y rápido facilitaría la interpretación del evaluador.

Como se puede comprobar, las dificultades están relacionadas con el formato de presentación más que con los contenidos de la prueba. Una actualización podría resolver todos estos errores e insistimos en que es una prueba de fácil manejo. La interpretación final a través de la medición de puntos fuertes y débiles junto con la gráfica del conjunto final de los subtests, permite visualizar y establecer de forma rápida cuáles serán las áreas principales de trabajo necesarias para la mejora de las aptitudes evaluadas.

### 3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA



FIGURA 1. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA  
<https://www.kaltura.com/tiny/021ob>

### 4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO DEL ITPA

#### *Datos de identificación del paciente*

Niño de 7 años que cursa 2º Educación Primaria. Recibe apoyo educativo por parte de PT y AL y a nivel externo acude a terapia ocupacional. Presenta un desorden de integración sensorial a nivel vestibular, propioceptivo y visual con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, problemas atencionales y de agitación psicomotora.

*Fecha de evaluación:* 19 de enero de 2021

#### *Resultados e interpretación*

A continuación, se muestran los puntajes de los resultados de cada subtest, los valores globales y el análisis de discrepancias:

<i>SUBTEST</i>	PD	EPL	PT
Comprensión Auditiva	29	6-8	33
Comprensión Visual	12	4-2	28
Memoria Secuencial Visomotora	8	5-9	29
Asociación Auditiva	20	5-10	29
Memoria Secuencial Auditiva	7	5-6	29

Asociación Visual	20	6-3	30
Integración Visual	19	3-5	26
Expresión Verbal	27	5-0	27
Integración Gramatical	12	4-9	28
Expresión Motora	12	3-8	25
Test Complementario	17	7-1	34
Integración Auditiva			

Tabla 1. Puntuaciones de cada subtest. Elaboración propia

<i>SUMA DE PUNTUACIONES DIRECTAS</i>	<i>EPL COMPUESTA</i>	<i>SUMA DE PUNTUACIONES TÍPICAS</i>	<i>MEDIA DE PUNTUACIONES TÍPICAS</i>
183	5-1	308	31

Tabla 2. Valores globales de la prueba. Elaboración propia

	<i>ANÁLISIS DE DISCREPANCIAS</i>									
	NIVEL REPRESENTATIVO						NIVEL AUTOMÁTICO			
	Test Auditivo-vocales			Test Visomotores			Test Auditivo-vocales		Test Visomotores	
	CA	AA	EV	CV	AV	EM	MSA	IG	MSV	IV
PT	33	29	27	28	30	25	29	28	29	26
Media Punto	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Fuerte (+) Punto	+2									
Débil (-)		-2	-4	-3	-1	-6	-2	-3	-2	-5

Tabla 3. Análisis de discrepancias. Elaboración propia

Los resultados del perfil indican puntos débiles en todas las áreas menos en la comprensión auditiva, que marca dos puntos por encima de su media. Los déficits mayores se encuentran en los subtests expresión verbal, expresión motora y en integración visual. El nivel representativo muestra mayores discrepancias entre la puntuación típica y la media.

*Juicio diagnóstico y propuesta terapéutica*

Si bien en los subtests indicados anteriormente las discrepancias entre las puntuaciones eran significativas, las diferencias en  $\pm 6$  puntuaciones típicas de un subtest con respecto a la media de puntuaciones típicas del sujeto no son indicativas de una especial aptitud o deficiencia. Una diferencia superior a  $\pm 10$  sería indicativo de una discrepancia sustancial.

El análisis de la prueba sugiere, por tanto, mayores problemas en tareas verbales y motoras que implican la expresión de ideas en el lenguaje hablado o por medios de gestos significativos, y en tareas en integración visual, a partir de una representación incompleta. Ello deriva en la necesidad de establecer una propuesta de intervención con tareas que faciliten la adquisición de experiencias en organizar y relacionar la información a través de la vista. Además, es necesario proponer tareas táctiles, quinesísticas y verbales para dar una mayor significación a la expresión verbal. El resto de las tareas también será fundamental trabajarlas, aunque tengan desviaciones menores entre la media y los puntajes.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Arcos Pavón, M.E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. [Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM.
- García, L., Martínez, A. y Zuluaga, E. (2014). Diagnóstico de niños con TEL y dificultades de aprendizaje con la ITPA-3. *Areté*, 14 (1), 183-194.
- Kirk, S., McCarthy, J. y Kirk, W. (2011). *ITPA, test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. TEA Ediciones
- Mampaso Desbrow, J., Ruiz Vicente, D.B., Seoane Ruiz, A., Pastor Ortiz, V., Gutiérrez Conejo, M. y Albert García, M. (2016). *Edad Psicolingüística y Edad Motriz en personas con discapacidad intelectual*. Póster presentado en el IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down.





# ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA BATERÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS TRASTORNOS AFÁSICOS (BETA)

Roberto Rubio Díaz

*ICTIA: Unidad especializada de rehabilitación para daño neurológico*

[roberrbdz@gmail.com](mailto:roberrbdz@gmail.com)

Una de las secuelas más incapacitantes del daño cerebral es la afasia, definida como un trastorno a consecuencia de una lesión en las partes del cerebro responsables del lenguaje que causa problemas en una o varias de las siguientes destrezas: expresión, comprensión, lectura y escrituras (Speech-Language-Hearing Association [ASHA], S.F).

El ictus es la afección más común que produce daño cerebral, se estima que engloba el 78% de los casos totales de daño cerebral. Alrededor de la mitad de los accidentes cerebrovasculares causan discapacidad grave debido a las secuelas producidas (Federación Española de Daño Cerebral, S.F.). Según la Sociedad Española de Neurología (SEN), el ictus es la segunda causa de muerte en España y la primera en mujeres, también es la primera causa de discapacidad adquirida en el adulto. Estas alteraciones producidas por una lesión cerebral alteran directamente el intercambio comunicativo de la persona afásica y, en consecuencia, reduce sus relaciones sociales, así como su crecimiento personal, cultural y/o laboral. Por ello es importante disponer de las herramientas para detectar los procesos lingüísticos alterados.

El principio de la evaluación y la neurorrehabilitación del lenguaje se basa en la teoría de la neuroplasticidad. y se define como un proceso activo que permite la reacomodación y remodelación de redes neuronales optimizando y mejorando el funcionamiento cerebral. Esta flexibilidad es adoptada por el cerebro especialmente si se comienza con una intervención logopédica temprana cuando se produce un daño cerebral (Duffau, 2006) ayudando a modular la actividad e iniciando los cambios neuronales implicados en la recuperación (Puertas, 2017). El logopeda es el profesional sanitario encargado de la prevención e intervención de los trastornos del lenguaje, así como de la evaluación del deterioro lingüístico y comunicativo producido por un daño cerebral y su posterior tratamiento.

En castellano existen diferentes tipos de test para valorar los componentes del lenguaje en adultos afásicos, el más conocido es la adaptación del test de Boston (Goodglass y Kaplan, 1996), también lo son el Test Barcelona (Peña-Casanova, 1990), EPLA (Cuetos y Valle, 1995) que es la adaptación al castellano del PALPA

(Kay et al, 1992) y el NEUROBEL (Adrián et al, 2015), este último es un test de screening muy similar al BETA, pero menos extenso. En versión digital está RIENAL (Benedet, 2006).

Otro test más específico es el Token Test, elaborado por De Renzi y Vignolo (1962), evalúa la comprensión de órdenes de distinta complejidad lingüística (Sánchez y Galpasoro, 2019)

En este capítulo se aborda la Batería de Evaluación de Trastornos Afásicos (Cuetos y González-Nosti, 2009), una de las baterías más actuales y completas en cuanto a valoración del lenguaje en personas afásicas. En él se detalla la descripción de la prueba, las diferentes tareas que se plantean y su contenido, diferentes pautas de cómo aplicar la prueba y dificultades que se presentan en la práctica, y, por último, un caso práctico en el cual se detallan los resultados y se analizan teniendo en cuenta el modelo lingüístico en el que se basan los autores y que se define en los sucesivos apartados del capítulo.

## **1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA**

Cuando el examinador se encuentra con una persona con dificultades de comunicación, lo primero que se plantea son objetivos de tratamiento, para ello, se debe conocer el funcionamiento de los componentes del lenguaje, verificar cuáles mantiene preservados y cuáles están alterados y con qué severidad. Antes de plantear objetivos y de diseñar estrategias de rehabilitación es imprescindible realizar una valoración logopédica completa para determinar los componentes afectados del sistema y cuáles son los conservados que pueden servir como apoyo y punto de partida a la terapia (Puerta, 2017).

Una de las herramientas que permite determinar qué componentes del lenguaje están afectados es la Batería de Evaluación de Trastornos afásicos (BETA). Está baremada con personas sanas y pacientes afásicos, y en la muestra se ha utilizado población de España y otros países hispanohablantes como México, Venezuela, Perú, Chile y Argentina. La muestra utilizada es bastante escasa, sin embargo, nos permite discriminar correctamente si un paciente es sano o afásico, ya que “clasifica bien al 90,3% de los pacientes afásicos y al 98,77% de los sujetos sanos” (Cuetos y González, 2009).

Esta prueba está basada en el enfoque cognitivo del lenguaje cuyo objetivo es analizar clínicamente los trastornos lingüísticos producidos por el daño cerebral y utilizar estos datos para proporcionar ayudas en la recuperación del paciente (Cuetos, 1998). Permite evaluar los distintos procesos que intervienen en el procesamiento lingüístico de pacientes afásicos, sea cual sea su etiología. Es aplicable a cualquier persona que haya sufrido un daño cerebral que afecte a la expresión y/o comprensión del lenguaje en cualquiera de sus vertientes (oral y/o escrita) y sea cual sea su nivel

académico. Los autores se basan en el modelo actual del procesamiento lingüístico que definieron Ellis y Young en 1992.

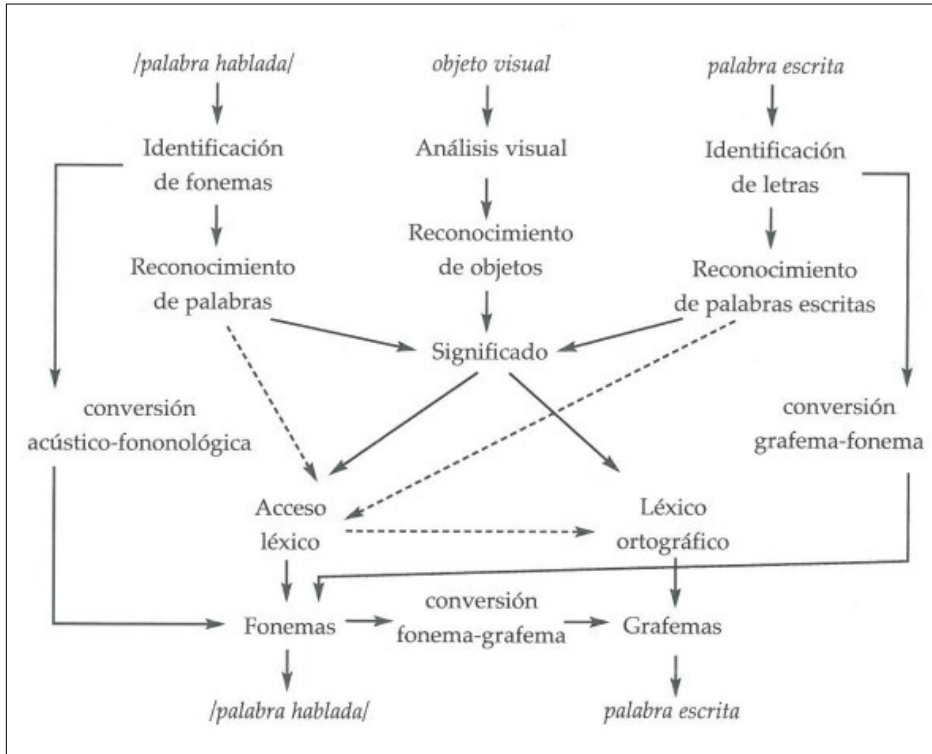


Figura 1. Modelo de procesamiento lingüístico de Ellis y Young (1992) extraído de Cuetos (2009)

Cada nivel de procesamiento se rige por las diferentes áreas cerebrales, por tanto, dependiendo del tamaño de la lesión y de su localización, se verán afectados ciertos niveles (Cuetos y González-Nosti, 2009).

En definitiva, la BETA nos permite establecer un juicio clínico basado en las funciones alteradas identificando las necesidades de cada paciente y plantear programas de rehabilitación con el fin de mejorar la capacidad comunicativo-lingüística afectada tras la lesión, de esta manera se va a permitir recuperar en la medida de lo posible los lazos sociales, afectivos y laborales.

La BETA se compone de 30 tareas que valoran la comprensión y expresión del lenguaje en sus dos vertientes, oral y escrita. Se divide en 6 bloques: Comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, semántica y oraciones. Cada uno de ellos están formados por cinco tareas con un número de ítems variables. Dichas tareas nos

permiten valorar los diferentes procesos lingüísticos o estadios presentados anteriormente, en el modelo de procesamiento lingüístico. A continuación, se detalla en cada bloque las tareas que nos permiten analizar dichos procesos.

### 1.1. Comprensión oral

Se compone de 5 tareas, donde se valoran los procesos básicos que intervienen en la comprensión de palabras, es decir, identificación y reconocimiento auditivo, acceso al significado y repetición de la palabra que nos llega por vía auditiva.

Las primeras tareas valoran la *identificación de fonemas* (tarea 1) y el *reconocimiento de palabras* (tarea 2). Posteriormente se valora el tercer estadio de *acceso al significado o semántica* (tarea 3), donde el paciente tiene que identificar las palabras presentadas de manera oral. Las últimas dos tareas son de repetición, en el caso de repetición de palabras (tarea 4) se valoran los 5 estadios de la comprensión del lenguaje (*Identificación de fonemas, reconocimiento de palabras, semántica, acceso al léxico y programación de fonemas*) y en la tarea de repetición de pseudopalabras (tarea 5) se valora el *proceso de conversión acústico-fonológico*.

### 1.2. Expresión oral

En este caso se presentan 5 tareas que valoran los procesos de producción oral de palabras. Las dos primeras donde el sujeto debe denominar objetos (tarea 6) y acciones (tarea 7) que se presentan visualmente, nos proporcionan información sobre el *análisis visual, el reconocimiento del objeto, el acceso al significado y acceso al léxico*. En estas dos primeras tareas participan todos los estadios que tienen relación con la producción oral (en concreto con la denominación) y el habla espontánea.

La siguiente tarea de nombrar definiciones (tarea 8) nos proporciona información sobre la *activación semántica o acceso al significado, el acceso al léxico y la activación de fonemas*. Cabe destacar que es una tarea que el paciente no podrá realizar si no conserva la comprensión de oraciones, ya que se presenta de manera oral. Las últimas dos tareas son de *fluidez semántica y fonológica* (tarea 9) y evocación de nombres (tarea 10) de personas donde son protagonistas la *activación semántica o acceso al significado, el acceso al léxico y la activación de fonemas*.

### 1.3. Lectura

El procesamiento del lenguaje escrito es bastante similar al que se ha descrito anteriormente en el apartado de comprensión oral. En este bloque se analiza si el paciente es capaz de identificar y comprender palabras que se presentan de manera escrita.

El primer proceso corresponde con la *identificación de letras* (tarea 11). Posteriormente se realiza el *acceso al léxico visual o reconocimiento de palabras*

*escritas* (tarea 12), a continuación, se produce el *acceso al significado* (tarea 15), que sería el mismo almacén semántico al que accedemos en los anteriores procesos descritos. Las dos últimas tareas son de lectura de palabras (tarea 13) donde se llevan a cabo todos los procesos que intervienen en la lectura (*identificación de letras, reconocimiento de palabra, acceso al significado* [puede no pasar por este proceso y que la persona no acceda al significado de la palabra que está leyendo] *acceso al léxico y activación de fonemas*) y lectura de pseudopalabras (tarea 14) donde se valora el *mecanismo de conversión grafema-fonema*.

#### 1.4. Escritura

Existen dos formas de evaluación de la escritura: espontánea y al dictado, es importante saber que ambas mantienen varios procesos en común con la producción oral. Específicamente, la escritura espontánea mantiene procesos en común con la producción oral, ya que se origina en la *activación semántica o acceso al significado*, para elegir los conceptos que se quieren escribir. También tendría en común el *acceso al léxico* y la *activación de los fonemas* que le componen. Es a partir de este estadio cuando entran en juego procesos específicos de escritura, como es la transformación de esos fonemas en grafemas a través del *mecanismo de conversión fonema-grafema* en el caso de las palabras regulares o pseudopalabras (Cuetos y González-Nosti, 2009).

En el caso de que las palabras sean arbitrarias, pasaríamos de la *activación semántica* al *acceso al léxico ortográfico* (ya que es necesario tener un almacén con la representación de la palabra escrita) y de ahí a la *activación de los grafemas correctos* (tarea 16). En la tarea 17 se valora la selección del tipo de letra adecuada a la tarea.

La escritura en dictado tendría dos formas de evaluación en esta batería, una a nivel visual de denominación escrita de dibujos (tarea 18) y otra a nivel oral con dictado de palabras (tarea 19 y tarea 20). En el caso de la tarea 18 los procesos partirían desde el *análisis visual, reconocimiento del objeto, léxico ortográfico y activación de grafemas*. En las tareas 19 y 20 la evaluación partiría de los procesos de comprensión de la palabra que el interlocutor dice (*identificación de fonemas, reconocimiento de palabra, acceso al significado, acceso al léxico*), y los procesos sucesivos serían los mismos que los de la escritura espontánea (*léxico ortográfico o conversión fonema-grafema y activación de grafemas*).

#### 1.5. Semántica

En este bloque se evalúan las relaciones semánticas de las palabras. Es un proceso o nivel que está presente tanto en expresión como en comprensión del lenguaje, es clave tanto para entender como para expresar. Es un *almacén de significados*, de conceptos y de representaciones de palabras. Si el léxico auditivo

sirve para reconocer palabras, las representaciones o conceptos de estas palabras se organizan por categorías en el sistema semántico (Cuetos, 1998).

Se presentan 5 tareas: *asociación semántica* (tarea 21) y *señalar el diferente* (tarea 25), donde se tienen que señalar o relacionar dibujos que tienen relación semántica. *Emparejamiento objeto-acción y acción-objeto* (tarea 22), para analizar más específicamente la relación semántica entre verbo-objeto y objeto-verbo. *Emparejamiento definición-palabra* (tarea 23), esta tarea sirve para evaluar si el paciente conserva el significado de las palabras, y *emparejamiento de sinónimos* (tarea 24) donde tiene que relacionar dos palabras que signifiquen lo mismo.

## 1.6. Oraciones

Hasta ahora se habían explicado los procesos que valoran la comprensión y expresión de palabras, pero el lenguaje tiene mayor complejidad, y es necesario valorarlo a un nivel donde tome protagonismo el sistema sintáctico, es decir, la comprensión de oraciones y las relaciones de las palabras que lo componen. Este bloque se compone de tareas de *comprensión de oraciones orales y escritas* (tarea 26 y tarea 27), *tarea de gramaticalidad* (tarea 28), *tareas de memoria operativa* (tarea 29) y *expresión espontánea o dirigida* (tarea 30) que nos permiten obtener mayor información acerca del procesamiento lingüístico del sujeto.

La batería incluye un manual donde se fundamentan los principios lingüísticos y el sistema de procesamiento lingüístico en el que se basa la prueba, las normas de aplicación y corrección, la fundamentación estadística y las normas de interpretación. En este último apartado se nos facilita unos baremos para cada prueba evaluada y así categorizar como “normal” o “trastorno” cada tarea evaluada, con el fin de determinar qué proceso o procesos se encuentran dañados. Es importante resaltar que también se detallan los diferentes trastornos lingüísticos que pueden aparecer en función del proceso lingüístico dañado.

## 2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Seguiremos las indicaciones que nos proporcionan los autores en cada hoja de registro. Teniendo en cuenta que es una prueba aplicable a personas con problemas de comunicación tiene que llevarse a cabo en un entorno cerrado y sin distracciones. Asimismo, es recomendable aplicarlo con un solo terapeuta-interlocutor para facilitar el intercambio comunicativo y mantener la orientación y la atención únicamente en un estímulo, sobre todo en pacientes gravemente afectados que pueden desorientarse o no comprender bien las órdenes si hay más de un interlocutor.

El paciente tiene que estar descansado y con un nivel de alerta que le permita realizar las tareas con el mayor éxito posible. Es una prueba extensa, por lo que se necesitarán varias sesiones para completarla, por tanto, puede haber momentos de

fatiga y cansancio en el paciente, en ese momento es recomendable suspender la prueba y reanudarla en otro momento.

El tono del terapeuta tiene que ser dinámico, y dar un continuo *feedback* ante las respuestas del sujeto evaluado, manteniendo siempre abierto el canal comunicativo, especialmente en pacientes con un menor grado de alerta.

En pacientes con comprensión del lenguaje severamente afectada se pueden encontrar dificultades a la hora de entender la actividad, por lo que usar gestos o señalar los referentes de lo que estamos hablando pueden ser de gran utilidad para ayudar a comprender la actividad. Asimismo, cada tarea nos ofrece varios ejemplos antes de valorar, por tanto, es sumamente importante hacer uso de ellos y cerciorarse de que el paciente ha comprendido la actividad, incluso si no estamos seguros, se puede realizar algún ejemplo más.

### **3. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA**

Cualquier prueba de lenguaje entraña dificultades a la hora de la evaluación y más si en la práctica se tiene poca experiencia, como puede ser el caso del alumnado. A continuación, se detallan diferentes particularidades y/o dificultades que pueden presentarse en la evaluación del paciente o en la interpretación de los resultados y sus respectivas recomendaciones o posibles soluciones tras estudiar profundamente la batería.

#### **3.1. Evaluación**

Es una prueba que permite analizar exhaustivamente al paciente con afasia desde el punto de vista clínico, con ello es posible detectar las vías y módulos afectados y plantear un programa de rehabilitación específico a cada paciente. Es una batería que resulta bastante extensa, si se opta por valorar cada una de las tareas que la componen puede prolongarse demasiado en el tiempo, necesitando posiblemente varias horas para su administración. Quizás lo recomendable sea realizar una valoración previa con un test para analizar de manera más general y rápida el caso. Pruebas menos extensas como el Test de Boston (Goodglass y Kaplan, 1996), el test de Token (De Renzi y Vignolo, 1962) o Neurobel (Adrián et al, 2015) pueden dar de primera mano información valiosa del estado del paciente, tanto a nivel expresivo como comprensivo. Una vez que se conoce el diagnóstico y de forma general las vertientes afectadas se puede realizar un análisis más completo con esta batería, seleccionando los bloques y/o tareas de mayor interés clínico.

En ocasiones, se tiende a ofrecer ayuda al paciente durante la valoración (innato en esta profesión), lo ideal es ceñirse a las instrucciones de los autores. Para ello es muy recomendable que el alumno que se inicia en la aplicación de la prueba, lea y se

familiarice con ella, y si es posible, practique con otra persona. Esto es muy importante ya que también es necesario tener cierto dinamismo para mantener a la persona evaluada activa y con interés en lo que está haciendo. Puede darse el caso de que el alumno no haya tenido ninguna toma de contacto con la batería y perderá mucho tiempo leyendo las instrucciones y la metodología a seguir, por lo que el interés y el rendimiento del paciente pueden verse disminuidos. Igualmente, es necesario dar *feedback* para mantener el canal comunicativo abierto y al paciente lo más activo posible.

Otra de las dificultades que se presentan en la evaluación es la escasa representatividad de algunas imágenes, es posible que al alumno le puedan surgir dudas de si la imagen es aclaratoria, una de las soluciones para ello podría ser mostrar al paciente una imagen real, ya que algunas imágenes propias de la batería (sobre todo las relacionadas con acciones) tienen demasiados distractores pudiendo confundir al paciente.

A la hora de administrar la prueba se tiene en cuenta diferentes variables en la puntuación en función de lo que se valora: si la palabra es corta/larga, frecuente/infrecuente, ser vivo/inerte, etc.; sin embargo, no tiene en cuenta la variable tiempo, por lo que el alumno no sabe qué referencia de tiempo tomar, por tanto, sería necesario establecer un tiempo máximo de respuesta y en función de este tiempo, establecer diferente puntuación

Es importante evitar ciertos sesgos al confirmar una respuesta por ejemplo cuando el paciente duda si la palabra amapola es una palabra real: “*Amapola sí, ¿no?*” en este caso nuestra pregunta puede influir en la respuesta del paciente.

En pacientes afásicos que no tienen bien integrado el “sí/no” o que presentan estereotipias y no conservan su funcionalidad ni oralmente ni por gestos (apraxia), lo mejor es apoyarnos, si es posible, en un Sistema Alternativo y/o Aumentativo de Comunicación (SAAC) básico para que nos pueda indicar su respuesta.

### **3.2. Interpretación de resultados**

La mayor dificultad que presenta el alumnado es la interpretación de los resultados una vez completada la prueba y visualizar qué procesos están preservados y cuáles afectados. Lo recomendable es hacer un cuadro-resumen con las puntuaciones y relacionarlo con el esquema del modelo lingüístico de Ellis y Young que facilitan los autores de la prueba. De esta manera se puede ver desde cada tarea evaluada qué procesos lingüísticos están alterados y cuáles preservados. De esta forma será mucho más fácil plantear un programa de rehabilitación logopédica.

Durante la interpretación de los resultados, en ocasiones, hay respuestas que se pueden puntuar de manera subjetiva, en el caso de la denominación de acciones se pueden puntuar erróneamente respuestas que podrían ser correctas para otro examinador (como, por ejemplo: preparar la comida por pelar o echar agua por regar),



la prueba no aclara qué hacer en estos casos, por lo tanto, debemos seguir las instrucciones de los autores y ceñirnos a la palabra/verbo correcto.

En todas las tareas valoradas se obtiene una puntuación directa final y el manual nos proporciona unos baremos de “normalidad” y de “trastorno” en cada una, pero no se aportan estudios empíricos que evidencien la distinción de “trastorno” o “normal”, por lo que carece de una visión global y no permite realizar una conclusión final más allá del propio criterio del alumno o profesional, y de su interpretación de los resultados.

#### 4. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA



FIGURA 2. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA

<https://www.kaltura.com/tiny/0hd7u>

#### 5. RESULTADOS

A continuación, en la Tabla 1 se expone un cuadro-resumen con las tareas evaluadas y los resultados del paciente valorado.

COMPRENSIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 1. Discriminación de fonemas: 24/32</li> <li>• Tarea 2. Decisión léxica auditiva: 28/32</li> <li>• Tarea 3. Emparejamiento palabra hablada dibujo: 25/30</li> <li>• Tarea 4. Repetición de palabras: 28/32</li> <li>• Tarea 5. Repetición de pseudopalabras: 16/30</li> </ul>
PRODUCCIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 6. Denominación de objetos: 13/30</li> <li>• Tarea 7. Denominación de acciones: 12/30</li> <li>• Tarea 8. Nombrar definiciones: 7/30</li> <li>• Tarea 9. Fluidez verbal: 3 y 6</li> <li>• Tarea 10. Fluidez de nombres de personas: 1 y 2</li> </ul>
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 11. Nombrado de letras: 19/20</li> <li>• Tarea 12. Decisión léxica visual: 28/32</li> <li>• Tarea 13. Lectura de palabras: 29/32</li> </ul>

ESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 14. Lectura de pseudopalabras: 27/30</li> <li>• Tarea 15. Emparejamiento palabra escrita-dibujo: 22/30</li> <li>• Tarea 16. Señalar la letra: 17/20</li> <li>• Tarea 17. Copia de mayúscula a minúscula: 1/8</li> <li>• Tarea 18. Denominación escrita de objetos: 5/10</li> <li>• Tarea 19. Dictado de palabras con ortografía arbitraria 7/10</li> <li>• Tarea 20. Dictado de pseudopalabras: 3/10</li> </ul>
SEMÁNTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 21. Asociación semántica: 20/30</li> <li>• Tarea 22. Asociación objeto-acción/acción-objeto: 15/30</li> <li>• Tarea 23. Emparejamiento definición-palabra: 22/30</li> <li>• Tarea 24. Emparejamiento de sinónimos: 24/30</li> <li>• Tarea 25. Señalar el diferente: 14/30</li> </ul>
ORACIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 26. Emparejamiento oración hablada-dibujo: 7/20</li> <li>• Tarea 27. Emparejamiento oración escrita-dibujo: 12/20</li> <li>• Tarea 28. Juicios de gramaticalidad: 19/40</li> <li>• Tarea 29. Prueba de dígitos: 4/7</li> <li>• Tarea 30. Descripción de una lámina. *(Se explica en el punto 5.2)</li> </ul>

Tabla 1. Resultados de las tareas evaluadas. Elaboración propia

### 5.1. Interpretación de los resultados

El paciente valorado tiene afectados los 6 bloques que se valoran en la batería.

A nivel de comprensión presenta un porcentaje de acierto en las tareas de entre el 53,3% y el 87,5% siendo la tarea de *discriminación de fonemas y repetición de pseudopalabras* las de menor porcentaje de acierto. En cualquier caso, y según la baremación de los autores de la prueba, las cinco tareas estarían por debajo del rango de normalidad.

A nivel de expresión oral obtiene peores puntuaciones que en el bloque de comprensión, obteniendo un porcentaje de acierto de entre el 23,3% y el 43,3%. Las tareas de *denominación de objetos y acciones* y la tarea de *nombrar definiciones* están muy por debajo del rango de normalidad establecido por los autores. Asimismo, las tareas de *fluidez verbal* también están muy por debajo del rango normal establecido. Siendo el límite de +15 elementos en caso de *fluidez verbal semántica y fonológica* y +5 en caso de *fluidez verbal de nombres de personas*.

En cuanto al bloque de lectura, obtiene un porcentaje de aciertos de entre 73,3% y 95%. En este caso las tareas de *nombrar letras* y *lectura de pseudopalabras* entran dentro del rango de normalidad. En el caso de las tareas de reconocimiento de palabras reales (*decisión léxica visual*), *lectura de palabras* y *emparejamiento de palabra escrita-dibujo* la puntuación nos indica “Trastorno”, siendo esta última tarea la que peor resultado tiene.

Entre las tareas del bloque de escritura obtiene puntuaciones dispares, en cuanto a *escritura de palabras de ortografía arbitraria* obtiene un 70% de aciertos, situándose dentro del rango de normalidad. Sin embargo, obtiene puntuaciones muy bajas situándose por debajo del rango de normalidad en *copia de mayúscula a minúscula* y en *dictado de pseudopalabras* (12,5% y 30% de aciertos respectivamente).

En el bloque de semántica obtiene puntuaciones que están por debajo del rango de normalidad en todas las tareas, obteniendo la mayor puntuación en la tarea de *emparejamiento de sinónimos* con un 80% de aciertos y la peor puntuación en *señalar el diferente* con un 46,6% de aciertos.

En el bloque de oraciones los resultados correctos oscilan entre el 35% y el 60% de aciertos, todas las tareas están por debajo del rango de normalidad establecido excepto la *prueba de dígitos*. En cuanto a la descripción de la lámina, la sintaxis es muy pobre, en su mayoría son enumeraciones, la longitud de las frases es muy corta y con escasos elementos. Hay una cantidad total de 64 palabras, se han contabilizado 4 frases complejas (sujeto, verbo y complemento), con una longitud media de las frases de 5,75 palabras. La cantidad de palabras de contenido es muy baja, 23 elementos, que se reparten de la siguiente manera: 13 sustantivos, 8 verbos y 2 adjetivos. Hay un total de 31 palabras funcionales. Con una relación de palabras contenido/palabras funcionales de 0,74.

## 5. 2. Discusión y conclusiones

Con los resultados obtenidos podemos afirmar que la esfera comunicativa está mermada debido principalmente a la alteración de los procesos de expresión y de comprensión oral. Estas alteraciones en el lenguaje y la comunicación tienen un factor cognitivo muy importante debido al deterioro cognitivo leve del paciente y las secuelas tras el accidente cerebrovascular.

Los fallos en las tareas de semántica podrían ser debido a que no se produce la automática recuperación del significado aun que se produzca la recuperación de la forma fonológica de la palabra (análisis de léxico auditivo) (Cuetos, 1998).

Es evidente que el plano expresivo o de producción es el más afectado debido a la baja puntuación de las tareas de denominación y de fluidez verbal. Es característica la presencia de parafasias verbales (*/bola/* por */calabaza/*) pero especialmente la presencia de parafasias semánticas (*/ratón/* por */ardilla/*) en la categoría de animales. Sin embargo, la característica principal es la anomia o dificultad de acceso al léxico para denominar material visual (objetos, animales y verbos), nombrar definiciones o nombres de personas. Se obtienen puntuaciones similares entre las cuatro tareas por tanto se puede concluir que la baja puntuación no se debe a una alteración visual (en este caso solo estarían alterados los resultados de la tarea de denominación de objetos y/o acciones) si no a alteraciones en el nivel semántico (anomia semántica) y/o en el nivel de acceso al léxico (anomia pura) (Cuetos, 2003).

Las dificultades de producción y comprensión de palabras se evidencian aún más en el bloque de oraciones, en el momento en que existe una relación sintáctica entre ellas. Analizando más en profundidad se puede observar que en las dos tareas de *emparejamiento de oración-dibujo* obtiene mejores puntuaciones en frases en presente progresivo, esto podría ser porque son más habituales y con mayor uso en nuestra lengua. Sin embargo, obtiene peores resultados en oraciones con estructura y uso menos comunes como pueden ser las focalizadas en el sujeto (por ejemplo: *Es el ladrón el que regaña al policía*). En la tarea de descripción de lámina se rige por enumeraciones de lo que ve. Hay un uso reiterativo del verbo “hacer” (*Hay una flor; hay un animal; hay una señora.*). Realiza escasas frases y estas son demasiado simples habiendo una pobre relación sintáctica entre las palabras.

En las tareas relacionadas con pseudopalabras, la tarea de repetición de pseudopalabras obtiene una puntuación de 16/30 teniendo mayor dificultad si la pseudopalabra es larga (6/15), así mismo, en la tarea de dictado de pseudopalabras obtiene una puntuación de 3/10. Por tanto, podemos concluir que los mecanismos de conversión fonema-grafema (en el caso del dictado de pseudopalabras) y el mecanismo de conversión acústico-fonológico (lectura de pseudopalabras) están alterados, sin embargo, la tarea de lectura de pseudopalabras (27/30) se mantiene dentro del rango de normalidad por lo que el mecanismo de conversión grafema-fonema se encontraría conservado.

En conclusión, el paciente presenta alteración en los 6 bloques valorados, especialmente en producción oral donde se manifiesta una afasia anómica con una importante dificultad en el análisis semántico de las palabras, dificultad de acceso al léxico y fluidez verbal reducida. En cuanto a la alteración de los procesos de comprensión sería interesante realizar un estudio auditivo para diagnosticar una posible existencia de presbiacusia y de esta manera determinar si esta puede alterar los resultados.

El deterioro cognitivo puede afectar a cualquiera de las facultades mentales, como la atención o la memoria inmediata o reciente (Adrián et al., 2015), por ello, y debido a que las alteraciones del lenguaje también presentan un importante factor cognitivo por el deterioro, sería interesante reforzar la memoria y otras funciones cognitivas que puedan estar alteradas, de este modo sería necesario también realizar una valoración y tratamiento desde neuropsicología para reforzar los objetivos de tratamiento que se planteen desde el área de logopedia. La afasia es una alteración lingüística que puede presentarse a cualquier edad, por tanto, es importante evaluar correctamente y establecer objetivos funcionales para el paciente, teniendo en cuenta diferentes factores como la gravedad de la lesión, los procesos lingüísticos preservados, el nivel sociocultural, la edad y la capacidad de recuperación. Dichos objetivos se pondrán en común con la familia-paciente, manteniéndoles informados y haciéndoles partícipes activos durante la rehabilitación.

En definitiva, cuando se pretende evaluar en profundidad los procesos del lenguaje en pacientes afásicos la BETA tiene especial utilidad, sin embargo, para

aproximaciones de déficits lingüísticos en población envejecida y diagnósticos rápidos y concretos, es más recomendable utilizar otro tipo de baterías o test, como por ejemplo el Neurobel (Adrián et al., 2015) o el Test de Boston (Goodglass y Kaplan, 1996).

## BIBLIOGRAFÍA

- Adrián, J. A., Jorquera, J. y Cuetos, F. (2015). NEUROBEL: breve batería neuropsicológica de evaluación del lenguaje oral en adultos-mayores. Datos normativos iniciales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35, 101 - 113. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.004>
- Benedet, M. J. (2006). *RIENAL. Repertorio de Instrumentos para la Evaluación Neurolingüística de las Alteraciones del Lenguaje*. EOS.
- Cuetos, F. (1998). *Evaluación y rehabilitación de las afasias*. Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F. (2003). *Anomia: La dificultad para recordar las palabras*. TEA.
- Cuetos, F. y González-Nosti, M. (2009). *BETA: Batería para la Evaluación de los Trastornos Afásicos*. EOS.
- Cuetos, F. y Valle, F. (1995). *EPLA: Evaluación del procesamiento lingüístico en la afasia*. Erlbaum Taylor & Francis.
- De Renzi, E. y Vignolo, L. (1962). The Token Test: a sensitive test to detect receptive disturbances in aphasics. *Brain*, 85, 665 - 678.
- Duffau H. (2006). Brain plasticity: from pathophysiological mechanisms to therapeutic applications. *Journal of clinical Neuroscience*, 13(9), 885-897. doi: 10.1016/j.jocn.2005.11.045
- Ellis, A. y Young, A. (1992). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Masson
- Federación Española de Daño Cerebral. (s.f.). *El daño cerebral*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Goodglass, H. y Kaplan, E. (1996). *Evaluación de la afasia y de trastornos relacionados* (2ª Ed.). Médica Panamericana.
- Kay, J., Lesser, R. y Coltheart, M. (1992). *PALPA: Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia*. Erlbaum Taylor & Francis.
- Peña-Casanova, J. (1990). *Test Barcelona*. Masson.
- Puertas Huertas, R. (2017). Neuro-rehabilitación y neuroplasticidad. *Revista electrónica de Portales Médicos.com*, 12 (19), 1511. <https://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/neuro-rehabilitacion-neuroplasticidad/>
- Sánchez, I. y Galpasoro, N. (2009). Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica del lenguaje. En Muñoz, E (ed.), *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica* (pp. 189-214). UOC. <https://es.slideshare.net/Vilarodriguez/p09-80548-00295>

- Sociedad Española de Neurología. (2021, 29 Octubre). El 90% de los casos de ictus se podrían evitar con una adecuada prevención de los factores de riesgo y un estilo de vida saludable. <https://www.sen.es/saladeprensa/pdf/Link223.pdf>
- Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (s.f.). Aphasia. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/aphasia/>
- Vega, F. (1998). *Evaluación y rehabilitación de la afasia. Aproximación cognitiva*. Panamericana.  
<http://modeloslinguisticosycomunicativos.blogspot.com/2016/03/modelo-del-sistema-de-procesamiento.html>

# ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE COMPRENSIVO Y EXPRESIVO (ELCE)

Jorge Villacorta Medina  
*Fundación San Cebrián*  
[jorgevillacorta.jvm@gmail.com](mailto:jorgevillacorta.jvm@gmail.com)

La evaluación lingüística para los logopedas es muy necesaria, ya que de esta manera son capaces de poder establecer las capacidades lingüísticas del sujeto con el que se va a trabajar. Este proceso, por tanto, requiere de procedimientos adecuados que otorguen veracidad y efectividad de cara al tratamiento posterior (Cuervo, 1999; extraído de Neira et al., 2009). Por ello, es necesario contar con pruebas, protocolos, etc., que analicen minuciosamente los niveles del lenguaje en diferentes edades dentro de la población infantil (Pino, 2013).

La variedad de dificultades que podemos encontrar en el lenguaje infantil es tan amplia como las pruebas de evaluación existentes. Iglesias y Rodríguez (2007) hablan de tres dimensiones del lenguaje, que deben quedar analizadas por las diferentes herramientas de evaluación, dentro de la población infantil. Nuestra elección para esta tarea ha sido la prueba ELCE, que pasamos a detallar a continuación.

## 1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

La prueba ELCE (Evaluación del Lenguaje Comprensivo y Expresivo), fue publicada en el año 1973 en España por Isabel García, pero no fue validada hasta el año 1996 (Bermúdez et al., 2018; Neira et al., 2009). Su estandarización se realizó en un grupo de trescientos veinte niños y niñas, escolarizados en centros tanto públicos como privados. Gracias a ello, ELCE nos permite establecer el nivel de comprensión y expresión de población infantil con edades comprendidas entre los dos años y medio hasta los nueve (Pino, 2013).

También debemos hacer mención especial a la atención que pone esta prueba sobre las características biológicas, sociales y cognitivas más allá del aspecto lingüístico, para poder comprender a las personas evaluadas como un conjunto biopsicosocial (Neira y Castro, 2008).

La prueba ELCE recoge un conjunto de pruebas y test con una doble finalidad. Por un lado, detectar posibles dificultades que cursen con la necesidad de adaptaciones educativas especiales y, una vez confirmadas, aportar directrices para

una adecuada intervención (López et al., 1997). Sus bases se asientan en torno a la valoración de la comprensión y elocución del habla y del lenguaje en castellano (Vieiro et al., 2015). Entre los aspectos evaluados encontramos la fonología, semántica, capacidad de análisis y síntesis y finalmente pensamiento (López et al., 1997). A continuación, se van a desglosar las diferentes pruebas que proponen los autores para evaluar los aspectos previamente explicados:

**NIVEL COMPRENSIVO:** en este apartado se evalúan dos aspectos. Por un lado, el nivel sensorperceptivo, donde se encuentra el nivel semántico, analítico-sintético y de pensamiento. Por otro lado, se analiza el nivel verbal puro, concretamente la comprensión verbal e integración gramatical (López et al., 1997).

#### A. Nivel sensorperceptivo:

1. Aspecto semántico:
  - a. Test Metropolitan, ítem 3 (de 4 a 7 años): el paciente debe señalar la respuesta correcta entre 4 dibujos, acerca de una afirmación que nosotros le proporcionaremos. Se compone de 14 elementos diferentes.
2. Aspecto analítico- sintético:
  - a. Órdenes simples (de 3 a 7 años): el niño debe entregar al examinador diferentes objetos, de uno en uno según se le vayan pidiendo.
  - b. Órdenes complejas (de 3 a 7 años): en esta ocasión el evaluado tiene que responder a mandatos que pueden guardar o no relación con los materiales del ejercicio anterior. Además, implican un manejo de la espacialidad, entre otras capacidades. Será una única consigna en función de la edad.
3. Aspecto de pensamiento:
  - a. Test de Decroly: puede administrarse de dos formas diferentes. La primera opción reclama por respuesta la consecuencia de una acción determinada. Mientras que la segunda, invierte el orden y pregunta por la consecuencia para que el niño deba responder con lo que considera como causa. Consta de 14 ítems.
  - b. Test Metropolitan, Ítem 2 (de 4 a 7 años): entre cuatro opciones diferentes el sujeto va a indicar con el dedo o verbalmente su elección acerca de la descripción o suceso que le proporcionamos. Son 14 consignas en total.

#### B. Nivel verbal puro:

1. Comprensión verbal e integración gramatical (de 5 a 9 años): el paciente tiene que definir algunos términos sencillos, encontrar absurdos verbales y buscar diferencias o semejanzas en imágenes. A los 6 años la complejidad aumenta y además se añade la comprensión de oraciones, a los 7, 8 y 9 también las analogías opuestas.



**NIVEL DE ELOCUCIÓN:** en este conjunto se tiene en cuenta la expresión del niño partiendo desde su base anatómica y funcional hasta la capacidad fonética y fonológica y discriminación auditiva.

1. Órganos fonoarticulatorios: vamos a comprobar el correcto estado y funcionalidad de los sistemas implicados en la fonación y articulación. Para ello pediremos una serie de ejercicios musculares (praxias) que deberán encontrarse inalteradas en las diferentes edades cronológicas y que por tanto dificultarían la producción oral.
2. Exploración fonológica y fonética: el niño va a denominar una serie de dibujos que contienen todos los fonemas del habla castellana. El explorador debe ir anotando las alteraciones y modificaciones que puedan presentarse en cada sonido. Encontramos 19 ítems que también reúnen diptongos y sinfonos.
3. Percepción y discriminación auditiva:
  - a. Sonido: el explorador reproduce un ruido externo que conlleva una acción determinada por parte del sujeto, esta acción requiere de cierto grado de motricidad y coordinación.
  - b. Ritmo: ejecución de determinados movimiento o repetición de estos, controlando la velocidad que marque el examinador.
  - c. Discriminación auditiva de sonidos: ya debe percibir y diferenciar sonidos con orígenes diferentes como el propio cuerpo, medio ambiente, naturaleza o instrumentos musicales.
  - d. Discriminación fonética: ya pasamos al apartado de palabras con los sonidos del habla castellana, vamos a reproducir dos palabras que comparten punto y/o modo de articulación que debe el niño debe diferenciar.

Su ejecución se realiza de forma individual y el tiempo de aplicación estimado es de aproximadamente de 120 min, lo que implica un grado de conocimiento y experiencia por parte del examinador. Esta duración permite obtener una valoración más amplia de las áreas que engloba en lenguaje (Neira et al., 2009). ELCE permite, en la mayoría de sus pruebas de comprensión, la señalización por parte del sujeto para facilitar su capacidad de respuesta, teniendo en cuenta a aquellos niños que aún no han desarrollado un lenguaje oral funcional (López et al., 1997).

Bermúdez et al. (2018) establecen el ELCE como una de las pruebas que evalúan las capacidades auditivas de los niños de forma suficiente como para poder determinar la existencia de problemas a nivel vestibular. Pino (2013) por su parte, destaca la importancia de la evaluación anatómica que nos permite el ELCE ya que alteraciones en este punto van a derivar posiblemente en dislalias de diferentes tipos.

Pérez et al. (2017) explican que la finalidad de uso de ELCE es comprobar los niveles de comprensión y expresión, pero en esta ocasión para situar el lenguaje de un sujeto y de esta forma poder crear y adaptar un sistema de comunicación adecuado a sus necesidades.

Además, hay que tener en cuenta que para su puesta en práctica el examinador se sirve de tecnología blanda, es decir no implica el uso de elementos electrónicos más que elementos como manuales y materiales didácticos (Neira et al., 2009).

A continuación, se va a comparar la prueba del ELCE con otras pruebas existentes que se consideran cercanas a ELCE por los aspectos que evalúan. Posteriormente, se han seleccionado una serie de características que nos interesarían a la hora de decantarnos por una u otra prueba para llevar a cabo una evaluación de este tipo.

	<i>ELCE</i>	<i>OTRAS PRUEBAS SIMILARES</i>
Tiempo de aplicación	120 min	- BLOC-R: 30- 60 min - ITPA: 60 min - PLON: 30 min
Posibilidad de aplicación fraccionada	Sí	- BLOC: Sí - ITPA: Sí - PLON: Sí
Entrenamiento previo del examinador	Sí	- BLOC: Sí - ITPA: Sí - PLON: Sí
Rango de edad de aplicación	2 años y 6 meses hasta los 9 años	- BLOC: De 5 a 14 años - ITPA: De 2 años y 6 meses a diez años y medio - PLON: De 3 a 6 años
Modalidad de aplicación	Individual	- BLOC: Individual - ITPA: Individual - PLON: Individual
Tipo de tecnología empleada	Blanda	- BLOC: Blanda y dura - ITPA: Blanda - PLON: Blanda
Valoración anatómica	Sí	- BLOC: No - ITPA: No - PLON: No
Condiciones biológicas que tiene en cuenta	Discapacidad intelectual	- BLOC: Discapacidad intelectual y autismo - ITPA: Discapacidad intelectual - PLON: Ninguna
Criterios de interpretación de datos	Suma de puntuaciones correctas e incorrectas	- BLOC: Suma de puntuaciones correctas e incorrectas - ITPA: Suma de puntuaciones correctas e incorrectas

- PLON: Suma de puntuaciones correctas e incorrectas

Tabla 1. Comparación de ELCE con otras pruebas similares. Adaptado de López et al. (1997), Neira y Castro (2008) y Neira et al. (2009)

**2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA**

Una vez finalizado el proceso de evaluación, vamos a enumerar determinadas dificultades que se fueron encontrando durante el mismo. Además, también se proponen ciertas soluciones, que desde nuestro punto de vista podrían ayudar a mejorar la aplicación del ELCE.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>POSIBLES SOLUCIONES</i>
<p>La extensión de ELCE en su conjunto puede resultar fatigosa, especialmente para niños de corta edad.</p>	<p>La administración completa de la prueba en una misma sesión sería prácticamente imposible. Los propios autores en el manual hablan de la necesidad de descansos y no continuar en caso de cansancio y desgana.</p> <p>Tras la experiencia de administración, consideramos que incluso dividir en dos sesiones (una para comprensión y otra para expresión) tampoco sería adecuado debido a que la caída en los niveles de atención y colaboración puede afectar a los resultados.</p> <p>La solución es administrar las subpruebas por separado en función de la capacidad del evaluado.</p>
<p>La evaluación de la comprensión resulta más dinámica que la expresión, en cuestiones de tiempo y de complejidad de ejercicios.</p>	<p>El hecho de que las actividades recogidas en la evaluación de la elocución sean más largas y menos llamativas, al tener que denominar en voz alta la mayor parte del tiempo, implica una desconexión progresiva del sujeto.</p> <p>La posible solución que se nos ocurre, por nuestra parte es empezar con la evaluación de la expresión o incluso combinar ambas,</p>

siempre que los niños te permitan esos cambios de registro entre niveles.

Resulta difícil mantener una postura de examinador como figura “seria” durante la prueba al trabajar con niños.

Este problema se agrava cuando se trata de una reevaluación, el niño está acostumbrado a trabajar con el logopeda de otra forma y busca constantemente su dinámica normal que se aleja de una evaluación.

Por nuestra parte, elegiríamos esta prueba para una evaluación inicial y en caso de ser una reevaluación, la enfocaríamos como un trabajo a largo plazo en el que en cada sesión haríamos una subprueba y así evitar esa sensación de estar siendo “examinado”.

La explicación del ejercicio puede resultar insuficiente para determinados usuarios.

La mejor opción sería incluir algunos ítems de ejemplo en cada ejercicio para poder entrar en la dinámica de los ítems posteriores.

Guarda relación con el problema anterior. Observamos la necesidad, en algunos momentos de la evaluación, de dar pequeñas explicaciones o ayudas al niño para incentivar su respuesta, pudiendo variar la misma.

La solución tiene que partir de nuestra forma de llevar a cabo la valoración, no podemos modificar la prueba ni las instrucciones a dar.

Debemos ajustarnos a las pautas de la prueba y como mucho añadir algún ejemplo que pueda guiar al niño, pero no se tenga en cuenta en la corrección.

### *DURANTE LA CORRECCIÓN*

Existe unos baremos de corrección para determinadas subpruebas, colocando al sujeto en un estadio entre necesita intervención hasta no necesita mejorar. Mientras que otras pruebas no cuentan con este baremo y obtienes un resultado orientativo acerca de su nivel, pero sin poder encuadrarle en ningún estadio concreto.

Este tipo de baremación supone una dificultad a la hora de encuadrar, a nivel general, al sujeto en un determinado nivel lingüístico.

No debemos buscar siempre un determinado nivel, sino observar la información por separado que nos aporta ELCE para poder trabajar con cada sujeto las diferentes dificultades encontradas.

Este aspecto despista a los alumnos, de cara a saber si están corrigiendo de forma correcta la prueba o no.

Tabla 2. Dificultades y propuestas de solución en la evaluación realizada con ELCE.  
Elaboración propia

### 3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA



FIGURA 1. CÓDIGO QR CON EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA  
<https://www.kaltura.com/tiny/07uh3>

### 4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

A continuación, se va a proporcionar un ejemplo de informe logopédico, teniendo en cuenta el material audiovisual presentado en la Figura 1.

#### *DATOS DE IDENTIFICACIÓN:*

1. Del paciente:
  - a. Edad: 5 años.
  - b. Escolarización: 3º de Educación Infantil en Colegio Público.
2. Del examinador: A.O. Alumno en prácticas del Grado en Logopedia (Universidad de Valladolid). Tutorizado por A. A.

#### *FECHA DE LA EVALUACIÓN:*

La evaluación se divide en diferentes sesiones dado la extensión de la prueba. Se comienza el día 1 de abril y se finaliza el siguiente miércoles, día 6 de abril de 2022.

**MOTIVO DE EVALUACIÓN:**

El paciente acude al servicio de logopedia desde hace un tiempo, por lo que con cierta frecuencia se le realizan reevaluaciones periódicas para poder cuantificar el avance de la intervención, como en este caso.

**RESULTADOS:**

Los resultados de ELCE pueden dividirse en dos conjuntos en función del aspecto lingüístico evaluado:

**A. Comprensión:****A.1. Nivel Sensoperceptivo:**

1. Aspecto semántico:
  - a. Test Metropolitan (Ítem 3): 12/ 14. *No necesita mejorar.*
2. Aspecto analítico- sintético:
  - a. Órdenes simples: 10/12.
  - b. Órdenes complejas:
    - Órdenes de selección de objetos: 1/1.
    - Órdenes de ejecución de mandatos: 1/1.
    - Órdenes complejas de selección y ejecución: 1/1.
3. Aspecto de pensamiento:
  - a. Test de Decroly (administrado en forma a): 12/ 14. *No necesita mejorar.*
  - b. Test Metropolitan (Ítem 2): 6/14. *Necesita intervención.*

**A.2. Nivel Verbal Puro:**

1. Definiciones: 2/5.
2. Absurdos verbales: 4/5.
3. Semejanzas o diferencias: 2/5.

**B. Elocución:****B.1. Órganos Fonoarticulatorios:**

1. Nivel anatómico: No se encuentran alteraciones.
2. Nivel funcional: No presenta alteraciones/ dificultades en este nivel.

**B.2. Exploración Fonológica y Fonética:**

1. Fonemas sueltos: Presenta dificultades en:
  - /m/ inversa: es un fonema adquirido, pero no se encuentra generalizado, por lo que es omitido dependiendo de la palabra.
  - /θ/: presente en algunas palabras y en otras lo omite o sustituye por /f/.
  - /f/: sustituye este fonema por /s/, /p/ o /x/.

- /r̄/: alguna sustitución por /t/ pero para su edad cronológica parece que se encuentra en vías de consecución sin necesidad de ayuda por el momento.
  - /l/: realiza alguna sustitución por /n/ o /m/ generalmente. Pero hasta es capaz de pronunciarla en su forma inversa.
  - /n/: no es capaz de pronunciar la n inversa y la directa en ocasiones la omite.
  - /ç/: dependiendo de la palabra es capaz de hacerle correctamente o bien lo sustituye por /s/.
  - /x/: encontramos una omisión por parte del sujeto de este fonema.
2. Sinfones:
- Sinfones con /l/: son los únicos sinfones que parece tener adquiridos, aunque no generalizados del todo. Comete numerosos errores y tiene unas dificultades mayores en /pl/ y /bl/ donde no consigue denominar ninguno de forma correcta.
  - Sinfones con /r̄/: no hace ningún sinfón con r y omite su articulación en todas las palabras que le presentamos a excepción de dos de ellas, donde parece que se acerca ligeramente a sonido similar a /r̄/.
3. Diptongos:
- Diptongos adquiridos: /ia/, /ue/, /ai/.
  - Diptongos en vías de adquisición: /ei/, /eu/.
  - Diptongos no adquiridos: /io/, /ie/, /ua/, /au/.

### B.3. Percepción y Discriminación Auditiva:

1. Sonido:
- Sonido- Silencio: 1/1.
  - Fuerte- Débil: 1/1.
  - Largo- Corto: 0/1.
2. Ritmo:
- Lento: 1/1.
  - Normal: 0/1.
  - Rápido: 1/1.
3. Discriminación auditiva de sonidos: no evaluado.
4. Discriminación fonética:
- Pares de fonemas discriminados: /p-m/, /k-g/, /m-n/, /d-t/, /s- ç/.
  - Pares de fonemas en vías de discriminación: /p-b/, /b-m/, /g-x/, /k-x/, /l-n/, /l-r/, /k-t/, /n-ñ/, / ç-ñ/.
  - Pares de fonemas no discriminados: /d-g/, /f- θ/, /f-s/, / θ-s/, /d-r/.

La corrección de ELCE no nos aporta ningún dato numérico concreto en general, más allá de determinadas pruebas sueltas como hemos podido ver en el informe.

Por tanto, no tenemos la posibilidad de situar a nuestro sujeto en un nivel de dificultades lingüísticas con respecto a su edad cronológica.

En líneas generales, podemos extraer las siguientes conclusiones tras la interpretación de los resultados:

- El nivel de comprensión se encuentra menos alterado que el de elocución.
- A medida que la longitud o complejidad del mensaje aumenta, el sujeto presenta mayores problemas para su percepción.
- Las dislalias que hallamos en su lenguaje no tienen de base una alteración anatómica y/o funcional.
- Las dificultades en la discriminación fonética no parecen tener su origen a nivel auditivo.

#### *IMPRESIÓN DIAGNÓSTICA:*

Tras la interpretación de los datos, nos decantamos por un diagnóstico de retraso en el lenguaje. Especialmente vemos dificultades en su elocución, encontrándose en un nivel muy por debajo de lo que debería ser una expresión de un niño de su edad.

Además, también como consecuencia detectamos una alteración en los sonidos del habla o dislalias múltiples, que dificulta aún más el entendimiento de sus intentos comunicativos.

#### *PROPUESTA DE TRATAMIENTO:*

Se recomienda trabajo de logopedia para poder potenciar la expresión del sujeto y conseguir adecuar su lenguaje a su edad cronológica, así como instaurar patrones de articulación correctos. Todo ello complementando el trabajo de refuerzo de la comprensión que también presenta ligeras dificultades.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Bermúdez, M. L., Avendaño, M. A., Bautista, R. A., Benjumea, D. y Pérez, P. (2018). Importancia de la evaluación de las habilidades auditivas y destrezas vestibulares para el aprendizaje de la lectura y la escritura en escolares de 4 a 7 años. *Revistas Signos Fónicos*, 4(1), 1-18.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.254>.



- Iglesias, M. J. y Rodríguez M. C. (2007). *Diagnóstico e Intervención didáctica del lenguaje escolar*. Universidad de Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11876/9788497450621.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- López, M. J., Redón, A., Zurita, M. D., García, I., Santamaría, M. e Iniesta, J. (1997). ELCE (Evaluación del Lenguaje Comprensivo y Expresivo). *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 17(4), 251-258. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(97\)75668-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(97)75668-7)
- Neira, L. I. y Castro, F. (2008). Caracterización de los instrumentos de evaluación del desarrollo del lenguaje para hablantes del español. *Areté*, 8(1), 53-62.
- Neira, L.I., Castro, F., Castañeda, D.C., Landaruzi, E., Rodríguez, E. y Rodríguez, S. (2009). *Caracterización de Instrumentos de Evaluación del desarrollo del lenguaje para hablantes de español*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Colombia]. <https://repositorio.iberu.edu.co/bitstream/001/449/1/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20instrumentos%20de%20evaluaci%C3%B3n%20del%20desarrollo%20del%20lenguaje%20para%20hablantes%20de%20espa%C3%B1ol.pdf>
- Pérez, G. V., Carvajal, Y. M. y Guio, L. M. (2017). Aplicación de herramientas de la comunicación y sistemas de comunicación en el lenguaje. *Revista Signos Fónicos*, 3(2), 63-82. <https://doi.org/10.24054/01204211.v2.n2.2017.2916>
- Pino, M. E. (2013). *Diagnóstico del nivel de lenguaje comprensivo-expresivo en niños y niñas de 4 años de edad, mediante la aplicación del test E.L.C.E.* [Trabajo de Fin de Magíster, Universidad de Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3253/1/10027.pdf>
- Vieiro, P., Fernández, A., Gómez, M. L. y García, T. (2015). Los fonemas, las sílabas y los morfemas como unidades de procesamiento ortográfico en el proceso lector de alumnos de Educación Infantil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.* (9), 23-28.



El presente libro, *Guía de Evaluación del Lenguaje Oral*, es fruto del Proyecto de Innovación Docente Guía de Evaluación del Lenguaje Oral desarrollado en las aulas del Grado en Educación Primaria y del Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid durante el curso escolar 2021-2022. En este libro se incluye la explicación de 14 pruebas de evaluación. Todos los capítulos se componen de los mismos puntos: descripción del test en la que se explican las características y aspectos prácticos; explicando la aplicación de la prueba, su corrección e interpretación, sus principales aplicaciones y otros instrumentos similares haciendo hincapié en las diferencias y semejanzas con la prueba que se esté explicando; asimismo, también se explican las dificultades que se encuentran los alumnos al aplicar estas pruebas y las posibles soluciones existentes; finalmente, se incluye un ejemplo de informe utilizando la prueba y en algunas ocasiones se incluye una grabación de audio en la que se escucha cómo se ha aplicado la prueba.



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid

