

RETOS, CONSIDERACIONES Y DIFICULTADES DE LA EVALUACIÓN LINGÜÍSTICA TELEMÁTICA DURANTE LA COVID-19

Alba Ayuso Lanchares

Universidad de Valladolid

Denisse Pérez Herrera

Universidad de Valparaíso, Chile

Inés Ruiz Requies

Universidad de Valladolid

Rosa Belén Santiago Pardo

Universidad de Valladolid

RESUMEN: Las consecuencias de la COVID-19 han supuesto un cambio en la evaluación de los infantes con dificultades lingüísticas que nos empuja a emprender evaluaciones telemáticas. Esta investigación pretende analizar la evaluación lingüística telemática, determinar sus retos y dificultades y detallar una serie de recomendaciones para utilizarlo, a través de un Estudio de Caso desde el paradigma cualitativo. Participan 11 infantes con retraso de lenguaje o con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) de 3 años y 4 meses a 5 años y 11 meses; acompañados por sus progenitores durante la evaluación telemática. Para el análisis de datos se ha empleado *Atlas.ti 8*. La técnica de recogida de información es la grabación en vídeo de la evaluación mediante tres pruebas estandarizadas. Los resultados indican que, en ocasiones, las familias advierten a los infantes de que no les pueden ayudar a realizar la tarea asignada (23), las familias proporcionan pistas al infante sobre la respuesta correcta (16), también han surgido dificultades externas (4) o de repetición silabeada por la familia (4). Como conclusión, se describen los retos y dificultades de la evaluación telemática, pero es necesario ampliar los resultados. Además, se proponen recomendaciones que contribuyan a mejorar la situación de evaluación online.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, *online*, retraso del lenguaje, lenguaje.

CHALLENGES, CONSIDERATIONS, AND DIFFICULTIES OF THE LINGUISTIC TELEMATIC EVALUATION DURING COVID-19

ABSTRACT: The consequences of COVID-19 have led to a change in the evaluation of children with language difficulties that prompts us to undertake

online evaluations. This research aims to analyze the telematic linguistic evaluation, and to determine its challenges and difficulties and detail a series of recommendations to use it. A Case Study is carried out from the qualitative paradigm. Participating 11 children with delayed language or Developmental Disorder of Language (DDL) from 3 years and 4 months to 5 years and 11 months; accompanied by their parents during the online evaluation. For data analysis, the statistical tool Atlas.ti 8 was used. The information gathering technique is the video recording of the evaluation using three standardized tests. As main results we point out that, on occasions, families warn infants that they cannot help them to carry out the assigned task (23), other times families provide clues to the infant about the correct answer (16), difficulties have also arisen external (4) or syllabled repetition by the family (4). In conclusion, we were able to understand the challenges and difficulties of telematic evaluation, but it is necessary to expand the results. In addition, recommendations are proposed to help improve the online assessment situation.

KEYWORDS: Assessment, online, language delay, language.

Recibido: 03/03/2021

Aceptado: 16/07/2021

Correspondencia: Alba Ayuso Lanchares, Facultad de Medicina, Universidad de Valladolid, Edificio de Ciencias de Salud, Av. Ramón y Cajal, 7, 47011 Valladolid, España. Email: alba.ayuso@uva.es

1. INTRODUCCIÓN

Las consecuencias de la COVID-19 afectan al derecho a la educación (Cáceres-Muñoz et al., 2020), porque la educación no es sólo facilitar acceso abierto a la institución, sino a una educación de calidad, con procesos inclusivos que aboguen por la igualdad de oportunidades como una realidad (García-Gómez, 2018). Según Fong et al. (2020) y Rule y Karia (2020) la implementación de la telepráctica logopédica desde la crisis de la COVID-19 es una realidad. La telepráctica según Tohidast et al. (2020) incluye el uso de tecnología para proveer servicios con el fin de poder educar, aconsejar, evaluar e incluso intervenir de manera remota. No existen estudios en los que se analice la evaluación telemática del lenguaje de los niños y niñas con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), y los maestros tienen necesidad de contar con esas investigaciones previas con el propósito de realizar correctamente el trabajo telemático que actualmente se ven obligados a realizar (Sepulveda-Escobar y Morrison, 2020).

Por una parte, las escasas investigaciones existentes indican que la participación de los progenitores en las actividades educativas online durante la pandemia es muy importante, ya que de esta manera se consiguen mejores resultados (Novianti y Garzia, 2020). Por ello es muy necesaria la cooperación de los profesores y de la familia

(Xia, 2020), siempre y cuando no se sobrecargue de tareas a las familias, teniendo en cuenta que quizás no disponen de medios, ni recursos o conocimientos suficientes con el fin de realizar la tarea solicitada (Monleón, 2020; citado en Montero, 2020). Por otra parte, Ward et al. (2017) exponen la dificultad que supone realizar algunas evaluaciones online en logopedia, como puede ser la evaluación de la disfagia; también se ha analizado la evaluación online de los niños y niñas ciegos o con discapacidad visual (Battistin et al., 2020). Todos coinciden en la relevancia que se le otorga a la evaluación, por lo que este estudio se centra en la evaluación de niños y niñas con trastorno del lenguaje, y una correcta evaluación del lenguaje es trascendental para esta población ya que tienen dificultades en las dimensiones fonética-fonológica, semántica, sintáctica y/o pragmática del lenguaje (Bahamonde et al., 2021); además también muestran dificultades en sus funciones ejecutivas, sobre todo en la atención, en la memoria, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio (Lepe-Martínez et al., 2018); debido a estas dificultades del lenguaje y en las funciones ejecutivas los niños y niñas con TDL, en algunas ocasiones tienen un peor rendimiento académico (Aguilar-Mediavilla et al., 2019).

Así pues, este trabajo persigue analizar las evaluaciones lingüísticas telemáticas con pruebas estandarizadas, para comprender de manera exhaustiva el proceso de aplicación de pruebas de evaluación a niños y niñas con TDL entre y tres y seis años. No existen otros trabajos que realicen esta descripción en infantes de habla hispana en Scopus ni en Google académico, pero sí que existen otros artículos de niños y niñas de habla inglesa, que evalúan a los infantes de manera remota sin necesidad de contar con una gran colaboración familiar. Pero esta colaboración familiar es básica para realizar una correcta actuación hoy en día, debido a la crisis derivada de la COVID-19, ya que los niños y niñas están en sus hogares solos con sus familias, y ellas son uno de los pilares básicos en los que se apoyan con el objetivo de realizar las evaluaciones y las intervenciones educativas (Xia, 2020).

Por ejemplo, en el estudio de Cole et al. (1986) no utilizaron pruebas estandarizadas, sino que grabaron el audio en una teleconferencia con micrófono y altavoz y analizaron la muestra de habla. En este trabajo, además, no se pudo comprobar el nivel comprensivo de los niños y niñas solo el expresivo. Savard et al. (2003) realizaron una evaluación lingüística y motora en un infante de 9 años a través de videoconferencia, pero, aunque parecía eficaz, el logopeda indicó que no existían pruebas estandarizadas validadas para realizar la sesión de evaluación online satisfactoriamente (Savard et al., 2003). El estudio de Fairweather et al. (2004) investigó la evaluación del lenguaje y del funcionamiento motor de 13 niños y niñas de 6 a 14 años, utilizando pruebas estandarizadas por videoconferencia, pero a la vez que había un logopeda trabajando con el infante de manera remota, había otro logopeda de manera presencial junto al participante, por lo que no se necesitó una colaboración por parte de la familia. Haaf et al. (1999), validaron la aplicación del Peabody, prueba de vocabulario ilustrado revisada (Dunn y Dunn, 1981) para su uso online con niños y niñas de 4 a 8 años-11 meses. Los estímulos verbales registrados se presentaron en un ordenador que contabilizaba las respuestas. El participante utilizó una bola de seguimiento con el fin de mover el cursor y seleccionar una imagen. En la investigación de Waite et al. (2010) se realizó una evaluación online del lenguaje de niños y niñas

angloparlantes de 5 a 9 años con TDL con una prueba estandarizada, pero participaron dos logopedas, un logopeda estaba en la habitación con el participante y otro logopeda se encontraba en otra habitación dirigiendo la evaluación en línea (Waite et al., 2010). Por lo que se observa, a diferencia de esta investigación que se presenta en este artículo, que en todos los artículos anteriores fue innecesaria la participación de las familias, (que por entonces no contaban con este tipo de tecnología) ya que se automatizó de manera informática el resultado, algo difícil de adecuar a la situación actual, ya que aún no todas las familias disponen de estos servicios en sus hogares (Monleón, 2020; citado en Montero, 2020), o se sirvió de la ayuda de un segundo logopeda que estaba junto al infante evaluado.

2. MARCO TEÓRICO

El proceso de evaluación del sujeto con TDL no es tarea sencilla debido a su heterogeneidad, a la propia delimitación del trastorno, a su abordaje multidisciplinar, a la cantidad de áreas lingüísticas y no lingüísticas afectadas y a la dispersión de instrumentos de evaluación que se tienen que utilizar, a veces escasos o carentes en español, por ello, como señalan Carballo (2012) y Mendoza (2016), la generalización de protocolos de evaluación científicamente validados es un objetivo necesario para reconocer adecuadamente a los niños y niñas con TDL y adoptar las medidas previas necesarias.

También es complicado determinar la edad mínima para el diagnóstico del TDL, por ejemplo, a los tres años es difícil observar la permanencia del problema, y es muy difícil diferenciar los síntomas con los de otros trastornos (Aguado et al., 2015), aunque sí que es posible detectar las dificultades en el desarrollo del lenguaje a esa edad, aunque no se pueda hablar de TDL (Lombardo-Abusto, 2020). Se pueden utilizar los inventarios de comunicación o escalas con el objetivo de analizar el lenguaje que presentan estos infantes y comprobar si está comprometido. En general, a los cuatro años ya se podría hablar de un posible TDL y confirmar ese diagnóstico a los cinco años (Aguado et al., 2015), pero hasta que se pueda confirmar este diagnóstico a estos niños y niñas se les suele diagnosticar con retraso del lenguaje; esta habla tardía puede afectar a varios componentes lingüísticos como el almacén fonológico, la memoria de trabajo, la semántica, la dimensión fonológica y morfosintáctica (Acosta et al., 2012). Esta demora en la aparición del lenguaje se ha considerado algo menos grave que el TDL, pero las características son similares: las primeras palabras aparecen más tarde, el desarrollo de la morfosintaxis es demasiado lento y básico, realizan una gran simplificación expresiva, al igual que los niños y niñas con TDL, la incorporación espontánea de nuevas estructuras expresivas es muy lenta (Ellis, 2017; Auza-Benavides y Murata, 2021). Según Moreno y Nieva (2021) la intervención temprana en estos niños y niñas tiene grandes beneficios, como se puede observar en su estudio con niños y niñas de 24 a 29 meses de edad.

Sin embargo, la identificación temprana de niños y niñas con habla tardía que evolucionen en un posible TDL no es tarea sencilla. Para realizarlo correctamente se deben observar los predictores prelingüísticos, variables relacionadas con el retraso del desarrollo en general y con el del lenguaje en particular, referidos al balbuceo, la

comprensión del vocabulario, el desarrollo de las destrezas de juego combinatorio y simbólico y el desarrollo de la función pragmática (Carballo y Fresneda, 2005).

Los principios o requisitos que guían el proceso de evaluación en los niños y niñas con TDL son los siguientes (Cohen, 2001):

- La persona encargada de evaluar debe tener un extenso conocimiento del desarrollo y el procesamiento del lenguaje, además de conocer los diferentes trastornos del habla y del lenguaje existentes y sus posibles etiologías.
- La información se debe recoger en diferentes ámbitos y contextos de manera longitudinal y desde diferentes perspectivas: psicopedagógica y sociofamiliar.
- Conocer las diferentes estrategias e instrumentos de evaluación: entrevistas, test estandarizados, cuestionarios y observaciones.
- Realizar la evaluación en un ambiente tranquilo, que inspire confianza, y que motive al infante a expresarse y comunicarse.
- Debe considerarse la conducta convencional y la no convencional para poder comprender las demandas del lenguaje en las situaciones difíciles en las que el infante intenta comunicarse y los medios con los que trata de hacerlo.
- Tiene que descubrir las características, la disponibilidad del medio y de recursos de la familia y del medio externo.
- Evaluar tanto la expresión como la comprensión.
- Los resultados de la evaluación deben ser más que una etiqueta diagnóstica. Deben proporcionar recomendaciones específicas para la intervención, y nunca perder de vista la necesidad de reevaluar o revisar el diagnóstico y la evaluación, ya que la naturaleza del trastorno, las funciones y la edad van cambiando.

Estos principios de Cohen (2001), no están ajustados a la evaluación telemática del lenguaje, y no se encuentra en la literatura ningún requisito o criterio ajustado a estas necesidades, no obstante, sí existen diferentes métodos para evaluar. Según Wirz (1993), existen dos métodos: descriptivos y prescriptivos:

- Descriptivos: Parten del razonamiento inductivo, plasman con un gran detalle la conducta comunicativa del niño o la niña como base para poder tomar la decisión de dónde se halla el problema y saber qué puede hacer con ello.
- Prescriptivos: Parten del razonamiento deductivo, extraen conclusiones en base a la información y a los datos disponibles, así como a las ideas que han orientado el diseño del método. Utilizan estándares y normas como base de comparación (p. 11).

Dentro de los métodos prescriptivos se encuentran los test estandarizados. Los métodos de evaluación estandarizada tienen un largo recorrido en el ámbito de la psicología. La logopedia ha aceptado la tradición de evaluar la comunicación y el lenguaje mediante estas pruebas estandarizadas (Mendoza, 2010). Savard et al. (2003)

opinaban que no había suficientes pruebas estandarizadas adaptadas a la aplicación online, pero lo cierto es que algunas de ellas sí que lo están, como el test Peabody que se utiliza en esta investigación, que fue validado por Haalf et al. (1999), o por ejemplo la aplicación griega APLO, utilizada por médicos y profesores involucrados en el aprendizaje de la lengua oral de niños y niñas de cuatro a siete años cuya lengua materna es el griego (Toki et al., 2012). Lo cierto es que estas adaptaciones de las pruebas son escasas, y no siempre las familias pueden disponer de los dispositivos necesarios para utilizarlas en sus hogares (Monleón, 2020; citado en Montero, 2020), por lo que en algunas ocasiones se utilizan adaptándolas al formato online sin que su uso esté validado.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este estudio se ha empleado el Estudio de Caso como metodología de investigación para analizar cómo son las evaluaciones lingüísticas telemáticas con niños y niñas con retraso del lenguaje o TDL, con el fin de comprender de manera exhaustiva su proceso y sus dificultades, ya que supone un estudio de lo distintivo y singular (Simons, 2011). Se hace desde el paradigma cualitativo porque nos ayuda a comprender el proceso de evaluación y a profundizar en la realidad del proceso (Galeano, 2020), teniendo en cuenta la peculiaridad de que este estudio de caso se llevó a cabo de forma telemática debido a la pandemia actual de la COVID-19.

El objetivo general de esta investigación es analizar la evaluación lingüística telemática con niños y niñas con retraso del lenguaje o TDL con el objetivo de comprender su proceso y sus dificultades; los objetivos específicos son (a) determinar los retos y dificultades de utilizar la evaluación lingüística telemática con esta población; (b) detallar una serie de recomendaciones tras comprender el proceso y las dificultades de realizar este.

Los participantes en el estudio de caso han sido 11 infantes con retraso de lenguaje o con TDL de 3 años-4 meses a 5 años-11 meses, ($\bar{x}=59.27$ meses, $\sigma=10.51$); un 36.4% de ellos son niñas y un 63.6% son niños, los infantes fueron acompañados por sus progenitores durante la evaluación telemática, en 10 de los casos fueron las madres y en un único caso fue el padre el que colaboró.

Los criterios de inclusión de la muestra son los siguientes:

- Que sean niños y niñas diagnosticados de retraso del lenguaje o de TDL.
- Que se descarte previamente algún problema de pérdida auditiva, infecciones respiratorias y otitis media de repetición, que pudieran ser causantes del problema.
- Que no exista comorbilidad con otros trastornos, como, por ejemplo, TDAH.

Para medir el lenguaje de los participantes se han empleado tres pruebas estandarizadas el Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez, 1996), el PLON-R (Aguinaga et al., 2005) y el Test Peabody de vocabulario en imágenes (Dunn et al., 2006).

El procedimiento de la evaluación del lenguaje ha tenido dos fases diferenciadas. En la primera fase se informa a la familia sobre el proceso de evaluación telemática que se va a llevar a cabo, en este momento se solicita a las familias que firmen un consentimiento informado, se les insta a realizar todas las preguntas que consideren necesarias, y se les explica que en todo momento se preservará la intimidad de su hijo o hija, no desvelando su identidad y manteniendo la confidencialidad y el anonimato siguiendo los criterios éticos de este tipo de investigaciones (Miguélez, 2016). Además, en este primer contacto se les envía por email las siguientes pautas, y se les dice que es importante que las lean y que pregunten en caso de que tengan alguna dificultad o no entiendan alguna de ellas:

- Es importante que el participante no pierda la atención a la pantalla y a lo que la evaluadora le está diciendo, por lo que se necesitará su colaboración para realizar correctamente la evaluación.
- Se necesitará que el espacio en el que se encuentren esté libre de distractores.
- No repita lo que la evaluadora diga al infante, a no ser que por motivos técnicos no se entienda.
- No ayude al niño o niña a realizar correctamente las actividades, es necesario que se compruebe cómo es capaz de realizarlo él solo.
- En los momentos en los que el niño o la niña tenga que señalar, usted nos tendrá que informar sobre la imagen que está señalando, para ello todas las imágenes están acompañadas de un número. Díganos el número que señala, pero no diga si es la respuesta correcta o incorrecta, de esta manera el niño o niña desconocerá si está realizando de manera adecuada o inadecuada.

Posteriormente, se inicia la segunda y última fase del proceso de recopilación de datos, en la que una logopeda procede a evaluar al infante. La evaluación se ha llevado a cabo a través de una aplicación de videollamadas, *Zoom*, en la que se ha compartido pantalla y de esta manera los niños y las niñas pueden observar las láminas de las distintas pruebas de evaluación.

La primera prueba aplicada es el Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez, 1996), adaptada por las investigadoras a formato digital, escaneando todas láminas. En esta prueba se evalúa el nivel fonético y fonológico de los participantes, para ello los infantes tienen que nombrar las imágenes que observan y posteriormente la investigadora dirá el nombre y ellos lo tendrán que repetir; en el manual de esta prueba no aparece ni la validez ni la fiabilidad de la misma.

La segunda prueba aplicada es el PLON-R (Aguinaga et al., 2005), se ha escaneado la prueba y se presenta compartiendo la pantalla del ordenador en la videollamada. En esta prueba se evalúan las dimensiones fonética-fonológica, semántica, morfosintáctica y pragmática. Los niños y niñas tienen que realizar diferentes tipos de acciones: repetir frases, hablar basándose en una lámina, realizar ejercicios de comprensión y señalar, seguir órdenes... Esta prueba, tiene una fiabilidad de 0,774 para los niños y niñas de 3 años; de 0,771 para los infantes de 4 años; de 0,761 para

los niños y niñas de 5 años; y una validez es de entre 0,611 y 0,699 dependiendo de la edad.

La tercera prueba aplicada es el Test Peabody de vocabulario en imágenes (Dunn et al., 2006), adaptada a un formato digital, escaneando las láminas y mostrándose las a los niños y niñas a través de la videollamada. En esta prueba se mide el nivel semántico comprensivo de los niños y niñas; para ello éstos tienen que escuchar el nombre que dice la investigadora y señalar una de las cuatro imágenes que observan en la pantalla, pero, al contrario de cómo adaptó Haaf et al. (1999) la prueba para su utilización online, es necesario que la persona que acompaña al participante diga el número de la palabra que el infante ha señalado, Haaf et al. (1999) adaptó la prueba con el fin de que el ordenador contabilizara de manera automática las respuestas, pero no todas las familias disponen de los medios necesarios, y debido a la pandemia de la COVID-19, no fue posible acudir a sus domicilios a preparar todos los dispositivos. El test Peabody de vocabulario en imágenes (Dunn et al., 2006) tiene una fiabilidad de entre 0,80 y 0,99 y una validez de contenido y de constructo muy alta.

Con el fin de analizar y comprender profundamente los resultados de la aplicación de las pruebas del lenguaje, se graban las sesiones para, posteriormente, realizar un análisis cualitativo de las intervenciones telemáticas. En el análisis de las grabaciones se utiliza la herramienta Atlas.ti 8 para Windows y se escogen los siguientes códigos o categorías de análisis:

- Ayuda correcta por parte de la familia: se emplea este código cuando las familias siguen las pautas marcadas, aunque el infante les esté solicitando lo contrario.
- Dificultades externas: se escoge este código cuando existen dificultades técnicas o existe alguna complicación que suponga un problema en la evaluación.
- Dificultades de atención: se utiliza este código cuando el niño o la niña deja de mantener la atención en la actividad de evaluación.
- La familia proporciona pistas al niño o la niña de la respuesta correcta: se emplea este código cuando las madres o el padre ayudan a los niños y niñas a responder adecuadamente, lo que supone invalidar la respuesta, ya que nos impide conocer el resultado correcto.

4. RESULTADOS

En este apartado se expone la información recabada en el estudio de caso del proceso de evaluación telemático de los niños y niñas con retraso del lenguaje y TDL, organizados según los códigos mencionados en el apartado anterior.

Todas las familias escogieron lugares tranquilos y en los que estaban solos con sus hijos, en ninguno de los casos había otras personas en la habitación.

Se comprueba que en los videos correspondientes a tres participantes 1, 5 y 7 existe una mayor frecuencia de los códigos "dificultades externas", "dificultades de

atención”, y “la familia proporciona pistas al niño o a la niña de la respuesta correcta”, mientras que en las otras ocho evaluaciones no se encuentran grandes complicaciones, a continuación, se profundiza en el tipo de errores y en diferentes ejemplos de cada código.

Para comenzar, se va a explicar el primero de los códigos: las “actuaciones correctas realizadas por las familias”. Como ya se ha señalado, se utiliza este código cuando los progenitores realizan acciones adecuadas en el proceso de evaluación telemática, ya que son conductas que se les ha aconsejado en las pautas que se les envía por correo electrónico. Por ejemplo, en muchas ocasiones, los niños y niñas solicitan ayuda a sus progenitores, y éstos les explican que ellos no pueden ayudarles, como se puede observar en el Fragmento 1 y 2.

La logopeda: *“digo una frase y tú la repites, escucha y estate muy atento, tengo un canario amarillo que canta mucho”*. El niño mira a la madre y dice: *“¿qué?”*, la madre le responde: *“yo no puedo repetirlo”*. (Fragmento 1 del vídeo 2_ sesión de evaluación del participante 2).

La niña pregunta a la madre: *“¿qué es esto?”* y la madre le dice: *“yo no te lo puedo decir”*. (Fragmento 2 del vídeo 5_ sesión de evaluación del participante 5).

En las once evaluaciones existen cuatro momentos que se categorizan con el código “dificultades externas” que son las que se observan en el Fragmento 3, 4, 5 y 6.

El niño le dice a la madre: *“pis, pis”*, y la madre dice: *“ay, el niño se tiene que ir, luego seguimos”*, y se paraliza la sesión durante 4 minutos. (Fragmento 3 del vídeo 6_ sesión de evaluación del participante 6).

El padre dice: *“no te escuchamos, se te escucha muy vacío”*, se paraliza la sesión dos minutos hasta que se arregló el audio. (Fragmento 4 del vídeo 5_ sesión de evaluación del participante 5).

Llaman por teléfono a la madre y deja sola a la niña. Madre: *“ay, me llaman por teléfono”*, la madre coge el teléfono, logopeda: *“¿Cuál es el color rojo?”* Al no estar la madre se tiene que paralizar la sesión, porque la madre no nos puede dar la respuesta que ha señalado la niña. (Fragmento 5 del vídeo 9_ sesión de evaluación del participante 9).

La investigadora tose mucho y tiene que ir a por agua para poder continuar con la evaluación. (Fragmento 6 del vídeo 11_ sesión de evaluación del participante 11).

Se observan tres situaciones categorizadas como “dificultades de atención”:

El niño hace ruidos con la boca: *“¡tururú, tururú, tururú!”* y pierde la atención a lo que está haciendo. (Fragmento 7 del vídeo 1_ sesión de evaluación del participante 1).

El niño se levanta da vueltas alrededor de la mesa y dice: *“vuelo, vuelo, vuelo”*, de repente no aparece en la pantalla. (Fragmento 8 del vídeo 1_ sesión de evaluación del participante 1).

El niño no para de reírse durante toda la prueba. La logopeda: “¿puedes señalar tus ojos”, el niño se ríe y no contesta. Esta situación la repite el participante 7 en múltiples ocasiones. (Fragmento 9 del vídeo 7_ sesión de evaluación del participante 7).

Se constatan diferentes momentos en donde se recoge el último de los códigos, en el que la “familia proporciona pistas al niño o a la niña sobre la respuesta correcta”, lo que invalida las respuestas del infante. De esta manera, por un lado, se encuentran las siguientes situaciones donde las familias ayudan a los niños y niñas a realizar adecuadamente las pruebas relacionadas con la articulación:

La logopeda está aplicando el Registro Fonológico Inducido y dice: “pueblo”, la niña dice “puebo”, el padre dice: “no, mira, mira, pueblo” (haciendo hincapié en el sífon mal pronunciado). (Fragmento 10 del vídeo 5_ sesión de evaluación del participante 5).

La logopeda está aplicando el Registro Fonológico Inducido y dice: “llave”, el niño dice “ve”, la madre dice: “no, se dice así: lla-ve (silabeando)”. (Fragmento 11 del vídeo 1_ sesión de evaluación del participante 1).

Por otro lado, también se descubren otras situaciones en las que las familias les ayudan a señalar adecuadamente la respuesta correcta:

La logopeda está aplicando el PLON-R y dice: “¿Dónde tienes el codo?”, el padre dice: “¿Dónde te caíste y te pegaste el otro día?”. (Fragmento 12 del vídeo 5_ sesión de evaluación del participante 5).

La logopeda está aplicando el PEABODY y dice: “señala: vacío”, el participante se queda callado, y la madre dice: “sí, ¿cuál está vacío, ¿cuál es que no queda nada, que se han bebido todo?” (Fragmento 13 del vídeo 1_ sesión de evaluación del participante 1).

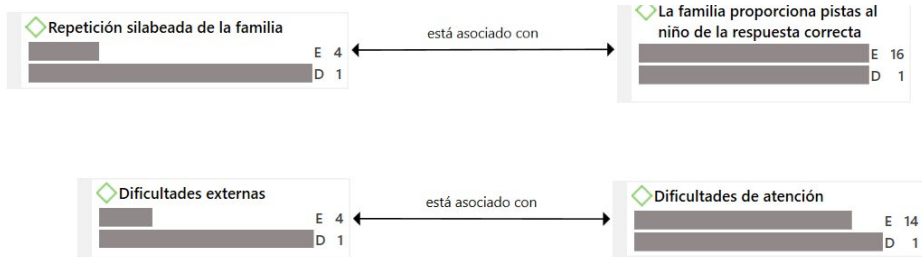
También se observan situaciones, en las que ayudan a los participantes a realizar las actividades de repetición:

La logopeda está aplicando el PLON-R y el niño tiene que repetir una frase, la logopeda dice “atento, que lo tienes que repetir: Los niños juegan en el patio”, el niño dice “patio”, y la madre dice: “escúchame, es que no te ha oído bien, mira: los niños”, el niño dice “niños”, la madre dice: “juegan”, el niño responde: “juegan”, la madre dice: “en el patio”, el niño dice: “patio”. (Fragmento 14 del vídeo 7_ sesión de evaluación del participante 7).

En la Figura 1 se muestra el enraizamiento, que es la cantidad de citas enlazadas al código, y la densidad (D) de cada código que indica el número de códigos asociados a una cita. De esta manera se observa cómo están interrelacionados los códigos “repetición silabeada de la familia” y “la familia proporciona pistas al niño o a la niña de la respuesta correcta”; y, por otro lado, los códigos “dificultades externas” y “dificultades de atención”. Se puede comprobar que la densidad es de uno en todos los casos, es decir que en una ocasión una cita perteneciente a un código es compartida con otro código, por ejemplo, en algún momento llaman al teléfono a una madre y

se tiene que ausentar, esta situación es categorizada como “dificultad de atención” y como “dificultad externa”, ambos códigos coexisten en una misma situación. Así mismo, también se observa como el enraizamiento de “dificultades externas” y “repetición silabeada de la familia” es bastante bajo (4) es decir ocurre menos veces, en comparación con “la familia proporciona pistas al niño o a la niña de la respuesta correcta” que tiene 16 citas, o de “dificultades de atención” que cuenta con 14 citas. Además de estas dificultades vistas en la Figura 1, existe un código que es considerado como positivo, que es el de “actuaciones correctas realizadas por las familias”, en este caso el enraizamiento es de 23, por lo que existen más actitudes positivas de los progenitores que negativas.

Figura 1. Red de códigos de las dificultades en la evaluación del lenguaje telemático



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la exposición de los resultados se puede concluir que se ha cumplido el objetivo general de esta investigación, que consistía en analizar la evaluación lingüística telemática con niños y niñas con retraso del lenguaje o TDL, y se ha descubierto que tiene unas características especiales, ya que el responsable de la evaluación se encuentra en un lugar remoto y, por lo tanto, es necesario que de manera presencial un adulto acompañe al niño o a la niña. La realidad en nuestra investigación es que en la gran mayor parte de las ocasiones es la madre la que realiza esta función, al contrario de los otros estudios realizados sobre evaluación en línea, en la que se sitúa otro logopeda junto al niño o a la niña con el objetivo de realizar la evaluación (Fairweather et al., 2004; Waite et al., 2010). Además, en esta investigación, el familiar que acompaña al niño o a la niña elige lugares tranquilos dentro de sus casas como reza uno de los principios de Cohen (2001).

Pero, aparte de estos aciertos, se encuentran retos y dificultades relacionadas con la participación y cooperación familiar, ambas fundamentales para desarrollar cualquier actividad educativa (Novianti y Garzía, 2020). El lenguaje de los niños y niñas con TDL está afectado y suele interferir en su nivel académico (Bahamonde, et al., 2021), por lo que no se pone en duda la relevancia de esta cooperación familiar. Es posible que este trabajo conjunto con la familia en la evaluación online haya fallado por distintos motivos: porque los progenitores no dispongan de los conocimientos

suficientes para realizar la tarea que se les solicita, que consiste en la asistencia a la evaluación online y del acompañamiento del niño o de la niña (Monleón, 2020; citado en Montero, 2020); porque las pautas facilitadas no hayan sido suficientes, al faltar ejemplos, o porque el formato o la metodología en el que se han proporcionado las pautas no ha sido el adecuado; porque, la persona encargada, al no estar presencialmente, tiene que ser capaz de transmitir claramente los comportamientos que se esperan de los acompañantes para que los resultados no se vean perjudicados. Es decir, la persona evaluadora debe dotar a las familias de un conocimiento previo a la evaluación con el fin de poder llevar a cabo ésta correctamente. Tal y como señala Cohen (2001) en los requisitos de evaluación de los niños y niñas con TDL (2001), es necesario que la logopeda o la persona encargada de evaluar tenga un extenso conocimiento del desarrollo del procesamiento del lenguaje y tenga experiencia en aplicar las estrategias de los instrumentos de evaluación. Por ello es por lo que, en otras experiencias de evaluación online, como puede ser la de Waite et al. (2006) que evalúan la articulación de los niños y niñas con dificultades en la pronunciación, no se solicite la cooperación familiar, al determinar que es necesario que realice esta actuación el profesional solamente, y se realice a través de videos. Pero, en el caso de los niños y niñas con retraso del lenguaje y TDL, se llega a la misma conclusión que Morena y Neva (2021) y se considera la cooperación familiar como algo indispensable.

Como se ha podido comprobar, existen diversos retos y dificultades al utilizar la evaluación lingüística y se ha descrito cada uno de ellos, que es el primer objetivo específico que se persigue en este trabajo. Se llega a la conclusión que, a pesar de estas dificultades que se ha encontrado, es factible aplicar pruebas de evaluación lingüística de manera telemática, pero que existen aún numerosos retos con el fin de poder llevarlas a cabo de manera exitosa. Por consiguiente, además de tener en cuenta los principios de evaluación ya mencionados y creados por Cohen (2001), es necesario ampliarlo con otras consideraciones si la evaluación del lenguaje se va a realizar de manera telemática. Con el objetivo de cumplir con el segundo y último objetivo específico, es preciso detallar una serie de recomendaciones para realizar estas evaluaciones: las primeras consideraciones están relacionadas con dar una serie de recomendaciones a las familias en relación a diferentes aspectos: (a) la necesidad de realizar la intervención en un espacio tranquilo y sin ruidos ni distracciones, (b) el requisito de apagar el teléfono móvil del adulto encargado de asistir a la evaluación presencialmente, (c) que entiendan la necesidad de no ayudar al niño o a la niña a la realización de las pruebas, poniéndoles ejemplos inequívocos de cómo actuar ante situaciones concretas, como pueden ser los ejemplos ya presentados en este artículo, ya que esta ayuda puede invalidar la prueba. Por otro lado, el encargado de realizar la evaluación debe: (a) enviar por escrito las recomendaciones a la familia previamente redactadas, (b) contactar por videoconferencia con antelación para volver a recordar a la persona acompañante las diferentes recomendaciones; en esta ocasión, se pondrán ejemplos reales de posibles situaciones que puedan ocurrir durante la sesión de evaluación, haciendo hincapié en la idea de que cualquier ayuda que realicen invalidará la respuesta, (c) repetir dichas recomendaciones en el momento previo de aplicar las pruebas (d) recordar a la persona acompañante cada poco tiempo la

necesidad de no ayudar a dar la respuesta correcta al niño o a la niña, (e) intentar evitar al máximo los posibles distractores que puedan aparecer, teniendo preparadas previamente las pruebas en el ordenador.

Para finalizar, se resalta que se ha conseguido analizar y describir el proceso de aplicación de pruebas lingüísticas telemáticas en niños y niñas con retraso del lenguaje y TDL, describiendo las dificultades encontradas, logrando por tanto el objetivo de esta investigación. Además, las recomendaciones obtenidas de este análisis serán de gran ayuda a los profesionales con el fin de evitar que surjan problemas que impidan el normal desarrollo del proceso de evaluación. Si se diseña un plan de acción de evaluación online adecuado para estos niños y niñas con trastorno del lenguaje, eliminando muchas de las situaciones que puedan entorpecer y obstaculizar el proceso evaluativo, los logopedas podrán paliar el gran problema existente actualmente con la situación de pandemia y la COVID-19, pues les permitirá avanzar en el trabajo de una evaluación de calidad, siempre con la colaboración estrecha de los familiares.

Ahora bien, es necesario tomar con cautela los datos presentados, ya que la muestra presentada es limitada, y la evaluación se ha realizado únicamente con pruebas estandarizadas del lenguaje y con un registro fonológico, por lo que es conveniente realizar más estudios con otros tipos de pruebas lingüísticas y, además, recoger la opinión tanto de los logopedas que realizan este tipo de evaluaciones y de las familias, para así diseñar evaluaciones que se puedan adaptar de manera online.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*, 11(1), 279-291.
- Aguado, G., Coloma, C., Martínez, A., Mendoza, E. y Montes, A. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 35(4), 147-149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V. A. y Adrover-Roig, D. (2019). Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10(531), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Úriz, N. (2005). *Prueba de lenguaje oral de Navarra Revisada (PLON)-R*. TEA Ediciones.
- Auza-Benavides, A. y Murata, C. (2021). ¿Las clases léxicas y gramaticales de los hablantes tardíos podrían predecir a los futuros niños con TEL? *Revista de investigación en logopedia*, 11, 39-51. <https://doi.org/10.5209/rlog.70268>
- Bahamonde, C., Serrat, E. y Vilà, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11, 17-34. <https://doi.org/10.5209/rlog.71975>

- Battistin, T., Mercuriali, E., Zanardo, V., Gregori, D., Lorenzoni, G., Nasato, L. y Reffo, M. E. (2020). Distance support and online intervention to blind and visually impaired children during the pandemic COVID-19. *Research in Developmental Disabilities*, 1-8.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.
- 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.
- Cole, C., Martin, V., Moody, J. y Miller, B. (1986). Speech pathology at a distance. *Australian Communication Quarterly*, 2, 17-19
- Dunn, L. M. y Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. AGS.
- Dunn, L. M., Dunn, L. y Arribas. (2006). *PPVT-III. Test Peabody de Vocabulario en Imágenes*. TEA Ediciones.
- Ellis, S. (2007). Language development spectrum? En R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective* (pp. 83-101). Erlbaum.
- Fairweather, C., Parkin, M. y Rozsa, M. (2004). Speech and language assessment in school-aged children via videoconferencing. En B. E. Murdoch, J. Goozee, B. Whelan, y K. Docking (Eds.), *Proceedings of the 26th World Congress of the International Association of Logopaedics and Phoniatrics (IALP)*. Speech Pathology Australia.
- Fong, R., Tsai, C. F. y Yiu, O. Y. (2020). The implementation of telepractice in speech language pathology in Hong Kong during the COVID-19 pandemic. *Telemedicine and e-Health*.
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- García Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 159-175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- Haaf, R., Duncan, B., Skarakis-Doyle, E., Carew, M. y Kapitan, P. (1999). Computer-based language assessment software: The effects of presentation and response format. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 68-74.
- Lepe-Martínez, N., Pérez-Salas, C. P., Rojas-Barahona, C. A. y Ramos-Galarza, C. (2018). Funciones ejecutivas en niños con trastorno del lenguaje: algunos ante-

- cedentes desde la neuropsicología. *Avances en psicología latinoamericana*, 36(2), 389-403. <http://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5609>
- Lombardo-Aburto, E. (2020). Detección oportuna del niño con trastorno del lenguaje. *Acta Pediátrica de México*, 41(5), 231-234. <http://doi.org/10.18233/APM-41No5pp231-2341999>
- Mendoza, E. (2010). La evaluación del lenguaje: orientaciones alternativas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4), 167-173. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70152-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70152-2)
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.
- Miguélez, B. A. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101-119. <https://doi.org/empiria.34.2016.16524>
- Monfort, M. y Juárez, A. (1996). *Registro fonológico inducido*. CEPE.
- Montero, J. S. (2020). Educación Infantil y enseñanza online durante el confinamiento: experiencias y buenas prácticas. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 336-348.
- Moreno, R. y Nieva, S. (2021). Intervención logopédica naturalista con familias de hablantes tardíos: efectos en el lenguaje infantil y en los intercambios adultos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(1). <https://doi.org/10.5209/rlog.68157>
- Novianti, R. y Garzia, M. (2020). Parental Engagement in Children's Online Learning During COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education (Jtlee)*, 3(2), 117-131.
- Rule, D. W. y Karia, M. K. (2020). Speech-Language Pathology and Audiology Care in the COVID-19. *Era: Shared Experiences. Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 1-3.
- Savard, L., Borstad, A., Tkachuck, J., Lauderdale, D. y Conroy, B. (2003). Telerehabilitation consultations for clients with neurologic diagnoses: Cases from rural Minnesota and American Samoa. *NeuroRehabilitation*, 18, 93-102.
- Sepulveda-Escobar, P. y Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Tohidast, S. A., Mansuri, B., Bagheri, R. y Azimi, H. (2020). Provision of speech-language pathology services for the treatment of speech and language disorders in children during the COVID-19 pandemic: Problems, concerns, and solutions. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 138, 110262.

- Toki, E. I., Pange, J. y Mikropoulos, T. A. (2012). An online expert system for diagnostic assessment procedures on young children's oral speech and language. *Procedia Computer Science*, 14, 428-437.
- Waite, M. C., Cahill, L. M., Theodoras, D. G., Busuttin, S. y Russell, T. G. (2006). A pilot study of online assessment of childhood speech disorders. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 12(3_suppl), 92-94.
- Waite, M. C., Theodoros, D. G., Russell, T. G. y Cahill, L. M. (2010). Internet-based telehealth assessment of language using the CELF-4. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 445-458.
- Ward, E. C., Wall, L. R., Burns, C. L., Cartmill, B. y Hill, A. J. (2017). Application of telepractice for head and neck cancer management: a review of speech language pathology service models. *Current opinion in otolaryngology & head and neck surgery*, 25(3), 169-174.
- 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.
- Xia, J. P. (2020) Practical exploration of school-family cooperative education during the COVID-19 epidemic: A case study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu province, China. *Best Evid Chin Edu*, 4(2), 521-528.