



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS EN
EDUCACIÓN INFANTIL MEDIANTE EL PDP-PI

(Protocolo de Evaluación de la Competencia
Pragmática en la Primera Infancia)

Autora: Cristina Junquera Berzal

Directoras: Begoña Zubiauz de Pedro y María Ángeles Mayor Cinca

Salamanca, 2019

Begoña Zubiauz de Pedro, Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Salamanca,

Informa:

De que la Tesis Doctoral realizada bajo su dirección por Doña Cristina Junquera Berzal con el título “Evaluación de las habilidades pragmáticas en Educación Infantil mediante el PDP-PI (Protocolo de Evaluación de la Competencia Pragmática en la Primera Infancia)” reúne los requisitos de calidad, originalidad, y presentación exigibles a una investigación científica y está en condiciones de ser sometida a la valoración del Tribunal encargado de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos firmo la presente en Salamanca a

Agradecimientos

Hace 15 años me senté por primera vez en un aula universitaria, y descubrí que el Desarrollo y la Adquisición del Lenguaje era mi pasión. Desde entonces he dedicado mi carrera académica y profesional a su estudio que, tras un largo recorrido de aprendizaje, culmina en esta Tesis Doctoral, que a la vez será el punto de partida para otros retos personales.

Hace 6 años que inicié este trabajo fruto de muchas preguntas sin resolver y de un vacío en mi práctica profesional. Fue entonces cuando me reencontré con la persona que en 2004 había inspirado mi carrera: María Ángeles Mayor Cinca. Ella acogió mi proyecto como suyo y juntas emprendimos este viaje. Hoy, desgraciadamente, María Ángeles no está aquí para ver el resultado de nuestro trabajo, pero una parte de ella, de su conocimiento, de su inspiración y de su asombrosa habilidad para resolver problemas, impregna todo lo que aquí está escrito. No sólo hay una parte de María Ángeles en este trabajo, sino que también la hay en mí misma.

Este trabajo tampoco hubiera sido posible sin el apoyo de Alberto Conejo. Además de ser el autor de las ilustraciones de las láminas del PDP-PI, es, fuera del entorno académico, quien ha escuchado las dificultades y los avances conseguidos. Sus aportaciones profesionales y personales han sido imprescindibles y nadie podía haberlas hecho mejor.

Agradecer a Ana Nuin sus aportaciones lingüísticas ofrecidas en un marco de trabajo tertuliano, enriqueciendo y otorgando a este estudio una perspectiva más amplia e integrada sobre la pragmática del lenguaje.

También tengo que agradecer a Begoña Zubiauz su apoyo. Uso la perífrasis verbal “tener que + infinitivo” porque sin duda es una obligación. No hubiera podido tener una directora mejor que Begoña, ni mejor tutora y compañera. Una de las mayores satisfacciones que me ha dado la realización de esta Tesis Doctoral ha sido tener la oportunidad de conocerla como persona.

Esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración desinteresada de dos Centros Educativos: C.E.I.P. Bravo Murillo y Carmen Cabezuelo. Gracias a Sonia, Ana, Jesús, Mari Carmen, Iratxe y Miguel (tutores de Educación Infantil), a Gemma (maestra de Audición y Lenguaje) y a todos sus alumnos, por acogerme como si fuera una compañera más y por enseñarme a hacer una pizza de fruta.

Durante estos años, han sido muchas las personas que han oído hablar del desarrollo de la Pragmática, como mis compañeras de trabajo y amigas (Ana Rojo y Ana Cantalejo, Teresa, Alicia...) cuyos ánimos y desvaríos en el Doke podían con cualquier adversidad.

Por último, agradecer a mis padres su confianza ciega en mí, que sin saber muy bien qué es lo que hago, siempre me apoyan en mis decisiones, sin cuestionarlas, conscientes de que, más allá del acierto o del error, ellos siempre estarán ahí, cerca de mi camino.

El resultado de mi trabajo y del apoyo de todas aquellas personas que durante estos 6 años me han acompañado en mi camino, es esta Tesis Doctoral que espero contribuya a clarificar el estudio de la Pragmática y que facilite la intervención de mis compañeros profesionales de este ámbito.

Índice de contenidos

Página

INTRODUCCIÓN	19
--------------------	----

CAPÍTULO 1: ¿QUÉ ES LA PRAGMÁTICA?

1.1. EL PAPEL DE LA PRAGMÁTICA COMO UN ÁREA DEL LENGUAJE ..	29
1.2. PRINCIPALES TEORÍAS EN EL ESTUDIO DE LA PRAGMÁTICA DESDE LA CORRIENTE LINGÜÍSTICA	32
1.2.1. Las aportaciones de Austin	32
1.2.2. La Teoría de los actos de habla	33
1.2.3. Grice y el Principio de cooperación	35
1.2.4. La Teoría de la relevancia	36
1.2.5. La Teoría de la argumentación	38
1.2.6. El estudio de la Cortesía.....	38
1.2.7. El papel del Contexto	39
1.2.8. Conclusiones sobre las aportaciones de la Lingüística	40
1.3. EL ESTUDIO DE LA PRAGMÁTICA EN LA PSICOLOGÍA DEL LENGUAJE	41
1.3.1. Del habla egocéntrica a la adecuación del interlocutor	41
1.3.2. Las funciones comunicativas	43
1.3.3. El estudio de la intención comunicativa	46
1.3.4. El lenguaje y las representaciones mentales	48
1.3.5. Las relaciones con la Teoría de la Mente	50
1.3.6. Conocimiento de dominio específico	53
1.3.7. Investigaciones actuales	55
1.4. VARIABLES QUE DEBERÍA TENER EN CUENTA UN MODELO PRAGMÁTICO GLOBAL	57
1.5. CONCLUSIONES	59

CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

2.1. LA INTENCIÓN COMUNICATIVA	63
2.1.1. La aparición de la intencionalidad y la intersubjetividad a debate.	64
2.1.2. La atención conjunta	67
2.1.3. Los formatos de interacción	69
2.2. LA INTERSUBJETIVIDAD	71
2.2.1. El papel de las emociones en el desarrollo de la intersubjetividad...	73
2.2.2. La relación entre intersubjetividad y la Teoría de la Mente	74
2.3. EL CONTEXTO COMUNICATIVO	76
2.3.1. Habilidades necesarias para manejar el contexto	78
2.3.2. La adecuación al interlocutor	81
2.3.3. El uso de la cortesía	83
2.3.4. Los contextos bilingües	84
2.4. LOS ACTOS DE HABLA	85
2.4.1. De la comunicación preverbal al lenguaje	86

Índice de contenidos	Página
2.4.2. La holofrase como acto de habla	88
2.4.3. La participación en conversaciones	89
2.4.4. La adquisición de habilidades discursivas	93
2.4.5. Actos de habla indirectos	96
2.5. CONCLUSIONES	97

CAPÍTULO 3. LA PRAGMÁTICA DENTRO DE LA TEORÍA DE LA MODULARIDAD Y SUS IMPLICACIONES

3.1. LA TEORIA DE LA MODULARIDAD	99
3.1.1. La modularidad de la mente de Jerry Fodor	101
3.1.2. El proceso de modularización según Annette Karmiloff-Smith	105
3.1.3. ¿Es la pragmática una habilidad modular?	110
3.2. BASES NEUROPSICOLÓGICAS DE LA PRAGMÁTICA	113
3.2.1. Modelos neuropsicológicos clásicos en el estudio del lenguaje ..	114
3.2.2. Hallazgos recientes sobre la localización de funciones lingüísticas	117
3.3. ALTERACIONES ESPECÍFICAS Y MODULARIDAD	121
3.3.1. El Autismo y la Teoría de la Mente	121
3.3.2. Afectación pragmática en Síndrome de Williams	124
3.3.3. El Trastorno de la Comunicación Social	126
3.4. CONCLUSIONES	129

CAPÍTULO 4. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

4.1. PROTOCOLOS DE OBSERVACIÓN DIRECTA	134
4.1.1. Observación de funciones comunicativas iniciales	135
4.1.2. Protocolos pragmáticos basados en teorías lingüísticas	137
4.1.3. Protocolos conversacionales	139
4.2. CUESTIONARIOS PARA PADRES O CUIDADORES	140
4.2.1. Parental Interview on 100 Communicative Acts (PICA-100)	141
4.2.2. Pragmatics Profile	143
4.2.3. Children´s communication checklist (CCC)	144
4.2.4. Language Use Inventory (LUI)	145
4.3. PRUEBAS DE EJECUCIÓN	146
4.4. INSTRUMENTOS QUE SE UTILIZAN EN ESPAÑOL PARA VALORAR EL DESARROLLO PRAGMÁTICO	151
4.5. CONCLUSIONES	152

PARTE EXPERIMENTAL**CAPÍTULO 5. ELABORACIÓN DEL SISTEMA DE COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS**

5.1. REVISIÓN DE LAS CLASIFICACIONES DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS	161
5.1.1. Los actos de habla primitivos de Dore (1974)	161
5.1.2. Los usos del lenguaje de Halliday (1975)	163
5.1.3. Los realizativos de Bates (1976)	164
5.1.4. Las presuposiciones de Greenfield y Smith (1976).....	166
5.1.5. La clasificación para el ámbito escolar de Joan Tough (1976)	167
5.1.6. Categorías y subcategorías de McShane (1980)	168
5.1.7. El criterio evolutivo de Garvey (1975)	170
5.1.8. La intersubjetividad en la comunicación de Anat Ninio (1984) ...	172
5.1.9. Consideraciones finales	173
5.2. ADAPTACIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS DE MCSHANE (1980)	176
5.2.1. Competencia Interaccional	176
5.2.2. Competencia Referencial	185
5.2.3. Competencia Subjetiva	190
5.2.4. Competencia Figurativa	194
5.3. CONTEXTO CONVERSACIONAL Y FUNCIONES COMUNICATIVAS	201
5.4. CONCLUSIÓN: NUEVA CATEGORIZACIÓN DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS	204

CAPÍTULO 6. ELABORACIÓN DEL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA PRIMERA INFANCIA

6.1. HABILIDADES SELECCIONADAS PARA CADA GRUPO DE EDAD .	212
6.2. TRANSFORMACIÓN DE LAS CATEGORÍAS EN FORMATOS DE INTERACCIÓN	215
6.3. DISEÑO DE LOS ÍTEMS	217
6.3.1. Ítems para la Competencia Interaccional	217
6.3.2. Ítems para la Competencia Referencial	218
6.3.3. Ítems para la Competencia Subjetiva	219
6.3.4. Ítems para la Competencia Figurativa	220
6.4. SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE RESPUESTAS	221
6.5. PRIMERA VERSIÓN DEL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA PRIMERA INFANCIA (PDP-PI)	224

CAPÍTULO 7. ESTUDIO PILOTO. ADECUACIÓN DEL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PDP-PI

7.1. PRIMERA FASE DEL ESTUDIO PILOTO: ADECUACIÓN DEL CONTENIDO	228
7.2. SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO PILOTO: ADECUACIÓN DEL NIVEL DE DIFICULTAD	236
7.3. TERCERA FASE DEL ESTUDIO PILOTO: REVISIÓN DE ÍTEMS	242
7.4. SEGUNDA VERSIÓN DEL PDP-PI	247

CAPÍTULO 8. ESTUDIO EXPLORATORIO. ADAPTACIONES FINALES

8.1. DATOS DE LA MUESTRA	249
8.2. PROCEDIMIENTO Y MATERIALES	250
8.3. RESULTADOS Y ADAPTACIONES REALIZADAS	250
8.3.1. Competencia Interaccional	251
8.3.2. Competencia Referencial	255
8.3.3. Competencia Subjetiva	262
8.3.4. Competencia Figurativa	266
8.4. CONCLUSIONES	271
8.4.1. Adaptaciones finales del protocolo	272
8.4.2. Nuevo sistema de puntuación	276
8.4.3. Versión final del PDP-PI	277

CAPÍTULO 9. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

9.1. DATOS DE LA MUESTRA	279
9.2. MATERIALES: PDP-PI (Protocolo de Evaluación de la competencia Pragmática)	281
9.3. PROCEDIMIENTO	282
9.4. RESULTADOS	282
9.4.1. Evaluación del desarrollo de la pragmática en 1º de EI (3/4 años)	282
9.4.2. Evaluación del desarrollo de la pragmática en 2º de EI (4/5 años)	291
9.4.3. Evaluación del desarrollo de la pragmática en 3º de EI (5/6 años)	302
9.5. DESARROLLO DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS POR EDADES	314
9.6. DESARROLLO PRAGMÁTICO EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE DESARROLLO	327
9.7. VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROTOCOLO	328
9.7.1. Relación entre las competencias	328
9.7.2. Análisis interjueces	329

CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	
10.1. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA INTERACCIONAL	331
10.2. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA REFERENCIAL	334
10.3. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SUBJETIVA	338
10.4. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA FIGURATIVA	340
10.5. CONCLUSIONES	343
CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES	345
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	359
ANEXOS	405
ANEXO 1. RESUMEN DE LAS PRINCIPALES HABILIDADES PRAGMÁTICAS QUE SE ADQUIEREN EN LA PRIMERA INFANCIA	407

Índice de Tablas

Página

Tabla 1. Competencia Interaccional	205
Tabla 2. Competencia Referencial	206
Tabla 3. Competencia Subjetiva	207
Tabla 4. Competencia Figurativa	208
Tabla 5. Habilidades seleccionadas de cada función comunicativa para el Protocolo de Evaluación de la Competencia Pragmática en la Primera Infancia	213
Tabla 6. Actividades elaboradas para la Competencia Interaccional.....	215
Tabla 7. Actividades elaboradas para la Competencia Referencial.....	216
Tabla 8. Actividades elaboradas para la Competencia Subjetiva.....	216
Tabla 9. Actividades elaboradas para la Competencia Figurativa.....	217
Tabla 10. Graduación del nivel de adquisición de la comprensión de la ironía	223
Tabla 11. Resumen de las fases del estudio piloto.....	227
Tabla 12. Resumen de los cambios efectuados en el Protocolo de Evaluación de La Competencia Pragmática en la Primera Infancia.....	237
Tabla 13. Resumen de las respuestas en expresión de antónimos.....	243
Tabla 14. Resumen de las respuestas en comprensión de pensamientos y creencias	244
Tabla 15. Datos de la muestra del estudio exploratorio.....	250
Tabla 16. Resultados en llamada indirecta de atención en 1º EI	252
Tabla 17. Resultados en metalenguaje: permiso, atención y peticiones en 2º EI	252
Tabla 18. Resultados en metalenguaje: permiso, atención y peticiones en 3º EI	253
Tabla 19. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 1º EI	253
Tabla 20. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 2º EI	254
Tabla 21. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 3º EI	254
Tabla 22. Resultados en reformulación y reparación de turno en 1º EI	254
Tabla 23. Resultados en reformulación y reparación de turno en 2º EI	254
Tabla 24. Resultados en reformulación y reparación de turno en 3º EI	255
Tabla 25. Resultados en designación y denominación en 1º EI	256
Tabla 26. Resultados en comprensión y expresión de descripción funcional y perceptiva en 1º EI.....	256
Tabla 27. Resultados en comprensión y expresión de descripción funcional y perceptiva en 2º EI	257
Tabla 28. Resultados en comprensión de la categorización en 1º EI	257
Tabla 29. Resultados en comprensión, expresión e inferencia categorial en 2º EI	258
Tabla 30. Resultados en comprensión, expresión, inferencia y descripción categorial en 3º EI	259
Tabla 31. Resultados en sinonimia y antonimia en 1º EI	260
Tabla 32. Resultados en sinonimia y antonimia en 2º EI	260
Tabla 33. Resultados en sinonimia y antonimia en 3º EI	260
Tabla 34. Resultados de analogía en 2º EI	261
Tabla 35. Resultados de analogía en 3º EI	261
Tabla 36. Resultados de denominación alternativa en 2º EI	261
Tabla 37. Resultados de denominación alternativa en 3º EI	261
Tabla 38. Resultados de comunicación referencial en 3º EI	262
Tabla 39. Resultados en comprensión y expresión de estados fisiológicos en 1º EI	263
Tabla 40. Resultados en comprensión y expresión de deseos en 1º EI	263
Tabla 41. Resultados en comprensión y expresión de deseos en 2º EI.....	263
Tabla 42. Resultados en comprensión y expresión de rechazo en 1º EI.....	264
Tabla 43. Resultados en comprensión y expresión de rechazo en 2º EI.....	264
Tabla 44. Resultados en comprensión y expresión de emociones en 1º EI.....	264
Tabla 45. Resultados en comprensión y expresión de emociones en 2º EI	264
Tabla 46. Resultados en comprensión y expresión de pensamientos y creencias en 1º EI	265

Tabla 47. Resultados en comprensión y expresión de pensamientos y creencias en 2º El	265
Tabla 48. Resultados en comprensión metalingüística de contenidos subjetivos.....	266
Tabla 49. Resultados en comprensión y expresión de la simulación en 1º El	267
Tabla 50. Resultados en comprensión y expresión de la pseudomentira en 2º El.....	267
Tabla 51. Resultados en comprensión y expresión de la mentira en 1º El	267
Tabla 52. Resultados en comprensión y expresión de la mentira en 2º El	268
Tabla 53. Resultados en comprensión y expresión de la mentira en 3º El	268
Tabla 54. Resultados en comprensión y expresión de la metáfora en 1º El	268
Tabla 55. Resultados en comprensión y expresión de la metáfora en 2ºEl	269
Tabla 56. Resultados en comprensión y expresión de la metáfora en 3º El.....	269
Tabla 57. Resultados en comprensión y expresión de la ironía en 1º El...	269
Tabla 58. Resultados en comprensión y expresión de la ironía en 2º El...	269
Tabla 59. Resultados en comprensión y expresión de la ironía en 3º El...	269
Tabla 60. Resultados en comprensión y expresión de frases hechas en 2º El	270
Tabla 61. Resultados en comprensión y expresión de frases hechas en 3º El.....	270
Tabla 62. Resultados en comprensión y expresión de la hipérbole en 3º El	271
Tabla 63. Resultados en comprensión y expresión de la mentira piadosa en 3º El	271
Tabla 64. Datos socio-demográficos de la muestra del estudio de validación del PDP-PI.....	280
Tabla 65. Resultados en comprensión y expresión de la llamada indirecta de atención en 1º El..	283
Tabla 66. Resultados en comprensión y expresión peticiones en 1º El.....	284
Tabla 67. Resultados en reformulación y reparación de turno en 1º El.....	285
Tabla 68. Resultados en comprensión y expresión de estados fisiológicos en 1º El	285
Tabla 69. Resultados en comprensión y expresión rechazo en 1º El	286
Tabla 70. Resultados en comprensión y expresión de deseos en 1º El	287
Tabla 71. Resultados en comprensión y expresión de emociones en 1º El	287
Tabla 72. Resultados en comprensión y expresión de pensamientos y creencias en 1º El	288
Tabla 73. Resultados en comprensión y expresión en situaciones simuladas del lenguaje en 1º ..	289
Tabla 74. Resultados en comprensión y expresión en pseudomentira en 1º El	289
Tabla 75. Resultados en comprensión y expresión de la mentira en 1º El.....	290
Tabla 76. Resultados en comprensión y expresión de la metáfora en 1º El	290
Tabla 77. Resultados en comprensión y expresión de la ironía en 1º El	291
Tabla 78. Resultados en comprensión metalingüística en 2º El	292
Tabla 79. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 2º El.....	293
Tabla 80. Resultados en reformulación y reparación de turno en 2º El.....	293
Tabla 81. Resultados en categorización 2º El	294
Tabla 82. Resultados en expresión de inferencia de la relación categorial en 2º El	295
Tabla 83. Resultados en analogía en 2º El	295
Tabla 84. Resultados de planificación para la satisfacción de estados fisiológicos en 2º El	296
Tabla 85. Resultados en comprensión y expresión de rechazo en 2º El.....	297
Tabla 86. Resultados en comprensión y expresión deseos en 2º El	297
Tabla 87. Resultados en comprensión y expresión de emociones en 2º El	298
Tabla 88. Resultados en comprensión y expresión en pensamientos y creencias en 2º El	298
Tabla 89. Resultados en comprensión y expresión de simulación en 2º de El	299
Tabla 90. Resultados en comprensión y expresión de pseudomentira en 2º El	300
Tabla 91. Resultados en comprensión y expresión de la mentira en 2º El.....	300

Índice de Tablas

Página

Tabla 92. Resultados en comprensión y expresión de la metáfora en 2º EI	301
Tabla 93. Resultados en comprensión y expresión de la ironía en 2º EI.....	301
Tabla 94. Resultados en comprensión y expresión de frases hechas en 2º EI	302
Tabla 95. Resultados en metalenguaje en 3º EI	303
Tabla 96. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 3º EI	303
Tabla 97. Resultados en reformulación y reparación de turno en 3º EI	304
Tabla 98. Resultados en categorización en 3º EI	305
Tabla 99. Resultados en categorización de un elemento nuevo en 3º EI.....	305
Tabla 100. Resultados en inferencia de categorías en 3º EI.....	306
Tabla 101. Resultados en descripción de una categoría en 3º EI	306
Tabla 102. Resultados en analogía en 3º EI	307
Tabla 103. Resultados en descripción en tarea de comunicación referencial en 3º EI	307
Tabla 104. Resultados en planificación en estados fisiológicos en 3º EI	308
Tabla 105. Resultados en comprensión y expresión de rechazo en 3º EI.....	308
Tabla 106. Resultados en comprensión y expresión de deseos en 3º EI	309
Tabla 107. Resultados en comprensión y expresión de emociones en 3º EI	309
Tabla 108. Resultados en comprensión y expresión de emociones secundarias en 3º EI...309	
Tabla 109. Resultados en comprensión y expresión de pensamientos y creencias en 3º EI	310
Tabla 110. Resultados en comprensión y expresión de pseudomentira en 3º EI	311
Tabla 111. Resultados en comprensión y expresión de mentira en 3º EI	311
Tabla 112. Resultados en comprensión y expresión de mentira piadosa en 3º EI	312
Tabla 113. Resultados en comprensión y expresión de metáfora en 3º EI.....	312
Tabla 114. Resultados en comprensión y expresión de ironía en 3º EI	313
Tabla 115. Resultados en comprensión y expresión de frases hechas en 3º EI	313
Tabla 116. Resultados en comprensión y expresión de hipérboles en 3º EI.....	314
Tabla 117. Puntuaciones medias de la Competencia Interaccional.....	315
Tabla 118. Puntuaciones medias de la Competencia Referencial	316
Tabla 119. Puntuaciones medias de la Competencia Subjetiva	317
Tabla 120. Puntuaciones medias de la Competencia Figurativa	321
Tabla 121. Análisis post-hoc Duncan de diferencia de grupos	326
Tabla 122. Índice de correlación entre Competencias	328
Tabla 123. Resumen de las principales habilidades de gestión de la atención	407
Tabla 124. Resumen de las principales habilidades relacionadas con las peticiones	408
Tabla 125. Resumen de las principales habilidades del lenguaje autorregulador.....	410
Tabla 126. Resumen de las principales habilidades de etiquetado y descripción	411
Tabla 127. Resumen de las principales habilidades de uso y comprensión de comentarios ...	413
Tabla 128. Resumen de las principales habilidades de relación de conceptos	414
Tabla 129. Resumen de las principales habilidades de lenguaje lúdico	416
Tabla 130. Resumen de las principales habilidades de comprensión y expresión de la individualidad	417
Tabla 131. Resumen de las principales habilidades de lenguaje imaginativo en tareas de juego	418
Tabla 132. Resumen de las principales habilidades de la capacidad para mentir	419
Tabla 133. Resumen de las principales habilidades relacionadas con el lenguaje no literal	419

Índice de Figuras

Página

Figura 1. Representación de un enunciado ininterpretable durante una interlocución	62
Figura 2. Representación de un enunciado interpretable durante una interlocución	62
Figura 3. Áreas implicadas en el procesamiento del lenguaje.....	116
Figura 4. Esquema del proceso de toma de decisiones 1.....	160
Figura 5. Esquema del proceso de toma de decisiones 2.....	211
Figura 6. Ejemplo de ítem de la Competencia Interaccional.....	218
Figura 7. Ejemplo de ítem de la Competencia Referencial.....	219
Figura 8. Ejemplo de ítem de la Competencia Subjetiva.....	220
Figura 9. Ejemplo de ítem de la Competencia Figurativa.....	221
Figura 10. Tarea de comprensión de ironía	223
Figura 11. Ejemplo de la versión inicial del protocolo.....	224
Figura 12. Lámina de la tarea de descripción funcional.....	231
Figura 13. Lámina de la tarea de uso de antónimos.....	231
Figura 14. Lámina de la tarea de comprensión de comentarios.....	232
Figura 15. Lámina de comprensión de analogías.....	232
Figura 16. Lámina de la tarea de uso de creencias y pensamientos.....	233
Figura 17. Lámina de la tarea de mentira.....	235
Figura 18. Tarea de reformulación.....	238
Figura 19. Lámina de demostración de la tarea de uso de antónimos.....	239
Figura 20. Lámina de la tarea de uso de antónimos.....	239
Figura 21. Lámina de feebdback de la tarea de uso de antónimos.....	239
Figura 22. Lámina de la tarea de categorización.....	240
Figura 23. Lámina de la tarea de uso de verbos mentalistas.....	241
Figura 24. Lámina de la tarea de metáfora.....	245
Figura 25. Lámina de la tarea de comprensión de hipérboles.....	245
Figura 26. Lámina de la tarea de expresión de hipérboles (primera versión).....	246
Figura 27. Lámina de la tarea de expresión de hipérboles (segunda versión).....	246
Figura 28. Tarea de expresión de antónimos.....	272
Figura 29. Tareas seleccionadas para la Competencia Referencial para 3º EI	273
Figura 30. Tarea de comprensión y expresión de rechazo.....	274
Figura 31. Tarea de expresión de deseos.....	274
Figura 32. Tarea de expresión de rechazo.....	275
Figura 33. Tarea de expresión de rechazo reelaborada.....	275
Figura 34. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CS de estados fisiológicos	317
Figura 35. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CS de estados emocionales.....	318
Figura 36. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CS de deseos e intereses.....	319
Figura 37. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CS de rechazo.....	319
Figura 38. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CS de pensamientos y creencias	320

Índice de Figuras

Página

Figura 39. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º y 2º de EI en la CF de simulación.....	322
Figura 40. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CF de pseudomentira	323
Figura 41. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CF de mentira.....	323
Figura 42. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CF de metáfora	324
Figura 43. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CF de ironía	325
Figura 44. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CF de frases hechas.....	325

INTRODUCCIÓN

El LENGUAJE es una facultad, específica de nuestra especie, que abre las puertas a los humanos a un proceso complejo de comunicación, de abstracción y de semiotismo sobre el que se apoyan las relaciones sociales y el pensamiento.

La comunicación puede limitarse a la trasmisión de mensajes, como ocurre cuando vemos una señal de tráfico que nos prohíbe adelantar en un tramo de carretera. Sin embargo, el uso del código lingüístico flexibiliza la comunicación permitiendo elaborar mensajes mucho más ricos y complejos. Esta complejidad no se limita al uso de aspectos estructurales o de contenido, sino que también incluye elementos más subjetivos como la prosodia, el uso de mitigadores o de actos indirectos de habla.

Por ello, un mismo mensaje se puede transmitir de formas prácticamente infinitas. ¿Cómo selecciona entonces el hablante un enunciado concreto? La respuesta a esta pregunta no es sencilla. Desde el punto de vista evolutivo, se podría proponer que el nivel de complejidad de las estructuras y el vocabulario dependen del nivel de desarrollo y de la competencia del hablante, quien puede seleccionar un enunciado apropiado a su nivel de desarrollo en aspectos formales y de contenido, y sin embargo, no ser adecuado para una determinada situación comunicativa.

En una ocasión, pregunté a un niño de 4 años qué iba a tomar para cenar. Él me contestó muy emocionado que iba a cenar postre. Yo traté de explicarle que el postre se toma después de la cena pero que debía comer algo además del postre aunque él insistía en que sólo iba a cenar postre. En aquel momento interpreté que se debía a una falta de comprensión de la pregunta pero el niño fue a buscar a sus padres para que reafirmaran su respuesta.

Mi sorpresa fue comprender que esta familia llamaba de forma habitual postre a las salchichas aludiendo a que al niño le gustaban mucho. Habían decidido generalizar el uso de una metáfora violando el principio de convencionalidad del lenguaje.

Por tanto, la comprensión e interpretación que había hecho el niño de la pregunta, había sido adecuada, la selección del vocabulario y de los aspectos formales también, pero yo no había interpretado de forma apropiada su mensaje mientras que sus padres sí lo hicieron. ¿A qué se debe esta discrepancia en el éxito comunicativo? Este fallo sólo puede explicarse desde el punto de vista funcional del lenguaje. El niño no manejó de forma adecuada el conocimiento compartido con sus interlocutores, lo que Grice (1975) denomina la máxima de cantidad. Por tanto, hacer un buen uso del lenguaje implica conocer y saber utilizar las reglas lingüísticas, pero también tener conocimiento sobre el interlocutor y sobre el contexto comunicativo (Taboada, Rivas y López, 2012).

La comunicación lingüística humana no se puede explicar si se reduce a los aspectos formales del código y al adecuado uso de las reglas, es necesario, entre otros muchos factores, tener en cuenta aspectos concretos de las relaciones entre interlocutores, las habilidades intersubjetivas, el conocimiento del contexto que hacen que cada interacción sea única pero que, a la vez, es compartida por un mismo grupo social.

A pesar de esto, desde el punto de vista de la Psicología Evolutiva, el estudio tradicional del lenguaje se ha centrado en analizar el proceso de adquisición y los problemas que pueden acontecer desde una perspectiva formal. De hecho, hasta el año 2013, la descripción de los trastornos del lenguaje se centraba en pobreza de vocabulario, uso de estructuras sintácticas simplificadas o problemas de articulación (veáse DSM-IV-TR, 2002).

Afortunadamente, gracias a las aportaciones que realizó la Lingüística en los años sesenta del pasado siglo (Austin, 1962, Searle, 1969, Grice, 1975), se ha comenzado a tener presente que para el éxito comunicativo hace falta algo más que la competencia formal.

Ese algo más es la competencia PRAGMÁTICA. Durante los años setenta, la Psicología Evolutiva se focalizó en este ámbito (Dore, 1974, Halliday, 1975, Bates, 1976). Desafortunadamente, resultó una competencia subjetiva, extensa y complicada de definir.

Se admite que la Pragmática es un área del lenguaje que existe, que puede dar lugar a problemas y que es necesario valorar en trastornos como los TEA (Botting y Conti-Ramsden, 2003), el Síndrome de Williams (Karmiloff-

Smith et al., 1997) o las afasias (Goodwin, 2000). Incluso puede ser el área de afectación principal como ocurre en el Trastorno de la Comunicación Social (APA, 2013).

Mi interés en el desarrollo del lenguaje nació un día del mes de febrero de 2005 cuando acudí a mi primera clase de Desarrollo Cognitivo y Lingüístico con la Dra. Mayor Cinca, que años después se convirtió en la tutora de esta tesis. Como cualquier alumno¹ en proceso de formación, el primer paso para aproximarme a la comprensión del desarrollo del lenguaje fue entender que había cuatro áreas diferenciadas (fonológica, léxica-semántica, sintáctico-gramatical y pragmática) e intentar esclarecer cuál era el proceso de desarrollo de cada una de ellas y cómo valorarlas.

Tras muchos años de estudio sentía una laguna en mi formación, puesto que no terminaba de comprender cuál era el proceso de desarrollo del área pragmática y cómo se debía valorar. Muchos profesionales a los que consulté trataban de solucionar mis dudas instándome a utilizar protocolos construidos con funciones comunicativas como las de Halliday (1975) o la de McShane (1980) que sólo permiten valorar la presencia/ausencia de funciones que terminan de adquirirse en torno a los 2 años de vida.

Observé que otros profesionales utilizaban procedimientos no estructurados como tareas de juego o de dramatización que no permitían determinar el nivel de desarrollo más allá de lo que te indica el “sentido común”.

Cuando empecé a intervenir con niños que presentaban problemas del lenguaje, me resistía a utilizar estos procedimientos y comencé a tomar contacto con instrumentos más sofisticados como el Pragmatic Profile (Dewart y Summers, 1995), el PICA-100 (Ninio y Goren, 1993) o el Children’s Communication Checklist 2 (Bishop, 2003).

Descubrí que el estudio de la pragmática estaba de moda, porque en la investigación también hay modas. De hecho, existen revistas específicas sobre esta área del lenguaje y se publican decenas de trabajos empíricos cada año sobre el desarrollo de habilidades como la mentira (Sotillo y Riviere, 2000, Nuñez y Riviere, 2004, Airenti y Angeleri, 2011) o las habilidades conversacionales (Eskritt, Whalen, y Lee, 2008).

¹ Utilizaremos el género masculino con su valor gramatical de género neutro no marcado para hacer referencia tanto al género femenino como al género masculino.

A pesar de estos avances, los profesionales que trabajan de forma directa con niños con problemas de índole pragmática son reacios a utilizar este tipo de procedimientos por diversos motivos como; la falta de adaptación a otros idiomas, la dificultad de acceso a los materiales, el uso de procedimientos muy extensos o artificiosos, así como la falta de tradición en la valoración de esta área del lenguaje de forma sistemática.

La mayoría de las derivaciones de niños con problemas del lenguaje a especialistas, se realizan por problemas de articulación o retrasos del lenguaje que implican el uso de estructuras y vocabulario pobres o limitados; es decir, por problemas de tipo formal o de contenido. Este tipo de dificultades son muy perceptibles y se identifican de forma clara. Además, existen infinidad de pruebas, instrumentos y procedimientos que permiten determinar la adecuación del nivel de vocabulario: Conceptos básicos de Bohem (Bohem, 2012); Test de vocabulario en imágenes (Dunn, 1985). El tipo de estructuras gramaticales, Comprensión de Estructuras Gramaticales (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2007). El desarrollo morfosintáctico del niño (Aguado, 1989) o el nivel de desarrollo fonológico (Registro fonológico inducido (Juárez y Monfort, 2010); análisis de procesos fonológicos, A-RE-HA (Aguilar y Serrá, 2005).

Lo curioso es que una patología de tipo pragmático afecta de forma más significativa a la comunicación que una dislalia, pero la falta de instrumentos y de tradición hacen que los problemas en el uso del lenguaje pasen desapercibidos y se intervenga con ellos de forma mucho más tardía e inespecífica.

Todo esto generó en mí la inquietud de buscar una fórmula que permitiera reconciliar los estudios empíricos sobre el desarrollo del componente pragmático del lenguaje, con los profesionales de atención directa, facilitando la detección de problemas y sensibilizando a los profesionales de lo relevante que es esta competencia para el correcto desarrollo lingüístico, ofreciéndoles un instrumento operativo alejado de los complejos procedimientos empíricos que se utilizan en investigación.

Para ello, este trabajo se centra en el estudio sobre el uso del lenguaje fundamentado en la teoría de los actos de habla (Searle, 1969) que ha dado lugar al establecimiento de distintas taxonomías de funciones comunicativas (Dore, 1974; Halliday, 1975; Bates, 1976; McShane, 1980). Estas taxonomías

establecen formas de clasificar los primeros enunciados que emiten los niños en base a su función (demandas, intercambio de información, repeticiones...).

Utilizando estas taxonomías se realiza una propuesta que permite evaluar el nivel de competencia en el uso y comprensión de las distintas funciones comunicativas de niños de entre 3 y 6 años mediante un procedimiento sencillo y ágil que permita obtener un perfil evolutivo del desarrollo pragmático.

Se elige esta franja de edad porque coincide con la escolarización en 2º Ciclo de Educación Infantil de forma que, la mayoría de los niños están escolarizados. El objetivo último de este trabajo es dar una respuesta a las necesidades de los maestros y los equipos de orientación para la detección de problemas en este periodo de edad.

Las dos novedades principales de este trabajo son la inclusión de la vertiente comprensiva de la pragmática que en otros instrumentos se obviaba, y la integración de aspectos cualitativos y cuantitativos en la valoración. De esta forma se propone un instrumento suficientemente sistemático para ser operativo y sencillo de utilizar, y flexible para recoger aspectos relevantes de la comunicación en entornos naturales.

La principal dificultad ha sido diseñar tareas que permitan evaluar el lenguaje en un uso natural y contextualizado, ya que el componente pragmático no puede valorarse adecuadamente sin tener presente el contexto y la relación con el interlocutor.

El presente trabajo se estructura de la siguiente forma: En el Primer capítulo se describe el concepto de competencia pragmática desde una perspectiva lingüística y psicológica. Se recogen las principales propuestas lingüísticas como la Teoría de los actos de habla (Searle, 1969), el principio de cooperación (Grice, 1975) o el estudio de la cortesía (Lakoff, 1973; Brown y Levison, 1987). También se analiza el estudio de los protogestos (Bates, 1976) o la Teoría de la mente (Premarck y Woodruff, 1987).

En el Segundo capítulo se analiza la adquisición del conocimiento necesario para garantizar el uso efectivo del lenguaje (Ninio y Snow, 1996). Se recogen aspectos evolutivos sobre la intención comunicativa (Tomasello, 2003; Carpendale y Lewis, 2006), la intersubjetividad (Trevathen, 1979, 1982 y 1988), y los factores del contexto.

El Tercer capítulo está dedicado a valorar la independencia del componente pragmático del lenguaje frente a otras dimensiones. Para ello se recurre a la Teoría de la modularidad de la mente (Fodor, 1983, Karmiloff-Smith, 1994) que se sustenta en estudios de neuroimagen funcional que sitúan el procesamiento pragmático del lenguaje en el hemisferio derecho del cerebro junto con competencias mentalistas y de tipo social (Paradais, 1998; Saxe, 2006), así como en la existencia de trastornos de afectación específica como el Trastorno de la Comunicación Social (DSM V).

Una vez establecido el componente pragmático del lenguaje como una dimensión relativamente independiente, y establecidos los principales hitos del desarrollo del mismo durante la primera infancia, en el Cuarto capítulo se analizan las distintas metodologías y los distintos instrumentos que existen para valorar este componente. Entre ellos destacan la observación directa (Prutting y Kitchner, 1983; Penn, 1995; Crockford y Lesser, 1994), los análisis conversacionales (Bishop y Adams, 1989) y los cuestionarios para cuidadores (Bishop, 2003, O'Neill, 2007).

Una vez presentado el estado de esta cuestión se da paso a la parte metodológica del trabajo que comienza con el Quinto capítulo en el que se justifica la selección de las categorías pragmáticas que forman parte del instrumento de evaluación: Interaccional, Referencial, Subjetiva y Figurativa.

Cada competencia se evalúa mediante un formato de interacción para el que se diseñan tareas específicas adaptadas al nivel de edad. En el Capítulo 6 se detalla el proceso de elaboración de la primera versión del protocolo y de las tareas que lo componen.

El Capítulo 7 está dedicado a la descripción de un estudio piloto en el que se analizan una serie de estudios de caso con el fin de valorar la adecuación del instrumento a la ejecución real de los niños valorando la comprensión de las tareas, el tipo de respuestas obtenidas y las habilidades que se valoran.

En los Capítulos 8 y 9 se muestran los datos obtenidos mediante el uso del instrumento en dos centros de Educación Infantil. Los datos muestran que la competencia pragmática evoluciona con el aumento de la edad, y que las distintas competencias seleccionadas se correlacionan entre sí.

Finalmente, tanto los datos como la experiencia de elaboración del

instrumento se analizan en los Capítulos 10 y 11: Discusión y Conclusiones.

Este proceso ha entrañado numerosas dificultades como la selección de habilidades que debían ser incluidas en el instrumento, o el establecimiento del procedimiento de evaluación que resultaba más natural para los niños. El proceso de elaboración ha durado 6 años, han participado 3 muestras y se han realizado numerosos cambios y adaptaciones. No obstante, es un instrumento abierto a propuestas y correcciones; de forma que se invita a los lectores de este trabajo a que adopten un rol activo, interactivo y dinámico, y a que formen parte de la construcción de la siguiente versión.

1. ¿Qué es la Pragmática?

En el estudio sobre la adquisición del lenguaje, es importante acotar la terminología que se utiliza para hacer referencia a los diferentes procesos implicados en los intercambios comunicativos.

Comunicación y lenguaje son dos términos relacionados, sin embargo, identificar lenguaje con comunicación es un error que tiene unas consecuencias contradictorias con la realidad. Esta afirmación implicaría que los bebés no podrían comunicarse antes de adquirir lenguaje. Si esto fuera cierto, la pervivencia de la especie humana correría serios riesgos. Durante los primeros años de vida, los bebés necesitan que los adultos satisfagan algunas de sus necesidades básicas como la alimentación, la salud o la higiene. Por tanto, si no pudieran comunicar que tienen hambre o dolor, difícilmente podríamos garantizar su supervivencia. No hay duda de que los bebés son capaces de transmitir estas necesidades mediante miradas, llantos u otras manifestaciones no verbales. Esto implica la posibilidad de transmitir mensajes, es decir, de comunicar información, prescindiendo de un código formal.

Por otro lado, es necesario determinar si cualquier manifestación lingüística es comunicativa. Desde que la Escuela de Ginebra² se interesara por el lenguaje egocéntrico, se ha avanzado mucho en el estudio de este fenómeno. Es frecuente oír a los niños pequeños, incluso a los adultos, darse instrucciones a sí mismos en voz baja. Cuando se analizan estas situaciones cabe preguntarse si estas personas están comunicando algo a alguien. Parece evidente que no. En realidad, están repasando un listado de tareas que deben seguir para ejecutar una actividad de forma exitosa.

El lenguaje es una habilidad que los seres humanos pueden utilizar para comunicarse, aunque también puede tener otros fines. La comunicación es un intercambio de mensajes para la que se puede utilizar el lenguaje o cualquier

² La Escuela de Ginebra hace referencia a un movimiento intelectual centrado en la epistemología y la psicología genética que se desarrolló durante la primera mitad del s. XX y de la que forman parte diversos autores (Binet, Ribot, Dumas, Delacroix...) siendo Jean Piaget principal representante (Coll y Gilleiron, 1981).

otro sistema semiótico. Por tanto, equiparar lenguaje a comunicación o comunicación a lenguaje es limitar el contenido de ambos términos.

La siguiente cuestión es si se puede restringir el lenguaje a los aspectos formales del código y obviar otros aspectos, garantizando el éxito comunicativo. Emitir un enunciado correcto desde el punto de vista formal implica respetar las reglas gramaticales de la lengua, realizar una selección léxica adecuada y escoger los rasgos fonológicos precisos.

En el siguiente ejemplo, un médico entra en la habitación de un paciente para darle información sobre la operación a la que va a someterse en pocas horas. Si el médico se hubiese equivocado y hubiese entrado en la habitación de una persona ingresada por un proceso de neumonía, es de esperar que el paciente no entienda las explicaciones que le ofrece el médico sobre la operación. En este hipotético caso, el médico está haciendo un uso correcto de las reglas formales del código lingüístico, sin embargo, la comunicación ha fallado.

Para comprender el fracaso de esta situación se deben tener en cuenta las reglas que rigen el uso del lenguaje y cuyo cumplimiento es necesario para garantizar el éxito comunicativo. Una de estas variables es la información implícita. El éxito de la comunicación depende en gran medida de que el emisor sepa adaptar el contenido de su mensaje al conocimiento que el receptor tiene. Esto requiere utilizar la cantidad de información precisa para cada interlocutor, teniendo en cuenta los conocimientos que éste tiene y que no es necesario repetirle, pero sin obviar la información que no tiene y que se debe hacer explícita.

Por otro lado, si el médico entra en la habitación correcta, ha de tener en cuenta quién es el receptor de su mensaje. Si el médico dirige el mensaje hacia el paciente, debe adecuar la terminología a los conocimientos de una persona ajena a los términos específicos de medicina. Si por el contrario, está comentando el caso con un compañero, la selección del mensaje será diferente. De esta forma, el emisor adecúa el mensaje a su interlocutor.

La corriente filosófica denominada objetivismo abstracto postula que un enunciado se construye entre dos personas: el emisor y el receptor, incluso aunque sea un receptor potencial, como cuando se prepara un discurso o se escribe una novela (Voloshinov, 1992). Se puede manifestar la misma intención

con infinitud de enunciados, por eso el emisor debe seleccionar aquél que resulta más adecuado para el interlocutor en cada contexto comunicativo.

El buen uso del lenguaje no se restringe a un intercambio de enunciados, sino que debe ser entendido como un intercambio de intenciones y creencias entre los interlocutores. Por ello, además de utilizar de forma correcta los aspectos formales del código lingüístico, deben tenerse en cuenta otros aspectos de carácter intersubjetivo para garantizar una comunicación exitosa.

Este tipo de variables que sobrepasan los aspectos formales del lenguaje pero que son fundamentales para el correcto uso del mismo, son objeto de estudio de la pragmática. El estudio de la pragmática hace referencia al uso del lenguaje. Saber usar el lenguaje es algo más que conocer el lenguaje (Belinchón, Igoa y Riviere, 2000).

1.1. EL PAPEL DE LA PRAGMÁTICA COMO UN ÁREA DEL LENGUAJE

La estrecha vinculación de la pragmática con variables como el contexto, las relaciones interpersonales y los aspectos culturales, ha hecho que durante mucho tiempo se haya considerado a la pragmática como una variable social³.

El término pragmática aparece por primera vez en la obra de Morris (1938) entendida como uno de los tres grandes componentes de la lingüística junto con la semántica y la sintaxis. En concreto, define la pragmática como la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes que se encarga del estudio de aspectos psicológicos, biológicos y sociológicos. Se define, por tanto, como un hábito del intérprete por usar los signos de una manera determinada.

Esta primera aproximación a la conceptualización de la pragmática, tiene repercusiones aún en la actualidad. La estructura de pruebas como el PLON-R (Aguinaga, et al., 2004) está fundamentada en la tricotomía forma, contenido y uso, propuesta por Morris (1938).

Gracias a la influencia de corrientes lingüísticas y filosóficas, a partir de la década de los sesenta del pasado siglo, se profundizó en la

³ A lo largo del capítulo se desarrollan los argumentos de Escandell (2003) para justificar la inclusión de la pragmática como un área del lenguaje.

conceptualización de las habilidades pragmáticas. Una de las obras más influyentes, es *How to do things with words* (Austin, 1962) cuyos postulados sentaron las bases del estudio de la pragmática. Desde su publicación, se han defendido diversos motivos que justifican el estudio de la pragmática como un componente lingüístico, en concreto, Escandell (2003) plantea dos importantes argumentos.

El primero es la imposibilidad de interpretar los significados no convencionales y no literales. Una de las características definitorias del lenguaje es que las palabras tienen un significado arbitrario pero convencional. La violación de la convencionalidad deriva en la ruptura de la comunicación. Como exponía Lewis Carroll (1865) cuando Humpty Dumpty afirmaba, ante el asombro y la incomprensión de Alicia, que cuando usa una palabra, esa palabra significa exactamente lo que él quiere que signifique, ni más ni menos.

- Y que sólo hay uno para los regalos de cumpleaños. Te has cubierto de gloria
- No sé lo que quiere decir con eso de “cubrirse de gloria” – dijo Alicia
- Humpty Dumpty sonrió con aire desdeñoso: “Claro que no... hasta que yo te lo diga. Quería decir, ¡vaya razonamiento más demoledor en tu contra!”.
- Pero “gloria” no significa “razonamiento más demoledor” –objetó Alicia
- Cuando yo uso una palabra – dijo Humpty Dumpty con aire bastante despectivo – significa exactamente lo que yo quiero que signifique... ni más ni menos
- La cuestión es – dijo Alicia -, si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes
- La cuestión es quien manda – respondió Humpty Dumpty -; y punto.

Es evidente que si se siguiera la máxima de Humpty, la comunicación sería inviable, pero esto no implica que seamos fieles a la convencionalidad en todos los intercambios comunicativos. Es frecuente el uso de expresiones como “ahogarse en un vaso de agua”. Cuando se escucha esta expresión, no implica que nadie se esté ahogando y requiera la presencia de un servicio de emergencias.

La segunda evidencia está relacionada con las palabras referenciales y la deíxis. Para explicar este problema, Escandell (2003) propone un ejemplo muy esclarecedor. Imaginemos que encontramos un papel en el suelo con la siguiente nota: te espero mañana donde siempre. A pesar de que conozcamos el significado de todas las palabras que componen el mensaje y, que comprendamos el significado enunciativo, la realidad es que no podemos saber a qué se refiere el mensaje. Esto ocurre porque las palabras que contiene

hacen referencia a un contexto determinado. No podemos establecer cuándo es mañana, dónde es el lugar de la cita o quién es la persona que emite la cita. Este tipo de palabras (tú, ahí, eso) tienen un significado dependiente del contexto. Fuera de él es imposible saber quién, dónde o cuál es su referente.

Ante este tipo de evidencias, los modelos funcionalistas del lenguaje, realizaron una propuesta, que defiende que para interpretar un enunciado es necesario conocer las diversas posibilidades de su significado literal y adecuar esos significados al contexto. De esta forma, se utiliza la información estructural del lenguaje, y después se selecciona la opción más plausible en un contexto determinado (Allwood, 1981).

Esta propuesta relega la información pragmática a un segundo nivel de forma que el sujeto primero opera con información formal, y después adapta esta información a las exigencias del contexto. No existe ninguna evidencia de que la información formal se procese en primer lugar y la información pragmática sólo se utilice en casos de ambigüedad.

En la actualidad, se asume que la pragmática es un área de estudio del lenguaje. Se ha vuelto a generar interés por el estudio de esta área, retomando las propuestas lingüísticas clásicas de los años sesenta (Austin, 1962; Grice, 1975; Searle, 1969) convirtiéndose en un campo muy prolífico en cuanto a investigaciones.

El principal objetivo de estas investigaciones es comprobar qué papel juega el conocimiento y las habilidades pragmáticas en el éxito de las interacciones humanas. Es un campo de estudio complejo por el que se interesan ciencias como la Lingüística, la Psicología o la Sociología. El principal problema es la falta de una conceptualización teórica general que permita delimitar qué variables se consideran habilidades pragmáticas, y qué relación guarda la pragmática con otras variables personales y sociales. En lugar de eso, nos encontramos ante estudios concretos que inciden en habilidades específicas.

Para evitar que este trabajo sea un estudio puntual de una habilidad concreta en una población específica, el primer cometido es determinar un marco conceptual que permita establecer qué es la pragmática. Para ello, es necesario recurrir a las aportaciones que se han realizado tanto desde la Lingüística como desde la Psicología.

1.2. PRINCIPALES TEORÍAS EN EL ESTUDIO DE LA PRAGMÁTICA DESDE LA CORRIENTE LINGÜÍSTICA

1.2.1. Las aportaciones de Austin

El interés por estudiar el componente pragmático del lenguaje comienza a cobrar fuerza en los años sesenta. En su obra “How to do things with words”, John Austin (1962) sienta las bases del estudio de la pragmática a nivel teórico.

La principal aportación de la obra de John Austin es la categorización de las emisiones lingüísticas como “apropiadas o inapropiadas” en lugar de “ciertas o falsas”. Esta clasificación se justifica ya que algunos enunciados, que él denomina realizativos, no son falsables y no describen nada. Constituyen una acción.

Por ejemplo, cuando alguien dice “te prometo que iré”, no está describiendo ninguna realidad, tampoco se puede determinar la veracidad de sus palabras puesto que no son contrastables. El emisor de este mensaje está adquiriendo un compromiso, es decir, la emisión de este enunciado implica hacer algo.

Los realizativos son clasificados en apropiados o no apropiados a las situaciones del contexto. Esta categorización implica valorar una serie de variables contextuales, que permiten evaluar la adecuación del enunciado al contexto.

Cuando se produce un error en el realizativo, Austin asume que éste puede deberse a diversos motivos que recoge y analiza en la teoría de los infortunios. Un realizativo puede ser inapropiado por errores en la enunciación, en el contexto elegido, o en el procedimiento seguido en la consonancia con los sentimientos y creencias del enunciador. Estos infortunios dan lugar a diferentes realizativos inapropiados como los actos insinceros, en los que el contenido del acto no es congruente con las intenciones del enunciador, o los actos no autorizados en los que el enunciador no tiene potestad para que el acto se realice, por ejemplo, cuando una persona da una orden hacia alguien no subordinado.

Otra de las aportaciones más relevantes de la teoría de Austin, es la distinción entre oraciones (estructuras sintácticas abstractas) y enunciados.

Estos últimos, son las unidades que integran una intervención comunicativa. Todos los enunciados, suponen la realización de tres actos simultáneos:

- Acto locutivo: Integrado por los elementos formales que componen el enunciado, y que constituyen, entre otros, el significado literal.
- Acto ilocutivo: Compuesto por la intención que tiene el emisor al emitir el acto y que hace referencia a la fuerza del acto. Este concepto será retomado años después por Searle (1969) para formular su Teoría de los actos de habla.
- Acto perlocutivo: Referente a las consecuencias en el contexto que se derivan de haber emitido el acto de habla.

Estas aportaciones son el punto de partida del estudio de la pragmática moderna y el origen de cualquier trabajo sobre esta temática.

1.2.2. La Teoría de los actos de habla

Fundamentado en la definición de acto de habla de Austin (1962), Searle (1969) propuso su teoría que parte de que el uso del lenguaje está regulado por normas que están determinadas por las actitudes de los hablantes. La falta de adecuación de los enunciados al contexto descrita por Austin es, por tanto, una mala aplicación de estas reglas.

La Teoría de los actos de habla de Searle (1969), se centra en el análisis de la intención del emisor (fuerza ilocutiva) y en la relación entre la forma lingüística de un enunciado y su fuerza ilocutiva, desdibujando las fronteras entre semántica y pragmática. Searle considera que la fuerza ilocutiva de un enunciado forma parte del significado profundo del mismo.

Para poder clasificar los enunciados en función de su fuerza ilocutiva, Searle (1969) propuso la siguiente taxonomía:

- Actos asertivos: muestran una información como verdadera, es decir, afirman o niegan una información. La función de estos actos es expresar información.
- Actos compromisivos: el emisor se compromete a hacer algo. Entre ellos se incluyen las promesas o las propuestas.

- Actos directivos: en estos enunciados el emisor dirige una orden a los receptores de la misma, con el objetivo de que estos hagan algo. La fuerza de estas órdenes puede variar dependiendo de los contextos y la relación entre los interlocutores (requerimientos, ordenes, sugerencias...).
- Actos expresivos: son aquellos en los que el emisor expresa sus sentimientos, actitudes...
- Actos declarativos: son los que producen cambios en las relaciones que existen entre los sujetos de la interacción.

Otra de las aportaciones de este trabajo de Searle (1969) es la distinción entre actos de habla directos e indirectos. Esta diferenciación radica en la relación que existe entre locución e ilocución de un enunciado. En los actos directos existe una correspondencia entre lo que el emisor dice y lo que quiere decir. En los actos de habla indirectos, el emisor produce un enunciado pero lo que expresa con éste difiere de lo que quiere transmitir realmente. Este tipo de actos se pone de manifiesto en las fórmulas de cortesía o en el uso de la ironía.

Por ejemplo, un trabajador entra en un despacho que comparte con un nuevo compañero. Esta entrada se produce a primera hora de la tarde en mitad del mes de agosto. Al entrar, emite el siguiente enunciado: “¿Te han dicho que el aire acondicionado funciona?”. Con este acto, el emisor no está preguntando por el conocimiento que tiene el receptor sobre el funcionamiento de dicho aparato, está sugiriendo que lo ponga en funcionamiento puesto que considera que hace calor en la sala. Esta sugerencia se realiza de forma indirecta para evitar dar una orden a una persona con la que no tiene una relación de subordinación, y con la que existe una marca de distancia social, puesto que se conocen desde hace poco tiempo.

Sin embargo, si durante una clase el profesor considera que hay poca iluminación en el aula y pide a un alumno que encienda la luz utilizando una orden directa del tipo “enciende la luz” se considerará un acto adecuado.

En ambos ejemplos el objetivo del interlocutor es similar, quieren conseguir que otra persona modifique las condiciones ambientales del entorno en el que se encuentran, sin embargo, las fórmulas elegidas para comunicar el mensaje son muy diferentes.

Existen muchas explicaciones sobre cómo el receptor de un acto de habla indirecto es capaz de acceder a lo que el emisor quiere decir realmente. Searle (1969) propone un esquema de razonamiento según el cual, el receptor interpreta este mensaje cerrando otras posibilidades. Grice (1975) afirma que en estos casos, es necesario que el receptor realice un proceso inferencial para interpretar el significado del acto, mientras que Morgan (1978) sostiene que este tipo de actos son convencionales.

Es indudable que, en cualquier caso, no existen reglas estrictas sobre la interpretación de los actos de habla indirectos dada la diversidad de los mismos. Por eso, en numerosas ocasiones se producen errores de comunicación derivados de la falta de comprensión entre lo dicho y lo pretendido.

1.2.3 Grice y el Principio de cooperación

La propuesta realizada por Grice es otra gran aportación al estudio de la pragmática desde el ámbito de la lingüística. A diferencia de Austin (1962) y Searle (1969), Grice no se centra en el estudio de los actos de habla, sino que su foco de interés son los principios que posibilitan al oyente la interpretación de los enunciados en una interacción conversacional.

Éste parte de la existencia de diferencias entre el lenguaje lógico y el lenguaje natural. Estas diferencias no son arbitrarias, sino que responden a una serie de reglas conversacionales que ofrecen significado añadido a los enunciados que se intercambian entre los interlocutores.

La teoría de Grice (1975) se desarrolla en torno al principio de cooperación. Este principio es una condición preparatoria a la que se tienen que ajustar los interlocutores para evitar que la conversación sea absurda e inconexa.

Este principio se formula así: haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado. Y se desarrolla a través de cuatro máximas:

- a. Máxima de cantidad: ofrezca la información necesaria para comprender su mensaje. La contribución debe ser todo lo

informativa que requiera el propósito pero no más informativa de lo necesario.

- b. Máxima de cualidad: intente que su contribución sea verdadera. No hable de aquello de lo que no tenga evidencia o considere falso.
- c. Máxima de relación: haga sus intervenciones relevantes.
- d. Máxima de modalidad: emita un mensaje breve, conciso y ordenado. Evite la ambigüedad y la oscuridad.

La formulación de la máxima de cantidad expresa la importancia de ofrecer la información necesaria. Para establecer cuál es la cantidad necesaria, se debe distinguir entre lo dicho y lo implicado. Para Grice, lo que se comunica en un enunciado no se restringe al contenido proposicional, existe un contenido implícito que debe ser tenido en cuenta para no repetir información, pero también para no obviar conocimientos que nuestro interlocutor no tiene.

Este contenido implícito puede ser convencional si se deriva del propio significado de las palabras con independencia de factores contextuales; o no convencional si se genera por la propia interacción de los participantes.

Por último, Grice también desarrolla una clasificación de los errores que se pueden derivar del mal uso del principio de cooperación y del conocimiento implícito. De esta forma, se pueden producir errores debido a la falta de cooperación de los interlocutores, porque alguno de ellos quiera mentir deliberadamente, o errores derivados de la competencia entre varias máximas, es decir, cuando la relevancia de la intervención pone en juego la cantidad de información transmitida y es necesario elegir uno de los dos criterios.

1.2.4. La Teoría de la relevancia

La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) parte del supuesto de que la comunicación no puede restringirse a la codificación y decodificación de información lingüística sino que deben contemplarse aspectos de tipo intersubjetivo.

Cuando un emisor elabora un mensaje tiene la intención de que su interlocutor sea capaz de interpretar sus creencias y pensamientos. Esto no

puede realizarse con un mero proceso de decodificación semántica, sino que es necesario que el receptor realice un proceso inferencial que le permita establecer la relación entre el significado literal del mensaje y los pensamientos y creencias del emisor.

El establecimiento de estas inferencias implica, un doble proceso conocido como ostensión-inferencia. La ostensión-inferencia hace referencia a la producción e interpretación de evidencias teniendo en cuenta no sólo el significado literal, sino también aspectos del contexto inmediato, de los antecedentes personales y de las relaciones entre los interlocutores.

Esto es necesario porque la decodificación semántica de un enunciado ofrece una información limitada. Por ello, el receptor del mensaje debe establecer inferencias que le permitan determinar cuál es la intención que tiene el emisor con ese mensaje. Se trata de descubrir el significado que el emisor le da a ese enunciado concreto y que difiere de la intención que tendría cualquier otro emisor o en cualquier otra situación.

Para ello, Sperber y Wilson se basan en el concepto de contexto cognitivo, entendido como el conjunto de inferencias que el individuo es capaz de representarse. La comunicación se basa en que ambos interlocutores tienen mundos mentales individuales y se los atribuyen mutuamente. Cuando un emisor emite un mensaje, asume que él mismo tiene un mundo mental, que el receptor tiene otro mundo mental y que existen aspectos en comunes y diferentes entre ambos mundos mentales. La comunicación sería impensable si uno de ellos, no tuviera en cuenta su propio mundo mental o el del otro.

Un enunciado es relevante, si aporta información nueva que sea coherente con el contexto en el que se plantea, y si además produce algún efecto. En esta teoría delimitar el término contexto es muy complejo, porque en él se incluyen aspectos como la información previa de la conversación, el conocimiento convencional y general, así como el mundo mental de los interlocutores. Sperber y Wilson afirman que son los interlocutores los que determinan su contexto en cada situación específica.

Para poder decodificar un mensaje, es necesario que el receptor acceda al conocimiento explícito e implícito del mismo. Se trata de una actividad cooperativa entre ambos interlocutores, por tanto, si se comete un error de inferencia, es posible iniciar un proceso de aclaración entre los interlocutores

con el fin de solventar el error.

1.2.5. La Teoría de la argumentación

Las bases de este enfoque fueron expuestas por Anscombe y Ducroux (1983, traducida al castellano en 1994). Es una teoría que se centra en el estudio de la coherencia del discurso, en concreto, consideran que la encadenación de argumentos se establece mediante el significado de los términos lingüísticos utilizados. De esta forma, se pueden establecer reglas convencionales de encadenación de argumentos, asociadas al significado de las palabras. En esta teoría la pragmática y la semántica están estrechamente ligadas.

A pesar de ser un enfoque novedoso sobre la pragmática, esta propuesta sólo permite explicar, de manera parcial, la coherencia y cohesión de discursos, dejando apartados otro tipo de interacciones comunicativas como las conversaciones.

1.2.6. El estudio de la Cortesía

El estudio de la cortesía se centra en los efectos que el emisor quiere causar con su mensaje. Se fundamenta en la posibilidad de transmitir el mismo mensaje con diferentes enunciados, y cómo el emisor puede seleccionar uno u otro en función de los efectos que quiera causar en el receptor.

La cortesía es un conjunto de normas convencionales de tipo social, pero también es una estrategia lingüística orientada a conseguir una finalidad específica. En este sentido, el uso de fórmulas de cortesía, disminuye las probabilidades de generar reacciones negativas en el receptor y de recibir una negativa ante una petición. En cierta medida, son estrategias orientadas a persuadir al receptor del mensaje.

A diferencia de las propuestas anteriores, la cortesía no está al servicio de la eficacia en la comunicación, sino de las relaciones sociales. Por ello, Leech (1983), considera que el objetivo de la cortesía es marcar la distancia social entre dos interlocutores. Esta distancia puede ser mantenida o modificada según las necesidades de los mismos. Existen distintas estrategias

como no imponerse, ofrecer alternativas y reforzar los lazos de la relación social existente (Lakoff, 1973).

La teoría más elaborada y más reconocida en el estudio de la cortesía, es la propuesta por Brown y Levinson (1987). Estos autores consideran que la cortesía contrarresta la agresividad y permite favorecer las relaciones sociales. De esta forma, los sujetos mantienen su imagen pública gracias al uso de este tipo de estrategias.

Lo interesante del uso de la cortesía es que requiere un buen manejo de los actos de habla indirectos, de los conocimientos implícitos y del contexto de interacción. Por ello, la intersubjetividad juega un papel especial que ayuda a los hablantes a elaborar el mensaje más adecuado a la situación de forma que agrade a su interlocutor y minimice los efectos negativos.

1.2.7. El papel del Contexto

En todas las situaciones comunicativas, el contexto juega un papel clave para la selección del enunciado más apropiado. Para comprender la importancia del contexto resulta útil acudir a una situación concreta. Cuando una persona quiere abrir una ventana, porque hace calor en una estancia, existen muchas formas de conseguirlo, pero no todas resultan apropiadas (McTear y Conti-Ramsden, 1992).

No se pone en duda la influencia que los contextos tienen en la comprensión y expresión de enunciados, puesto que estos ofrecen información muy relevante en situaciones comunicativas. En general, esta información se clasifica en:

1. La que procede de aspectos lingüísticos previos y posteriores a la emisión de un acto de habla concreto. Esta información permite circunscribir un enunciado dentro de una situación comunicativa concreta. La interpretación de una oración puede ser complicada si la extraemos del seno de un discurso y no conocemos el contenido del mismo. Esto se conoce como el contexto lingüístico.
2. El contexto situacional hace referencia al entorno más inmediato

de los hablantes. Esta información es sumamente relevante en la comprensión de los actos deícticos en los que se designan directamente elementos presentes en dicho contexto inmediato.

3. Por último, el contexto sociocultural hace referencia al conocimiento cultural, a las normas sociales, y a conocimientos más generales pero propios de un grupo concreto. Esta información también es de gran relevancia en la interpretación y comprensión de enunciados. Especialmente para comprender contenidos no convencionales, frases hechas o expresiones culturales.

Toda esta información permite o facilita, dependiendo de los casos concretos, que los enunciados puedan ser comprendidos. El contexto es fundamental para comprender el uso del lenguaje, pero el contexto no puede entenderse como un escenario repleto de estímulos, sino más bien, como la representación que los hablantes tienen de ese contexto.

1.2.8. Conclusiones sobre las aportaciones de la Lingüística

En esta breve revisión sobre las aportaciones de la lingüística al estudio de la pragmática, se han recogido las propuestas más relevantes en el estudio de las reglas que rigen el uso del lenguaje.

Muchas de estas propuestas son esclarecedoras para entender cómo los hablantes adecuamos nuestras intervenciones a los contextos y a los interlocutores. Queda probado, que este proceso de adaptación no es arbitrario, sino que existen unas reglas que determinan el uso adecuado del lenguaje. Sin embargo, no es fácil definir estas reglas puesto que dependen de factores muy diversos como el objetivo que persiga el mensaje, el conocimiento compartido o la habilidad para establecer inferencias.

En cualquier caso, todas estas propuestas son explicaciones parciales sobre fenómenos concretos que no permiten establecer un modelo general sobre la competencia pragmática.

1.3. EL ESTUDIO DE LA PRAGMÁTICA EN LA PSICOLOGÍA DEL LENGUAJE

El lenguaje ha sido objeto de estudio de la Psicología desde diferentes paradigmas teóricos. A lo largo de la historia de la Psicología, el lenguaje ha sido considerado un instrumento que permitía acceder a los procesos mentales dando lugar a la introspección, una conducta aprendida y sujeta a las leyes del condicionamiento, y una habilidad subordinada al desarrollo del pensamiento, entre otros.

Sin embargo, el estudio del área pragmática en psicología, se inicia en la década de los ochenta del pasado siglo tras la difusión de las diferentes propuestas desde el ámbito de la lingüística. Estos trabajos cambiaron el concepto que se tenía de lenguaje. La oración y los aspectos formales de la lengua dejaron de ser el objeto de estudio, centrándose en otros aspectos del intercambio comunicativo.

Los primeros estudios sobre pragmática desde la Psicología, se centraron en realizar taxonomías sobre las funciones comunicativas fundamentadas en la Teoría de los actos de habla de Searle (1969).

1.3.1. Del habla egocéntrica a la adecuación al interlocutor

Una de las primeras manifestaciones orales del niño, es el habla egocéntrica. El estudio de este fenómeno se inicia en algunos trabajos de Piaget (1923). Para el autor ginebrino, el lenguaje egocéntrico es una expresión del pensamiento egocéntrico propio de la etapa preoperatoria, y por tanto muestra que el niño no es capaz de situarse en un punto de vista diferente del suyo. Piaget distingue tres categorías de lenguaje egocéntrico: repeticiones ecológicas, monólogo y monólogo colectivo. Constata que las aportaciones egocéntricas en lenguaje espontáneo de niños de 6 años son del 45% del total de sus emisiones. Esta habla egocéntrica cumple la función de acompañar las acciones que el niño realiza, y manifiesta una incapacidad para adoptar una perspectiva diferente de la propia.

Desde esta visión, el lenguaje egocéntrico es de inicio más temprano

que el lenguaje socializado⁴. Una posible explicación es que para adoptar la perspectiva del otro, es necesario realizar una doble codificación (Werner y Kaplan, 1963), en la primera codificación se codifica para uno mismo, y después se recodifica para el otro.

El estudio del habla egocéntrica, derivó en estudios sobre la adecuación al interlocutor. En concreto, se comenzó a valorar la adecuación de la complejidad del discurso ante interlocutores con diferente nivel de competencia lingüística (niños, adultos, extranjeros...). Los resultados obtenidos por Flavell (1966) muestran que los niños de 8 años no modifican su discurso ante la dificultad manifiesta de su interlocutor por comprenderlo, mientras que a los 12 años son capaces de adaptar su discurso a la edad de un interlocutor.

A pesar de estos datos, esta investigación se ha criticado por la falta de adecuación de la tarea a la edad de los niños y la artificiosidad del método utilizado. Maratsos (1973) observó que los niños de 3 años eran capaces de adaptar las descripciones de objetos ante algunas características de los receptores⁵. En este caso, la complejidad de la tarea, y la posibilidad de que el interlocutor ofrezca feed-back mejoró la ejecución de los niños. Por tanto, los niños más pequeños pueden adaptar sus mensajes cuando se les ofrecen contextos más facilitadores.

En esta línea de trabajo, también se han examinado las habilidades de los niños en tareas de comunicación referencial en las que los infantes tienen que describir un objeto en situaciones de ambigüedad. Se ha demostrado que los niños mayores de 33 meses son capaces de realizar con éxito tareas de comunicación referencial cuando son los receptores de la información. Además, entre los 33-63 meses son capaces de realizar con éxito esta tarea siguiendo sus propias descripciones emitidas por un adulto (Glucksberg, Krauss y Weissberg, 1966). El hecho de que estas emisiones no sean útiles a otros niños pero, sí a ellos mismos, apoya la idea de que son emisiones egocéntricas.

A diferencia de la propuesta piagetiana, Vigostky (1962) considera que el

⁴ Se define el lenguaje social como el lenguaje dirigido al interlocutor mientras que el lenguaje privado es aquel que no se dirige ni se adapta al interlocutor (Flavell, 1964/1966, y Piaget, 1923/1968).

⁵ En este estudio se utilizan dos tipos de condiciones experimentales: receptores que tienen visión de los objetos referidos, frente a otros cuya visión está limitada.

habla egocéntrica cumple funciones comunicativas desde edades más tempranas. En estudios descriptivos de situaciones de interacción espontánea se observó que desde los 2 años, los niños son capaces de adaptarse a sus interlocutores utilizando el diálogo como medio de feed-back (Slama-Cazacu, 1966). En interacciones naturales de niños de entre 3 y 6 años, el 52% de las interacciones conllevan respuestas adaptadas (Mueller, 1972). Esto contradice que sean emisiones egocéntricas. Si fueran egocéntricas en el sentido piagetiano, este tipo de emisiones no requerirían respuesta de ningún tipo.

Con estos datos, parece que el habla egocéntrica es un instrumento de adaptación de las emisiones de los niños. A través de este tipo de emisiones son capaces de obtener una mejor regulación y adaptación al interlocutor de forma progresiva. Por tanto, el habla egocéntrica puede cumplir una función comunicativa de tránsito que permite a los niños adaptar sus emisiones a sus interlocutores de manera paulatina. Esto se consigue gracias al feed-back ofrecido por los receptores que ayuda a los niños a reajustar sus emisiones.

1.3.2. Las funciones comunicativas

Los primeros trabajos relacionados con la Pragmática desde el enfoque de la Psicología, se centraron en el estudio de la función que realiza un enunciado en una situación específica. La función debe ser entendida como la intención que el hablante tiene cuando emite un enunciado, con independencia de su significado literal (Belinchon, 1985). Como ya se ha expuesto, en muchas ocasiones el significado literal y el pretendido no coinciden. Por ello, para comprender la función que cumple un acto de habla se debe examinar el enunciado y además la intención que tiene el emisor.

El estudio del desarrollo de la competencia pragmática infantil, se ha centrado en identificar las intenciones comunicativas tempranas, y el modo en que estas intenciones se ponen de manifiesto. El análisis de las interacciones comunicativas desde esta perspectiva, ha dado lugar a la publicación de numerosas clasificaciones. Estos trabajos tienen como objetivo determinar las funciones comunicativas que los niños son capaces de manifestar, e idear un sistema de clasificación de las mismas. Todas las propuestas que se enmarcan en esta línea de estudio, muestran aspectos diferenciales como la metodología,

los supuestos teóricos, o los criterios que utilizan para establecer las categorías.

Muchas de estas taxonomías se centran en la descripción de las funciones comunicativas tempranas, ya sean preverbales o emisiones de una sola palabra. Estas taxonomías se basan en la idea de que con un repertorio limitado de palabras, los niños son capaces de satisfacer diversas funciones comunicativas.

Existen algunas clasificaciones muy conocidas como la de los actos de habla primitivos (Dore, 1974) que determina que durante el primer año de vida se pueden observar nueve tipos de actos de habla. Estos actos de habla se diferencian en la enunciación, la respuesta que se obtiene, aspectos comunicativos no verbales y variables del contexto.

Otra de las taxonomías más utilizadas es la de Halliday (1975). Para este autor, las funciones comunicativas que se observan en los niños entre los 9-18 meses se clasifican en siete categorías diferentes. Estas categorías recogen funciones como las peticiones, la expresión de deseos, o el intercambio de información. Halliday defiende que en un periodo en el que la competencia lingüística es limitada, los niños son capaces de expresar intenciones muy diversas. Esta propuesta se contrapone a la de Greenfield y Smith (1976), quienes para el periodo sensoriomotor, proponen la existencia de tres funciones, restringiendo mucho más la posibilidad de expresar intenciones del niño. Esto se debe a que la propuesta de Greenfield y Smith (1976) se centra en el análisis del contenido de las emisiones, y no en la intención del emisor.

Tough (1976, traducido al castellano en 1980) publicó otra clasificación de los actos de habla que tuvo mucha repercusión a nivel educativo. Esta propuesta utiliza como criterio el nivel de abstracción cognitiva de la tarea. De esta forma, establece la existencia de siete funciones, entre las que recoge la capacidad de predicción o el razonamiento lógico. Esta taxonomía difiere mucho de otras propuestas de este tipo (Dore, 1974; Halliday, 1975) puesto que utiliza un criterio que no es comunicativo, ni intencional sino cognitivo. La fundamentación de esta taxonomía es de tipo piagetiano para quien el desarrollo del lenguaje es un producto del desarrollo cognitivo general.

McShane (1980) defiende la existencia de una serie de categorías básicas que engloban otras habilidades subordinadas. De esta forma, con un

número manejable de categorías se abarca un mayor número de expresiones y enunciados.

Ninio y Wheeler (1984) construyeron una taxonomía ideada para categorizar los actos de habla desde una perspectiva evolutiva. Para realizar esta taxonomía revisaron todas las clasificaciones existentes, con el fin de establecer una correspondencia entre ellas. La idea fundamental de esta clasificación es considerar los actos de habla como conductas sociales. Esta propuesta parte del estudio de las funciones del lenguaje, pero recoge otros aspectos relacionados, no sólo con el uso, sino también con la estructura de las interacciones y los contextos en los que se desarrollan.

Una de las principales ventajas del trabajo del grupo de investigación liderado por Ninio es la exhaustividad del inventario de desarrollo de habilidades pragmáticas. Este trabajo es relevante, no sólo como instrumento de evaluación, sino como marco general del desarrollo comunicativo temprano. La principal desventaja es que el resultado es un instrumento complejo de manejar, por lo que su uso queda muy restringido en la práctica profesional.

A pesar de las numerosas propuestas que existen para clasificar los actos de habla que expresan los niños durante los primeros años de vida, la realidad es que ninguna de estas propuestas ha tenido trascendencia real en la práctica profesional. No han demostrado su utilidad a la hora de detectar la presencia de problemas o diseñar planes de intervención.

Además, el hecho de que hayan sido diseñadas para valorar una población de una edad muy limitada resulta incoherente con la perspectiva evolutiva. Es decir, estas funciones deben desarrollarse hasta perfeccionarse, y por ello, valorar sólo la presencia o ausencia de dicha habilidad no ofrece una información discriminativa después de los 18 meses. Es previsible que un niño de 3 años, un adolescente y un adulto sigan necesitando utilizar el lenguaje con intención de pedir un objeto, pero la complejidad de su mensaje no será la misma que la que utiliza un bebé de 9 meses. Por tanto, restringir la valoración de la competencia pragmática a la presencia o ausencia de un tipo de función no resulta discriminativo.

1.3.3. *El estudio de la intención comunicativa*

El estudio de la adquisición de habilidades pragmáticas está muy relacionado con la comunicación preverbal. Esto se debe a que antes de que los niños puedan hablar, manifiestan interés por comunicarse. Estas manifestaciones implican que los niños preverbales tienen intención comunicativa aunque tengan medios limitados para expresar sus intenciones.

La presencia de estas manifestaciones se ha comprobado desde los primeros meses de vida, dando lugar a una serie de etapas que recogen los principales hallazgos y que han sido sintetizados por Schaffer (1984). De esta forma, en la primera etapa, que abarca hasta los 2 primeros meses de vida, un niño muestra preadaptaciones para interactuar con adultos, pero son los adultos los que guían y dirigen esta interacción. Se observa cierta orientación hacia acciones ya experimentadas, que sientan la base de percepción de la coordinación de las acciones con la realidad y del desarrollo de la intersubjetividad.

En la segunda etapa, en torno a los 2-5 meses, los bebés comienzan a manifestar interés activo por las personas, de forma que atienden selectivamente a estímulos comunicativos. Será en este periodo donde aparezcan las primeras evidencias de la intersubjetividad primaria (Trevarthen, 1979). Esta intersubjetividad puede definirse como los motivos que llevan a los bebés a querer compartir experiencias emocionales con los adultos.

Marta Morgade (2002): "Para Trevarthen, las personas desarrollan entre los 2 y 3 meses, la capacidad de intersubjetividad primaria, que les dota de una actividad motivada hacia la relación con los otros." (pg. 270)

En la tercera etapa, que abarca hasta los 8 meses, el bebé ya es capaz de mostrar interés por las personas, pero también por los objetos, debido a que su control postural ha evolucionado lo suficiente para poder permanecer sentado y poder seleccionar los estímulos a los que atender.

El cuarto estadio propuesto por Schaffer (1984), entre los 8 y los 12 meses, es sin duda el más relevante para establecer los inicios de la intención comunicativa y en él se identifican las primeras muestras de intersubjetividad secundaria (Trevarthen, 1998). La intersubjetividad secundaria requiere que exista una coordinación entre ambos agentes (adulto y objeto) para poder

compartir sus pensamientos y sentimientos sobre el objeto con el adulto. Finalmente, en torno al primer año de vida, aparece el lenguaje y se abren un sinfín de posibilidades comunicativas.

Durante este periodo, es frecuente que los bebés muestren gestos como estirar el brazo para coger un objeto, o mirar simultáneamente a un objeto y a una persona. Muchos de estos gestos evolucionan a partir de situaciones no comunicativas. Por ejemplo, estirar el brazo para coger un objeto es una versión incompleta del gesto de coger el objeto. Esto ocurre porque el niño constata que realizando sólo un movimiento de intento, el adulto comprende su intención y le acerca el objeto deseado. Por ello, el bebé decide suspender la acción de coger el objeto, y utilizar el gesto como una señal (Rosas, 2002). La importancia de este tipo de gestos radica en que el bebé no sólo debe tener en cuenta su intención (coger el objeto), también debe anticipar la intención del adulto al que dirige el gesto (ayudarle).

Este proceso por el que el bebé suspende la acción y convierte el gesto en una señal semiótica, se conoce como ritualización (Gómez, Sarriá, Tamarit, Brioso y Leon, 1995), y es un criterio aceptado por muchos autores (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Sarriá, 1989; Gómez et al., 1995) para establecer la existencia de intencionalidad comunicativa.

Sin embargo, no es el único criterio que hay que tener en cuenta. La coordinación de la mirada es otro de los indicadores de intencionalidad más aceptados (Bates et al., 1975; Sarriá, 1989; Gómez et al., 1995). Para captar la atención de su interlocutor y asegurarse de que el mensaje es recibido, es frecuente que los niños dirijan la mirada a los ojos del mismo.

La presencia de gestos ritualizados y la mirada a los ojos, son los dos criterios más importantes para atribuir intencionalidad comunicativa preverbal aunque existen otros criterios para los que no existe tanto acuerdo como la persistencia hasta que se alcanza el objetivo (Bruner, 1973), o la expresión de vocalizaciones diferenciadas (Lock, 1980).

En cualquier caso, gracias a la presencia de este tipo de manifestaciones y a la interpretación que le dan los adultos, se puede determinar que existen dos tipos de realizativos preverbales que implican intencionalidad comunicativa: los protoimperativos y los protodeclarativos (Bates, 1976). Cada uno de ellos cumple una función diferente, y por tanto, implican una intención diferenciada

hacia el interlocutor.

Los protoimperativos son realizativos preverbales con los que bebé pone de manifiesto una orden. Mediante el uso de gestos, miradas y vocalizaciones, los bebés persiguen el objetivo de que su interlocutor haga algo, por ello, el objetivo es dirigir la conducta del adulto. Suelen estar orientados a peticiones de objeto o acciones sobre objetos, por ejemplo para hacer rodar un coche.

El objetivo del protodeclarativo, no es dirigir la conducta del adulto, sino dirigir su atención hacia un objeto. El bebé tiene la intención de dirigir la atención del adulto para compartir su objeto de interés.

Ambos tipos de realizativos, se incluyen en las denominadas conductas de atención conjunta que constituyen el repertorio de habilidades comunicativas preverbales (Gómez et al., 1995). Estas conductas son las primeras muestras de intencionalidad comunicativa y constituyen el punto de partida de la comunicación verbal posterior.

1.3.4. El lenguaje y las representaciones mentales

Las representaciones mentales pueden definirse como interpretaciones sobre la realidad (Perner, 1991). Las representaciones permiten actuar sobre la realidad y anticiparse a ella (Deval, 2002).

Representar es hacer presente algo que puede no estar disponible en el contexto inmediato. Existen diferentes sistemas representacionales que permiten construir modelos internos.

En la teoría piagetiana el uso de representaciones mentales coincide con la aparición del lenguaje finalizando la etapa sensoriomotora. Si bien es cierto que el lenguaje es el principal sistema representacional que utilizamos, el proceso de construcción de representaciones mentales se inicia en etapas anteriores. Durante el estadio sensoriomotor los niños comienzan a ser capaces de extraer regularidades en los objetos o eventos. Esta capacidad requiere la presencia directa de los estímulos en el contexto. También se inician en el reconocimiento de objetos y de situaciones incompletas, y en la comprensión de la intencionalidad. Todas estas habilidades sirven de precursores y permiten construir proto-representaciones con información de tipo sensorial vinculadas a las experiencias inmediatas.

La construcción de representaciones propiamente dichas requiere manejar un sistema simbólico que permita al sujeto elaborar la realidad de forma interna, sin depender de la presencia o de la existencia de los elementos que conforman dicha representación.

Las representaciones mentales pueden construirse con distintos sistemas simbólicos. Sin embargo, la riqueza, la flexibilidad y la naturaleza generativa del lenguaje favorecen su uso preferente en la construcción de representaciones mentales, especialmente de aquellas más complejas, hipotéticas o de contenido intensional. En el pensamiento adulto, el peso del pensamiento proposicional o de carácter discursivo es innegable.

Durante el primer año de vida, los niños construyen y manejan representaciones mentales de primer orden. Estas primeras representaciones, son modelos mentales vinculados al entorno más inmediato del niño.

Estas representaciones iniciales, se hacen más complejas dando lugar a las representaciones de segundo orden. Las representaciones de segundo orden requieren el manejo de dos o más modelos alternativos sobre un mismo referente o una misma realidad. Estos modelos pueden ser incompatibles, o incluso hipotéticos.

Finalmente, en torno a los 4 años y medio, los niños comienzan a manejar información explícita sobre las representaciones que han construido, dando lugar a las metarrepresentaciones. Esto les permite distinguir entre el contenido y la actitud de una proposición, así como comprender el carácter intensional de las proposiciones de contenido mentalista. De esta forma, comienzan a ser capaces de inferir los pensamientos y creencias de otras personas, así como de anticiparse al comportamiento de otros en base a esas creencias. Se comienzan a comprender tareas de falsa creencia o de mentira (Perner, 1991, Baron-Cohen, 1995, Leslie, 1994).

El desarrollo de las conductas de atención conjunta está ligado al desarrollo de las representaciones mentales, y más concretamente de las metarrepresentaciones. Tradicionalmente, se asumía que ambos tipos de conductas implicaban necesariamente que el individuo que las emitía tuviera la capacidad de operar con metarrepresentaciones. Las metarrepresentaciones son la representación de la representación de otra mente. Son un tipo de representación con características especiales como la intensionalidad que

permite a las personas operar con ellas aunque sean diferentes e incluso contrarias a las propias y representarse la representación de la mente de otro. Es decir, una persona puede tener la representación de que una persona no sabe dónde ha dejado las llaves, aunque él mismo sí sepa dónde están.

Actualmente, no está claro que el uso de protoimperativos y protodeclarativos durante el primer año de vida, requieran el manejo de metarrepresentaciones. Para explicar esto, Gómez et al. (1995) propusieron la hipótesis no metarrepresentacional del protoimperativo que se fundamenta en explicar este tipo de conductas mediante la representación de la atención del otro y no de su estado mental. De esta forma, las conductas de peticiones se pueden explicar teniendo en cuenta que el interlocutor emite conductas perceptibles de su estado atencional (miradas, sonrisas). Este tipo de conductas permiten al niño generar una representación de la atención del adulto (representación de primer orden) y emitir una petición en base a ella. La clave, son las muestras externas del estado mental del otro. Estas conductas externas facilitan el proceso comunicativo, permitiendo que el niño opere con representaciones de primer orden.

De la misma forma, Gómez et al. (1995) explican el protodeclarativo asumiendo que el objetivo del niño no es provocar una reacción mental en el interlocutor (reacción inaccesible perceptivamente), sino que trata de provocar una reacción atencional y emocional a la que tiene acceso a través de conductas observables (gestos, miradas).

Desde esta propuesta, no se niega que las conductas de atención conjunta puedan implicar el uso de metarrepresentaciones, pero defienden que pueden llevarse a cabo protodeclarativos y protoimperativos operando sólo con representaciones de primer orden.

1.3.5. Las relaciones con la Teoría de la mente

El concepto de Teoría de la mente, parte de los estudios con chimpancés realizados por Premack y Woodruff (1978). En estas investigaciones, descubrieron que el chimpancé Sarah era capaz de dar solución al problema de otra persona. Esto resultó sorprendente, no sólo por el hecho de que pudiese resolver el problema, sino también porque Sarah podía comprender

que otra persona tenía un problema y que, además, tenía intención de resolverlo. Esto implica, que Sarah estaba atribuyendo mente al otro sujeto.

Esta capacidad de atribuir mente a otras personas, es lo que Premack y Woodruff denominan Teoría de la mente. Esta habilidad no se restringe a la atribución de intenciones, creencias o deseos, sino que implica la posibilidad de realizar inferencias y anticiparse al comportamiento del otro (Dennet, 1991).

La capacidad de comprender la mente del otro, permite adecuar los mensajes que emitimos a nuestros intereses. Cuando deseamos recibir un favor de otra persona, necesitamos poder anticiparnos al comportamiento de nuestro interlocutor; cuando queremos transmitir una información, debemos adaptar el nivel de complejidad al nivel de competencia de los receptores; cuando queremos manifestar interés por alguien, debemos inferir sus focos de preocupación. Estos son algunos ejemplos, de la importancia que tiene la comprensión de la mente del otro en el éxito comunicativo.

El desarrollo de la Teoría de la mente está estrechamente ligado al desarrollo de habilidades pragmáticas. Es imposible pensar que alguien pueda adaptar su discurso, si no tiene en cuenta los intereses de la otra persona.

Ya se ha hecho referencia a que la percepción de las intenciones propias y ajenas es de inicio temprano porque el desarrollo del lenguaje se fundamenta en la existencia de un mundo intersubjetivo compartido (Belinchón, Igoa y Riviere, 2000).

El mundo mental está constituido por representaciones. En los primeros años de vida estas representaciones son literales y verídicas con respecto a la realidad. Sin embargo, a partir del segundo año de vida, acontece un proceso denominado desacoplamiento, que fundamenta las bases del uso lúdico de la ficción y de la comprensión elaborada de la actitud intencional.

Este fenómeno ha sido descrito por Leslie (1987) como la capacidad para establecer una escisión entre la representación y la realidad representada, de forma que esa representación puede ser utilizada en otros contextos. De esta forma, un niño puede hacer como si comiese, sabiendo que no está comiendo. Es decir, no se trata de un error representacional sino de un uso ficticio.

Estas representaciones desacopladas reciben el nombre de metarrepresentaciones. Las metarrepresentaciones permiten a los sujetos

suspender temporalmente las relaciones de referencia entre la representación y la realidad. Este desarrollo del mundo metarrepresentacional, que es específicamente humano (aunque existen investigaciones sobre estas habilidades en antropoides) y de desarrollo modular, es el sustento de la Teoría de la mente. Su dominio específico radica en operar con este tipo de representaciones.

El uso de metarrepresentaciones permite explicar las relaciones que existen entre el juego de ficción y la actividad mentalista gracias al isomorfismo que presentan estas actividades.

Según Leslie (1987), los enunciados que contienen verbos mentalistas tienen tres características: no se comprometen con la verdad, ni con la existencia del referente y además, son referencialmente opacas. Estas tres características quedan clarificadas con un enunciado intensional del tipo “Guillermo cree que su primo ha suspendido”. Que Guillermo lo crea no significa que sea verdad que haya suspendido (falta de compromiso con la verdad). Su primo puede no existir, no estar escolarizado o no haber tenido un examen (falta de compromiso con el referente). Por último, si Pablo tuviese un primo que se llamase Pedro, el enunciado “Guillermo cree que Pedro ha suspendido” no es equivalente al primero, es decir, que no podemos sustituir el significante por un equivalente.

Esto implica que en este tipo de enunciados hay dos proposiciones: $_1$ (Guillermo cree $_2$ (que Pedro ha suspendido)). La veracidad de una parte del enunciado no compromete la del enunciado completo.

Para comprender este tipo de enunciados mentalistas, los sujetos, tienen que operar con las dos representaciones y comprender esas características especiales.

En el juego de ficción ocurre algo similar. Cuando un niño utiliza un plátano como si fuera un teléfono, existen dos presentaciones: “esto es un plátano”, “este plátano es un teléfono”. Los niños suspenden la veracidad del primer enunciado (“esto es un plátano”) para utilizar la segunda en sus juegos.

1.3.6. *Conocimiento de dominio específico*

En su teoría de La Modularidad de la Mente, Jerry Fodor (1986) propone una revolucionaria visión de la arquitectura de la mente. Esta visión se centra en el concepto de módulo, entendido como una unidad especializada que opera de forma autónoma y automática con un tipo de información específica.

Karmiloff-Smith (1994) reformula esta propuesta desde la perspectiva de la psicología del desarrollo. Utiliza la teoría de la modularidad para realizar una propuesta sobre cómo acontece el desarrollo cognitivo y lingüístico. Para ello, rompe con la idea de que el desarrollo no acontece de forma general. Propone la existencia de un proceso de modularización que implica la existencia de ciertas predisposiciones a canalizar el procesamiento de estímulos concretos. Esto explicaría por qué los bebés se muestran sensibles al reconocimiento de información de tipo lingüístico desde edades muy tempranas.

Según esta autora existen dominios específicos de conocimiento. Estos dominios son entendidos como el conjunto de representaciones que sostiene un área de conocimiento concreto. El lenguaje es un área de dominio específico. Los seres humanos mostramos cierta predisposición para atender de forma selectiva a la información lingüística. Esta canalización favorece el proceso de modularización que culminaría con la especialización de redes neuronales.

Esta propuesta permite explicar la preferencia temprana por estímulos lingüísticos, la velocidad e independencia del procesamiento del lenguaje, así como la existencia de déficits específicos.

Dicha postura trata de reconciliar las ideas innatistas más radicales con los postulados de la psicología evolutiva representada por las escuelas de Ginebra y Soviética⁶. Esta pre-programación del bebé evita la imagen de un organismo asaltado por un montón de datos incomprensibles y caóticos. Los sesgos de dominio específico que constituyen la dotación inicial del niño facilitan el procesamiento inicial de estímulos.

En momentos iniciales del desarrollo, la construcción del conocimiento

⁶ La Escuela de Psicología Evolutiva Soviética hace referencia a un movimiento intelectual liderado por Vigotsky y su teoría histórico-cultural que sitúa como base del desarrollo la interacción activa de los niños con su contexto y con los agentes del mismo (Bustamante, 1978).

está mediada por los estímulos externos que permiten al niño construir representaciones mentales de dichos estímulos, de situaciones o de objetos. Sin embargo, el proceso de desarrollo no culmina en este momento. Karmiloff-Smith afirma que se puede obtener información de las representaciones existentes, volviendo a representar en diferentes formatos esas mismas representaciones en un proceso que no está guiado por la información externa sino interna. De esta forma, se consigue hacer explícito el conocimiento implícito gracias a un proceso de redescrición representacional.

El modelo de redescrición representacional (RR) explica que las representaciones se hacen más flexibles y manipulables facilitando el acceso de los niños a su propio conocimiento. Además, este proceso facilita la creación de relaciones interdominios. Por eso, el lenguaje que inicialmente es un proceso de dominio específico, pasa a ser de dominio general tras un proceso de RR. Esto permite reflexionar y cuestionar las reglas de la lengua y hace posible la conciencia metalingüística.

Situar la pragmática en este tipo de propuestas resulta complicado. Tradicionalmente, desde las propuestas modularistas se considera que la pragmática es un módulo central que se nutre, tanto de información mentalista, como de información lingüística. El problema de esta propuesta es que deja a la pragmática apartada del procesamiento del resto de procesos lingüísticos.

Durante el desarrollo temprano de la comunicación, se puede determinar que los bebés son sensibles a la intencionalidad comunicativa, pero también son capaces de interpretar y aprender gestos no verbales (protoimperativos y protodeclarativos) que les permiten realizar distintas funciones. Esto implica que muestran cierta sensibilidad inicial para atender de forma selectiva a aspectos pragmáticos del lenguaje.

Por otro lado, muchos errores de tipo pragmático parecen tener su origen en la falta de acceso al conocimiento explícito. Por ejemplo, la falta o el exceso de informatividad que constituyen una violación del principio de cooperación de Grice (1975) no se deben a que el emisor no disponga de la información necesaria para construir un mensaje suficientemente informativo, sino que puede deberse a que no haya accedido al conocimiento explícito sobre esta regla.

Finalmente, existen trastornos del desarrollo que implican problemas

específicos en el uso del lenguaje. Uno de estos ejemplos es el caso del Síndrome de Williams⁷ en el que los aspectos formales del lenguaje no parecen afectados pero presentan problemas de comunicación debido a la violación de las reglas pragmáticas.

Por tanto, afirmar que el conocimiento pragmático no es de dominio específico parece arriesgado. Sin embargo, el hecho de que utilizar de forma correcta las reglas que rigen el uso del lenguaje implique manejar representaciones mentales de estados, creencias y pensamientos ajenos, así como del conocimiento contextual, social e incluso cultural, puede hacer que el desarrollo del dominio pragmático requiera una mayor relación interdominios y un mejor acceso al conocimiento explícito. En este sentido, se han realizado estudios en los que los niños son expuestos a información contradictoria como en el caso de enunciados no literales como la ironía. En el proceso de desarrollo del lenguaje, se ha observado que los niños son capaces de identificar estas situaciones como “errores” aunque no son capaces de explicar por qué (Ackerman, 1981). Este tipo de situaciones puede deberse a que la falta de redescrición representacional esté limitando el buen funcionamiento del módulo pragmático.

Parece que, si bien existen indicios de que la competencia pragmática es de dominio específico, su buen funcionamiento depende de que se establezcan relaciones con otros dominios y de que las representaciones sean suficientemente flexibles.

1.3.7. Investigaciones actuales

Es los últimos años el interés por la pragmática ha aumentado considerablemente. Tanto es así, que existen publicaciones específicas sobre investigaciones de este tipo.

Una de las más conocidas, *Pragmatic and Cognition*, ha cumplido más de veinte años. En esta revista se publican investigaciones destinadas a profundizar sobre la relación de interdependencia de la Pragmática y el

⁷ El síndrome de Williams es un trastorno del neurodesarrollo de baja prevalencia (Strømme, Bjomstad, y Ramstad, 2002), que se caracteriza por una alternación genética del cromosoma 7q11.23 (Ewart et al., 1993).

Pensamiento. Posteriormente, se han unido publicaciones relacionadas con la Neurociencia, las nuevas tecnologías y la Inteligencia Artificial.

Entre los contenidos de la revista destacan revisiones de propuestas teóricas clásicas como la Teoría P&P de Chomsky (1988) o la de los actos de habla de Searle (1969); también se publican investigaciones sobre procesos concretos como la comunicación referencial o la comprensión de enunciados no literales tales como la metáfora o la ironía. La mayoría de estas investigaciones se caracterizan porque su fundamentación teórica es parcial y los procedimientos que utilizan suelen estar diseñados para esa experiencia en concreto. Por esto, los resultados de este tipo de investigaciones no permiten su aplicación práctica, ni su comprensión en el marco de una teoría global. Constituyen un conjunto de conocimientos aislados que aportan información descriptiva sobre habilidades muy específicas.

Otra de las revistas destinadas a publicar investigaciones sobre pragmática es *Journal of Pragmatics*. Esta revista, cuya publicación comienza en 1977, se encarga de mostrar trabajos sobre el uso del lenguaje y las interacciones sociales.

En los últimos años, han aumentado las publicaciones que relacionan el campo de la Pragmática con otros más formales como la Gramática. Las propuestas actuales defienden la interacción que existe entre ambos procesos en situaciones de ambigüedad.

También se publican un buen número de investigaciones sobre la adquisición de habilidades pragmáticas en sujetos bilingües, debido a las características especiales que éstos manifiestan, siendo un campo de investigación emergente.

A pesar del creciente interés por el estudio de la Pragmática, no existe una concepción teórica subyacente que permita definir con claridad qué variables entran en juego en el procesamiento de habilidades pragmáticas.

Los esfuerzos teóricos por dar sentido a todas las teorías y propuestas existentes han caído en el olvido primando las explicaciones de tipo parcial. La desventaja de este enfoque es que no permite generalizar los resultados de las investigaciones y encontrar una línea de intervención práctica.

1.4. VARIABLES QUE DEBERÍA TENER EN CUENTA UN MODELO PRAGMÁTICO GLOBAL

Para definir el funcionamiento del procesamiento pragmático, es necesario tener en cuenta las aportaciones de diferentes ciencias. Un modelo global debe recoger las principales aportaciones de la Lingüística (Austin, 1962; Searle, 1969; Grice, 1975; Sperber y Wilson, 1986), las teorías psicolingüísticas que explican el procesamiento del lenguaje (Karmiloff-Smith, 1992), y los avances que se obtienen desde las investigaciones relacionadas con la Teoría de la mente (Premack y Woodruff, 1978; Dennet, 1987; Leslie, 1987).

Un individuo que emite un acto de habla tiene una representación de sí mismo. Esta representación le permite establecer sus creencias, sus conocimientos, sus intenciones e intereses. Este conocimiento de tipo mentalista determina la fuerza ilocutiva del acto de habla. En función de la representación que tenga el sujeto de sus intenciones y creencias, emitirá uno de los tipos de actos de habla recogidos en la clasificación de Searle (1969).

La capacidad para operar con representaciones de primer orden es una habilidad de inicio temprano. Estas representaciones recogen información sobre experiencias personales. Desde edades tempranas, los niños manifiestan sus intereses e intenciones como se recoge en muchas de las taxonomías sobre los primeros actos comunicativos (Dore, 1974; Halliday, 1975; Bates, 1986; McShane, 1980) ya que durante el primer año de vida los niños son capaces de manifestar estas intenciones y deseos.

El emisor, no sólo tiene una representación de sus intenciones, creencias y deseos; sino también una representación mentalista de su interlocutor (representación de segundo orden). Cuanta más información contenga esta representación, mejor será el ajuste que el emisor haga del lenguaje. En esta representación del otro, se incluye información referida a aspectos como los intereses y creencias, pero también la información compartida, la relación entre ambos, y la distancia social. Por tanto, esta información permite al emisor seleccionar un tema que sea del interés del otro si pretende agradarle; contar sólo el final de una historia si sabe que el inicio es conocido por ambos; utilizar fórmulas de cortesía si se encuentra ante una persona de un estatus social más alto, etc.

Esta habilidad, es más tardía que la anterior. Requiere que el individuo tenga un buen manejo de representaciones de segundo orden, que le permita elaborar un mensaje que se ajuste a la información que tiene de su interlocutor, y que persiga el objetivo que él desea. Por ejemplo, un emisor puede ofrecer menos información de la que su interlocutor necesita porque la representación que tenga de su interlocutor sea incompleta, esto ocurre cuando alguien nos cuenta la resolución de un conflicto sin que sepamos cuáles son las causas y los hechos previos.

Este tipo de errores pueden deberse a la falta de conocimiento sobre el interlocutor, a una baja competencia en el uso de las habilidades pragmáticas, pero también pueden utilizarse de forma deliberada con diversos objetivos como generar ambigüedad, mentir o hacer una broma.

Para favorecer el éxito comunicativo, además de sus intenciones y de la representación del otro, el emisor debe manejar una representación del contexto en el que se encuentra. Esta tercera representación es una representación de segundo orden en la que se incluye información sobre aspectos referenciales, culturales, y convencionales. Por ejemplo, si nos encontramos con un amigo y nos pregunta qué tal han pasado las Navidades nuestros hijos, el emisor del mensaje está teniendo en cuenta aspectos culturales y convencionales como el hecho de que en Navidades los niños tienen vacaciones, reciben muchos regalos, comen dulces y acuden a eventos como la Cabalgata de Reyes. Todos estos aspectos, son específicos de nuestra cultura. Por tanto, el mensaje transmitido en esta pregunta difiere de la misma pregunta que se realizaría en otro contexto social, cultural o histórico.

La elaboración de un mensaje se inicia con la intención comunicativa del emisor que utiliza información de tipo mentalista para ajustar la selección léxica y sintáctica al principio de cooperación (Grice, 1975), a la teoría de los actos de habla (Searle, 1969), a la teoría de los infortunios (Austin, 1962), a la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986) y a las reglas de la cortesía (Brown y Levison, 1987). Los diferentes dominios específicos del lenguaje (fonológico, léxico y sintáctico) realizan una preselección que permite al sujeto elaborar un mensaje inicial que es reelaborado en base a la información mentalista procedente de las diferentes representaciones (de uno mismo, del otro y del contexto). Una vez que el mensaje ha sido reelaborado, está preparado para

ser emitido, dando lugar a un acto de habla concreto.

Para ejemplificar esta propuesta se puede recurrir a las dificultades comunicativas que presentan las personas con trastornos del espectro autista. Dos estudiantes de Psicología salen de la facultad tras una intensa jornada educativa. Uno de ellos mira exhausto a su compañero mientras exclama “¡Vaya día!”. El estudiante emisor de este mensaje maneja la siguiente información:

- Información personal sobre su estado de ánimo y de cansancio después de un día de muchas clases en las que además les han comunicado fechas de entrega de trabajos.
- Información sobre su interlocutor y sobre la percepción que éste tiene de la jornada que han vivido.
- Información sobre el conocimiento compartido entre ambos interlocutores que comparten clases y han recibido noticias similares.
- Información contextual sobre el tiempo que tienen para realizar los trabajos, la existencia de días festivos, la disponibilidad de sus compañeros o el nivel de exigencia de las asignaturas.

De esta forma, este acto de habla no está constituido solo por aspectos formales lingüísticos sino también por el conocimiento que los interlocutores tienen de sus creencias, actitudes y la información compartida y contextual.

Cuando se prescinde de esta información acontece lo siguiente: Una voluntaria y un adolescente con trastorno del espectro autista salen del centro tras una larga jornada educativa. La voluntaria exclama “¡Vaya día!” y el adolescente responde “Día no, es de noche”.

1.5. CONCLUSIONES

Existen diferentes acercamientos al estudio del componente pragmático del lenguaje, sin embargo, la amplitud de esta competencia y su estrecha relación con variables de tipo social y mentalista dificultan la elaboración de una propuesta general y unitaria.

Este trabajo ha expuesto una breve revisión de diferentes propuestas de corte lingüístico y psicológico con el fin de conocer y acotar el área de estudio.

Se ha destacado la relevancia que tiene la construcción y el manejo de representaciones mentales sobre el conocimiento propio, el de los interlocutores y el del contexto para favorecer el uso y comprensión funcional del lenguaje favoreciendo el éxito comunicativo.

En el siguiente capítulo se profundiza en la construcción de estas representaciones, en el uso de las mismas, así como en las dificultades específicas de su desarrollo asociadas a la posible modularización de algunas habilidades implicadas en la competencia pragmática.

2. Desarrollo de la competencia pragmática durante los primeros años de vida

En el capítulo anterior se han expuesto algunas de las principales teorías del desarrollo del lenguaje desde distintas perspectivas y áreas de conocimiento. Acotando el tema al objeto del presente trabajo, en este capítulo se detalla el proceso de adquisición de la competencia pragmática realizando un recorrido evolutivo por las habilidades más relevantes.

El desarrollo del componente pragmático implica la adquisición del conocimiento necesario para el uso apropiado y efectivo del lenguaje en interacciones (Ninio y Snow, 1996). Por tanto, para comunicarse de forma apropiada y efectiva, los niños no sólo deben aprender a codificar mensajes, sino también a adaptar estos mensajes a la situación comunicativa concreta.

Uno de los aspectos más estudiados en el desarrollo del componente pragmático es la intención comunicativa. La intención comunicativa es un requisito necesario para el desarrollo del resto de habilidades, puesto que el uso del lenguaje se basa en la motivación por transmitir mensajes, y participar en interacciones. Si un sujeto carece de esta intención, puede adquirir los aspectos formales del código y elaborar mensajes verdaderos o correctos pero no serán comunicativos. Por ejemplo, cuando un niño con un trastorno del espectro autista recita de memoria las paradas de línea 1 de metro, el mensaje es correcto a nivel formal, pero carece de intención comunicativa y no cumple una función interactiva. Por tanto, este tipo de ecolalias son auto-estimulatorias, no comunicativas.

La adaptación de los mensajes a situaciones e interlocutores concretos requiere el manejo de distintos recursos lingüísticos, cognitivos y, especialmente, mentalistas. Estos recursos facilitan el uso de estrategias como las presuposiciones⁸ y las implicaturas⁹. Ambas estrategias, permiten evitar

⁸ La presuposición es un tipo de significado inferencial convencional basado en el uso gramatical, por ejemplo, 'lamento que llueva' presupone la veracidad de 'llueve' (Gallardo-Paúls, 2005).

repetir información favoreciendo la atención del interlocutor y cumpliendo con la máxima de cantidad (Grice, 1975). Para manejar estas estrategias, es necesario desarrollar habilidades intersubjetivas que permitan a las personas conocer, o al menos intuir, los pensamientos, sentimientos y creencias de sus interlocutores para adaptar sus mensajes al conocimiento que comparte con ellos.

Para dos interlocutores, comunicarse e interactuar favorece la creación de parcelas de conocimiento común. De esta forma, un enunciado puede resultar ininterpretable para un receptor que no comparte información con el emisor (véase Figura 1).

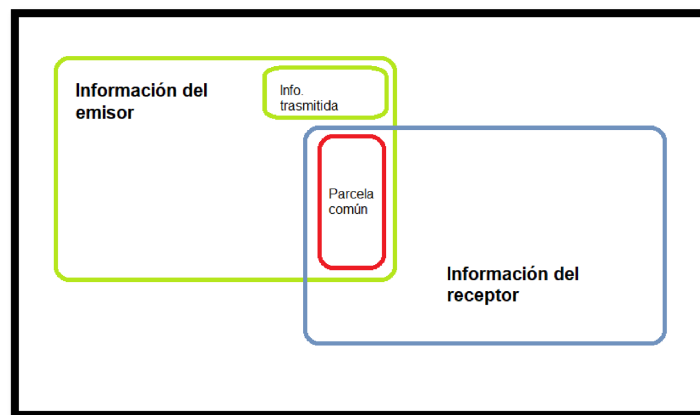


Figura 1. Representación de un enunciado ininterpretable durante una interlocución

Si la comunicación tiene éxito, la información transmitida por el emisor se incorpora a la parcela de conocimiento común (véase Figura 2) (adaptado de Escandell, 2003).

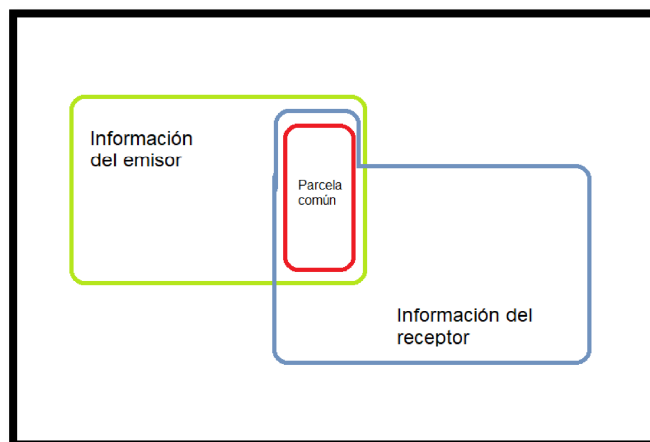


Figura 2. Representación de un enunciado interpretable durante una interlocución

⁹ La implicatura es un tipo de significado inferencial no convencional que se basa en la aplicación de ciertas normas comunicativas (Gallado-Paúls, 2005).

Elaborar un mensaje adecuado a una interacción, no sólo requiere que los interlocutores tengan la intención de comunicarse y que hayan desarrollado habilidades intersubjetivas, sino que además, el contexto juega un papel fundamental. Un mismo enunciado puede variar en función del contexto en el que se emite. Por ejemplo, si un miembro de un equipo de orientación educativa emite el enunciado “tenemos que valorar el caso” en relación a un alumno que lleva varios cursos trabajando con especialistas, con una buena colaboración de la familia y un pronóstico favorable, su sentido es radicalmente distinto que cuando este mismo enunciado lo emite el jefe de una sucursal bancaria en relación a un cliente que acude a solicitar un préstamo hipotecario.

La información intersubjetiva y la contextual contribuyen a la elaboración de un acto de habla concreto. En el caso de los niños que están adquiriendo el lenguaje, la forma de estos actos de habla depende de su competencia lingüística a nivel formal. Como esta competencia se encuentra en proceso de adquisición, es frecuente que sus actos sean incompletos por lo que sus interlocutores deben realizar procesos inferenciales para garantizar el éxito comunicativo.

2.1. LA INTENCIÓN COMUNICATIVA

El Diccionario de la Lengua Española de la RAE (DLE) define intención como determinación de la voluntad en orden a un fin, en el caso que nos ocupa, el fin es la comunicación. A nivel lingüístico, la intención se analiza como una relación entre los componentes materiales de la comunicación (emisor, receptor y mensaje). En concreto, la intención hace referencia a la relación entre el emisor y su información por un lado, y el receptor y el contexto por otro (Escandell, 2003).

A nivel evolutivo, la comunicación intencional es un hito del desarrollo que ha generado mucho interés y ha sido ampliamente estudiado desde la psicología (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Camaioni, Volterra y Bates, 1976, Carranza, Pérez y Brito de la Nuez, 1985; Sarriá, 1989).

En las primeras etapas del desarrollo, los bebés utilizan conductas como el llanto o la sonrisa para manifestar sus necesidades. A pesar de su extrema

sencillez, son conductas eficientes para gestionar la atención de los adultos y obtener una respuesta a sus necesidades.

Estas conductas no son específicamente comunicativas, es decir, en muchas ocasiones los bebés lloran, balbucean o sonríen sin esperar una respuesta del otro.

A través de la participación en interacciones con adultos, las conductas de los bebés se modulan y sintonizan culminando con el desarrollo de gestos específicos de carácter intencional como los gestos comunicativos intencionales¹⁰ que permiten la comunicación preverbal. En este proceso de desarrollo existen distintas hipótesis sobre cuándo aparece la comunicación intencional.

Por otra parte, el contenido que los niños tratan de transmitir también se hace más rico y complejo. De esta forma, la comunicación deja de estar restringida a la cobertura de las necesidades y adquiere otro tipo de funciones de carácter social, afectivo o lúdico.

2.1.1. La aparición de la intencionalidad y la intersubjetividad a debate

Tradicionalmente, ha existido un intenso debate sobre el desarrollo de la intencionalidad comunicativa temprana. Uno de los pioneros en el estudio de la comunicación intencional y sus orígenes fue Sugarman (1973) que propone la hipótesis de que la interacción no verbal con personas y la manipulación de objetos son formas particulares de transacción con el entorno. Estas dos habilidades tienen dos elementos comunes; son conductas instrumentales, e implican la coordinación de esquemas de acción de tres elementos (niño-adulto-objeto). Por este motivo, indica que la comunicación intencional aparece en el subestadio 5 de la etapa sensoriomotora con la aparición de las reacciones circulares terciarias y la conducta medios-fines.

Esta hipótesis basada en la existencia de prerrequisitos ha sido refutada, puesto que se ha observado que los niños utilizan gestos intencionales antes del subestadio 5 (Carranza, Pérez y Brito de la Nuez, 1985). No obstante,

¹⁰ Bates, Camaioni y Volterra (1975) señalaron dos de los gestos comunicativos más importantes: el protoimperativo y el protodeclarativo.

continúan existiendo corrientes conservadoras en la interpretación del comportamiento de los bebés que enfatizan el papel del aprendizaje y el ambiente en la aparición de la intencionalidad comunicativa (Tomasello, 2003, Carpendale y Lewis, 2006) frente a la predisposición. Desde esta perspectiva, se defiende que durante los primeros meses de vida, los bebés emiten gestos o vocalizaciones expresivas que no son necesariamente intencionales.

Por el contrario, existen otros planteamientos de carácter más innatista que se fundamentan en la existencia de ciertas predisposiciones o preferencias en los bebés para defender que la comunicación intencional está presente desde los primeros meses de vida.

Un ejemplo de este tipo de predisposiciones es el descubrimiento realizado por Meltzoff y Moore en su conocido estudio de 1977. Este experimento demuestra que los bebés recién nacidos son capaces de imitar expresiones faciales. Esta imitación, conocida como imitación refleja, se explica como un mecanismo predeterminado de carácter biológico.

Debido a los sorprendentes hallazgos de Meltzoff y Moore, se han realizado interpretaciones más extensas de sus resultados. En concreto, en un experimento similar realizado por Tiffany et al. (1982) se demostró que los neonatos, no sólo imitan expresiones faciales simples como sacar la lengua o cerrar los ojos, sino que también son capaces de imitar expresiones emocionales. Los autores de este trabajo concluyen que, dado que las expresiones emocionales contribuyen a modular las propias emociones, las conductas de imitación emocional pueden favorecer el desarrollo de la comprensión emocional. Es decir, cuando un niño imita una cara de tristeza que está observando en un adulto, inicia la comprensión del estado emocional y de los motivos que ocasionan esta emoción.

Estos hallazgos y sus interpretaciones sugieren que existe una cierta predisposición a la participación en interacciones sociales que está presente desde el nacimiento y, por tanto, permite canalizar las nuevas adquisiciones hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas. De hecho, se propone que los niños, no solo están predeterminados para la participación en las interacciones con adultos, sino que además son capaces de asumir roles activos. En este sentido Hobson (2002) ofrece datos muy relevantes sobre cómo los bebés de 2 meses tratan de recuperar de forma activa una interacción

que ha sido interrumpida de forma brusca.

Aunque resulta interesante afirmar que existe una predisposición al desarrollo de conductas intencionales y a la sintonización con los otros, estas propuestas han recibido duras críticas. Éstas se fundamentan en que las intenciones que se atribuyen a las conductas de los bebés requieren ser interpretadas por los adultos. Por tanto, existe la posibilidad de que los adultos doten de intencionalidad conductas que se ejecutan por imitación u otros procesos de aprendizaje.

Ante estas críticas, existen posturas más conservadoras en relación al desarrollo inicial de las habilidades comunicativas. Una de las propuestas más exceptivas es la Tomasello (2003), quien defiende que las interacciones tempranas no son intersubjetivas puesto que el desarrollo de la intersubjetividad requiere la comprensión del otro como un ser intencional y esta habilidad no emerge hasta los 9 meses de vida.

En esta misma línea, Carpendale y Lewis (2006) defienden que la intencionalidad comunicativa no puede asegurarse antes de los 8 meses con la aparición de las habilidades de atención conjunta.

El debate no está resuelto, pero la mayoría de los investigadores coinciden en afirmar que a los 9 meses los niños manifiestan conductas claramente intencionales y funciones comunicativas como pedir objetos, compartir intereses y dirigir la atención del interlocutor. Por tanto, no parece demasiado arriesgado afirmar que los bebés se comunican antes de adquirir el lenguaje.

A pesar de que esta comunicación sea limitada y requiera en gran medida la interpretación del adulto, es eficiente y permite el aprendizaje de pautas, invariantes y esquemas sobre los que posteriormente se asentarán otras habilidades comunicativas más complejas como el lenguaje.

Durante la etapa prelingüística, de 0-18 meses, Bates (1976) defiende que existen tres grandes adquisiciones pragmáticas:

- El uso de realizativos que hacen referencia al objetivo que el niño persigue con sus conductas comunicativas, por ejemplo, acceder a un juguete alejado o llamar la atención sobre un objeto.
- Las proposiciones o el contenido de lo que se comunica. Este

contenido es inicialmente muy concreto, pero se hace más abstracto a medida que el niño avanza en su desarrollo hacia el pensamiento simbólico.

- Las presuposiciones que en esta etapa se restringen a la selección de elementos que se codifican en el mensaje.

El hecho de que los bebés sean capaces de utilizar vías para comunicar mensajes y para cubrir funciones pragmáticas durante el primer año de vida, es tan notable que Ingram (1974) sostiene que durante esta etapa la competencia pragmática de los niños es mejor que la competencia en otras áreas del lenguaje.

2.1.2. La atención conjunta

Como se ha referido, las conductas preverbales dotadas de intencionalidad emergen alrededor de los 9 meses. Este momento del desarrollo comunicativo se considera clave, debido a que aparecen habilidades de interacción social como la atención conjunta, la participación en formatos de interacción o los protogestos. La aparición de estas conductas es un hito fundamental en el desarrollo, por su implicación en la comunicación, en las interacciones sociales y en el desarrollo del lenguaje.

La atención conjunta es una de las primeras conductas intencionales preverbales que se observan en los niños. Estas conductas aparecen entre los 8 y los 10 meses en las interacciones triádicas en las que están implicados el niño, el adulto y un objeto. La importancia de la atención conjunta radica en que es un claro precursor de otras habilidades fundamentales para la comunicación, el lenguaje, las interacciones sociales o el desarrollo de la Teoría de la mente.

La atención conjunta es un proceso en el que dos sujetos atienden de forma simultánea al mismo objeto/evento. Dentro de la atención conjunta se incluyen habilidades como la coordinación de la atención propia con la de otros (Moore y Dunham, 1995), ofrecer objetos o seguir la mirada (Butterworth y Jarrett, 1991).

Esta coordinación hace que las interacciones, la comunicación y el

lenguaje adquieran una función social orientada a los intereses, a las creencias y a las necesidades de los otros. Un niño puede utilizar el seguimiento de la mirada para saber qué objetos son de interés para su interlocutor y tratar de llamar su atención, de iniciar una interacción o de explorar ese nuevo objeto con el fin de ampliar su conocimiento sobre él. Por este motivo, se considera que la atención conjunta es precursora de habilidades mentalistas más complejas (Baron-Cohen, 1994; Gopnik, Slaughter y Meltzoff, 1994, Charman, et al., 2001).

Existen distintas conductas de atención conjunta, entre las que destacan (Carpendale y Lewis, 2006):

- a. Los gestos intencionales. Son los que mayor atención han recibido y los que están mejor descritos. En concreto, existen dos tipos de deícticos diferenciados: el protoimperativo y el protodeclarativo (Bates, Camaioni y Volterra, 1975).
 - Los protoimperativos son actos en los que el niño manifiesta su interés por un objeto y trasmite ese interés al adulto mediante la dirección de la mirada y el gesto de señalarlo. Estos gestos, implican que el niño intenta modular la conducta del adulto. En lenguaje oral, la traducción es una orden: “Tráeme el peluche”.
 - Los protodeclarativos son actos en los que los niños además de manifestar sus intenciones e intereses, asumen que los otros son seres intencionales que tienen sus propios intereses y afectos. En los protodeclarativos los niños alternan la mirada entre el objeto y el adulto, esperando que el adulto responda a sus intereses con intención de compartirlos. En este tipo de interacciones se intercambian miradas, sonrisas y vocalizaciones con el objetivo de comunicar sus gustos e intereses por los objetos presentes.
- b. El seguimiento de la mirada. Esta conducta de atención conjunta se observa cuando los niños miran a los ojos de los adultos y tratan de localizar el objeto que el adulto mira (Scaife y Brunner, 1975). Esta habilidad requiere que el niño entienda al otro como

un ser distinto de uno mismo y que tiene intereses diferentes. De esta forma, comienzan a interpretar la conducta de mirar a un objeto como una expresión de los intereses.

- c. La referencia social. La referencia social implica la búsqueda de información ante situaciones ambiguas para obtener un modelo sobre cómo actuar (Walden y Organ, 1988, Tomasello, 1995). Es decir, en aquellas situaciones novedosas o ambiguas, los niños suelen dirigir la mirada a sus adultos de referencia para observar su comportamiento o su expresión emocional, con el fin de obtener más información sobre la situación y resolver sus dudas. Esta conducta no sólo requiere comprender las expresiones y conductas de los adultos, sino que además implica un proceso de inferencia por el cual, si el adulto está tranquilo, el niño supone que él también puede estarlo.
- d. Todas estas conductas, además de ser precursoras del lenguaje y de la Teoría de la mente, tienen importantes implicaciones a nivel afectivo y social. Por ejemplo, cuando un niño busca información en el adulto para desambiguar una situación emocional, muestra confianza en la relación con el adulto y en su criterio. Por ello, Rochat (2004) afirma que las conductas de atención conjunta y la intersubjetividad secundaria modulan en el desarrollo de vínculos afectivos como el apego¹¹.

2.1.3. *Los formatos de interacción*

En su concepción del desarrollo, Bruner (1976) defiende que las interacciones son las principales precursoras del lenguaje. En las interacciones tempranas prelingüísticas, los niños utilizan gestos naturales o vocalizaciones para poner de manifiesto peticiones, declaraciones o para mostrar rechazo (Clark y Clark, 1977). Este tipo de interacciones son de tipo afectivo-expresivo

¹¹ El apego hace referencia a un sistema motivacional y conductual que sirve para mantener al niño cerca del cuidador principal. Esta proximidad física promueve tanto la seguridad real como la percepción de seguridad subjetiva del niño. Bowlby afirmó que los seres humanos están biológicamente predispuestos a apegarse a sus cuidadores (Bowlby, 1969).

más que informativo puesto que la ausencia de un código comunicativo limita la transmisión de mensajes.

Estas primeras interacciones afectivo-expresivas dan paso a otras más complejas y estructuradas que se conocen como formatos de interacción.

Bruner (1984): "Un formato supone una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido de que pueden mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior del otro, Cada miembro de este par mínimo ha marcado una meta y un conjunto de medios para lograrla de modo que se cumplan dos condiciones: primero, que las sucesivas respuestas de un participante sean instrumentales respecto de esta meta, y segundo, que exista en la secuencia una señal clara que indique que ha sido realizado el objetivo." (pg. 179)

Según esta descripción, un formato es una interacción definida por reglas en las que dos (o más) sujetos se relacionan de forma que cada turno depende directamente del turno anterior. Es importante destacar que la relación entre los agentes dentro del formato es asimétrica, ya que uno de los sujetos asume el rol de experto en el formato y el otro es un aprendiz. El experto guía al aprendiz dotándole de autonomía de forma progresiva hasta que la asimetría se invierte y el aprendiz asume el rol de experto.

Una de las características de los formatos es que pueden descomponerse. Durante el periodo preoperatorio los niños se esfuerzan por descomponer y recomponer esquemas de acción. De forma similar, los formatos se pueden descomponer en subrutinas que pueden ejecutarse de forma aislada, cambiando el orden o constituyendo nuevos formatos. Esto hace que los formatos interaccionales sean flexibles y permitan adaptar el nivel de complejidad a las características y necesidades del niño.

Se han definido tres tipos de formatos distintos:

- Los formatos de atención conjunta son situaciones estructuradas en las que un adulto y un niño atienden de forma coordinada a un objeto. Un ejemplo típico de este tipo de formatos es la lectura de cuentos. Durante la tarea de observación de un cuento, adulto y niño establecen turnos alternativos en los que cada uno muestra al otro qué dibujos del cuento resultan de su interés, mientras que el otro espera y dirige la mirada hacia el dibujo señalado. De esta

forma cada uno comparte sus intereses con el otro. En estas actividades es frecuente que el adulto, acompañe sus turnos con lenguaje denominando o caracterizando los dibujos, y que al mismo tiempo refuerce las respuestas del niño (sonrisas, balbuceos) a este lenguaje.

- Los formatos de acción conjunta son situaciones en los que el niño y el adulto desarrollan una acción coordinada sobre objetos, por ejemplo, juguetes. Estas acciones, también están estructuradas, como en los juegos de construir torres con bloques. En estos juegos cada uno de los participantes asume roles y turnos de acción.
- Finalmente en los formatos mixtos se coordinan acciones y atención. La tarea clásica que se propone como formato mixto es el cucú-tras (Bruner, y Sherwood, 1976). En esta interacción el niño y el adulto atienden mientras ejecutan acciones de juego. Inicialmente, el formato es ejecutado por el adulto, después el adulto acompaña al niño en su ejecución hasta que es capaz de realizarlo de forma autónoma. Finalmente el niño es el que ayuda y apoya al adulto, de esta forma, la asimetría del formato se invierte de manera que el niño, que inicialmente era el aprendiz, termina siendo el experto.
- Otra de las características de los formatos de interacción es que los turnos del adulto suelen ir acompañados de lenguaje sencillo de modo que su alta estructuración permite al niño extraer reglas sobre el uso de ese lenguaje e incluso predecir los turnos del adulto.

2.2. LA INTERSUBJETIVIDAD

El concepto de intersubjetividad tiene su origen en los estudios sobre la imitación refleja realizados por Meltzoff (1985, 1990; Meltzoff y Gopnik, 1993; Meltzoff y Moore, 1977, 1998) que muestran cómo los bebés son capaces de imitar gestos como abrir la boca o sacar la lengua con sólo 45 minutos de vida

(Meltzoff y Moore, 1998). En base a estos resultados, Meltzoff defiende que los bebés logran imitar tratando de establecer correspondencias entre lo que ven y lo que perciben a nivel propioceptivo.

Esta capacidad de imitación, es selectiva, es decir, los bebés imitan acciones de otros humanos pero no de objetos (Legerstee, 1991). Esto supone que discriminan y perciben similitudes entre la persona a la que imitan y ellos mismos. Para Trevarthen (1998) esta búsqueda de correspondencia entre el yo y el otro requiere algún tipo de intuición interpersonal. Por esto, afirma que los recién nacidos poseen cierta inteligencia interpersonal innata.

Esta afirmación se basa en que los bebés cuentan con una serie de habilidades que favorecen esta coordinación y sincronía entre el yo y el otro (Trevarthen, 1988). Además de la imitación refleja, hay otras habilidades implicadas como la percepción transmodal, la capacidad de expresión de emociones básicas y la organización temporal de eventos (Español, 2007).

Esta primera sintonización, da lugar al desarrollo de la subjetividad que permite a los niños mostrar sus emociones, intenciones, deseos y otro tipo de contenidos subjetivos (Trevarthen, 1979). Alrededor de los 4 meses, los niños comienzan a mostrar ser capaces de adaptar su subjetividad a la del otro dando paso a la intersubjetividad primaria (Trevarthen, 1979). Dado el momento evolutivo en el que aparece este tipo de intersubjetividad, se puede afirmar que se trata de una capacidad de carácter presimbólico. La intersubjetividad primaria se evidencia claramente en las protoconversaciones, que son el prototipo de interacción intersubjetiva de primer nivel.

Sobre los 9 meses, estas interacciones evolucionan hacia actividades cooperativas en las que el adulto y el niño comparten la atención y el interés en uno o varios objetos. Estas interacciones constituyen un ejemplo de tarea de intersubjetividad secundaria (Trevarthen y Hubley, 1978), ya que requieren la inclusión de objetos, aunque los objetos implicados en estas interacciones no estén siempre presentes, lo que denota la implicación de ciertas habilidades simbólicas.

La relación entre la intersubjetividad y el lenguaje es muy estrecha, de hecho el propio Trevarthen (2001) afirma que la adaptación entre la subjetividad propia y la del otro es necesaria para el éxito comunicativo. Sin embargo, esta relación no es unidireccional, es más bien una relación dinámica

puesto que el lenguaje permite a los niños participar en experiencias intersubjetivas (Español, 2007), al tiempo que comparten intenciones y estados mentales (Habermas, 1970, Ryan, 1974).

2.2.1. El papel de las emociones en el desarrollo de la intersubjetividad

El desarrollo de habilidades intersubjetivas requiere la comprensión y expresión de estados subjetivos como los estados emocionales y afectivos. Por ello, se ha estudiado la relación entre la intersubjetividad y el establecimiento de vínculos afectivos como el apego.

El apego hace referencia a las conductas de mantenimiento de la proximidad física entre el niño y el cuidador, que favorecen el sentimiento de seguridad del niño y dan lugar al desarrollo del vínculo afectivo más importante y fuerte que existe (Bowlby, 1969). El estudio del apego parte de la etología, de hecho, muchos primates muestran conductas de “impronta” en las que buscan la proximidad física como colgarse o agarrarse. Durante los primeros meses de vida, se pueden observar conductas similares en los bebés humanos, sin embargo, estas conductas se vuelven mucho más sutiles y sofisticadas – aunque igualmente efectivas – como el intercambio de sonrisas.

Rochat (2004) discrimina tres categorías de experiencias subjetivas básicas: los afectos, los sentimientos y las emociones. En las interacciones tempranas, los adultos desarrollan actividades en las que exageran las expresiones emocionales, por ejemplo, tapando un juguete bajo una chaqueta y sorprendiéndose al levantarla. Este tipo de comportamientos, facilitan la comprensión y sintonía afectiva entre el adulto y el niño y se conoce como paternidad intuitiva (Papousek, 1987). La paternidad intuitiva es frecuente durante los primeros meses de vida cuando los padres participan con los bebés en este tipo de actividades de forma repetida tratando de crear entornos predecibles, y procuran hacer evidentes situaciones en las que se comparten sentimientos, promoviendo la empatía con sus hijos.

De hecho, los bebés muestran una sincronía con sus cuidadores que se observa desde los primeros meses de vida. En un estudio clásico, se puso de manifiesto que los bebés de 2 meses prefieren interactuar con sus madres

visualizadas en una pantalla cuando la interacción era en directo frente a una grabación. Esto se debe a que perciben esta sincronía (Murray y Trevarthen, 1985). Esta sensibilidad se hace más específica y discriminada durante los 6 primeros meses de vida, hasta que finalmente las experiencias compartidas dan lugar a la aparición de la intersubjetividad primaria.

A la luz de estos datos, Trevarthen (2001) y Hobson (1993) consideran que la sincronía afectiva es la vía de acceso a la intersubjetividad porque en los intercambios intencionales también intervienen emociones y afectos. Ambos autores defienden que las emociones están presentes desde el nacimiento y son las precursoras de las habilidades intersubjetivas. Por tanto, las emociones y los afectos tienen un papel principal como vía de acceso privilegiada al desarrollo del mundo mental (Gordon, 1996; Pascual, Aguado y Sotillo, 2006; Rivière, Sarrià y Núñez, 1994) dando lugar a una perspectiva preconceptual (Rivière et al., 1994) de la adquisición de habilidades mentalistas.

El papel de los afectos y las emociones como precursor de habilidades intersubjetivas, no es sólo una hipótesis. Se ha demostrado la relación entre la calidad del vínculo del apego y el posterior desarrollo de habilidades mentalistas en niños (Fonagy, Redfern y Charman, 1997; Meins, Fernihough, Russell y Clark-Carter, 1998; Symons y Clark, 2000). En la misma línea, se han encontrado relaciones entre la capacidad de expresión emocional de los niños y la ejecución en tareas de Teoría de la mente (Hugnes, Deater-Deckard y Cutting, 1999). Esto indica que los entornos estables y seguros en los que las figuras de crianza son consistentes a la hora de atender las necesidades de los niños, facilitan el desarrollo de habilidades de comprensión de las emociones y de las intenciones de las personas.

2.2.2. La relación entre la intersubjetividad y la Teoría de la mente

La Teoría de la mente (TM) hace referencia a la comprensión infantil acerca del mundo mental. Este término fue acuñado por Premack y Wordruff en 1978, e introducido en la Psicología gracias a investigadores como Wimmer y Perner (1983).

Hoy en día, es un constructo que genera mucha investigación teórica y práctica (Flavell, 2004). Muchos de estos trabajos se centran en el estudio de la

ejecución en tareas de falsa de creencia como la tarea de Maxi y la tableta de chocolate diseñada por Wimmer y Perner (1983). En ella se espera que el participante sea capaz de predecir el comportamiento de Maxi, el protagonista de la historia, infiriendo sus creencias. La comprensión de las tareas de falsa creencia se sitúa alrededor de los 4 años y medio, sin embargo, existe consenso en el hecho de que la TM no aparece de forma abrupta a esta edad, sino que durante los primeros años de vida se desarrollan habilidades precursoras que facilitan su adquisición (Carpendale y Lewis, 2006).

Existen distintas teorías explicativas sobre cómo los niños desarrollan esta habilidad. En concreto, se destacan tres propuestas. La primera de ellas conocida como la teoría-teoría (Wellman, 1990, Perner, 1991), se centra en aspectos cognitivos y explica el desarrollo de la TM a través de la elaboración de representaciones sobre los deseos, creencias e intenciones que culmina con la capacidad de representarse la representación del otro también conocida como metarrepresentación. Desde esta perspectiva, los niños aprenden a construir representaciones que les permiten inferir los estados de los otros y anticiparse a su comportamiento.

La teoría modular defendida por autores como Leslie (1987) o Baron-Cohen (1995) proclama la existencia de un módulo innato mentalista cuya emergencia se sitúa en torno a los 18 meses con la aparición de las primeras actividades de simulación como el juego simbólico. Este módulo permite a los niños la sintonización y el acceso al mundo mental del otro.

Finalmente, Harris (1992) describe una propuesta denominada Teoría de la simulación, según la cual, los niños desarrollan habilidades mentalistas gracias a la participación en actividades que les permiten imitar conductas de los otros, proporcionando experiencias para la regulación de su propia conducta y el aprendizaje. De esta forma, cuando son capaces de imitar estas conductas, dan el salto a la atribución de intenciones, creencias y otros contenidos de tipo subjetivo.

Desde esta última perspectiva, la intersubjetividad y la TM son términos estrechamente relacionados. Ambos conceptos hacen referencia a interacciones que implican cierta capacidad para inferir o leer los estados mentales o emocionales del otro, así como para coordinar o sincronizar los estados mentales y emocionales propios y ajenos. De hecho, para Bråten y

Trevarthen (2007), la TM es fruto del desarrollo de la intersubjetividad.

Serrano (2012) realiza un recorrido sobre los precursores de la TM entre los que destacan la atención conjunta, la comunicación intencional, o la referencia social, que también son precursores la intersubjetividad y del lenguaje. En este sentido, el lenguaje, la TM y la intersubjetividad son habilidades que se sustentan sobre competencias comunes.

En definitiva, tanto la intersubjetividad como la TM hacen referencia a la capacidad de interacción con otras personas y la cognición social. De su correcto desarrollo depende el uso eficiente del lenguaje. Por ejemplo, cuando realizamos una petición directa e impositiva podemos inferir que la reacción de nuestro interlocutor será negativa, por lo que se puede modificar el lenguaje para utilizar una sugerencia o una petición indirecta que resulte más eficiente. Predecir el comportamiento de los demás mediante la realización de inferencias sobre sus emociones y pensamientos nos permite adaptar el lenguaje para conseguir propósitos, mejorar nuestras relaciones o mostrarnos empáticos. Y este uso de habilidades intersubjetivas y mentalistas es crucial en interacciones comunicativas.

2.3. EL CONTEXTO COMUNICATIVO

El contexto en las interacciones comunicativas es un concepto amplio y difícil de definir. Ornat (1984) defiende que el contexto hace referencia a la información que tiene un individuo concreto para participar en una interacción específica y en una ocasión particular.

El contexto juega un papel relevante en la adquisición del lenguaje y de las reglas que rigen su uso. Incluso las teorías más innatistas (Chomsky, 1981; Fodor, 1983) admiten la necesidad de un entorno con estímulos adecuados para la correcta adquisición del lenguaje. De hecho, el contexto en el que se desarrollan las primeras interacciones comunicativas es uno de los principales tópicos de la pragmática (Ninio y Snow, 1996).

Los contextos de interacción temprana ofrecen a los niños la oportunidad, no sólo de adquirir el lenguaje, sino también de conectar y coordinarse con las mentes de otros. Como se ha expuesto en el apartado anterior, el acceso a las creencias y las intenciones de los demás supone el

desarrollo de habilidades intersubjetivas (Threvarthen, 1979, 1986), y estas habilidades se ponen en marcha en contextos de interacción con adultos que facilitan la comprensión de emociones y estados mentales mediante estrategias de facilitación intuitivas.

Desde el punto de vista de Ochs y Schieffelin (1984) la adquisición de lenguaje es un proceso interdependiente de la socialización que se produce a través de la participación activa de los niños en contextos comunicativos. Estos contextos tienen una serie de características sociales y culturales específicas, puesto que son actividades dialógicas en las que ambos interlocutores (adulto y niño) comparten conocimientos favoreciendo el uso del lenguaje.

Por tanto, existen infinidad de variantes en la adquisición del lenguaje dependiendo del contexto de desarrollo. Algunas de estas variantes están generalizadas a nivel social, como el uso preferente de ciertos tiempos verbales (el Pretérito Indefinido en lugar del Pretérito Perfecto en zonas del oeste peninsular y en Hispanoamérica), y otras variantes más específicas y que se dan en contextos más concretos. Este segundo tipo de variantes es muy frecuente en niños pequeños que aprenden vocabulario vinculado a su entorno más cercano.

El término *chamarra*, definido por el DLE como vestidura de jerga o paño burdo, parecida a la *zamarra*; es de uso infrecuente en castellano, sin embargo, muchos padres la utilizan de forma preferente frente al término *chaqueta* o *cazadora*. Ante la insistencia de mi madre, cuando yo era una niña, de que cogiera una *chamarra* para bajar a jugar a la calle, he adquirido ese término a pesar ser desusado en otro contexto socio-cultural. En la actualidad, sigo utilizándolo ante el asombro de compañeros y amigos, muchos de los cuales desconocían este vocablo.

Por tanto, los contextos de interacción son determinantes en el proceso de adquisición del lenguaje. En la práctica profesional, se observa que los entornos excesivamente facilitadores y poco estimulantes pueden desencadenar la aparición de problemas de desarrollo del lenguaje como en el caso de los retrasos simples. Un niño con dificultades del desarrollo que presente una adquisición del lenguaje más lenta, debe hacer saber a sus cuidadores que tiene hambre y quiere merendar. Si este niño presentara un desarrollo normativo, podría utilizar fórmulas lingüísticas propias de su nivel de

desarrollo que varían desde un protoimperativo, es decir, captar la atención del adulto y señalar un yogur, hasta enunciados como “quiero yogur”. El tipo de fórmulas que utilizan depende de su nivel de competencia lingüística, pero también del tipo de contexto en el que se encuentra inmerso.

Este niño, cuyo desarrollo es más lento, se sentirá más cómodo utilizando fórmulas no verbales o fórmulas verbales muy simples. Si el entorno, le facilita sus necesidades sin requerirle más esfuerzos, el niño utilizará en menor medida fórmulas más complejas. Este tipo de prácticas, limitan el desarrollo lingüístico de los niños y acentúan los problemas existentes. Por esta razón, una parte importante en la intervención profesional consiste en crear contextos que faciliten la adquisición del lenguaje.

2.3.1. Habilidades necesarias para manejar el contexto

Las interacciones tempranas denominadas por Bruner (1984) formatos, son precursoras del desarrollo del lenguaje. Los formatos constituyen el contexto ideal para el desarrollo del lenguaje debido a que son contextos familiares y muy concretos (Brioso, 2002), lo cual favorece el uso de léxico referido a elementos conocidos, específicos y significativos para los niños.

Su estructura marcada y reiterativa (Brioso, 2002) permite que los niños sean capaces de predecir las acciones que se producen dentro del formato. Por ejemplo, en el formato de cucú-tras, los niños saben que el adulto después de esconderse volverá a aparecer y anticipan la reacción de sorpresa.

Por ello, la participación en formatos facilita la creación y extracción de información de un contexto compartido. Este fenómeno resulta fundamental en el desarrollo inicial del lenguaje puesto que facilita, a los niños sus posibilidades comunicativas, y a los adultos la capacidad de interpretación de las interacciones de los niños. Es precisamente en este proceso de desarrollo, donde los niños adquieren de forma progresiva la capacidad para utilizar el contexto con fines comunicativos.

Esta capacidad de utilizar el contexto, está mediatizada por su desarrollo en otras áreas (cognitiva, perceptiva, comunicativa). Por ello, inicialmente, el manejo que realizan los bebés del contexto está circunscrito a la experiencia inmediata y vinculada a aspectos físicos y perceptivos (Bishop, 1997).

Prego, Souto y Dieste (2011) denominan a esta primera etapa como deíctica, puesto que los actos de habla utilizados por los niños se refieren a elementos presentes en el contexto y su interpretación no puede ser independiente de él.

Por ejemplo, un adulto interactúa con un bebé jugando a tirarse una pelota. El adulto recibe una llamada de teléfono e interrumpe la actividad manteniendo la pelota en sus manos. En este contexto, si el bebé mira al adulto y realiza un movimiento ascendente con la mano, el adulto infiere que el bebé ha utilizado ese gesto para referirse a la pelota puesto que quiere reiniciar la actividad de juego. Si el bebé realizara este gesto en otro contexto, podría referirse a otros objetos o acciones como un avión, una rana que salta o alcanzar un objeto de una estantería. Por tanto, el contexto inmediato resulta un elemento clave para interpretar las conductas comunicativas del bebé y facilitar la comunicación.

Un fenómeno habitual, es que los adultos que no se encuentran dentro del círculo más cercano de un niño, y que por tanto, no interactúan con frecuencia con él, tienen dificultades para interpretar lo que dice el niño. Por ejemplo, cuando un niño de 3 años dice “femenal”, es probable que los adultos más cercanos al niño sepan interpretar esta emisión mientras que otros adultos ajenos no sepan lo que el niño dice. Esto ocurre porque en el proceso de adquisición fonológica existen unas pautas genéricas basadas en la complejidad de articulación de cada fonema, a partir de aquí, la articulación concreta que hace cada niño del léxico que está adquiriendo presenta mucha variabilidad. Por tanto, los adultos cercanos al niño conocen la variación concreta que utiliza porque han extraído la información de los distintos contextos en los que han interactuado con él.

Este fenómeno no se limita a la articulación sino también al uso del léxico o los referentes con los que están relacionados. Por ejemplo, tras las vacaciones, una niña solicitaba a su madre ver en la televisión “hawai”. Su madre revisó con ella todos los canales de la televisión, le preguntó por las series que ella solía ver, pero no consiguió averiguar cuál era el programa que la niña quería ver. Durante las vacaciones, había estado comiendo en casa de sus abuelos por lo que a ellos no les costó inferir que se refería a la serie Hawai 5.0, que habían visto todos los días después de comer. Sin la ayuda de

los abuelos, hubiera sido imposible dotar de significado contextual a la demanda de esta niña. En este ejemplo, los abuelos han utilizado un proceso de enriquecimiento semántico a partir del conocimiento extraído de un contexto compartido.

Por tanto, en las primeras etapas del desarrollo del lenguaje, la interpretación de los actos de habla de los niños es dependiente del contexto y del conocimiento compartido, es decir que, obviando estos elementos, la interpretación no sería posible o induciría a error.

En la comunicación de adultos expertos, también existe esta dependencia, sin embargo, el elevado nivel de competencia permite una mayor flexibilidad. Podemos comunicarnos con otras personas recurriendo a información compartida en contextos no inmediatos o ficticios como cuando hablamos de recuerdos o de planes de futuro. Esto se debe a que somos capaces de activar de forma selectiva las representaciones mentales necesarias para completar el contenido de un enunciado en función de la información almacenada disponible (Sperber y Wilson, 1986; Van Dijk, 2001).

Por ejemplo, si alguien nos comenta que está esperando a la previsión del tiempo para decidir si viaja el fin de semana a Asturias, activaremos las representaciones mentales necesarias para completar este enunciado, esto es, que en Asturias la probabilidad de lluvia es alta y que la gente prefiere viajar con buen tiempo para evitarla.

Para adquirir este nivel de manejo del contexto, los niños deben descontextualizar su lenguaje de forma progresiva, lo que requiere adquirir conocimientos generales y socio-culturales, intereses e intenciones de nuestros interlocutores y conocimientos compartidos a través de la participación conjunta en escenarios.

Por otro lado, para lograr una adecuada comunicación es necesario desarrollar habilidades que les permitan extraer e interpretar información implícita como en el caso de las presuposiciones o de las implicaturas.

Las presuposiciones son una categoría de significado inferencial que manejan los hablantes a partir del uso gramatical (Gallardo-Paúls, 2005). Es el tipo de inferencia más cercana a lo explícito, por ejemplo, en el enunciado “Juan ha ido a la compra” está implícito el hecho de que ha salido de casa.

Las implicaturas son un tipo de significado inferencial que no se basa en

el uso de ciertas palabras, sino en la aplicación de ciertas normas comunicativas y por tanto, tienen un carácter más social (Gallardo-Paúls, 2005). Grice (1975) distingue entre implicaturas convencionales (véase ejemplo a) que derivan directamente de los significados léxicos, y las no convencionales que se interpretan gracias al conocimiento compartido concreto y específico (véase ejemplo b). No obstante, existe cierto debate¹² sobre si las implicaturas no convencionales son presuposiciones, o cuál es la diferencia entre ambas categorías.

Para la interpretación de las presuposiciones y las implicaturas convencionales es necesario manejar de forma maestra el código lingüístico y conocer los aspectos socioculturales del mismo. Las implicaturas no convencionales requieren determinar y utilizar información compartida por los interlocutores, conocimiento referido al contexto e incluso al escenario social.

a. Cristina logró terminar la tesis

En este ejemplo, el emisor del mensaje desea transmitir que terminar la tesis supuso un esfuerzo. Este contenido se extrae del uso de la perífrasis lograr + infinitivo.

b. ¿Quieres que te acerque?

Este enunciado no se puede interpretar sin información sobre los interlocutores, la relación que tienen entre ellos, el contexto en el que se emite... Si esta frase la emite un amigo al salir del cine un día lluvioso, es una oferta altruista fruto de la relación personal. Pero si la emite un personaje de una película de terror en una escena nocturna grabada en un garaje, es posible que sea el asesino en busca de una víctima.

2.3.2. *La adecuación al interlocutor*

La adecuación del mensaje al interlocutor es una habilidad clave para el éxito comunicativo que requiere el manejo de múltiples representaciones de la realidad y el contexto, así como el uso de la competencia intersubjetiva. Los adultos adaptamos nuestros mensajes haciéndolos más técnicos y formales en el ámbito laboral, más afectuosos en el ámbito personal o más sencillos cuando

¹² La inclusión de las presuposiciones como contenido de índole pragmático es muy debatido (véase Ducrot, 1986, Portolés, 2004). Algunos autores consideran que se pueden resolver utilizando recursos semánticos, y otros defienden que las presuposiciones son implicaturas convencionales.

están dirigidos a niños.

En general, se puede establecer que los niños comienzan a utilizar estrategias de adaptación al interlocutor a partir de los 3 años (Maratsos, 1973, O'Neill, 2007), si bien su desarrollo no se completa hasta los 10 años (Serra, Solé, Serrat, Bel y Aparici., 2000).

Imaginemos a un niño de 12 meses y a un adulto que están jugando a hacer una torre con bloques. El adulto va señalando al niño los bloques que tiene que colocar, especialmente aquéllos que están más alejados o fuera de su campo de visión, de forma que el niño interpreta el deíctico como “¡Mira, coloca éste!”. Si otro adulto entrara en la habitación y señalase algo, el niño no realizará la misma interpretación del gesto porque el nuevo adulto no forma parte de la actividad compartida. Este tipo de sensibilidad ha sido interpretada por Tomasello, Carpenter y Lizskowski (2007) como una muestra de que el uso de deícticos en determinadas situaciones implica comprender y compartir información del contexto.

En edades más avanzadas se han observado habilidades más específicas como el uso selectivo de peticiones, es decir, los niños utilizan fórmulas directas cuando se dirigen a sus compañeros, mientras que con los adultos utilizan fórmulas mitigadas (Mujica Harms., 2010). También se ha observado la adaptación del lenguaje a personas desconocidas con las que los niños se muestran más corteses (Ervin-Tripp, Guo y Lampert, 1990).

Matthews, Lieven y Tomasello (2010) realizaron un interesante estudio en el que niños de entre 3 y 5 años recibían órdenes sobre cómo colocar una serie de juguetes. Los investigadores utilizaron nombres diferentes para referirse al mismo objeto con el fin de valorar la respuesta emitida por los niños. En una condición experimental, era el mismo investigador el que emitía dos términos diferentes; mientras que en la otra, aparecían dos investigadores que llamaban al mismo objeto de maneras distintas.

Se observó que, los niños de 3 años emitían quejas en ambas condiciones. Sin embargo, los niños de 5 años sólo se sorprendieron cuando era la misma persona la que utilizaba dos términos diferentes. Esto implica que valoraban la situación de forma distinta, es decir, cuando eran dos personas las que utilizaban terminología diferente inferían que una de ellas podía no conocer el nombre correcto del objeto.

Esta investigación sugiere que los niños de 5 años son capaces de representar la información que tienen sus interlocutores y comenzar a adecuarse a ella. Por tanto, en algún momento, entre los 3 y los 5 años, acontece esta habilidad.

En un estudio similar realizado por Grassman y Tomasello (2010), se observó que los niños de entre 2 y 4 años son capaces de identificar un objeto conocido que ha sido denominado con una pseudopalabra por el investigador, lo que apoya la hipótesis de que los niños infieren la intención del adulto aunque la información léxica sea incoherente.

En su conjunto, estos resultados, implican que una de las habilidades emergentes en este periodo es el uso de la representación del conocimiento y de las intenciones de los interlocutores para gestionar una comunicación eficiente. Los niños de 3 años están esforzándose por comprender el grado de conocimiento y de información de su interlocutor con el fin de adaptarse a sus necesidades.

2.3.3. *El uso de la cortesía*

El uso de la cortesía favorece la comunicación y las relaciones sociales. Más allá de las marcas explícitas, se puede “ser cortés” de diferentes formas. Uno de las más frecuentes es el uso de fórmulas sociales de cortesía como gracias y por favor.

Los niños son muy selectivos a la hora de priorizar sus adquisiciones. De hecho, adquieren habilidades para expresar sus emociones, deseos o necesidades, mucho antes que expresiones para agradecer o reconfortar a sus interlocutores. La apropiación de estas fórmulas sociales no comienza hasta después de los 2 años, a pesar de que en el repertorio de los cuidadores este tipo de fórmulas es muy frecuente.

Una muestra de esta priorización la encontramos en el orden en que se adquieren las fórmulas sociales. Así, “saludar y despedirse” son fórmulas que se observan a los 2 años debido a la elicitación verbal de los cuidadores mientras que “agradecer y disculparse” no aparecen hasta edades posteriores (Ninio y Snow, 1996).

El uso de otras formas de expresar cortesía, como las peticiones

indirectas utilizando enunciados del tipo “¿Puedes dejarme el lápiz?” en lugar de “Déjame el lápiz” es mucho más tardío, situándose en torno a los 5 años (Garvey, 1975; Wilkinson, Wilkinson, Spinelli y Chiang, 1984). Además, el uso de este tipo de fórmulas está mediado por los estilos comunicativos del entorno familiar (Aronsson y Thorell, 1999), por lo cual, en familias más directivas es menos frecuente este tipo de formulaciones, pudiéndose retrasarse la edad de aparición habitual de estas expresiones.

2.3.4. Los contextos bilingües

Un tipo de contexto de desarrollo y adquisición diferencial del lenguaje son los contextos bilingües. En términos generales, el bilingüismo hace referencia al uso de dos lenguas distintas, sin embargo, es un concepto controvertido puesto que depende de diversos factores (Fantini, 1982) como la relación entre las lenguas, las condiciones bajo las que se aprenden, el grado de fluidez o la alternancia entre ambas lenguas. También intervienen la lengua materna de los padres y la lengua dominante en el contexto de desarrollo (Romaine, 1995).

Se suele hablar de bilingüismo equilibrado cuando el sujeto tiene un alto nivel de dominio en ambas lenguas, pero Fishman (1971) no está de acuerdo con esta idea dado que las personas bilingües no suelen tener el mismo nivel de dominio y fluidez en distintas temáticas y registros.

El estudio del desarrollo del lenguaje en los niños bilingües presenta problemas a la hora de determinar si éstos muestran un desarrollo normativo o si existe algún tipo de variación en la adquisición del lenguaje derivada de que una lengua actúa como estímulo sobre otra (Romaine, 1999).

Al igual que en el caso de los niños monolingües, se ha postulado la existencia de un periodo crítico para la adquisición de la segunda lengua (L2). De esta hipótesis se extrae que los niños que adquieran la L2 dentro del periodo sensible tendrán un dominio distinto frente a los que la adquieren posteriormente, ya que estos últimos no adquirirán un nivel nativo en la L2 (DeKeyser y Larson-Hall, 2005). Una de las limitaciones de esta hipótesis es la complejidad para determinar el nivel de L2 necesario para ser considerado nativo y las tareas para valorarlo, por lo que las evidencias que apoyan esta

propuesta son limitadas (Hyltenstam y Abrahamsson, 2003). También se ha investigado sobre la influencia del contexto en la adquisición de la L2. En concreto, Lan (2014) mostró que los contextos de inmersión que implican interacciones sociales favorecen la adquisición de la L2 frente a la enseñanza formal.

En cualquier caso, una de las particularidades del bilingüismo es que ambas lenguas interactúan, de forma que la L1 influye en la L2 y a la inversa, con independencia de cuál sea la lengua dominante. Por ejemplo, la activación del léxico es distinta en las personas bilingües y en las monolingües (Sundara, Polka, y Baum, 2006). Esto hace que el funcionamiento del sistema lingüístico de los niños bilingües sea cualitativamente distinto al de los monolingües.

Por tanto, la inmersión en contextos bilingües favorece una organización y funcionamiento distinto del sistema de procesamiento lingüístico frente al monolingüismo. Por ello, es uno de los ejemplos más potentes sobre la influencia del contexto en el desarrollo y adquisición de habilidades lingüísticas.

2.4. LOS ACTOS DE HABLA

Durante el primer año de vida surgen las primeras palabras, a partir de este momento los niños deben aprender a formular sus intereses sociales en un lenguaje que sea fácilmente interpretable por sus interlocutores (Ninio y Snow, 1996). Pero, ¿cómo afecta la emergencia del lenguaje oral al desarrollo pragmático?

Como ya se ha avanzado anteriormente, las habilidades lingüísticas que se manifiestan durante este periodo responden a dos grandes funciones: participar en interacciones sociales y poner en práctica la intersubjetividad. Se han realizado grandes esfuerzos por construir sistemas de categorías que permitan clasificar estas primeras emisiones, pero la gran variabilidad existente y la falta de exhaustividad hacen que ninguna de ellas resulte satisfactoria (Dore, 1974; Halliday, 1975, MCS Shane, 1980).

Esto pone de manifiesto que, con una competencia lingüística muy limitada, los niños son capaces de participar en una gran variedad de interacciones y emitir actos de habla con intencionalidades muy diversas.

2.4.1. *De la comunicación preverbal al lenguaje*

Hay dos corrientes reconocidas que intentan explicar cómo tiene lugar la transición entre la comunicación preverbal y el lenguaje: continuidad versus discontinuidad entre la comunicación no verbal y lenguaje oral.

Ninio y Snow (1996) defienden que la adquisición del lenguaje es un proceso de evolución desde los gestos comunicativos intencionales hacia formas más complejas de expresar las mismas intenciones. Las primeras intenciones que los niños expresan de forma verbal se han adquirido gracias a la participación en interacciones tempranas¹³, en las que se utilizaban otras formas de comunicación como las miradas, los gestos o las sonrisas. Por tanto, esta hipótesis propone la existencia de una continuidad entre la comunicación no verbal y el lenguaje oral.

Es obvio que los gestos sirven para expresar diversas funciones comunicativas (peticiones, expresión de emociones o de necesidades) pero ante la emergencia del lenguaje, estas funciones comienzan a ser expresadas mediante palabras o pequeñas frases (Bates, 1976; Ninio y Bruner, 1978). A la postre, la mayor riqueza y flexibilidad del lenguaje hace que otras formas de comunicación caigan en desuso porque resultan menos eficaces.

La principal crítica de esta hipótesis plantea que para poder utilizar el lenguaje como un sistema comunicativo eficaz, es necesario adquirir aspectos formales y organizativos del código. De esta forma, el desarrollo del contenido es inviable puesto que depende del nivel de adquisición de competencia lingüística.

Por ello, la corriente alternativa plantea que el proceso de adquisición del lenguaje como sistema, presenta discontinuidades con respecto a la etapa preverbal puesto que requiere conocimientos específicos sobre el código.

La hipótesis de la discontinuidad encuentra apoyos en estudios que demuestran que los niños siguen utilizando fórmulas preverbales para comunicarse a pesar de haber adquirido cierto nivel de competencia lingüística (Tomasello, Kriger, y Ratner, 1993). Este hecho se explica debido a que la competencia lingüística adquirida a estas edades no permite un uso funcional.

Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Gräfenhain, Benne,

¹³ Este tipo de interacciones han sido descritas en el epígrafe 2.1.

Carpentery y Tomasello (2009) se analizó la comprensión de la información verbal y gestual en niños de 2 a 4 años. Se puso de manifiesto que cuando la información oral y la del protoimperativo son contradictorias, los niños resuelven la contradicción a favor del protoimperativo. Es decir, que si se presentan dos objetos y se pide a un niño que elija uno de ellos, mientras se señala y se mira al otro, los niños tienden a coger el objeto señalado en lugar del objeto denominado. Los autores destacan que estos hallazgos ponen de manifiesto la priorización de la información socio-pragmática frente a la información léxica en caso de que ambas entren en conflicto.

El uso de los distintos protogestos reduce su presencia en las interacciones infantiles de forma diferente. De hecho, en un estudio en el que se utilizaba un cuestionario para padres como instrumento de recogida de información, se determinó que a partir de los 30 meses el número de gestos protoimperativos desciende de manera vertiginosa. Sin embargo, los gestos declarativos se siguen utilizando más allá de los 47 meses por un porcentaje de niños superior al 70% (O'Neill, 2007). No obstante, los niños de estas edades también realizan actos declarativos verbales; en lugar de suplir la actividad gestual por la verbal, se coordinan y complementan ambas modalidades de comunicación.

De estos resultados se deduce que el uso de protodeclarativos permanece más tiempo presente en la comunicación infantil que el de los protoimperativos. Estos hallazgos son consecuentes con el hecho de que las emisiones lingüísticas imperativas son más sencillas de formular y requieren una menor competencia formal en el código.

Desde la hipótesis de la discontinuidad se defiende que ante la emergencia del lenguaje, acontecen dos etapas (Tomasello, Kriger, y Ratner, 1993). En la primera, los actos de habla son imitaciones o repeticiones de actos que los niños escuchan a sus cuidadores. Este tipo de actos, no son intencionales y carecen de función comunicativa, pero son necesarios para la adquisición del código. En esta etapa los niños aprenden algunas palabras y expresiones que les permiten adquirir cierta competencia lingüística. En la segunda etapa, los aprendizajes de la etapa anterior se llevan al plano social y se utilizan en interacciones comunicativas haciendo uso de habilidades intersubjetivas.

El hecho de que los actos de habla que se emiten por imitación carezcan de intención comunicativa es un tema muy debatido. Ninio y Snow (1996) defienden que los formatos de imitación-aprendizaje contribuyen a dotar de funcionalidad a los actos que se aprenden por imitación. Un ejemplo de este tipo de formatos es la lectura conjunta de cuentos, o la presentación de juguetes, donde el adulto denomina los elementos presentes en el contexto e interactúa con el niño y con los objetos para dotar de funcionalidad a las nuevas palabras adquiridas.

Por tanto, el salto de la comunicación preverbal al lenguaje oral no está claro y continúa siendo un tema de debate e investigación.

2.4.2. *La holofrase como acto de habla*

A nivel formal, los primeros actos de habla suelen estar integrados por emisiones de una sola palabra como *dame*, o una onomatopeya como *pío-pío*. Estas estructuras se conocen como holofrases y se observan frecuentemente durante el primer año de vida. Los niños no adquieren cualquier tipo de palabras de forma azarosa, de hecho, el 64% de las 50 primeras palabras que adquieren los niños sirven para denominar objetos o personas (Nelson, 1973), es decir sustantivos concretos. Es frecuente observar a niños entre 12-24 meses preguntando sin cesar “¿esto?, ¿esto?, ¿esto?” mientras señalan distintos objetos con la intención de conocer su nombre. Una de las primeras funciones comunicativas que se adquiere es la de etiquetar la realidad (Dore, 1974, Halliday, 1975, McShane, 1980) y contribuye al desarrollo de la masa crítica.¹⁴

A pesar de que las holofrases formalmente son estructuras muy simples, existe acuerdo al admitir que presuponen la existencia de una estructura sintáctica oculta (Bloom, 1973).

Durante esta etapa, los niños no sólo adquieren el uso de sustantivos, también son muy frecuentes las fórmulas generales. Estas fórmulas son palabras o enunciados muy flexibles que pueden desarrollar funciones comunicativas en diversos contextos favoreciendo el ajuste (Ninio y Snow,

¹⁴ Se conoce como masa crítica (Tomasello, 2006; Rayner, 2001) a un conjunto de conocimientos lingüísticos de adquisición temprana que sientan las bases de posteriores aprendizajes.

1996). Algunos ejemplos de esas fórmulas son los saludos y las despedidas. Desde muy pequeños los niños aprenden a saludar y a despedirse de otras personas debido a que los adultos les inducen a utilizarlas con sugerencias del tipo “Di adiós al nene” o “Tira un besito a la abuela”. De esta forma, los niños desarrollan la rutina para usarlas en situaciones en las que otras personas aparecen o desaparecen. Estas marcas suelen acompañarse del gesto correspondiente, que en muchas ocasiones los adultos utilizan como ayuda cuando los niños no inician la pauta de forma autónoma. Aunque estas fórmulas son habituales, son complicadas de delimitar en base a la función que cumplen. Por eso existe cierto desacuerdo sobre su inclusión como categoría funcional del lenguaje (Halliday, 1975, Dore, 1974, Klecan-Aker y Lopez, 1984; Ninio y Wheeler, 1984).

Otro ejemplo de marcadores generales que utilizan los niños de forma frecuente en esta etapa, es el uso de localizaciones espontáneas mediante deixis. La deixis se define como la acción de señalar algo (Bruner, 1981), mientras deixis lingüística consiste en señalar algo utilizando el lenguaje como herramienta. Las palabras deícticas suelen ser pronombres no marcados en género y número como “esto” o adverbios como “allí” que permiten referirse a cualquier objeto o localización que está presente o próximo al contexto. Este tipo de palabras sirve para diferentes funciones como realizar peticiones (solicitar el objeto), etiquetados (preguntar por su nombre), solicitud de información (expresar sorpresa por un objeto desconocido o atractivo), responder a preguntas (¿Dónde está?, ¿Cuál es tu peluche favorito?).

A partir de los 2 años, el desarrollo de lenguaje es de tal magnitud que ha sido descrito como aparatoso (Boada, 1986). Este desarrollo se apoya en el creciente aumento de vocabulario que se produce en torno a los 20 meses. Esto permite un mayor repertorio de actos de habla, un descenso de la comunicación gestual y una mejora en las habilidades de comprensión e interpretación de las interacciones.

2.4.3. La participación en conversaciones

Las habilidades conversacionales son de una gran importancia a nivel comunicativo, y muchos trabajos sobre desarrollo pragmático se centran en el análisis conversacional considerado una disciplina dentro de la lingüística

(Gutiérrez Ordóñez, 2002). Existen definiciones de la conversación que destacan los aspectos sociales e interaccionales de la misma (Tusón, 1997), mientras que otras introducen aspectos subjetivos e intencionales (Meneses, 2002). En cualquier caso, las conversaciones son las estructuras básicas de interacción y gracias a ellas se adquieren diversas habilidades lingüísticas:

Dore (1969): "Conversation is the most immediate and determinate context of communication. Almost everything the child learns as language in his early years derives from conversational context..." (pg. 360)

Es innegable que la mayoría de las habilidades lingüísticas se adquieren en interacciones de tipo conversacional. El inicio de la participación en conversaciones es muy temprano, de hecho Owens (2003) afirma que el origen de las habilidades de toma de turno se encuentra en los patrones de lactancia, esto es, en las protoconversaciones (Batenson, 1979). Por su parte Rather y Bruner (1978) destacan la importancia de la participación de formatos de interacción (Bruner, 1984) cuya estructura –intercambio de turnos– es similar a la de una conversación para la adquisición de habilidades relacionadas con los turnos. Estas interacciones con turnos marcados contribuyen a entrenar a los niños para adquirir herramientas que les permitan comunicarse en situaciones menos favorecedoras, de hecho Sacks (1992) observó que los niños utilizan estrategias para recuperar o marcar sus turnos durante una conversación con adultos.

Las primeras interacciones preverbales, dan paso a conversaciones entre niño y adulto, también denominadas interacciones asimétricas que se han estudiado en distintas culturas (Ochs, 1982; Shiefrelin y Ochs, 1986; De León y Rojas 2001). En ellas, el adulto actúa como guía o facilitador de la interacción (Aguado, 1995) ofreciendo ayudas que permiten favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas. Por ejemplo, en este tipo de interacciones, el adulto interpreta elementos no verbales –gestos y miradas– puesto que la competencia verbal del niño aún es limitada (Filipi, 2009).

En el desarrollo conversacional, además de habilidades de toma de turno, es necesario también evitar solapamientos e interrupciones. Esta habilidad implica el respeto de los turnos del otro y es otra de las habilidades que se ha estudiado en distintos contextos (Berning y Garvey, 1981; Ervin-

Tripp, 1979; Clark, 2014). En general, los niños son más hábiles manejando los turnos en conversaciones diádicas que en múltiples (Gallagher y Craig, 1982).

Una vez que los niños son capaces de iniciar turnos de conversación, entonces surge otra dificultad: mantener el turno. Para esta habilidad, los niños se encuentran con un reto importante debido a que su competencia en el código todavía está en desarrollo (hablan despacio, su articulación es imprecisa...). Afortunadamente, los adultos, conscientes de este problema, tienden a respetar y a proteger los turnos del niño ofreciendo tiempo y ayudas para que la actividad sea exigente pero no imposible. De hecho, se observa que los niños tienen más dificultades para mantener el tópico cuando interactúan con iguales que con adultos (Ninio y Snow, 1996).

En relación al contenido, los primeros tópicos utilizados por niños son elementos que se sitúan en el contexto inmediato y dentro de su foco atencional como juegos o actividades conocidas (Garvey, 1975). Esto supone una extensión de las interacciones triádicas en las que un adulto y un niño comparten su interés por un objeto. Posteriormente, el contenido de las conversaciones se hace más variado de forma que incluyen estados emocionales y fisiológicos (estar enfermo, tener hambre o estar triste), eventos autobiográficos recientes (el menú del comedor, las tareas de la escuela o las fiestas de cumpleaños) y finalmente, objetos no presentes (Ninio y Snow, 1996). Entre los 2 y los 5 años los niños mejoran su competencia en la selección de tópicos llegando a participar en conversaciones sobre temas menos concretos y más distantes física y temporalmente, e incluso sobre eventos ficticios.

Una de las características de estas conversaciones iniciales es que están guiadas por los adultos a través de preguntas que ayudan a establecer la estructura de la información, mientras que los niños se centran en seleccionar la información relevante para dar respuesta a estas demandas (Ninio y Snow, 1996). Más adelante, los niños comienzan a realizar preguntas cuya formulación y uso se adquiere en interacción con los adultos que animan a los niños a ampliar información. Según Ervin-Tripp (1970) las primeras preguntas que se observan en niños son las que se inician con “qué” y las preguntas cerradas. Posteriormente aparecen otro tipo de preguntas como las que se inician con pronombres interrogativos o las preguntas abiertas.

Los niños también aprenden a utilizar estrategias que dotan de coherencia al tópico conversacional, esto es, a favorecer la relación entre los turnos conversacionales. Esto requiere la correcta comprensión de los turnos anteriores y la inclusión de información de los mismos en las aportaciones posteriores. Esta habilidad es compleja puesto que requiere conocimientos lingüísticos, intersubjetivos y mnémicos. Bloom, Rocissano y Hood (1976) establecieron que los niños de entre 35 y 38 meses de edad, utilizan información del turno anterior en un 46% de las ocasiones. Sin embargo, Schober-Peterson y Jonhson (1991) observaron una alta presencia de enunciados sin conexión, y una cierta incapacidad para mantener el tópico conversacional por falta de comprensión de turnos anteriores o problemas en la selección de información adecuada en niños de 40 meses de edad. Las diferencias entre estos datos puede deberse al contenido del tópico, al efecto del entrenamiento o a las habilidades lingüísticas de los niños. En cualquier caso, es una habilidad que está en desarrollo.

Para favorecer la coherencia, los niños también deben adquirir estrategias para reparar los turnos que no han sido comprendidos o en los que han detectado errores. Los infantes de 2 años muestran cierta sensibilidad a reelaborar o repetir sus turnos cuando el adulto lo demanda (Clark, 2003) e incluso son capaces de iniciar autorreparaciones (Forrester, 2008).

En cuanto a las demandas de reparación de los niños, existen diferentes tipos de aclaraciones: peticiones de repetición completa (¿qué?); preguntas cerradas cuyo objetivo es la confirmación parcial o completa del acto (el niño dice “fiebla” y el adulto pregunta “¿Una cebra?”), y peticiones de reelaboración de los actos. El uso de este tipo de estrategias es más tardío (Grosse, Behne, Carpenter y Tomasello, 2010; Forrester y Cherington, 2009).

De todo lo referido se establece que, para la correcta adquisición de las habilidades conversacionales, los adultos tratan de crear escenarios facilitadores que permitan a los niños aprender y entrenar las diferentes habilidades estructurales de la conversación que en entornos poco estimulantes se desarrollarían en menor medida (Evans, 1987). Al mismo tiempo, se deben producir avances en el desarrollo del contenido y en el ajuste al interlocutor. Este desarrollo depende en gran medida de la mejora de la competencia lingüística y de las habilidades intersubjetivas aunque estos

aspectos han sido menos estudiados.

2.4.4. *La adquisición de habilidades discursivas*

El discurso narrativo es una expresión de información referente a hechos reales o ficticios. La diferencia entre el discurso conversacional y el narrativo es que el primero es cooperativo y se construye entre los interlocutores, mientras que el segundo es elaborado por el emisor de forma casi exclusiva. Por ello, requiere haber desarrollado competencias relacionadas con la selección de la información y con los mecanismos de coherencia y cohesión entre enunciados. La participación desde edades tempranas en discursos conversacionales como la lectura conjunta de cuentos, actúa de precursor en la adquisición de la estructura del discurso (Snow, 1989, Berman y Slobin, 1994). Prueba de ello, es que la participación en formatos de preguntas entre los 2 y los 4 años se correlaciona con el uso de contextualización temporal en narraciones en edades posteriores (Peterson y McCabe, 1994).

Uno de los primeros aspectos que deben ser analizados en relación a las narraciones es la selección del tópico narrativo, es decir, el tema de la narración. En las narraciones de los niños de entre 3 y 5 años los tópicos suelen ser seleccionados por adultos. Tan sólo en el 27% de las narraciones son los niños quienes seleccionan el tópico (Beals y Snow, 2002). Durante estas narraciones se observaron dos tipos de tópicos: autobiográficos (amigos, sueños, colegio, comida) y ficticios (fantasmas, tortugas ninja, y otros personajes de ficción) siendo el volumen de discursos narrativos autobiográficos muy superior al ficticio.

La narración autobiográfica nace de la necesidad de compartir experiencias personales. Este tipo de narraciones consiste en la exposición de eventos vitales del propio sujeto. Perroni (1993) considera que los niños manifiestan habilidades preparatorias para el posterior desarrollo de habilidades narrativas como los juegos de contar cosas.

Perroni (1993): "En estos formatos, todavía conversacionales, el adulto guía al niño hacia estrategias narrativas a través de preguntas, en las que la petición de aclaraciones mejora la capacidad dialógica del infante." (pg. 563)

En estos formatos, aparecen en primer lugar preguntas sobre localización, posteriormente se pregunta sobre características de la situación o persona, y por último se pregunta sobre la acción desarrollada. De esta forma, los dos primeros tipos de preguntas sirven para encuadrar la narración, mientras que el último dirige al niño al desarrollo del evento. Entre los 4 y los 6 años, los niños son capaces de narrar experiencias propias atendiendo a la exposición del contexto, los personajes y la acción (Perroni, 1993). En esta etapa, el papel de los adultos es menos directivo y está orientado a la realización de preguntas sobre detalles de la narración.

El discurso narrativo de ficción es de desarrollo más tardío. Se ha observado que la participación en tareas de reconstruir historias, contar historias conocidas o participar en dramatizaciones, mejora las habilidades narrativas puesto que utilizan en sus narraciones personajes activos, mayor complejidad y coordinación de las acciones (Nicolopoulou, 2002).

Para evaluar la diversidad de los discursos narrativos existen diferentes propuestas. Nicolopoulou (1999) propuso una valoración organizada en diferentes niveles de complejidad, desde la narración de acciones simples (nivel 1), descripciones externas (nivel 2), referencia a estados internos y motivaciones (niveles 3-4) y referencia a intenciones, deseos o creencias (niveles 5-7).

Existen otros estudios que evalúan la macro-estructura (Jones y Lodholz, 1999) y la micro-estructura de las narraciones (Westerveld y Gillon, 2010). Ambos han demostrado ser sensibles al desarrollo evolutivo a partir de los 4 años y se correlacionan con otras medidas de desarrollo lingüístico como el vocabulario (Westerveld, Gillon y Boyd, 2012). Se centran en el estudio de aspectos como la variedad de palabras utilizadas, la longitud media del enunciado, el número de enunciados o la estructura discursiva.

Por último, en las narraciones también se valora la existencia de diferentes niveles de abstracción. El nivel básico corresponde a la denominación y localización; el segundo nivel permite describir, completar oraciones y repetir; en el tercer nivel aparecen resúmenes, opiniones, definiciones y comparaciones; las explicaciones, predicciones y capacidad de resolver problemas aparecen en el último nivel (Blank, Rose, y Berlin, 1978; citado en Masey, 2004). Desde esta propuesta, las narraciones comienzan en

el periodo de emisión de una palabra y evolucionan hacia formas más complejas gracias a la ayuda de mediadores.

En cuanto al desarrollo de los personajes, Nicolopoulou y Richner (2007) determinaron que el desarrollo que se hace de los personajes evoluciona desde la simple presentación de los mismos, hasta la inclusión de aspectos mentalistas (deseos e intenciones). Establecen una taxonomía con ocho niveles de creciente dificultad y determinan que a partir de los 3 años los niños evolucionan hacia niveles más complejos.

Además de los aspectos de contenido, para poder comprender el discurso narrativo es necesario hacer referencia a los mecanismos de coherencia y cohesión. Una narración no es un conjunto de enunciados yuxtapuestos, sino que existen procedimientos morfosintácticos y semánticos que contribuyen al establecimiento de la estructura narrativa (Prego, 2004). Entre las fórmulas lingüísticas necesarias para construir una narración se encuentran los marcadores discursivos. Estos marcadores son los conectores que sirven para dar coherencia al discurso y establecer la relación entre las cláusulas. En general, aunque los primeros conectores discursivos de tipo deíctico (aquí, ahora, éste) puedan observarse en torno a los 2 años (Berman y Slobin, 1994) su uso a los 4 años es aún limitado (Kyratzis y Ervin-Tripp, 1999).

El uso de proposiciones causales se sitúa en torno a los 3 años. Este tipo de proposiciones sirve para establecer relación entre dos objetos o eventos. El uso de estas cláusulas se inicia con el marcador porque, y posteriormente se utilizan otros términos como entonces. Las explicaciones que ofrecen este tipo de cláusulas pueden clasificarse en función de la naturaleza de la causa (psicológica, biológica, física y social). No se observan diferencias en el uso de unas causas sobre otras, excepto cuando el agente o referente es un objeto, en cuyo caso la causa elegida suele ser física. (Hickling y Wellman, 2001). A este respecto, es interesante destacar que en las narraciones de los niños de entre 2 y 4 años, los agentes y referentes utilizados con mayor frecuencia son las personas (Hickling y Wellman, 2001).

Otra de las estrategias de coherencia discursiva estudiada, es el uso de anáforas y deixis. La anáfora es la referencia a elementos previos del discurso, mientras que la deixis es una referencia a un objeto o evento del contexto que suele acompañarse con el uso de gestos. Estas fórmulas son recursos

destinados a dirigir la atención del receptor del mensaje hacia estos elementos. Ambas habilidades, se desarrollan gracias a la participación en discursos conversacionales (Wittek y Tomasello, 2005). Así, el uso de pronombres, vinculados a elementos anteriores del discurso está presente a los 2 años (Bennett-Kastor, 1983); mientras que las estrategias de narración centradas en el personaje aparecen a los 3 años y 6 meses (Bamberg, 1986).

Bajo la propuesta de Karmiloff-Smith (1985), en esta etapa el uso de pronombres y otras estrategias de referencia aparecen en la narración de eventos no vinculados. Por ello, propone que el desarrollo de la narración acontece en tres etapas. En la primera (de 3 a 6 años) los niños utilizan la deixis para narrar eventos de forma independiente; en la segunda etapa (de 6 a 8 años) narran una historia en base a un personaje central. Por último, a partir de los 8 años presentan estrategias de coherencia del discurso que permiten establecer el rol de los personajes en relación a la historia narrada.

2.4.5. *Actos de habla indirectos*

Los actos de habla indirectos son aquellos en los que el interlocutor dice una cosa pero quiere decir otra, así pues, la locución y la ilocución no coinciden.

Seale (1977): “En los actos de habla indirectos el hablante comunica al oyente más de lo que efectivamente dice apoyándose en el sustrato mutuo de la información compartida, tanto lingüística como no lingüística.” (pg. 25)

Esta es una de las habilidades pragmáticas más complejas porque los motivos que llevan al hablante a utilizar este recurso son diversos y el oyente tiene que ser capaz de descifrarlo.

Seale (1977): “En indirectas, insinuaciones, lenguaje irónico y lenguaje metafórico, el significado de la emisión del hablante y el significado de la oración se separan de diferentes maneras.” (pg. 23)

A priori, puede parecer que este tipo de actos es de mayor complejidad y por ello su comprensión y uso se adquiere de forma tardía. Sin embargo, diversos estudios han encontrado que los niños de Educación Infantil utilizan este tipo de actos (Garvey, 1975; Ervin-Tripp y Gordon, 1986, Gibbs y Colston, 2006).

En concreto, los niños usan este tipo de emisiones para mitigar la expresión de deseos y órdenes (Sadock, 2006) que en lugar de formularse de forma directa “Dame un zumo” se suavizan con expresiones como “Quiero un zumo” o “Me apetece un zumo” por razones de cortesía (Brown y Levinson, 1987).

El humor es otro de los motivos principales del uso de actos indirectos de habla y que se desarrolla de forma temprana. Se ha observado que durante el primer año de vida los niños son capaces de inducir situaciones de humor basado en conductas de engaño y mentira (Cameron, Kennedy y Cameron, 2008; Reddy, 2004; Reddy, 2007). También se ha observado cierta comprensión de exageraciones o incongruencias con apoyo gráfico en niños de 3 años (Puche-Navarro, 2009).

Con independencia de la motivación del emisor, la comprensión de estos actos implica acceder al significado literal del acto, decodificar el significado indirecto e interpretar las implicaturas necesarias. Los niños comienzan el desarrollo de esta habilidad a nivel comprensivo, es decir, empiezan descifrando situaciones concretas y relacionadas con características perceptibles. Pero para un análisis detallado es necesario analizar cada tipo de acto indirecto (mentiras, ironías, metáforas) de forma específica.

2.5. CONCLUSIONES

En el estudio del desarrollo de la competencia pragmática existen habilidades que están muy bien definidas como la intencionalidad comunicativa o las habilidades intersubjetivas. Esto permite que se puedan utilizar indicadores de desarrollo y detectar situaciones de riesgo de forma precoz en las primeras etapas del desarrollo de la comunicación (la falta de coordinación de la mirada, la no aparición de gestos comunicativos...).

Sin embargo, cuando los niños adquieren cierta competencia en niveles formales y de contenido, la gran variabilidad en los enunciados y la divergencia en el desarrollo de esta competencia dificultan su análisis. Por ello, no existen sistemas de codificación exhaustivos que permitan determinar qué funciones comunicativas cubren todos los actos de habla ni cómo se producen estas adquisiciones.

La falta de una teoría sobre el desarrollo pragmático global que recoja todos los aspectos relevantes para la correcta adquisición de estas habilidades, dificulta el estudio del desarrollo de esta área del lenguaje. No obstante, se tienen hallazgos reveladores sobre cómo acontece el desarrollo de algunas habilidades concretas que permiten orientar si el desarrollo de un niño está siendo, o no, adecuado.

Por tanto, a pesar de que existen muchos datos sobre habilidades y competencias de tipo pragmático, no hay un modelo evolutivo general que facilite la valoración del desarrollo normativo o patológico.

3. La Pragmática dentro de la Teoría de la modularidad y sus implicaciones

3.1. LA TEORÍA DE LA MODULARIDAD

En las últimas décadas las aportaciones de la filosofía de la mente, las propuestas chomskyanas¹⁵ en el marco de la psicolingüística, junto con el desarrollo de la cibernética y de la inteligencia artificial, han influenciado el desarrollo de la Psicología dando lugar a la consolidación del paradigma cognitivo.

En los modelos lingüísticos, esta influencia ha sido mayor debido a la consolidación de teorías como la Teoría de la comunicación de Shannon¹⁶ o la Teoría de principios y parámetros de Chomsky (1981, 1988), que han aportado nuevas explicaciones y modelos de trabajo, favoreciendo el impulso de la investigación. En el campo de la terapia y rehabilitación, los modelos sistémicos¹⁷ son un ejemplo claro de la influencia de la ciencia cognitiva más allá del estudio de los procesos psicológicos

Una de las teorías más influyentes en el estudio del lenguaje, es la Teoría de la modularidad, que fue propuesta por Marr (1976) en el marco de la ciencia computacional. La Teoría de la modularidad surge como un modelo explicativo sobre el funcionamiento del sistema perceptivo visual pero su gran aceptación hizo que se utilizara para explicar el funcionamiento de otros procesos como el lenguaje.

La teoría de la mente modular defiende la existencia de una estructura del sistema de procesamiento organizado en subsistemas denominados

¹⁵ Chomsky es uno de los más importantes e influyentes lingüistas del s. XX que sostiene que la lingüística es parte de la Psicología Cognitiva y debe centrarse en el estudio de la caracterización de los principios universales que rigen una lengua. Defiende la generatividad del lenguaje, la importancia de los aspectos formales del código y la existencia de un dispositivo innato de adquisición de lenguaje (DAL). (Chomsky, 1971).

¹⁶ En 1949 Shannon y Weaver diseñaron un modelo matemático para explicar la comunicación humana que se centra en la eficacia de la transmisión del mensaje.

¹⁷ La terapia sistémica se fundamenta en la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1945) proponiendo que el ser humano está inmerso en distintos contextos o sistemas que se relacionan entre sí y deben mantener un equilibrio homeostático.

módulos que procesan de forma independiente tareas específicas. Esto es, la mente humana está organizada en distintos módulos, cada uno de los cuales se encarga del procesamiento de un tipo de información concreta.

Una de las principales ventajas del funcionamiento modular es que permite ordenar y estructurar el procesamiento de la información a través de la existencia de unidades especializadas. De esta forma, en lugar de un sistema holístico y genérico que procesa de forma caótica cualquier estímulo externo o interno, la arquitectura modular propone una organización altamente especializada y ordenada en la que cada unidad se encarga de un aspecto concreto en el procesamiento de la información.

Además, la especificidad en el procesamiento permite establecer una correlación entre áreas cerebrales y funciones concretas, disponiendo un puente de unión entre el estudio de los procesos cognitivos y el de la neurología. Esto supone que la arquitectura mental es una arquitectura real caracterizada por redes neuronales concretas que se encargan de realizar tareas cognitivas específicas. De esta forma, a pesar de que la propuesta modular puede resultar sumamente teórica y poco tangible, la realidad es que los módulos se materializan en la existencia de redes neuronales altamente especializadas.

Esta teoría ha constituido un avance en el estudio de la neuropsicología reforzado por la aparición de técnicas de neuroimagen que permiten localizar con mayor precisión las áreas activadas durante la ejecución de tareas concretas evidenciando la existencia de un alto nivel de especialización en el funcionamiento cerebral.

En este contexto, la modularidad ha encontrado grandes apoyos en el estudio sintomatológico de pacientes con daño cerebral, en los que se ha descrito la existencia de dificultades específicas para la realización de algunas tareas, mientras otras parecen permanecer intactas. En lesiones cerebrales no masivas como las afasias, las apraxias o las agnosias, los pacientes pueden tener dañados solamente algunos módulos. Greene (2005) realizó una descripción detallada de la sintomatología perceptiva asociada a lesiones no masivas describiendo un gran número de agnosias y apraxias. Por ejemplo, las lesiones derechas o bilaterales de la corteza temporo-occipital medial (Dutton, 1994; Lopera, 2000; Evans, Heggs, Antoun y Hodger, 1995) dan lugar a

dificultades específicas en el reconocimiento de caras, mientras que las lesiones occipitales ventromediales inferiores generan problemas en el reconocimiento de colores. Del mismo modo, las lesiones del lóbulo temporal anterior izquierdo no afectan a las habilidades perceptivas visuales mientras que el reconocimiento del estímulo y el acceso a la información semántica sí se ven deterioradas (Greene, 2005).

Desde la Psicología Cognitiva, propuestas como la de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) recurre a la organización modular de la inteligencia para explicar las diferencias individuales en la ejecución y resolución de tareas.

3.1.1. La modularidad de la mente de Jerry Fodor

Fodor (1986) es uno de los principales defensores de la teoría de la modularidad y de la arquitectura mental. En su libro “La modularidad de la mente” defiende que el sistema cognitivo está compuesto por tres tipos de sistemas: los sistemas de entrada, los centrales y los de salida. Los procesos de entrada siguen un funcionamiento bottom-up y una estructura modular, mientras que los procesos centrales como la cognición presentan un funcionamiento top-down.

El foco de esta propuesta está en los sistemas de entrada, la percepción y el lenguaje, cuyo funcionamiento es modular. Estos sistemas trabajan con dominios específicos de conocimiento que se caracterizan por:

- Su especificidad. Los estímulos son filtrados por un sistema de transductores sensoriales que transforman la información al formato específico del módulo por el que va a ser procesado. Una vez filtrada la información, cada módulo procesa única y exclusivamente el tipo de información para el que está especializado. Para que un módulo pueda procesar la información debe estar en un formato específico. Esta característica resulta fácilmente comprensible para los usuarios de aparatos informáticos. Para poder acceder y trabajar en un documento escrito es necesario un procesador de texto puesto que otro tipo de programa no permite abrir el archivo. De la misma forma, en el

sistema modular, cada módulo sólo puede operar con la información que es de su dominio específico.

- Su obligatoriedad. El funcionamiento de los módulos es obligatorio, lo que implica que cuando un módulo recibe una entrada de información o input en el formato específico en el que opera, esta información es procesada sin necesidad de que ningún otro sistema intervenga. De modo que cuando recibe el input se procesa de forma necesaria. Esta característica da lugar a situaciones curiosas ya que el procesamiento obligatorio hace que en muchas ocasiones hayamos procesado información lingüística antes de decidir voluntariamente hacerlo. Es fácil encontrarnos con experiencias habituales en nuestra rutina diaria que ponen de manifiesto esta premisa. Por ejemplo, cada curso académico, la profesora de Psicología Evolutiva reta a sus estudiantes a acudir a clase sin leer el letrero de un cercano centro comercial¹⁸. Por muy bajo que fuera el nivel atencional de sus alumnos a primera hora de la mañana, resulta imposible que no procesaran la información lingüística del cartel tras haber recibido el estímulo visual.
- Encapsulación e impenetrabilidad. Entre los distintos módulos no existe comunicación ni intercambios de información porque la información se procesa de forma independiente y sin filtraciones de otros sistemas o unidades. Cada módulo ignora la información que esté procesando el resto de sistemas. Esta característica resulta llamativa dado que puede considerarse un defecto del procesamiento, sin embargo, contribuye a que cuando un módulo resulta dañado, la afectación sea parcial y no masiva.
- Rapidez y autonomía. Características que explican la alta velocidad de procesamiento perceptivo y del lenguaje y el bajo consumo de recursos cognitivos.

¹⁸ La Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca se encuentra a las afueras de la ciudad y para acceder a ella se suele pasar por delante de un gran centro comercial con un enorme cartel.

Posteriormente, Fodor (2000) defendió que de todas las características anteriormente descritas, el encapsulamiento informativo es el atributo básico de los procesos modulares. Una de las particularidades de la propuesta de Fodor es que defiende el determinismo de la organización cerebral proponiendo que la estructura modular está prefijada, determinada y prediseñada de forma innata, por lo que no se contemplaría la influencia del entorno ni del aprendizaje.

Sin embargo, en la modularidad fodoriana sólo son modulares los sistemas de entrada, es decir, el lenguaje y la percepción, de forma que se admite cierta flexibilidad en el procesador central resolviendo el problema del determinismo extremo.

Un ejemplo de la aplicación de esta teoría al desarrollo del lenguaje sería el siguiente: un niño que está aprendiendo a hablar comienza a construir el sistema fonológico. La fonología constituye un dominio de conocimiento específico. Al ser un dominio específico, de su procesamiento se encargan redes neuronales concretas. De hecho, existe una alternación específica, el trastorno fonológico, que se caracteriza por las dificultades en la adquisición del sistema fonológico que es independiente del resto de componentes del lenguaje. Con lo cual, hay niños cuya falta de desarrollo o madurez en las áreas cerebrales que se encargan del procesamiento fonológico, justifican la aparición de sintomatología específica en este dominio.

Además, la falta de permeabilidad interdominio resulta llamativa, y da lugar a errores por falta de integración. Por ejemplo, es frecuente que, a pesar de conocer y utilizar determinantes, los niños no segmenten de forma correcta las palabras y utilicen términos como “el amoto” en lugar de “la moto” debido a la falta de coordinación entre el módulo fonológico y el gramatical. Este tipo de errores es especialmente frecuente cuando aprenden de memoria canciones o rimas que escuchan en la televisión o en el colegio.

Entre los grandes defensores de esta concepción se encuentran psicólogos y lingüistas que habían estado lidiando con las teorías conductistas sobre el aprendizaje del lenguaje durante los años sesenta del pasado siglo. Estas posturas describían a los bebés como tabulas rasas sobre las que se podía implementar cualquier tipo de aprendizaje. Por otro lado, el desarrollo de la psicología evolutiva había puesto de manifiesto que los niños desde edades

muy tempranas muestran ciertas habilidades (Mehler y Duprox, 1990).

Entre los autores alternativos a las propuestas conductistas, destacan Noam Chomsky (1981) para quien la generatividad del lenguaje, junto con la existencia de una estructura profunda en el mismo, son evidencias de la predeterminación en la adquisición del lenguaje; o Steven Pinker (1996) que considera que el lenguaje no sólo tiene una base determinada sino que al más puro “estilo freudiano”, es un instinto.

No obstante, en el ámbito de la Psicología Evolutiva, las especificaciones innatas no resultaron tan populares, puesto que el Constructivismo que había sido el paradigma dominante, ensalzaba la importancia del contexto, de los procesos de aprendizaje y del papel de los mediadores. Enesco y Deval (2005) defienden el funcionamiento emergentista de la mente según el cual los mecanismos de procesamiento de los bebés inicialmente no son especializados pero son sensibles al contexto por lo que se especializan mediante la práctica y la exposición a entornos de aprendizaje.

La rigidez del modelo de Fodor no se limita al determinismo innato, sino también a las características de los módulos descritos. En su modelo se establece una arquitectura en la que los módulos de un mismo sistema presentan una arquitectura horizontal y están completamente encapsulados, mientras los distintos sistemas mantienen una relación vertical donde la información fluye de forma unidireccional. Por ello, se dice que dentro de este modelo, los módulos son “ciegos” ya que al procesar de forma exclusiva el contenido de un dominio concreto, carecen de la visión global de la tarea como si estuviesen trabajando con un pequeño detalle de un enorme mural sin conocer el contenido del mural o la importancia de ese detalle en el mismo.

Existen alternativas más flexibles como la de Geary y Huffman (2002) para quienes la información de cada dominio puede ser revisada (desencapsulada) y reconstruida mediante procesos de aprendizaje explícito. Estas alternativas se fundamentan en datos empíricos como el hecho de que el contenido léxico puede influir sobre el procesamiento fonológico (Connine y Clifton, 1987), o de que la información fonológica puede afectar al procesamiento sintáctico (Dechovitz, 1979). Estos hallazgos corroboran que el encapsulamiento de los módulos es relativo y se puede vencer.

Si bien las ideas de Fodor constituyen el punto de partida de la

modularidad, actualmente se aceptan propuestas más flexibles y menos deterministas. Un ejemplo de estas nuevas propuestas es la defendida por Pinker (1997) quien describe una estructura modular de la mente humana, pero no considera que los módulos tengan una estructura vertical ni que sean encapsulados. Así, propone un sistema de módulos que, a pesar de ser independientes, pueden establecer relaciones y compartir información.

3.1.2. El proceso de modularización según Annette Karmiloff-Smith

Como se ha referido, la versión de la Teoría de la modularidad de Fodor presenta ciertos problemas a la hora de encajar en el proceso de desarrollo. En concreto, la hiperespecialización de los módulos y la falta de un enfoque integrador aboca a los investigadores a experimentos sobre procesos aislados. En este aspecto, Newell (1990) destaca la importancia de los procesos de integración en el paradigma de la arquitectura mental.

Para superar estas dificultades, la versión de la teoría de la modularidad de Karmiloff-Smith (1994) realiza un esfuerzo por acercar las propuestas computacionales a la psicología evolutiva mediante la idea de que la mente se modulariza a medida que avanza el desarrollo. De esta forma, trata de explicar no sólo el funcionamiento modular de la mente, sino además cómo emerge esta estructura desde una perspectiva del desarrollo teniendo en cuenta los contextos de interacción y los procesos de aprendizaje.

Para Karmiloff-Smith, la modularización de la mente parte de la existencia de ciertos sesgos en los recién nacidos que canalizan la atención hacia un conjunto de estímulos concretos. Se ha comprobado que los bebés con pocos meses de vida muestran preferencias ante determinados estímulos como las voces o las caras humanas (Morton y Johnson, 1989). Estos sesgos favorecen el fortalecimiento de circuitos cerebrales para que sean más rápidos y automáticos facilitando el desarrollo del sistema nervioso hacia un sistema estructurado y modular (Aslin, Juszczyk, y Pisoni, 1998; Walker-Andrews, 1997).

La existencia de estos sesgos, permite superar la idea conductista sobre el bebé sin que se cierre la puerta a la importancia del contexto y los entornos del aprendizaje defendidos desde el paradigma constructivista.

Esta hipótesis de la canalización, apoya la idea de que en el proceso de adquisición del lenguaje, el aprendizaje de las reglas combinatorias no se produce de forma explícita. Tomasello (2000) analizó el tipo de estímulos lingüísticos a los que los niños pequeños están expuestos y encontró cierta carencia de elementos gramaticales y sintácticos, es decir, al hablar con los niños, los adultos utilizan enunciados más sencillos. Esto podría dificultar la adquisición de elementos gramaticales y sintácticos. Por tanto, si la adquisición del lenguaje dependiera sólo de la estimulación recibida se requeriría más tiempo, y una estimulación mucho más estructurada para la correcta adquisición del lenguaje. Sin embargo, la existencia de predisposiciones para la comprensión de estas reglas soluciona en gran medida este problema.

Por otro lado, la aparición en los años setenta del caso Genie¹⁹ abrió otro debate sobre la adquisición del lenguaje: la existencia de periodos críticos (Lenneberg 1967). El concepto de periodo crítico hace referencia a la existencia de momentos específicos del desarrollo en los que se requiere estimulación ambiental para el desarrollo de determinadas habilidades. Este concepto propone la idea de que existen periodos en los que el sistema nervioso está especialmente receptivo para desarrollar una habilidad concreta, hasta tal punto que si no se estimula la adquisición de la misma durante este periodo, las conexiones neuronales que estaban predeterminadas para asumirla se atrofian.

Evidentemente por cuestiones éticas, esta teoría no puede ser demostrada, pero el proceso de adquisición del lenguaje sugiere que existe un periodo sensible para el desarrollo de este proceso. A diferencia de los periodos críticos, los periodos sensibles no son tan rígidos, así que, sobrepasado el periodo no se niega la posibilidad de desarrollar una habilidad pero sí se defiende la existencia de momentos evolutivos en los que el sistema nervioso es especialmente receptivo a determinado tipo de estímulos.

Ortiz (2009) explica la existencia de periodos críticos y sensibles,

¹⁹ El caso Genie hace referencia a una adolescente que fue encontrada en Arcadia (California) en 1970 y cuyas características se asemejaban a las de los "niños salvajes". Genie, de 13 años, había sufrido un aislamiento total durante su infancia que transcurrió encerrada en una habitación y atada a una silla sin ningún tipo de estimulación. Al ser encontrada, Genie carecía de un sistema comunicativo. A pesar de que no se pudo descartar la existencia de un trastorno congénito, tampoco respondió de forma favorable a los diversos programas de adquisición del lenguaje en los que participó.

apoyado en la idea de que el desarrollo cerebral no es lineal sino cíclico. Existen etapas en las que hay un desarrollo masivo de conexiones neuronales cuyo objetivo es favorecer una adecuada adaptación al medio. Los entornos de enseñanza favorecen un adecuado desarrollo cerebral puesto que direccionan el establecimiento o fortalecimiento de determinadas conexiones frente a otras.

Atendiendo a estas evidencias, la teoría de la modularización permite encajar la existencia de ciertas predisposiciones y la especial sensibilidad a determinados estímulos, por lo que resulta una propuesta muy atractiva para explicar el desarrollo en general, y la adquisición del lenguaje en particular. Desde este punto de vista, la asunción de predisposiciones para el procesamiento selectivo de determinados estímulos, es lo suficientemente flexible para admitir la variabilidad en los procesos de desarrollo, y al mismo tiempo da respuesta al ritmo y la eficiencia con la que se adquiere el lenguaje.

Según Karmiloff-Smith, la atención selectiva a determinados estímulos permite que los circuitos cerebrales encargados del procesamiento de dichos estímulos se fortalezca dando lugar a la emergencia de módulos. Por tanto, para que el proceso de modularización tenga lugar, se requiere una correcta estimulación, de lo contrario el proceso de desarrollo se vería limitado.

Aunque, al igual que Fodor, los módulos son unidades de procesamiento destinadas a operar con conocimiento de dominio específico, Karmiloff-Smith incorpora una novedad estructural: la existencia de microdominios. Cada dominio está compuesto por microdominios, esto es, el dominio del lenguaje está compuesto por áreas más específicas como la gramática o la fonología.

El proceso de modularización permite que las unidades de procesamiento sean cada vez más específicas y encapsuladas restringiendo el acceso de otros procesadores a la información específica.

Para facilitar la comprensión del modelo, se puede utilizar cualquier actividad que pueda constituir un dominio. Por ejemplo, cuando se aprende a tejer, la mayoría de los aprendices tejen rectángulos y rectángulos en punto santa clara o bobo con el fin de automatizar una técnica concreta. Los esfuerzos realizados para conseguir tejer estos rectángulos de forma correcta y más o menos automatizada, llevan a la creación de representaciones mentales sobre esta tarea situando al aprendiz en esta primera fase del modelo. Si en ese proceso se produce algún error como saltarse o tejer mal un punto, el

aprendiz suele ser incapaz de corregirlo puesto que carece de habilidades recursivas.

En paralelo puede aprender otras técnicas como tejer en punto jersey, montar, disminuir o aumentar puntos, etc. En este momento, las representaciones necesarias para ejecutar cada tarea se están automatizando y permanecen encapsuladas de forma que cuando realiza una de ellas, no puede realizar la otra ni mezclar información de ambas. En este estadio, el aprendiz es capaz de realizar varias tareas pero por separado como si se tratase de un curso básico de aprender a tejer. En términos de esta teoría, está manejando distintos microdominios.

Sin embargo, el proceso de modularización no termina aquí, sino que una vez que los módulos funcionan de forma autónoma y encapsulada, el sistema cognitivo continúa el proceso de desarrollo hacia de redescipción de las representaciones (RR). Esta redescipción consiste en la transformación de las representaciones en otros formatos de manera que el conocimiento implícito pasa a ser explícito. Por ello, se puede considerar que la RR es sinónimo de aprendizaje y de desarrollo. Este proceso es similar a la desencapsulación propuesta por Geary y Huffman (2002).

Volviendo al ejemplo, una vez que el aprendiz adquiere cierta maestría en el conocimiento de cada microdominio, la información de las representaciones de cada uno de ellos se redscribe y se pone en relación con los demás. Por tanto, puede utilizar la información de dos microdominios de forma relacionada, en términos prácticos, puede tejer un punto del derecho y uno del revés dando como resultado el punto elástico. En esta fase, la segunda del proceso, el sujeto ejecuta las acciones centrado en las representaciones internas de forma que, si hubiera un error visible o si el resultado de su ejecución no se correspondiera con lo esperado, no podría solucionar el problema.

La redescipción de las representaciones va a permitir un mayor control y flexibilidad sobre la tarea o habilidad que se está ejecutando y se desarrolla en diferentes fases. En la primera, el sujeto aprende a ejecutar de forma correcta una habilidad correspondiente a un microdominio. Este proceso está guiado por inputs, es decir, por información externa y permite la creación y almacenamiento de las correspondientes representaciones mentales. En la

segunda fase, la información del exterior deja de guiar el proceso que se centra en las representaciones que han sido almacenadas. Estas representaciones se describen y se ponen en relación con otras del mismo dominio. En la última fase, las representaciones, ya redescritas se vuelven a poner en relación con la información del exterior para favorecer el ajuste y el equilibrio.

En nuestro ejemplo, el aprendiz llega a la tercera fase en la que el conocimiento incluido en las representaciones mentales se pone en relación, no sólo con la información de otros dominios, sino también con la información externa favoreciendo el equilibrio entre ambas. De esta forma, el ya experto tejedor puede crear nuevos proyectos utilizando las distintas técnicas aprendidas, relacionándolas entre sí y anticipando su resultado o modificándolo en base a cómo está progresando su nueva prenda.

A pesar de que existan estas fases, que a su vez se subdividen en niveles, la RR no supone un desarrollo lineal como el que proponen las teorías piagetianas. En este caso, una de las características más relevantes del proceso de redescipción es que ni es secuencial ni tiene una direccionalidad estricta. Por el contrario, es un proceso cíclico y recursivo.

Una de las ventajas del proceso de redescipción es que al hacer explícita la información favorece la relación interdominios de forma que se combinan algunas ventajas del encapsulamiento, como la velocidad y la automaticidad del procesamiento, con la flexibilidad y el enriquecimiento que supone la relación interdominios.

Además, esta teoría permite explicar algunos de los errores más frecuentes que se producen durante la adquisición del lenguaje. Como las sobrerregularizaciones gramaticales que se deben a un proceso de redescipción correspondiente a la segunda fase, en la que las representaciones sobre las reglas gramaticales guían la producción lingüística produciéndose un desajuste con la información externa.

Este tipo de errores se observan en todas las lenguas, de hecho Newport (1981) observó que los niños sordos que inicialmente utilizaban signos continuos para los plurales, en etapas posteriores segmentaban este signo para marcar el plural demostrando capacidad reflexiva sobre aspectos gramaticales a pesar de ser una fórmula incorrecta o inusual.

Retomando el ejemplo sobre la adquisición del sistema fonológico del

apartado anterior, la propuesta de Karmiloff-Smith añade algunos aspectos interesantes. Uno de ellos es el de la canalización. Este fenómeno se observa en la preferencia que muestran los bebés por los sonidos del habla frente a otro tipo de estímulos auditivos.

Además, la teoría RR permite explicar de qué manera se adquieren habilidades metalingüísticas como la Conciencia Fonológica, que es una habilidad fundamental para la correcta adquisición de la lectura.

3.1.3. ¿Es la pragmática una habilidad modular?

Más allá de estas evidencias, uno de los aspectos más debatidos en la actualidad dentro de la Teoría de la modularidad es dirimir qué procesos son modulares y cuáles no lo son. Las posturas más radicales defienden que la totalidad de sistema cognitivo tiene un funcionamiento modular. Esta idea se conoce como modularidad masiva, aunque asumirla de manera estricta, supone un problema en relación a la integración de información.

Existen algunas evidencias sobre el funcionamiento de módulos hiperespecializados como el “módulo de detección de mentiras” descrito por Cosmides²⁰. Sin embargo, asumir este nivel de especialización podría llevar a un número infinito de módulos (Sarva, 2003, citado en Corredor y Jiménez, 2011).

Por otro lado, prescindir de los procesos de integración implica que los seres humanos seríamos autómatas ejecutando de forma automática y obligatoria los programas de los módulos. Esta ejecución podría dar lugar, no sólo a errores, sino a contradicciones, debido a que los módulos no se comunican entre ellos. La inexistencia de una integración global tendría grandes repercusiones en el comportamiento humano. Este tipo de situaciones se observan con frecuencia en los “trabajos grupales” en los que los miembros del grupo se reparten las tareas o los apartados, y una vez realizadas, las colocan en orden sin haber hablado entre ellos sobre el enfoque general del proyecto, ni tratar de integrar las distintas partes. El resultado suele ser un trabajo en el que se repiten contenidos o no se profundiza en determinados

²⁰ Cosmides (1989); Cosmides, Toby, Feddick y Bryant (2005).

aspectos, con distintos estilos de redacción e incluso diferente formato. Resulta complicado imaginar una situación similar en el comportamiento de uno mismo. Asumiendo una modularidad masiva sin la existencia de procesos de integración, nuestros módulos actuarían de forma independiente sin que existiese coordinación de ningún tipo.

A pesar de que este tipo de modularidad resulte muy atractiva, ningún teórico estaría dispuesto a defender este nivel tan radical. Por eso, se acepta que en algún momento del procesamiento se produce una integración de información que da lugar a macroprocesos como la planificación o la toma de decisiones. Además, no todos los procesos cuentan con los mismos apoyos a la hora de postularse como modulares.

El lenguaje es uno de los procesos sobre los que existe un mayor acuerdo en relación a su funcionamiento modular (Appelbaum, 1998). La presencia de lesiones y trastornos que afectan a tareas específicas apoya este funcionamiento, por lo que en la actualidad se acepta de forma generalizada el procesamiento modular del lenguaje. De hecho, en el libro "Laura: A Case for the Modularity of Language" (Yamada, 1990) se expone el caso de una niña con un cociente intelectual de 40 que presentaba un alto dominio gramatical, sintético y fonológico aunque carente de significado y sentido, lo que demostraría el encapsulamiento informativo propio de los sistemas modulares.

No obstante, no todos los niveles lingüísticos cuentan con los mismos apoyos a la hora de postularse como modulares. Los procesos formales, como la fonología, la morfología y la sintaxis, son las habilidades que cuentan con más defensores acerca de su funcionamiento modular, tanto a nivel funcional como estructural. Un ejemplo sería el agramatismo, que es un síntoma específico caracterizado por la presencia de dificultades expresivas y comprensivas en el uso de aspectos morfosintácticos (Beeke, Maxim, y Wilkinson, 2008), que no afecta a la competencia léxica ni fonológica, que puede ser evolutivo o adquirido y que se observa en diferentes lenguas (Benedet, Christiansen, y Goodglass, 1998; Stavrakaki y Kouvava, 2003; Hagiwara, 1995).

A nivel teórico parece factible que las habilidades formales puedan cumplir los requisitos funcionales de los módulos (impenetrabilidad, obligatoriedad...). Una de las tareas clásicas que aporta evidencia sobre la

obligatoriedad en el procesamiento del lenguaje es la tarea de Stroop (MacLeod, 1991). En esta tarea, el procesamiento automático y obligatorio del contenido léxico interfiere con el acceso a las características perceptivas, es decir, que cuando la palabra “azul” aparece escrita en color verde, el contenido léxico (azul) interfiere en el contenido perceptivo de las letras (verde).

En relación a las habilidades de contenido, la semántica se nutre de información contextual, cultural, inferencial... A priori parece que la semántica puede funcionar más como un proceso integrador que modular.

Con respecto al componente pragmático tendría un funcionamiento similar al de la semántica. Saber utilizar adecuadamente el lenguaje, atendiendo al conjunto de factores que inciden en el desarrollo de una conversación y a las características de los interlocutores, no sólo requiere los inputs de otras habilidades lingüísticas, sino también de procesos mentalistas y del contexto sociocultural.

Uno de los aspectos que genera más dudas sobre el funcionamiento modular de la competencia pragmática, es el tipo de información con el que éste módulo tendría que operar. El módulo pragmático no podría ser un módulo de entrada puesto que necesitaría operar con información lingüística que habría sido procesada en etapas anteriores (Kasher, 1991). Por ejemplo, en la interpretación de un enunciado no literal, el sujeto, primero debe acceder al significado literal. Posteriormente, relaciona el resultado de ese análisis con conocimiento referido a creencias, intenciones e información contextual con el fin de dotar al enunciado de un nuevo significado. Por tanto, el módulo pragmático, no podría funcionar como un modulo de entrada, y además no podría estar encapsulado (Kasher, 1991). Desde esta perspectiva, el análisis pragmático podría corresponder al nivel del procesador central.

Sin embargo, los estudios de imagen (Benton, 1968; Mazoyer et al., 1993; Kupperberg et al., 2000) y la existencia de trastornos específicos que afectan al procesamiento de aspectos pragmáticos (Adams y Lloyd, 2005; Brook y Bowler, 1992) contradicen este planteamiento.

Por otro lado, algunos aspectos como la entonación o la congruencia emocional que resultan claves en la comprensión de enunciados no literales como la ironía, no suponen un input elaborado y pueden ser procesados de forma independiente. Esto supone que una persona puede procesar una

entonación claramente irónica sin procesar otros aspectos lingüísticos como la fonología o el léxico.

En resumen, el componente pragmático del lenguaje no parece responder a un funcionamiento modular tan claro y rígido como otros componentes lingüísticos, no obstante, es posible que algunas habilidades pragmáticas sean más modulares que otras.

3.2. BASES NEUROPSICOLÓGICAS DE LA PRAGMÁTICA

El interés por la Neuropsicología se encuentra en las aportaciones de la Psicología soviética, y en particular de Alexander Luria (1979) que realizó una descripción de la organización funcional del cerebro: la existencia de áreas cerebrales concretas y especializadas que participan y posibilitan la ejecución de tareas. Esto sentó las bases de la Neuropsicología moderna, que hoy entendemos como la ciencia que estudia la organización cerebral de las funciones cognitivas.

En los últimos años, la Neuropsicología ha experimentado un auge debido, por un lado, al creciente interés de la comunidad científica en el estudio de la organización cerebral, tanto en individuos normativos como en pacientes con lesiones o trastornos funcionales; y por otro, al avance en nuevas técnicas de investigación, especialmente las técnicas de neuroimagen. Gracias a estos datos, la Neuropsicología ha abandonado la perspectiva descriptiva tratando de explicar los procesos y de ofrecer estrategias que favorezcan la intervención, tanto en el ámbito clínico como en el educativo.

Tradicionalmente, el lenguaje ha sido uno de los procesos que ha recibido mayor atención desde esta disciplina, y podríamos retrotraernos a los estudios realizados, a finales del siglo XIX, por Paul Pierre Broca (1861) y Carl Wernicke (1874), sobre la existencia de patologías específicas, como las afasias, y de la sintomatología asociada a estas lesiones cerebrales. Este interés, y la cantidad de investigaciones relacionadas con este campo, explica la presencia de una rama dentro de la Neurociencia, denominada: Neurolingüística.

La Neurolingüística parte de que las bases cognitivo-lingüísticas de la comunicación tienen una organización a nivel cerebral como resultado de una

serie de procesos en los que la información ha sido codificada en señales susceptibles de ser transmitidas a través de impulsos nerviosos (Manning, 1988). Actualmente se trabaja en este campo desde la perspectiva de las Neurociencias que persiguen un objetivo similar pero utilizan técnicas de estudio diferentes (Cuetos, 2012).

Debemos tener en cuenta que el auge de la Neurociencia del lenguaje no sólo se justifica por la aparición de técnicas de imagen, sino también por la existencia de modelos psicolingüísticos más complejos como la Teoría de modularidad expuesta anteriormente.

3.2.1. Modelos neuropsicológicos clásicos en el estudio del lenguaje

Una de las primeras propuestas sobre cómo y dónde se organizan las funciones cerebrales fue realizada por el psicólogo soviético Luria (1979). El interés de Luria, y una de sus mayores contribuciones, es ofrecer una visión de cómo se organiza funcionalmente el cerebro sano, haciendo hincapié en la descripción de procesos psicológicos como la atención, la memoria o la percepción. Su concepción neuropsicológica del cerebro humano propone la existencia de tres unidades de organización funcional - o bloques funcionales - que desarrollan funciones en base a una organización jerárquica.

La primera unidad se encarga de mantener la activación del organismo con el fin de que se encuentre en el estado óptimo para recibir estímulos externos e internos. Esta función se ejecuta desde estructuras subcorticales. El segundo bloque se encarga de gestionar los inputs. En concreto de la recepción, pero también del análisis y del almacenamiento de información de carácter sensorial. En esta segunda unidad existen distintos tipos de áreas que se organizan en niveles de especificidad decreciente: áreas primarias encargadas del procesamiento de estímulos de modalidades específicas, áreas secundarias encargadas de la organización y codificación de información procedente de una modalidad sensorial concreta, y áreas terciarias que realizan la organización y codificación de la información de forma multimodal. Estas funciones se llevan a cabo desde zonas de la superficie posterior convexa de los hemisferios cerebrales, particularmente de los lóbulos

occipitales, temporales y parietales. La tercera unidad funcional descrita por Luria se encarga de la programación, de la regulación de la actividad, y también de la verificación de las acciones. Estructuralmente, esta unidad se sitúa en las zonas anteriores de la corteza y subcorteza cerebral.

Aunque el de Luria constituyó uno de los primeros modelos neuropsicológicos a nivel histórico y, en líneas generales, su propuesta continúa considerándose válida (Semrud-Clikeman y Teeter, 2009), en la actualidad las investigaciones se centran en localizar de forma específica la ejecución de tareas más concretas y de establecer las relaciones que existen entre unas áreas y otras.

Otro de los modelos neuropsicológicos clásicos parte del estudio de la afasiología que se centra en el análisis de las estructuras implicadas en la comprensión y producción del lenguaje de pacientes con lesiones, y en concreto, en la localización de funciones cerebrales relacionadas con la sintomatología de pacientes con afasias. La Afasiología se inició en 1861 cuando Paul Broca estudió a su famoso paciente Tan que tras sufrir un daño cerebral era incapaz de producir lenguaje a excepción de la expresión “tan”.

La sorprendente sintomatología de Tan dio lugar a un creciente interés por los efectos que sobre el lenguaje tienen las lesiones cerebrales no masivas dando lugar al conocido modelo del neurólogo Geschwind (1965) quien proponía la existencia de tres centros en el procesamiento del lenguaje (veáse Figura 3):

- Área 22 de Broadman (área de Wernicke) como centro de la comprensión del lenguaje.
- Área 44 de Broadman (área de Broca) como centro de la producción.
- Circunvolución angular y supramarginal como centro conceptual.

Este modelo permite explicar, en términos generales, los principales tipos de afasias que han sido descritos:

- La afasia de Wernicke supone una lesión en el centro de comprensión. La sintomatología manifestada por estos pacientes es fluida, con parafasias de predominio fonémico, mala repetición y graves problemas de comprensión.

- La afasia transcortical sensorial muestra una sintomatología similar a la de Wernicke con la repetición preservada. En este tipo de afasias la lesión debería localizarse en la circunvolución angular y supramarginal.
- La afasia de Broca implica una lesión en el área de producción. La sintomatología principal es la anomia y el agramatismo con la comprensión preservada.
- En la afasia transcortical motora las lesiones se localizan en el área suplementaria, justo por encima de Broca. La sintomatología es similar a la afasia de Broca pero con la repetición preservada.
- La afasia de conducción se caracteriza por la presencia de errores de tipo fonémico, una comprensión preservada y muchas dificultades en la repetición. La lesión en este tipo de afasias debería localizarse en el fascículo arqueado, un haz de fibras que permite la conexión entre las áreas de Broca y Wernicke.

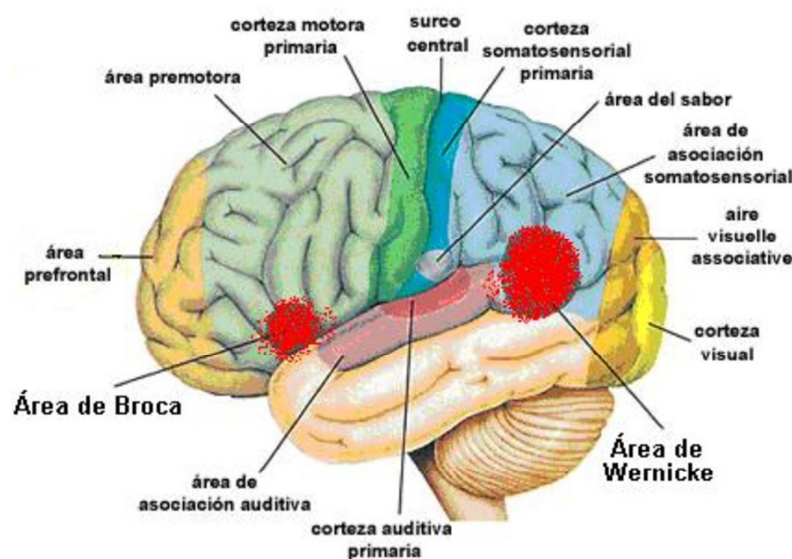


Figura 3. Áreas implicadas en el procesamiento del lenguaje

También han sido descritos otros tipos de afasia menos frecuentes como la afasia global con lesiones amplias y sintomatología mixta, la anomia caracterizada por dificultades de acceso al léxico o la anartria con dificultades articulatorias.

El estudio de pacientes afásicos desde el modelo de Norman Geschwind (1965) ha resultado muy útil para tratar de delimitar qué áreas cerebrales están implicadas en el procesamiento del lenguaje y para esclarecer la especialización de las funciones lingüísticas.

3.2.2. Hallazgos recientes sobre la localización de funciones lingüísticas

Gracias a los estudios realizados con pacientes afásicos, las regiones del lenguaje se han localizado en zonas perisivilanas del hemisferio izquierdo (Hynd y Willis, 1988), no obstante, la aparición de las técnicas de neuroimagen ha supuesto una nueva forma de estudio de la organización cerebral del lenguaje, que permite determinar y localizar la existencia de lesiones cerebrales en pacientes vivos.

Existen distintos tipos de técnicas de neuroimagen, generalmente se clasifican en técnicas estructurales y técnicas funcionales. Las técnicas estructurales permiten obtener una imagen estática del sistema nervioso. Entre estas técnicas, destacan la Tomografía Axial Computerizada (TAC) y la Resonancia Magnética (RM). Ambas permiten obtener una imagen del cerebro en vida facilitando la localización de lesiones o daños con la ventaja de no ser técnicas invasivas.

Las técnicas de neuroimagen funcional, no sólo permiten obtener imágenes, sino que además ofrecen información sobre el funcionamiento cerebral. La resonancia magnética funcional (RMf) recoge datos sobre el comportamiento hemodinámico del cerebro, o la tomografía por emisión de protones que permite observar el consumo de glucosa. La ventaja fundamental de esta técnica es que posibilita valorar el nivel de activación de las distintas regiones cerebrales durante la ejecución de tareas concretas como la evocación o la comprensión de ironías. Estos datos permiten la localización de funciones cerebrales.

En las últimas décadas, estas técnicas se utilizan en estudios con sujetos con desarrollo tipo para estudiar el funcionamiento cerebral, pero también con sujetos con patologías como trastornos específicos del lenguaje, trastornos del espectro autista, trastornos psicóticos o daño cerebral.

De estos estudios se han extraído algunos datos relevantes, como la implicación de regiones de la corteza temporal inferior izquierda en el procesamiento léxico-semántico (Damasio, Grabowski, Tranel, Hichwa, y Damasio, 1996; Nobre y McCarthy, 1995). Estas áreas parecen estar especializadas en tareas de evocación, identificación o denominación, así como en la comprensión semántica de enunciados.

El procesamiento sintáctico-gramatical se ha relacionado con regiones frontales intero-anteriores (Caplan, Baker y Dehaut, 1985). Estos datos apoyan la especialización de las redes neuronales y son coherentes con la existencia de microdominios.

Además de estas áreas específicas, se ha propuesto la existencia de áreas de integración que estarían implicadas en la combinación del contenido sintáctico, semántico y pragmático, y podrían estar situadas en el giro fusiforme temporal inferior del hemisferio izquierdo (Kupperberg et al., 2000).

Existen multitud de estudios sobre tareas semánticas, gramaticales o sintácticas. Sin embargo, la competencia pragmática ha recibido una menor atención desde el enfoque neuropsicológico.

En estudios con pacientes que presentaban daños en el hemisferio derecho, se ha puesto de manifiesto la existencia de dificultades en tareas como la comprensión del humor y el uso del contexto para la interpretación del discurso (Paradis, 1998) y el procesamiento de la entonación (Barrett, Crucian, Raymer, y Heilman, 1999). En concreto, se ha descrito la implicación de regiones temporales superiores (Mazoyer et al., 1993; Kupperberg, 2000) y frontales (Benton, 1968) del hemisferio derecho durante la detección de violaciones pragmáticas.

Por tanto, una de las primeras peculiaridades del procesamiento pragmático es que, a diferencia de otras tareas lingüísticas, su actividad neurológica se ubica en el hemisferio derecho. Además, se tiene evidencia de la independencia del procesamiento pragmático y el gramatical (McDonald y Pearce, 1996). En concreto, los pacientes con afasia global, pero sin daños en el hemisferio derecho no muestran este tipo de síntomas pragmáticos (Browsers, Bauer, y Heilman, 1993). Estos datos, suponen un apoyo a la concepción modular del componente pragmático.

Se ha estudiado la activación cerebral durante la realización de tareas

concretas como la comprensión de expresiones no literales y peticiones indirectas. Observándose la activación de zonas fronto-parietales, en concreto la zona posterior medial del giro frontal, el giro precentral izquierdo y zonas bilaterales de los lóbulos parietales inferiores (giro supramarginal) (Ackeren, y cols., 2012). Por tanto, el procesamiento pragmático parece producirse en zonas del hemisferio derecho similares a las zonas que procesan los aspectos formales en el hemisferio izquierdo.

De esta forma, los datos actuales obtenidos a través de estudios de imagen son coherentes con el modelo psicolingüístico de procesamiento modular. El hecho de que el contenido pragmático se procese en el hemisferio derecho hace que se planteen dudas sobre qué aspectos de la competencia pragmática son lingüísticos, cuáles son mentalistas y cuáles son sociales. Al mismo tiempo se debate dónde y cómo se establecen estos límites tan difusos. En otras palabras, estas evidencias, nos llevan a plantearnos ¿cuáles son los procesos no lingüísticos del procesamiento lingüístico?

Las técnicas de neuroimagen funcional han permitido verificar que, a pesar de la especialización cerebral, durante la realización de tareas de contenido lingüístico, no sólo se activan áreas de procesamiento lingüístico, sino que existen otras áreas implicadas. Y algunos ejemplos los encontramos en investigaciones centradas en el léxico y en la Teoría de la mente.

Con respecto a la activación neurológica en tareas lexicales, el estudio de Hauk, Johnsrude, y Pulvermüller (2004) evidencia que las áreas prefrontales motoras se activan durante el procesamiento de léxico relativo a acciones como saltar o coger. Estos datos pueden no resultar sorprendentes, sin embargo, también se ha observado esta misma activación durante el procesamiento de frases hechas referidas a acciones (Raposo, Moss, Stamatakis, y Tyler, 2009). En estas frases el contenido literal no contiene léxico referido a acciones, por ejemplo, “poner los pies en polvorosa”, sin embargo, el sentido no literal implica una acción.

Esto mismo ocurre durante el procesamiento de peticiones indirectas del tipo “aquí hace mucho calor”. Estas expresiones tampoco contienen léxico explícito sobre acciones, sin embargo, al igual que ocurre con los modismos o las frases hechas, en el procesamiento de peticiones indirectas también se ha observado activación tanto de áreas motoras como de redes implicadas en

procesamiento de tipo mentalista implicado en la comprensión de inferencias (van Ackeren, Casasanto, Bekkering, Hagoort, y Rueschemeyer, 2012).

Esto supone que la activación de las áreas motoras no está vinculada al procesamiento léxico, sino a un nivel de procesamiento global que permite la integración de todos los aspectos lingüísticos (formales, de contenido y uso) que constituyen la expresión.

Por otro lado, en el caso de las tareas mentalistas, al igual que ocurre con los aspectos pragmáticos, se ha constatado que es el hemisferio derecho el que parece tener una implicación mayor, por ello Ruby y Decety (2001) proponen que la cognición social se desarrolla en áreas del hemisferio derecho.

Saxe (2006) defiende que la Teoría de la Mente se asienta en tres áreas cerebrales: el córtex prefrontal, el córtex cingulado posterior y la conjunción temporo-parietal bilateral. A pesar de que los estudios de Saxe se toman como referencia, existe cierta variabilidad en las áreas cerebrales que están implicadas en distintas tareas de índole mentalista. Por ejemplo, en otros estudios, se han vinculado áreas de los polos temporales (Corradi-Dell'Acqua, Hofstetter, y Vuilleumier, 2014) y de la corteza parietal inferior (Gallagher y Frith, 2003) en la resolución de algunas tareas.

Dentro del concepto de Teoría de la Mente suelen distinguirse entre los componentes afectivos (comprensión emocional), y los cognitivos (comprensión y atribución de creencias e intenciones). Se ha demostrado que los daños en la corteza prefrontal ventromedial producen alternaciones en aspectos cognitivos, pero no en los aspectos afectivos (Leopold et al., 2012). Estos datos podrían justificar la existencia de microdominios dentro de la Teoría de la mente.

Aunque está muy arraigada la hipótesis de que el contenido mentalista es de dominio específico y es consistente con las dificultades observadas en personas con trastornos del espectro autista, existen investigadores más escépticos que dudan de esta especificidad debido a la implicación de otros procesos de dominio general como la memoria operativa (Apperly, Samson y Humphreys, 2005) y las funciones ejecutivas (Bloom y German, 2000) en la resolución de tareas de falsa creencia.

Por otro lado, también se ha estudiado la relación entre la Teoría de la Mente y el Lenguaje. Desde las etapas preverbales, los niños utilizan información no verbal como el seguimiento de la mirada o la expresión facial

para atribuir intenciones a los otros favoreciendo la comunicación. Recientemente se han identificado áreas cerebrales implicadas en el procesamiento de este tipo de información prelingüística. En concreto se ha determinado que este procesamiento sucede en dos grupos de redes neuronales: la red de neuronas espejo (córtex fronto-parietal derecho y giro postero-superior temporal derecho) y la conocida como red mentalista (córtex prefrontal medial y conjunción temporo-parietal bilateral) (Kuhlen, Bogler, Swerts, y Haynes, 2015). No obstante, la relación entre Teoría de la mente y Lenguaje podría estar contaminada por el uso de tareas lingüísticas para la evaluación de las habilidades mentalistas. De hecho, se ha observado que antes de las demandas comunicativas existe activación de las áreas mediales de la corteza parietal inferior. Estas áreas no se activan ante tareas específicamente lingüísticas en las que está implicado el giro frontal inferior del hemisferio izquierdo (Willems, Hagoort, y Casasanto., 2010). Por lo tanto, la comunicación no depende exclusivamente de áreas lingüísticas.

A partir de estos datos, cada vez es más frecuente el uso de tareas mentalistas relativamente libres de contenido lingüístico²¹ que han permitido detectar la existencia de redes neuronales diferenciadas para el procesamiento de información mentalista y lingüística (Sprong y cols., 2007).

A pesar de los avances de las neurociencias y de la evidencia que han aportado sobre como acontece el procesamiento lingüístico, todo parece indicar que existen procesos comunes que están en la base de habilidades mentalistas y comunicativas que pueden estar relacionadas con el manejo de varias representaciones mentales y con la intersubjetividad.

3.3. ALTERACIONES ESPECÍFICAS Y MODULARIDAD

3.3.1. *El Autismo y la Teoría de la Mente*

En 1943 Leo Kanner propuso la existencia de un síndrome infantil, basándose en las observaciones de los comportamientos de un grupo de niños, al que denominó “Autismo Infantil Precoz”. Estos niños presentaban alteraciones que no habían sido descritas hasta ese momento y que afectaban

²¹ Un ejemplo de este tipo de tareas es el humor gráfico (Puche-Navarro, 2004) que evalúa la identificación del humor en imágenes, la actividad representacional y el establecimiento de analogías.

gravemente a su desarrollo. Kanner agrupó las alteraciones que configuran este síndrome en tres grandes áreas:

- Alteraciones en las interacciones sociales determinadas por una incapacidad para relacionarse de manera adecuada. Esa extremada soledad autista, en palabras de Kanner, se manifestaba de forma muy variable.
- Alteraciones en la comunicación y del lenguaje. Se describen un conjunto muy amplio de alteraciones que varían desde niños que no adquieren el lenguaje, hasta aquellos que habiéndolo adquirido no lo utilizan para comunicarse de manera eficaz. El lenguaje de estos niños presenta una serie de rasgos que no se corresponden con el desarrollo típico del lenguaje, tales como ecolalias, inversión pronominal o comprensión literal de enunciados.
- Alteraciones en el comportamiento. Kanner describía la conducta de estos niños guiada por un deseo ansiosamente obsesivo de mantener las rutinas.

Desde su descripción inicial, el trastorno autista ha sido explicado desde distintas corrientes como la Psicodinámica, que entiende el autismo como un trastorno emocional severo debido a la existencia de relaciones afectivas anómalas con las figuras de crianza; o la corriente Cognitiva que pone el énfasis en la existencia de algún tipo de disfunción biológica que causa alteraciones cognitivas. Actualmente se considera que el autismo es un trastorno del neurodesarrollo. Esta hipótesis, que está recibiendo apoyo empírico, sitúa el origen del autismo en una predisposición genética compleja y multifactorial. También se han encontrado importantes correlatos entre la prematuridad y el bajo peso con trastornos del espectro autista mediante el uso de programas de cribado (Hernández et al., 2018).

En cualquier caso, ha quedado probada la enorme heterogeneidad de las dificultades manifestadas por las personas con trastorno del espectro autista. Este hecho ha promovido la aparición del concepto de “continuo o espectro autista” (Wing, 1988) que implica entender los rasgos autistas como dimensiones continuas que pueden estar afectadas en distinto grado. Esta

concepción de espectro queda recogida en el manual DSM V²² (APA, 2013). El término “Trastornos del continuo o espectro autista” (TEA) incluye a las personas con Trastorno Autista y a todos aquellos que presentan síntomas de la siguiente tríada: déficits en las interacciones sociales, problemas de comunicación y patrones de comportamiento restringido.

En el esfuerzo por tratar de explicar la sintomatología del TEA, Baron-Cohen, Leslie y Frith (1987) propusieron que la ausencia de habilidades mentalistas era uno de los síntomas nucleares, ya que permitían explicar las dificultades relacionadas con el manejo de representaciones mentales y de habilidades intersubjetivas. De hecho, los déficits sociales de los niños autistas pueden ser explicados como una consecuencia de la incapacidad para comprender estados mentales (Leslie, 1987).

Una de las habilidades precursoras de la Teoría de la Mente es la ficción puesto que requiere desacoplar representaciones y acoplarlas a otras (Leslie, 1987). En los niños autistas, este desarrollo no sigue el mismo curso evolutivo. Muchos trabajos clásicos reportan la existencia de déficits en el desarrollo del juego de ficción en niños con autismo (Baron-Cohen, 1987; Sigman, Ungerer, Mundy, y Sherman, 1987; Wing, y Attwood, 1987; Wulff, 1985).

Utilizando la tarea de falsa creencia, Wimmer y Perner (1983) demostraron que los niños de 4 años de edad eran capaces de atribuir falsas creencias a otras personas y utilizar estas atribuciones para predecir el comportamiento de los demás. Los niños autistas fallan en la atribución de falsas creencias a diferencia de los niños con otros trastornos del desarrollo como el Síndrome de Down (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985, Dawson y Fernald, 1987). Por tanto, las dificultades mentalistas de los niños con autismo son específicas y relativamente independientes de la capacidad intelectual.

Se ha demostrado que incluso las personas con autismo con un buen nivel cognitivo y que adquieren un lenguaje funcional, mantienen dificultades relacionadas con la Teoría de la Mente (Baron-Cohen et al., 1985; Baron-Cohen, 1988) y con la competencia pragmática (Happé, 1994; Boucher, 2003). Un ejemplo de estas dificultades son los problemas para la interpretación de

²² El DSM es el Manual Diagnóstico de Trastornos Mentales elaborado por la American Psychiatric Association (APA). El DSM es un sistema de clasificación multiaxial que proporciona descripciones de las categorías diagnósticas.

enunciados no literales y de estados mentales vinculados a la dificultad para inferir las claves prosódicas del lenguaje (Martin y McDonald, 2004).

También se han estudiado los correlatos fisiológicos del aspecto pragmático del lenguaje en la comprensión de inferencias o ironías, encontrándose que las personas con trastornos del espectro autista presentan una mayor activación del giro frontal inferior izquierdo. Esto sugiere un intento de compensación de las dificultades mediante el análisis de otros datos como la prosodia (Colich et al., 2012; Tesink et al., 2009; Wang, Lee, Sigman, y Dapretto, 2006).

Otras diferencias en el funcionamiento y estructura cerebral en el TEA refieren la existencia de una mayor simetría hemisférica de las personas con Trastorno del Espectro Autista frente a las personas sin autismo (Redcay y Courchesne, 2008), una menor actividad de las áreas corticales implicadas en el lenguaje (Gaffrey et al., 2007) y una mayor activación de las regiones temporales de la corteza cerebral (Harris et al, 2006).

Estos datos apoyan la idea de que en las personas con TEA hay dificultades específicas en las habilidades mentalistas y pragmáticas que son independientes de otros procesos cognitivos (Baron-Cohen et al., 1985).

3.3.2. Afectación pragmática en Síndrome de Williams

El Síndrome de Williams es un trastorno del neurodesarrollo de baja prevalencia (Strømme, Bjørnstad, y Ramstad, 2002), que se caracteriza por una alternación genética del cromosoma 7q11.23 (Ewart et al., 1993).

Las personas con Síndrome de Williams presentan unos rasgos faciales característicos, enfermedades cardiovasculares y endocrinas, discapacidad intelectual de leve a moderada con una relativa preservación del lenguaje.

A nivel cognitivo manifiestan dificultades específicas relativas al razonamiento visoespacial, las funciones ejecutivas y el aprendizaje implícito. En el área lingüística, presentan un buen nivel de desarrollo de las habilidades formales relativas a los componentes estructurales del lenguaje y al uso de vocabulario concreto. Aunque existen resultados contradictorios, en general se acepta que el desarrollo léxico-semántico de los niños con Síndrome de Williams es similar al de los niños con desarrollo normativo (Garayzábal y

Cuetos, 2010). Tampoco a nivel fonológico se han encontrado diferencias con respecto a población con desarrollo tipo (Garayzábal y Cuetos, 2008). Esto ha favorecido que tradicionalmente se destacara la habilidad lingüística como uno de los puntos fuertes de las personas con este síndrome.

Sin embargo, esta aparente buena competencia lingüística ha sido cuestionada debido a la observación de problemas en la comunicación social (Karmiloff-Smith et al., 1997; Volterra, Capirci, Pezzini, Sabbadini, y Vicari, 1996). En concreto, se ha detectado que las personas con Síndrome de Williams tienen dificultades, que parecen ser específicas, en la competencia pragmática y en el uso de vocabulario abstracto, especialmente en lo relativo al uso del principio de cooperación (Gallardo, 2010).

En las últimas décadas, se ha avanzado en el análisis de las dificultades pragmáticas con el fin de establecer criterios que permitan determinar un perfil y facilitar el diagnóstico. Esto ha sido posible gracias a la realización de estudios comparativos con población normativa y con otro tipo de patologías (Laws y Bishop, 2004).

La principal dificultad de las personas con Síndrome de Williams a nivel pragmático es la selección de información relevante y el ajuste de la misma al interlocutor. En muchas ocasiones, presentan un discurso vacío de contenido (John, Bowe y Mervis, 2009, Garayzábal, 2005), con exceso de lenguaje estereotipado, y pobreza en el uso de términos o expresiones que favorecen la coherencia y la cohesión del discurso (Garayzábal, Prieto, Sampaio, y Gonçalves, 2007). Además, se ha observado cierta dificultad para construir narraciones siguiendo el orden canónico (Diez-Itza, Martínez, y Antón, 2016) que pueden estar mediados por los problemas en el uso de términos espaciales y temporales (Phillips, Jarrold, Baddeley, Grant y Karmiloff-Smith, 2004). Estas dificultades las suelen compensar con una prosodia muy marcada y un exceso de recursos de reclamo atencional hacia el interlocutor, como las exclamaciones o el uso de componentes afectivos (Bellugi, Bihrlé, Jernigan, Trauner y Doherty, 1990).

En cuanto a las habilidades conversacionales se observa un menor uso de estrategias de reparación de turnos conversacionales (Asada, Tomiwa, Okada, y Itakira, 2010), así como dificultades en el ajuste al interlocutor (Garayzábal, 2005).

La sintomatología observada en estos sujetos, sustenta la hipótesis de que este síndrome está vinculado a alteraciones en el desarrollo de zonas del hemisferio derecho (Levitin et al., 2003) que aún no han sido constatadas. Los estudios de neuroimagen realizados hasta la actualidad, muestran una hipoplasia cerebral general (Chiang et al., 2007) y una mayor masa subcortical (Galaburda, Wang, Belluci y Rossen, 1994) que podría deberse a anomalías en el proceso de migración neuronal. También se ha descrito una cierta reducción de la sustancia gris en los lóbulos parietal y occipital (Boddaert et al., 2006). En relación a las áreas del lenguaje, se ha detectado una asimetría de las áreas perisilvianas (Toga y Thompson, 2003) que se acentúa a lo largo del desarrollo (Sowell et al., 2004).

Las dificultades en la comunicación social del Síndrome de Williams que han sido descritas en este epígrafe, son otro ejemplo de que la afectación del lenguaje puede ser específica, incluso en trastornos evolutivos y no sólo en sujetos con daño cerebral.

3.3.3. El Trastorno de la Comunicación Social

El Trastorno de la Comunicación Social se ha constituido como una nueva entidad nosológica desde su aparición en los principales manuales diagnósticos (CIE-11²³ y DSM-V). Esta inclusión no se produce por azar, sino que responde a dos cuestiones. La primera es la evidencia de que las dificultades pragmáticas se presentan con cierta independencia de otro tipo de dificultades lingüísticas. La segunda tiene que ver con el creciente número de estudios e investigaciones sobre el desarrollo de habilidades pragmáticas y las dificultades asociadas.

En las versiones anteriores de la CIE y la DSM no se recogía la existencia de un trastorno del lenguaje que afectará exclusivamente al ámbito pragmático. Esto no significa que no hubiera sujetos con dificultades en el componente pragmático del lenguaje, sin embargo, éstos recibían otro tipo de diagnóstico como el de Trastorno Específico del Lenguaje o el Autismo de Alto

²³ La CIE-11 es la Clasificación Internacional de las Enfermedades que elabora la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Funcionamiento.

El Trastorno Específico del Lenguaje implica un conjunto de dificultades en la adquisición de lenguaje en niños que no presentan problemas en otras áreas (neurológica, cognitiva, sensorial, motora o sociocultural) (Fresneda y Mendoza, 2005). Es un trastorno de carácter evolutivo que supone una dificultad persistente en la adquisición del lenguaje. Desde las primeras conceptualizaciones de este trastorno, ha existido mucha controversia sobre la terminología utilizada, los criterios diagnósticos y la realización de diagnósticos diferenciales con otros problemas de la adquisición del lenguaje como los retrasos. Bajo el término de Trastorno Específico del Lenguaje se incluyen perfiles muy diversos que incluyen dificultades en la adquisición de aspectos fonológicos, sintácticos y pragmáticos.

Ante esta diversidad, se han realizado diversos intentos por establecer subtipos. Una de las categorizaciones más conocida es la realizada por Rapin y Allen (1983) que incluye un subtipo de Trastorno Específico del Lenguaje denominado Trastorno Semántico-Pragmático que se caracteriza por la existencia de dificultades en la adquisición de la competencia pragmática y de la comprensión y expresión semántica.

Por otro lado, ya se ha referido el vínculo entre la Teoría de la Mente y el componente pragmático del lenguaje. Esta relación hace que muchos síntomas característicos de los Trastornos del Espectro Autista sean de índole pragmática. Algunos ejemplos son la falta comprensión literal de enunciados como las ironías, las violaciones de las máximas conversacionales o las dificultades en la organización del discurso. Existen posturas como la de Brook y Bowler (1992) que defienden la inclusión del Trastorno de la Comunicación Social dentro del espectro autista. En apoyo a esta propuesta, Bishop, Whitehouse, Watt, y Line (2008) realizaron un seguimiento de sujetos que habían sido diagnosticados de trastorno pragmático del lenguaje en su infancia y detectaron que el 32% de estos sujetos recibieron un diagnóstico de autismo en edades posteriores. Estos datos parecen apoyar la idea de que existe una continuidad entre los trastornos pragmáticos y el espectro autista.

No obstante, en los trastornos del espectro autista aparecen síntomas positivos (Mottron et al., 2007) como los comportamientos repetitivos y los intereses restringidos. Este tipo de síntomas no son frecuentes en los

trastornos pragmáticos ni en el trastorno específico del lenguaje (Bishop y Norbury, 2002; Gibson, Adams, Lockton, y Green, 2013) por lo que se pueden utilizar para discriminar entre los trastornos del lenguaje y los del espectro autista. Por ello, Conti-Ramsden defiende la independencia entre ambos trastornos (Conti-Ramsden, Simkin y Botting, 2006). También se han estudiado las alteraciones de conducta como posible síntoma diferencial entre los TEA y los trastornos del lenguaje. Los resultados no son concluyentes debido a la presencia indiferenciada de estos síntomas en ambos trastornos. Reisinger, Cornish y Fombonne (2011) defienden que las dificultades conductuales observadas en ambos trastornos pueden derivarse de los problemas de comunicación. De hecho, se ha encontrado una alta correlación entre el Trastorno de la Comunicación Social y la presencia de síntomas mixtos y/o externalizantes²⁴, especialmente relativos a la hiperactividad (Ketelaars, Cuperus, Jansonius. y Verhoeven, 2010) lo cual justifica que en muchas ocasiones estos niños reciban el diagnóstico de TDAH (Bruce, Thernlund y Nettelbladt, 2006). El Trastorno de la Comunicación Social también se ha relacionado con problemas internalizantes (Ketelaars et al., 2010).

Esta controversia se ha resuelto gracias a la inclusión del trastorno pragmático como una entidad específica dentro de los principales manuales diagnósticos. Algunas de las razones que han motivado este cambio es el hecho de que se han observado dificultades pragmáticas en diversas patologías como el TDAH (Miranda-Casa, Ygual-Fernandez y Rosel-Remirez, 2004), los trastornos psicóticos (Figuro, 2015) e incluso los trastornos neurodegenerativos.

Estas dificultades parecen independientes de la afectación de otros niveles del código lingüístico, así como de la tríada del autismo. Por ello, actualmente se considera que la afectación del nivel pragmático del lenguaje es independiente de los TEA así como de otros trastornos del desarrollo del lenguaje constituyendo el conocido como Trastorno de la Comunicación Social (DSM-V) o Trastorno Pragmático del Lenguaje (CIE-11).

No obstante, esta nueva categoría no está exenta de polémica debido a

²⁴ Achenbach ha identificado una serie de síndromes característicos en la infancia y adolescencia. En general, denomina síndromes externalizantes, al comportamiento delincuente y comportamiento agresivo; internalizantes al retraimiento, quejas somáticas y ansiedad-depresión; y mixtos a los problemas sociales y de atención (Achenbach, 1993).

la existencia de síntomas similares entre el Trastorno Específico del Lenguaje y Trastorno de la Comunicación Social como: las dificultades en la organización del discurso y la comprensión de la conversación (Botting y Adams, 2005), el bajo rendimiento en tareas de memoria operativa (Freed, Lockton y Adams, 2012) o la dificultad en la comprensión de inferencias (Adams, Clarke y Haynes, 2009). Por ello, se acepta que hay síntomas que se solapan entre el Trastorno de la Comunicación Social, el Trastorno Específico del Lenguaje y el Trastorno del Espectro Autista. La existencia de sintomatología común, la evolución de la sintomatología y la falta de herramientas de evaluación específicas, dificultan el diagnóstico diferencial entre estas categorías generando una mayor controversia.

Bishop (2000) ha sido una de las grandes defensoras del Trastorno de la Comunicación Social como una entidad intermedia entre el Trastorno Específico del Lenguaje y el Autismo de Alto Funcionamiento. En apoyo a esta defensa se ha observado que los problemas en el desarrollo de habilidades pragmáticas son más frecuentes en niños cuyos hermanos han sido diagnosticados de un Trastorno del Espectro Autista (Miller, y cols. 2015).

En general, las dificultades a nivel pragmático se muestran persistentes a pesar de la intervención. De hecho, se ha comprobado que los niños diagnosticados de Trastorno de la Comunicación Social muestran dificultades en la elaboración de narraciones más allá de los primeros años de la primaria (Ketelaars, Jansonius, Cuperus y Verhoeven, 2016). La persistencia de estas y otras dificultades, limitan las relaciones sociales de estos niños, de forma que también tienen menos oportunidades de aprendizaje con iguales.

3.4. CONCLUSIONES

La Teoría de la Modularidad ofrece una atractiva alternativa para la explicación del procesamiento lingüístico en general, y pragmático en particular. Se han recogido datos relativos a estudios de neuroimagen que muestran la existencia de áreas cerebrales especializadas en el procesamiento de aspectos pragmáticos, así como de la evidencia de trastornos específicos que afectan a este tipo de habilidades de forma específica.

Todos estos datos parecen apoyar la idea de que las habilidades

pragmáticas se procesan de forma modular. No obstante, el hecho de que las áreas implicadas en este procesamiento se sitúen en el hemisferio derecho, hace que se desdibuje la independencia entre estas habilidades y la Teoría de la mente. Establecer la distinción entre la Teoría de la mente y la Pragmática es muy complejo tanto en las habilidades implicadas, en las tareas que se utilizan para valorar su desarrollo e incluso en las áreas cerebrales activadas en el procesamiento.

Por otro lado, aunque el procesamiento pragmático fuera modular, sería necesario determinar la existencia de distintos niveles de salida de la información. Parece poco probable que el procesamiento pragmático se produzca en paralelo al fonológico, al léxico o al sintáctico. En el procesamiento de enunciados no literales no está claro si el acceso al contenido ilocucional se produce en paralelo o posteriormente al análisis de los componentes del enunciado. Es posible que el out-put semántico pueda actuar como in-put pragmático de forma que el módulo pragmático actúe reformulando el sentido del enunciado.

En cualquier caso, el interés por el estudio de la pragmática ha cobrado una gran fuerza en los últimos años. Desde una perspectiva evolutiva, los datos expuestos en este capítulo deben servir para organizar los contextos y los procesos de enseñanza en base al desarrollo cerebral, con el fin de favorecer y promocionar una adecuada adquisición del lenguaje.

4. Instrumentos para la evaluación de la competencia pragmática

Según el DLE (Diccionario de la Lengua Española), evaluar consiste en estimar, apreciar o calcular el valor de algo. En el campo de la Psicología la evaluación difiere en función del modelo que se asuma o del objetivo que se persiga. Se pueden distinguir objetivos como la evaluación institucional, que se realiza en los centros educativos para la clasificación de los alumnos y la justificación de apoyos; la evaluación terapéutica, destinada a analizar los problemas de un sujeto y orientar la intervención; la evaluación clínica, destinada a obtener un diagnóstico; o la evaluación orientada a la investigación.

En relación a los modelos, existen distintos enfoques (Ballesteros, 2004) como el modelo del atributo, el dinámico, el médico, el cognitivo, el conductual o el constructivista. Cada uno de estos paradigmas defiende la valoración de distintos aspectos del comportamiento humano y el uso de distintas técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos. En la actualidad, se buscan enfoques integradores que potencien las fortalezas de cada modelo.

Una evaluación adecuada debe describir y explicar un conjunto de comportamientos así como las características del contexto en el que se producen. En el caso concreto del desarrollo y adquisición del lenguaje, una adecuada evaluación posibilita establecer una línea base en la que se recoge el nivel de desarrollo en diferentes áreas, el potencial de aprendizaje, así como aspectos relacionados con la influencia del contexto. Los datos obtenidos permitirán determinar y priorizar objetivos de intervención, y seleccionar los procedimientos y la metodología que mejor se adecúe a dicha intervención.

Existen multitud de corrientes, instrumentos y procedimientos de evaluación del desarrollo del lenguaje, desde propuestas que destacan la importancia de recoger datos estandarizados que puedan ser comparados con grupos normativos, hasta las que abogan por la recogida de información con procedimientos más ecológicos como las muestras de habla espontánea.

En relación a la evaluación de la competencia pragmática, lo primero a destacar es que, en comparación con la evaluación de los componentes formales del lenguaje, no existe una tradición unificada lo suficientemente consensuada que facilite la identificación de dificultades en el desarrollo funcional del lenguaje, de carácter transcultural, limitándose en gran parte a instrumentos con un marcado uso con fines más de investigación que de prevención o reeducación.

La competencia pragmática es el componente del lenguaje más complicado de valorar y cuantificar (Adams, Green, Gilchrist, y Cox, 2002; Landa, 2000) debido a que presenta ciertas particularidades respecto del resto de componentes como el hecho de que no puede ser valorado de forma descontextualizada.

Por otro lado, en la valoración de las habilidades pragmáticas es necesario codificar la información de forma diferente, frente a los componentes formales del lenguaje. Si un sujeto altera un rasgo distintivo de un fonema emitiendo bata en vez de pata, o conjuga inadecuadamente un tiempo verbal diciendo cabo en vez de quepo, estamos ante un error, es decir, se puede codificar su ejecución como incorrecta. Sin embargo, en el caso de la pragmática no existen “errores” y “aciertos”, sino actuaciones “adecuadas” o “inadecuadas”.²⁵ Por ejemplo, si un subordinado le pide a su jefe que le traiga unos documentos “deprisita”, no se puede afirmar que existan errores en esta emisión puesto que el enunciado respeta las reglas gramaticales, léxicas y fonológicas. No obstante, cualquiera que comprenda el contexto social en el que se produce, puede afirmar que se trata de una emisión inadecuada. Esto se debe a la relación de subordinación que existe entre ambos interlocutores y las connotaciones que tiene el uso de un diminutivo en este contexto. Este enunciado viola la distancia social que existe entre los dos hablantes, puesto que invierte la relación de subordinación mediante el uso de una fórmula directiva con ciertas connotaciones irónicas. Dicho de otro modo, no es adecuado usar este tipo de fórmulas en un contexto formal como el laboral.

Con este ejemplo se hace evidente que para evaluar la adecuación de la actuación lingüística, hay que considerar tanto los aspectos formales como los

²⁵ Austin (1962) defiende la valoración de los enunciados en base a la adecuación de los mismos y no a la certeza.

contextuales, la relación entre los hablantes, las normas socioculturales del grupo al que pertenecen y otros aspectos de tipo social que resultan imprescindibles en la correcta interpretación de las emisiones lingüísticas.

Entre los instrumentos de evaluación más habituales para valorar las habilidades pragmáticas se encuentran: los protocolos de observación, los cuestionarios a terceros y las pruebas estandarizadas (Bishop, 1998).

El interés por generar instrumentos específicos para la evaluación de aspectos pragmáticos del lenguaje, aparece a mediados de los años setenta. Estos primeros intentos consisten en sistemas de categorías²⁶ que recogen las diferentes funciones comunicativas mediante la observación directa. Este tipo de instrumentos son útiles para recoger y codificar los aspectos ilocutivos de los actos de habla, si bien no incluyen información sobre aspectos relacionados con la estructura de la interacción comunicativa.

La mayoría de ellos, se centran en el análisis cualitativo de la información obtenida a través de una muestra de lenguaje espontáneo. Carecen de baremos de comparación de grupos de edad, lo que, dificulta la interpretación de los datos a nivel de adquisición de las habilidades valoradas. Por otro lado, la observación natural de la ejecución de habilidades genera un problema; un individuo puede tener adquirida una habilidad y no ponerla de manifiesto porque el contexto no la requiera. Por ejemplo, un niño puede saber cómo despedirse pero si durante el tiempo de recogida de información no se propicia una situación que requiera la emisión de una despedida, no podremos observar su competencia.

Es habitual, completar la información obtenida mediante la observación directa de la muestra lingüística, objeto de interés, con entrevistas a terceros (padres, maestros, cuidadores), ya que estos informantes son los interlocutores habituales en el contexto natural de intercambio comunicativo, y son capaces de ofrecer información sobre habilidades que puede que no se evidencien durante las observaciones.

En cuanto a las baterías estandarizadas, su ventaja es la evaluación

²⁶ Los sistemas de categorías se elaboran en base a las taxonomías de autores como Halliday (1975), Dore (1978) o McShane (1980).

sistemática de los aspectos pragmáticos, por lo que los resultados son comparables con datos provenientes de grupos normativos. Por contra, entre sus desventajas cabe señalar que la generación de situaciones que induzcan el uso de determinadas habilidades, es complejo y con escasa validez ecológica.

En resumen, existe un amplio abanico de propuestas para la evaluación del componente pragmático del lenguaje pero no existe acuerdo sobre el tipo de procedimientos de recogida de información ni una corriente dominante que oriente de manera efectiva la actuación de los profesionales, tanto del ámbito académico como del profesional, del tratamiento de los trastornos comunicativo-lingüísticos.

4.1. PROTOCOLOS DE OBSERVACIÓN DIRECTA

La observación directa de una conducta en situaciones naturales es una de las principales técnicas de evaluación de las Ciencias del Comportamiento. Su procedimiento requiere de un observador experto y entrenado y de un protocolo de recogida de información en el que se vuelcan, de manera sistemática, los parámetros objetivables de dicha conducta. En concreto, en el caso del lenguaje, la sistematización de las observaciones permite consignar datos sobre habilidades comunicativas específicas (la toma de turno, el inicio de las conversaciones...) que posteriormente serán objeto de análisis, valoración e interpretación desde el marco de las teorías psicolingüísticas de la adquisición y del desarrollo de la comunicación y del lenguaje.

Para que una observación sea sistemática, el primer paso es determinar cuáles son las variables objeto de estudio, es decir, qué categorías se van a observar. Se habla de macro-análisis cuando las categorías de observación son genéricas, como en caso de las funciones comunicativas, y de micro-análisis cuando se utilizan categorías muy específicas, y es, precisamente esta primera diferenciación sobre la que se sustenta la elaboración del instrumento de observación.

Las propuestas evolutivas sobre la evaluación de la adquisición de funciones comunicativas comienzan diseñando protocolos de observación que como categorías el uso de dichas funciones, en lo que podemos catalogar como los primeros instrumentos que evalúan la competencia pragmática.

4.1.1. Observación de funciones comunicativas iniciales

Una de las propuestas clásicas más reconocidas es el estudio de las funciones comunicativas. Estas funciones se inician a nivel preverbal mediante vocalizaciones, gestos y miradas dando lugar a actos comunicativos intencionales. A medida que avanza el desarrollo, estas conductas se van perfeccionando a nivel formal y dan paso a fórmulas lingüísticas más flexibles y complejas que sustituyen a estos gestos.

Con un gesto o una vocalización, los niños son capaces de transmitir distintos tipos de mensajes dependiendo de su intención, del contexto y del conocimiento que comparte con el interlocutor. Una de las principales dificultades de este sistema de evaluación es que no existe una clasificación exhaustiva de estas funciones iniciales.

Generalmente, desde esta perspectiva se recurre a propuestas clásicas como la de Halliday (1975) que describe las siguientes funciones primitivas: uso instrumental, uso regulador, uso interaccional, uso personal, uso heurístico, uso imaginativo, y uso informativo. Esta clasificación se utiliza como guía en la observación de las conductas comunicativas en niños pequeños, generalmente a partir de los 6-9 meses hasta los 24 meses.

Existen otras alternativas igualmente conocidas como la Dore (1974) o la de McShane (1980). Con todas ellas, se puede facilitar y operativizar la observación y el análisis mediante el diseño de "checklist" con las categorías, el uso de un diario narrativo en el que se describan las conductas comunicativas, o la grabación de las situaciones que posteriormente se analizarán de manera pormenorizada. Sin duda, si se cuentan con los permisos adecuados, esta última opción es la más interesante, puesto que permite reanalizar una misma situación con la objetividad de haber sido grabada.

A pesar de que este tipo de propuestas son muy accesibles y conocidas, no existen muchos datos sobre su uso en trabajos de investigación.

En los últimos años, el análisis de las funciones comunicativas ha evolucionado hacia el estudio de distintos parámetros de las vocalizaciones prelingüísticas generándose distintos instrumentos de recogida y análisis de información (Karousou, 2003; Oller, 2000). En concreto, la clasificación de Karousou (2003) establece las siguientes funciones:

- Declarativa en la que el niño llama la atención del interlocutor sobre un objeto o acción
- Imperativa en la que el niño vocaliza con la intención de realizar una demanda al interlocutor
- Expresiva en la que el niño expresa su reacción emocional
- Mímica caracterizada por reproducir las características segmentales o suprasegmentales de un enunciado anterior
- Guía de acción en la que el niño dirige su propia acción
- Fática en la que el niño responde a preguntas.

En las etapas iniciales del desarrollo comunicativo, los niños manifiestan sus intenciones mediante vocalizaciones que se caracterizan por tener un patrón entonativo más o menos definido (Vihman, 1994). Esta conceptualización parte de la idea de patrón entonativo descrito por Dore (1974) en su estudio sobre funciones comunicativas.

Las vocalizaciones iniciales se describen en base a un criterio temporal²⁷. Para el estudio de la funcionalidad de las vocalizaciones iniciales se suelen clasificar los actos comunicativos en intencionales y no intencionales, que se distinguen por criterios como la coordinación de la mirada, la orientación hacia el adulto o la demanda de una respuesta.

Uno de los hallazgos de esta corriente de estudio es la existencia de continuidad entre las primeras vocalizaciones y el habla puesto que presentan patrones comunes a nivel prosódico²⁸ (Romero, Etxebarria, Gaminde, y Garay, 2015), lo que no ocurre con otras formas de comunicación temprana como los gestos.

La prosodia es una variable importante en el desarrollo de la comunicación, de hecho se ha demostrado que los bebés son capaces de percibirla en el vientre materno (Peña-Garay, 2005) y actúa como facilitador de la adquisición de aspectos gramaticales y léxicos (Morgan y Demuth, 1996; Jusczyk, 1997; López-Ornat, 1999).

²⁷ Para delimitar los patrones entonativos se utiliza el criterio de que exista una separación superior a 300 milisegundos entre una vocalización y otra para delimitar cada emisión (Igalada, Bosch y Prieto, 2015)

²⁸ El procedimiento de este tipo de trabajos consiste en la grabación de los actos comunicativos producidos por los niños, que se analizan utilizando el software de transcripción multimodal ELAN (Lausberg y Sloetjes, 2009).

De forma más específica, se ha tratado de buscar una relación entre el tipo de patrón entonativo y la función comunicativa. Se ha determinado que algunas funciones tienen patrones entonativos ascendentes como los actos imperativos (Marcos, 1987; Fernández, 2014) mientras que la función declarativa muestra un tono descendente (Romero, 2016).

Otro de los problemas que presenta la evaluación en base a las funciones comunicativas iniciales es que su uso se limita a los primeros años de vida. Generalmente, este tipo de clasificaciones está diseñado para niños menores de 24 meses (Halliday, 1975; Dore, 1974; McShane, 1980). La propuesta de Tough (1976) recoge habilidades propias de niños de edad escolar pero el nivel de complejidad de sus funciones se centra en el nivel de abstracción de las mismas en lugar de recoger aspectos comunicativos.

4.1.2. Protocolos pragmáticos basados en teorías lingüísticas

El Prutting Pragmatic Protocol (Prutting y Kitchner, 1983) es uno de los protocolos de observación más utilizados en la práctica profesional, concretamente en el ámbito clínico.

Este protocolo elaborado por Prutting en 1982 y publicado en 1983 se fundamenta en la Teoría de los actos de habla (Searle, 1969) y en las aportaciones de Levinson (1983) al estudio del contexto y de variables no lingüísticas que intervienen en la comprensión pragmática. Con estos precedentes, el protocolo trata de sistematizar indicadores de la competencia pragmática en un instrumento que recoge 30 variables agrupadas en los siguientes aspectos: tipo de actos de habla, tópicos conversacionales, toma de turno, selección léxica en los actos de habla, variables estilísticas, y otros aspectos no verbales como la prosodia o la kinesia.

El protocolo está diseñado para ser utilizado en niños y adultos con problemas comunicativos, especialmente aquellos motivados por daños cerebrales. Los autores advierten de que para un uso correcto del protocolo, se deben tener en cuenta aspectos evolutivos puesto que el nivel de coherencia discursiva de un niño de 5 años no puede ser el mismo que el de un adulto.

En cuanto a la muestra de habla, la pauta que se propone es observar

un intercambio comunicativo espontáneo cuya duración mínima sea de 15 minutos. La codificación que realiza el observador tiene tres categorías para cada uno de los parámetros incluidos:

- Adecuado: cuando la ejecución del sujeto observado facilita o favorece la comunicación
- Inadecuado: si el sujeto entorpece o dificulta la comunicación
- No observado

Para el uso de este instrumento se requiere cierto entrenamiento que permita conocer las distintas variables, así como discernir entre aquellas ejecuciones que son adecuadas y las que no lo son. En un estudio realizado por los propios autores (Prutting y Kitchner, 1987) con una muestra de 157 sujetos (niños con desarrollo normativo, trastornos fonológicos, trastornos del lenguaje, adultos con daño cerebral) obtuvieron un índice de acuerdo interjueces del 90% tras un entrenamiento de 8 horas en los jueces.

En general, el Prutting Pragmatic Protocol es un protocolo de evaluación de la pragmática especialmente válido con población clínica adulta, siempre y cuando el evaluador haya recibido el entrenamiento oportuno tanto en la codificación como en la interpretación de la información.

Este instrumento constituye una de las primeras aproximaciones a la valoración de la competencia pragmática que ha inspirado el diseño de otro tipo de herramientas orientadas a la valoración de dificultades en personas con daño cerebral como la Right Hemisphere Communication Battery (Gardner y Brownell, 1986) que cuenta con baremos estandarizados para población italiana (Zanini y Bryan (2003; Zanini, Bryan, De Luca, y Bava, 2005), o el Awareness of Social Inference Test (McDonald, Flanagan, Rollins, y Kinch, 2003) que, a diferencia del anterior, no está estandarizado.

El Perfil de Comunicación Funcional de Edimburgo (Skinner, Wirz, Thompson y Davidson, 1984) está diseñado para estructurar la observación y el análisis de la competencia comunicativa verbal y no verbal de personas afectadas de afasia, mientras que el Perfil de Eficacia Comunicativa de Penn (1985) registra información sobre 40 parámetros entre los que se destacan la comunicación no verbal, aspectos sociolingüísticos, la fluencia, y la cohesión.

En resumen, la mayoría de protocolos de evaluación de la pragmática

son producto de la necesidad de valorar la afectación de la competencia pragmática en sujetos con distintas patologías. Todos ellos tratan de engranar un modelo teórico con un sistema de recogida de datos que sea sencillo y eficaz, pero que permita filtrar la información relevante. A pesar de los esfuerzos realizados por los distintos investigadores, la realidad es que ninguno de ellos se utiliza en la práctica profesional de forma generalizada por diversos motivos, entre los que destacan la ausencia de baremos, la dificultad de acceso a muchos de estos instrumentos y la necesidad de un entrenamiento especializado para la valoración.

4.1.3. Protocolos conversacionales

El uso de instrumentos de análisis conversacional para la evaluación del componente pragmático del lenguaje es muy frecuente debido a que permite estructurar la valoración (Adams y Lloyd, 2005) sin alterar el perfil conversacional (Bishop, Hartley, y Weir, 1994).

Por ello, se han diseñado algunos instrumentos orientados a analizar habilidades de tipo conversacional. Uno de los primeros instrumentos de este tipo es el Analysis of Language Impaired Children's Conversation (ALICC) (Adams y Bishop, 1989). Este sistema de codificación permite analizar datos sobre el tipo de actos de habla, la toma de turnos, o la coherencia discursiva. Inicialmente, este instrumento requiere una transcripción de al menos 6 horas de conversación. Esto lo convierte en un instrumento poco operativo.

Otro ejemplo es el Protocolo de Cuantificación de Conductas Conversacionales (Crockford y Lesser, 1994) que permite el análisis de conversaciones (la eficacia del interlocutor a lo largo de sus turnos conversacionales) a través de la estructuración de la observación y de la valoración de tres aspectos: las tareas de edición o actos fallidos, las rectificaciones interactivas, y el índice de participación conversacional.

De forma más reciente, Adams, Lockton, Gaile y Freed (2011) decidieron retomar este instrumento elaborando una versión más corta a la que denominaron TOPICC. El TOPICC es una entrevista semiestructurada que permite analizar información sobre 12 habilidades conversacionales que se valoran en una escala cualitativa del 0 al 3 en la que 0 es la presencia de

problemas de la habilidad valorada.

4.2. CUESTIONARIOS PARA PADRES O CUIDADORES

Los cuestionarios permiten obtener información de la ejecución lingüística de un niño a partir de las respuestas de los adultos, generalmente sus padres y/o cuidadores habituales. Estos instrumentos se utilizan con mucha frecuencia por tres motivos (Bishop, 1998): (a) requieren poco tiempo para su cumplimentación; (b) los cuidadores suelen aportar mucha información sobre la comunicación de los niños, por el tiempo de interacción que comparten con ellos; y (c) además pueden referenciar características del lenguaje en situaciones comunicativas naturales que difícilmente pueden ser inducidas en una situación de evaluación.

Cualquier persona que desarrolle su actividad profesional con niños o que tenga hijos, tiene alguna experiencia en la que se haya sorprendido al observar ciertas habilidades lingüísticas que sólo se producen en contextos muy específicos, y que no suelen mostrarse en las pruebas de ejecución, porque las tareas de estas pruebas resultan artificiales y no permiten crear el clima de las conversaciones naturales.

Para ilustrar esta idea lo mejor es ponernos en una situación real. Tras varias semanas trabajando con una clase diversas tareas de lenguaje no literal sin demasiado éxito, se decidió llevar unas galletas para el almuerzo y agradecer a los niños su participación. Aprovechando la circunstancia, se les explicó los ingredientes de las galletas, porque ellos suelen hacer talleres de cocina y muestran mucho interés en las recetas. Después se levantaron para coger galletas de una bandeja desechable de aluminio. Pasado un rato, una niña se acercó a la evaluadora y dijo: “Las galletas están buenas pero yo sé que no las has hecho tú, se nota mucho porque esa caja es de una tienda”. Sin duda se trataba de un enunciado no literal por la entonación, la comunicación no verbal que acompañaba al enunciado y porque el contenido era absolutamente contradictorio. Es decir, la niña podía haber sugerido que las galletas eran similares a las que venden en las tiendas por la forma o el sabor, pero la caja en la que se encontraban era un molde desechable. La niña estaba utilizando una ironía para hacer una broma. Los datos que habían obtenido

mediante las tareas estructuradas indicaban que los niños de esta clase no eran capaces de formular enunciados no literales a pesar de que comprendían su uso. Sin embargo, lo que ocurrió fue que las tareas propuestas no habían generado una situación suficientemente inductiva.

Por este motivo, las entrevistas a terceros, al recoger información más representativa de la forma de comunicación de una persona que la de una muestra de habla espontánea puntual, resultan muy valiosas especialmente para valorar el uso que los niños hacen del lenguaje, es decir, las distintas funciones comunicativas, sus habilidades conversacionales, y otros aspectos de las interacciones cotidianas.

No obstante, es necesario también señalar las limitaciones de los cuestionarios a padres o cuidadores. En primer lugar, a la hora de analizar los datos obtenidos, ya que esta información está mediada por el informante y no todos los informantes son objetivos. Así se ha demostrado la existencia de diversos sesgos que son difíciles de controlar incluso en evaluadores expertos. Por ello, es frecuente que cuando se utilizan este tipo de cuestionarios, los padres se dejen llevar por estereotipos, o que sobreinterpreten algunas habilidades de sus hijos.

4.2.1. Parental Interview on 100 Communicative Acts (PICA-100)

Ninio y Wheeler (1984) construyeron una taxonomía ideada para categorizar los actos de habla desde una perspectiva evolutiva mediante la revisión de otras clasificaciones existentes, con el fin de establecer una correspondencia. La idea fundamental de esta taxonomía es considerar los actos de habla como conductas sociales.

Esta herramienta parte del estudio de las funciones del lenguaje, pero recoge otros aspectos relacionados no sólo con el uso, sino también con la estructura de las interacciones y los contextos en los que se desarrollan estas interacciones. Esta perspectiva se fundamenta en que la intersubjetividad no es una cuestión de todo o nada, sino que existen diferentes grados de complejidad en las muestras de comprensión de los otros.

A partir de estos supuestos, Ninio y Wheeler crearon una primera

taxonomía denominada FCA (First Communicative Acts Coding System) en la que se distinguen 63 tipos de interacciones verbales. Años más tarde, el mismo grupo de autores, realizó una revisión de este sistema de codificación y elaboraron una nueva versión de este instrumento, el INCA-A (Inventory of Communicative Acts-Abrided, Ninio, Wheeler, Snow, Pan y Rollins, 1991). En esta nueva versión se depuran las categorías agrupando algunas de ellas como las negociaciones y desglosando otras como las discusiones. El instrumento más reciente elaborado por estos investigadores es el PICA-100 (Ninio y Goren, 1993).

El Parental Interview on 100 Communicative Acts (PICA-100) de Ninio y Goren (1993) es una entrevista estructurada, diseñada para ser cumplimentada por cuidadores. Esta entrevista se fundamenta en conjugar la Teoría de actos de habla desde una perspectiva lingüística, con la intersubjetividad y la intención comunicativa en las interacciones e intercambios sociales.

El PICA-100 parte de la Teoría de actos de habla pero intenta proponer categorías mucho más específicas que permitan clasificar cualquier acto que se produzca en el marco de una interacción. Esta clasificación no se centra en la forma o la estructura del acto, sino en la intención del emisor y en la capacidad de compartir conocimiento.

El cuestionario está compuesto por un conjunto de preguntas abiertas del tipo “¿Cómo responde a una pregunta del tipo qué es esto?” y otras cerradas como “¿Utiliza preguntas con la locución adverbial interrogativa por qué?”. Estas preguntas se centran en la exploración de habilidades como el uso de expresiones de cortesía, formulación y respuesta a preguntas, habilidades conversacionales, sonidos que acompañan a acciones, juegos, canciones... Ante estas preguntas los padres o cuidadores deben responder haciendo referencia al tipo de actos de habla que utilizan sus hijos ante las situaciones descritas.

Uno de los problemas de esta entrevista es que al mezclar distintos tipos de preguntas (abiertas y cerradas) no tiene un sistema de codificación de las respuestas y esto dificulta la cumplimentación por parte de los padres y el análisis por parte del evaluador. La formulación de las preguntas es bastante genérica, por ejemplo, “¿Cómo responde su hijo a preguntas cerradas?”. Este tipo de formulaciones puede hacer que los padres tengan dificultades para

responder de forma fiable.

El PICA-100 es muy valioso puesto que establece un perfil evolutivo bastante detallado del desarrollo comunicativo durante los dos primeros años de vida. A pesar de su robusto marco teórico, este instrumento no ha tenido una gran repercusión ni en el ámbito académico ni el clínico, posiblemente por la complejidad de su uso.

4.2.2. Pragmatics Profile

El Pragmatics Profile (PP) de Dewart y Summers (1988, 1995) nace de la necesidad de complementar la información de pruebas de ejecución sobre el desarrollo de las interacciones cotidianas. Su objetivo es sistematizar la evaluación del componente pragmático del lenguaje desde la presunción de que esta competencia es compleja de acotar. Los autores consideran que mediante este cuestionario se pueden obtener datos relevantes que faciliten al profesional elaborar un perfil del niño evaluado para orientar la intervención.

El cuestionario inicial (Dewart y Summers, 1988) estaba diseñado para la evaluación de niños de Educación Infantil, pero posteriormente se amplió el rango de edad a los 10 años (Dewart y Summers, 1995). Se centra en tres aspectos pragmáticos: las funciones comunicativas, que hacen referencia a qué quieren los niños con los actos que emiten (solicitar información, expresar estados...); las habilidades de interacción y conversación sobre aspectos relativos a la participación en interacciones comunicativas; y la respuesta a la comunicación que valora las reacciones ante las demandas comunicativas.

Está compuesto por preguntas redactadas en un lenguaje sencillo y muy concreto, por ejemplo, “¿Cómo llama la atención su hijo?”. Las respuestas de los padres se anotan de forma descriptiva y cualitativa, y para facilitar su cumplimentación, cada pregunta tiene modelos de respuesta. En la pregunta anterior, se disponen alternativos del tipo “llorar, vocalizar o decir mamá”.

Para la elaboración del PP, los autores realizaron una selección de contenidos muy ajustada al perfil evolutivo, en la que se incluyen habilidades básicas como la gestión de la atención o la demanda de objetos, y otras más complejas como la atención durante las conversaciones o el uso de fórmulas de cortesía. Además, la selección en la formulación de preguntas y la inclusión

de alternativas de respuesta, facilita el uso de este instrumento.

Por estos motivos, el PP es uno de los instrumentos más utilizados para la valoración de niños con dificultades del desarrollo del lenguaje y con trastornos del espectro autista, especialmente porque con él se obtiene información relevante que facilita la orientación de los programas de intervención. El PP se ha utilizado como modelo para generar instrumentos más recientes como el EVP (Cocquyt y cols., 2015) desarrollado en holandés y testado en una muestra de 100 niños.

La principal desventaja del PP reside en la dificultad para interpretar y analizar respuestas abiertas. Este tipo de evaluación requiere que los evaluadores cuenten con una amplia experiencia.

4.2.3. *Children's communication checklist (CCC)*

El Children's Communication Checklist (CCC) de Bishop (1998), fundamentado en el Pragmatics Profile, es uno de los instrumentos de que mayor aceptación ha tenido, tanto en el ámbito del tratamiento de las dificultades como en el de la investigación del desarrollo comunicativo. Uno de sus puntos fuertes es que posibilita obtener información proveniente de padres, maestros, terapeutas, y en general cualquier persona que conozca bien al niño evaluado y que pueda ofrecer información representativa y verídica de la comunicación diaria (Bishop y Baird, 2001).

La primera versión del CCC (Bishop, 1998) estaba integrado por 70 ítems organizados en nueve escalas que incluyen aspectos como pragmática, sintaxis, inicios de conversación, coherencia, uso del contexto, relación social e intereses. Las dos primeras escalas están destinadas a los aspectos formales del lenguaje mientras que las dos últimas se centran en detectar problemas comunicativos. Cada escala está compuesta por ítems del tipo: "Utiliza términos como 'él' o 'eso' sin dejar claro de qué está hablando". Las respuestas se codifican de forma cualitativa en tres niveles: no, a veces o sí. De esta forma se determina el grado de adquisición y uso de las habilidades valoradas.

Inicialmente, este instrumento permitía discriminar entre sujetos con desarrollo normativo y sujetos con problemas comunicativos, pero posteriormente se trató de establecer distintos perfiles acordes con patologías

como el trastorno específico del lenguaje, trastorno pragmático o trastorno del espectro autista (Norbury y Bishop, 2002).

En 2003, Bishop reelaboró el CCC dando lugar al CCC-2. En esta nueva versión 50 de los 70 ítems hacen referencia a dificultades en la comunicación, además incluye varios índices que se obtienen sumando las puntuaciones de las distintas escalas. El objetivo de estos índices es propiciar la elaboración de perfiles específicos para las distintas patologías, así como facilitar la interpretación de los datos recogidos.

En cuanto al contenido de los ítems del CCC-2, la nueva formulación es más concreta, lo que facilita su comprensión e interpretación por parte de los padres y cuidadores, que son los encargados de cumplimentarla.

Este nuevo instrumento ha demostrado su fiabilidad en el establecimiento de perfiles en trastornos en holandés (Geurts, 2007; Geurts y Embrechts, 2008), y noruego (Helland, Biringier, Helland, y Heimann, 2009). También ha demostrado su validez en el establecimiento de perfiles lingüísticos en trastornos como el autismo (Norbury, Nash, Baird, y Bishop, 2004); TEL (Bishop et al., 2011), alteraciones del procesamiento auditivo (Dawes y Bishop, 2010) y personas con implante coclear (Ramirez-Inscoe y Moore, 2011).

Tanto la versión inicial, como la versión revisada del CCC constituyen uno de los instrumentos más conocidos, utilizados y con mayor apoyo científico y profesional para el diagnóstico de dificultades del desarrollo pragmático. Su éxito se debe a que es un instrumento que conjunta un sustento teórico robusto, y datos alentadores sobre la fiabilidad y la validez de las medidas en un instrumento sencillo de utilizar.

4.2.4. Language Use Inventory (LUI)

El LUI es un cuestionario estandarizado para padres destinado a la valoración del desarrollo de habilidades pragmáticas de niños entre 18-47 meses de edad.

Según el propio autor (O'Neill, 2002; O'Neill, 2007), la necesidad de generar instrumentos que permitieran estandarizar el desarrollo pragmático está cobrando una especial relevancia en las últimas décadas, debido a la importancia de este componente del lenguaje en el diagnóstico de los

trastornos del desarrollo. Por ello, resulta importante contar con medidas estandarizadas con las que realizar diagnósticos con fines institucionales, tales como justificar una adaptación curricular u obtener un certificado de discapacidad.

El cuestionario LUI de O'Neill y Baron-Cohen (1996) nace de un conjunto de ítems que se fundamentan en hitos del desarrollo comunicativo normativo y patológico. Su objetivo no es sólo clasificar los actos de habla que utilizan los niños sino recoger el uso del lenguaje en contextos naturales (Verschueren, 1999) teniendo en cuenta la importancia de las intenciones propias y de la comprensión de las intenciones ajenas en la comunicación.

Tras varios estudios, el cuestionario actual (Pesco y O'Neill, 2012) realiza un barrido por diversas habilidades pragmáticas, sin que exista un modelo teórico claro que justifique esta selección y está compuesto por las siguientes subescalas: gestos imperativos, gestos declarativos, tipos de palabras, solicitud de ayuda, verbos declarativos, preguntas y comentarios sobre objetos/personas, lenguaje en acciones, humor, interés en personas y objetos, conversación y discurso. Puede ser cumplimentado, en unos treinta minutos, por los padres sin necesidad de que un profesional supervise su ejecución, ya que las preguntas son claras y se incluyen ejemplos de respuestas frecuentes. Otra de sus fortalezas es que cuenta con avales de tipo estadístico, puesto que ha mostrado una alta consistencia interna y fiabilidad.

A pesar de que el LUI tiene algunas ventajas, su uso es bastante limitado, lo cual se explica por la ausencia de una fundamentación teórica sólida que permita establecer un perfil evolutivo previo y por tanto, no es posible establecer si este cuestionario resulta discriminativo para detectar dificultades o trastornos y si las habilidades que valora resultan pertinentes.

4.3. PRUEBAS DE EJECUCIÓN

El uso de pruebas de ejecución en la valoración del desarrollo del lenguaje es muy frecuente porque permiten obtener datos normativos sobre la adquisición y compararlos con baremos extraídos de grupos de distintas edades. Por este motivo, las pruebas resultan especialmente útiles en la detección de problemas como los retrasos del lenguaje. Sin embargo, en

relación al componente pragmático del lenguaje, su uso es mucho más limitado debido a que las habilidades pragmáticas se ponen de manifiesto en interacción, por lo que realizar una evaluación de este tipo resulta artificial y poco representativo. Además, no existe un perfil evolutivo detallado de muchas de estas habilidades por lo que la comparación con grupos normativos no resulta pertinente en la detección de trastornos del desarrollo.

Como se ha defendido, en la valoración de la competencia pragmática, no existen comportamientos correctos e incorrectos sino adecuados a un contexto. La valoración de esta adecuación puede resultar subjetiva, si no se cuenta con una fundamentación teórica sólida que recoja aspectos evolutivos, lingüísticos, intersubjetivos y culturales. Es decir, una misma respuesta puede resultar adecuada para un sujeto, e inadecuada para otro, si varían aspectos como el contexto, el grado de relación con el interlocutor o el entorno cultural.

Por otro lado, crear escenarios en los que estas habilidades se pongan de manifiesto de forma inducida es sumamente complejo, por lo que algunas pruebas que afirman evaluar habilidades pragmáticas, en realidad realizan preguntas directas sobre cómo respondería el individuo evaluado ante una interacción concreta del tipo: "Entras en una clase y hay muchos niños que no conoces, ¿qué les dirías para presentarte?". Este tipo de tareas presentan varios problemas. En primer lugar, no valoran realmente la competencia ni la adecuación, puesto que trabajan sobre una situación ficticia. Además, en niños pequeños la dificultad de comprensión de instrucciones hipotéticas interfiere en los resultados reales. Por último, contestar en base a una situación ficticia es hacer como si se participase en esa situación, por lo que se requiere el uso de habilidades mentalistas y de intersubjetividad. Sin embargo, habilidades como la gestión de la atención o el uso de peticiones directas son habilidades pragmáticas tempranas que están presentes antes de que se desarrollen las habilidades mentalistas necesarias para resolver una situación ficticia.

A pesar de esto, existen algunas pruebas clásicas bien valoradas como el TOPL (Phielps-Teraski y Phielps-Gunn, 1992) y otros instrumentos nuevos como el ABaCO (Angeleri, Bosco; Gabbatore, Bara y Sacco, 2012) o el Yale in Vivo Pragmatic Protocol (Simmons, Paul, y Volkmar, 2014) que todavía no han sido utilizados en estudios con grandes muestras pero que cuentan con una sólida fundamentación y una novedosa propuesta de evaluación.

El Test of Pragmatic Language (TOPL) es una de las pruebas más utilizadas para valorar el desarrollo del lenguaje a nivel pragmático. Inicialmente fue diseñada para valorar adolescentes y adultos con dificultades, posteriormente se comprobó su adecuación para evaluar a niños más pequeños. Además de establecer un perfil de fortalezas y debilidades pragmáticas, el TOPL permite comparar el nivel de desarrollo de un sujeto respecto a grupos normativos.

La prueba, de administración individual y cuyo tiempo de ejecución se estima en unos cuarenta minutos, consta de 44 ítems en los que se muestran láminas que representan una situación social. Estas respuestas solicitadas hacen referencia a información gestual, actos de habla o tópicos, y se codifican como aceptables o no aceptables. A nivel metodológico cuenta con baremos e índices estadísticos de fiabilidad, validez y consistencia interna. Es frecuente su uso como parte de una batería de exploración del lenguaje junto con otros instrumentos que valoran otros aspectos del lenguaje como el contenido o la forma. En general, puede decirse que cuenta con una gran aceptación, dado que se ha comprobado que sus puntuaciones se correlacionan con instrumentos de screening lingüísticos, lo cual refuerza su validez.

En 2007 se publicó una versión revisada, el TOPL-2 (Phelps-Teraski y Phelps-Gunn, 2007) que incluye ítems y baremos más adaptados al perfil evolutivo que permite valorar a personas de 6 a 18 años.

El Peanut Butter Protocol (Creaghead, 1984) es una prueba no estandarizada destinada a la valoración de habilidades pragmáticas de niños de entre 3 y 5 años. Esta prueba plantea dos actividades de demanda comunicativa. La primera de ellas es un juego en el que el niño tiene que preparar un sándwich de mantequilla de cacahuete y en la segunda tarea se realiza un dibujo.

Test of Pragmatics Skills (Shulman, 1985) es una prueba poco conocida pero muy interesante que se utiliza para valorar las habilidades pragmáticas de niños de entre 3 y 9 años mediante la creación de escenarios que tratan de inducir el uso de distintas habilidades. A diferencia del TOPL-2, el TPS es un protocolo estructurado de juego que utiliza elementos como marionetas o juguetes a partir de la generación de contextos naturales de uso del lenguaje.

En relación al contenido, se estructura en cuatro tareas. La primera es

una conversación dirigida que se realiza con dos marionetas y que trata de valorar el uso de distintos actos de habla como saludos, fórmulas de cortesía o peticiones, pero que no valora el manejo de reglas conversacionales o de la estructura conversacional debido a que es una interacción muy estructurada y asimétrica. En la segunda tarea se propone al niño la realización de un dibujo induciendo la petición de material para poder realizarlo y recogiendo información sobre el contenido del mismo. En la tercera tarea se mantiene una conversación telefónica sobre contenidos autobiográficos recientes como actividades propias de la rutina diaria del niño. En la última tarea se propone una actividad de construcción con bloques, en la que el niño debe pedir los bloques, preguntar qué debe construir y comentar para qué sirven las cosas que el examinador le pide que construya.

Cada tarea constituye un formato de interacción, favoreciendo el uso de habilidades comunicativas en un contexto natural aunque estructurado. La codificación de las respuestas se realiza mediante una escala tipo likert con 5 valores que recogen desde la ausencia de respuesta hasta la respuesta adecuada al contexto. Este formato de codificación supone una ventaja con respecto al TOPL, ya que permite recoger grados en el desarrollo de una habilidad en lugar de codificar la información de forma dicotómica. Esto resulta de gran utilidad en niños pequeños que están en proceso de adquisición de muchas habilidades.

No obstante, es una prueba bastante directiva por lo que no permite recoger información sobre aspectos conversacionales o discursivos. Sin embargo, en las edades para las que está indicada, el desarrollo de estas habilidades es todavía limitado, por lo que resulta más interesante valorar el uso de actos de habla.

De los tres instrumentos referidos, el uso de TOPL está más generalizado en la evaluación del lenguaje mientras que los otros dos no se utilizan y no están actualizados. Ninguno de ellos cuenta con traducción ni baremos en castellano.

Recientemente se han desarrollado nuevas pruebas de ejecución entre las que destaca el ABaCO (Angeleri, Bosco; Gabbatore, Bara y Sacco, 2012) que es una batería de administración individual elaborada en el marco teórico propuesto por Bara (2010). Aunque el objetivo principal es poder determinar

afectaciones en personas con daño cerebral, también se recomienda en otro tipo de trastornos como la esquizofrenia o los trastornos del espectro autista.

Se organiza en cinco escalas que recogen información sobre aspectos lingüísticos, extralingüísticos, paralingüísticos, contexto y conversación. En la baremación realizada con población italiana han participado 300 sujetos de entre 16 y 73 años.

Esta batería todavía no ha sido utilizada en estudios pero los datos ofrecidos por Angeleri et al. (2012) avalan la validez de este instrumento para la valoración de pacientes con daño cerebral y patologías psiquiátricas.

El Yale in Vivo Pragmatic Protocol (Simmons, Paul, y Volkmar, 2014) es un novedoso instrumento que trata superar las limitaciones de otras pruebas de ejecución mediante el uso de la evaluación dinámica²⁹ para valorar las habilidades pragmáticas. La principal ventaja es que la evaluación dinámica permite manipular el nivel de dificultad de las tareas mediante el uso de ayudas, de forma que es posible valorar el nivel de competencia de forma individualizada (Gutiérrez-Clellen y Peña, 2001).

El Yale in Vivo Pragmatic Protocol es una tarea conversacional estructurada que fue diseñada para valorar diecinueve variables como el uso de funciones comunicativas, el manejo de los tópicos, el uso del turno conversacional, la cortesía y la adaptación al interlocutor. Estas variables se recogen en treinta minutos de conversación en los que el examinador utiliza distintas consignas adaptando el nivel de dificultad a las respuestas obtenidas por el sujeto evaluado. La valoración se puntúa de 0 a 2 siendo 0 la ejecución más adecuada. Las ayudas se puntúan de 0 a 6 siendo 6 la ejecución adecuada espontánea sin el uso de ayudas.

En el estudio de Simmons, Paul y Volkmar (2014)³⁰ los resultados muestran que las personas con TEA obtienen puntuaciones más bajas y utilizan más ayudas que sus iguales con desarrollo normativo.

²⁹La evaluación dinámica se basa en la interacción entre el evaluado y el evaluador, que ofrece ayudas y actúa de mediador entre las competencias del evaluado y las demandas de las tareas (Navarro y Merchán, 2012).

³⁰ Este estudio contó con una muestra de 118 sujetos de entre 9 y 17 años con desarrollo normativo y trastornos del espectro autista.

4.4. INSTRUMENTOS QUE SE UTILIZAN EN ESPAÑOL PARA VALORAR EL DESARROLLO PRAGMÁTICO

La mayoría de los instrumentos de evaluación de la competencia pragmática que se han descrito hasta ahora han sido elaborados en contextos de investigación, por lo que su comercialización y su uso en la práctica profesional es bastante limitado. Además, la mayoría de ellos se han formulado en lengua inglesa y no cuentan con traducciones ni adaptaciones al castellano, por tanto no se utilizan en nuestro país para realizar valoraciones.

El único instrumento descrito que ha sido traducido al castellano es el Pragmatic Profile cuya adaptación realizada por Hernández (1995) se conoce como ECO: Cuestionario de Evaluación de la Comunicación, y es utilizado para la valoración de casos de sospecha de TEA.

En castellano, se han desarrollado algunos instrumentos específicos como el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmático (Gallardo-Pauls, 2009). Consiste en un instrumento de codificación para muestras de lenguaje espontáneo de sujetos a partir de 6 años, que permite organizar la información en dos categorías: pragmática enunciativa y pragmática textual y obtener datos sobre si las habilidades descritas se observan de forma ajustada, desajustada o no se observan. Este protocolo tiene una clara fundamentación lingüística y se utiliza para la valoración de pacientes con daños cerebrales.

La batería ICRA-A (Investigación de la Competencia Comunicativa para la Realización de Actos de Habla) (Abraham y Brenca, 2013) se ha desarrollado en Argentina y permite valorar la competencia pragmática de niños³¹. El diseño se basa en la existencia de precursores de los actos de habla como la coordinación de la mirada o los formatos de atención conjunta. La valoración se centra en la existencia de una progresión en la adquisición de habilidades comunicativas, que culmina con el uso de actos de habla en formatos de interacción como la base del aprendizaje y el desarrollo. La batería ICRA-A se compone de un registro de los actos de habla, un protocolo de juego y un cuestionario para padres. En este sentido, contar con información de

³¹ El estudio se realizó con una muestra de 55 niños con desarrollo normativo y 155 con diferentes patologías del desarrollo del lenguaje. La edad media de los participantes era de 37 meses.

varias fuentes mejora la validez del instrumento y permite obtener una imagen más completa de la competencia pragmática de los sujetos evaluados aunque aumenta considerablemente el tiempo de evaluación.

También se ha realizado una adaptación al español del Prutting Pragmatic Protocol (Prutting y Kitchner, 1983) denominada PEP-L (Romero et al., 2014). El PEP-L ha sido testado con un muestra de casi 500 niños chilenos de edad infantil (4-7 años) con desarrollo normativo.

En cualquier caso, en nuestro país no existe tradición por la evaluación del componente pragmático del lenguaje en los profesionales que se dedican a la rehabilitación y al diagnóstico. Normalmente, suele ser un componente que no se explora específicamente, o que se valora recurriendo a instrumentos poco específicos como la taxonomía clásica de Halliday (1975), la subprueba de pragmática del BLOC (Puyuelo, Rondal y Wliig., 1998) o a través de observaciones no sistemáticas.

Esta puede ser una de las razones por las que se explica la dificultad de la detección temprana de Trastornos de la comunicación social, en nuestro país, al quedar enmascarados bajo otras categorías como el TEL o el TEA y limitando la evolución por la falta de una intervención específica.

4.5. CONCLUSIONES

En el capítulo anterior se han recogido ejemplos de patologías del lenguaje que afectan al desarrollo de la competencia pragmática. En particular se ha destacado la complejidad para el diagnóstico diferencial entre trastornos como el TEL, el TCS y los TEA. La valoración del desarrollo y adquisición de estas habilidades resulta de gran utilidad para el diagnóstico clínico y diferencial.

Desafortunadamente, la falta de una teoría del desarrollo pragmático unificada, la dificultad para acotar las habilidades que se incluyen dentro de esta competencia, el solapamiento con habilidades mentalistas y sociales, así como la influencia cultural y social, dificultan la elaboración de instrumentos válidos y fiables.

Existe una gran diversidad de instrumentos que valoran habilidades muy dispares y, que en muchos casos carecen de una perspectiva evolutiva, por lo

que su utilidad para valorar a niños pequeños es muy limitada. Muchos de los cuestionarios que se han descrito permiten detectar el uso o no de determinadas habilidades, pero no especifican si la carencia o la inadecuación de estas habilidades es normativa o no lo es. Por tanto, la detección precoz de retrasos o alteraciones en el desarrollo de habilidades pragmáticas resulta sumamente complicada.

Muchos de los instrumentos que se han elaborado son complejos de utilizar, corregir e interpretar. Esto hace que los profesionales recurran a otro tipo de técnicas como la observación no sistemática o las taxonomías clásicas.

Este hecho unido a la falta de comercialización y el difícil acceso a muchos de estos recursos, hace que la mayor parte de las pruebas de valoración de habilidades pragmáticas sean desconocidas para la mayoría de los profesionales, limitando aún más las posibilidades de valoración.

No obstante, en los últimos años se han publicado artículos, libros y tesis doctorales, sobre aspectos teóricos y prácticos del desarrollo de la competencia pragmática. De esta forma, se está poniendo el foco de interés en este aspecto del lenguaje. Con este trabajo se pretende desarrollar un instrumento que sea sencillo de utilizar y corregir por los profesionales de atención directa, pero que al mismo tiempo se fundamente en la perspectiva evolutiva para que permita determinar la existencia de alteraciones en el desarrollo. Lejos de ser un instrumento muy exigente a nivel teórico, pretende ser práctico y tratar establecer un puente entre los avances que se están realizando en investigación y la práctica profesional.

PARTE EXPERIMENTAL

Como se ha referido en los capítulos anteriores, la competencia pragmática del lenguaje es un área fundamental de la comunicación que puede verse afectada en trastornos de diversa índole. A pesar del creciente interés por su estudio en las primeras etapas del desarrollo lingüístico, las pruebas tradicionales del lenguaje resultan poco eficaces para la evaluación de este componente lingüístico (Conti-Ramsden et al., 1997) debido a que la multiplicidad de habilidades diversas que, por naturaleza, integran el dominio pragmático, lo hacen incompatible con el uso de métodos de evaluación estandarizados (Crockford y Lesser, 1994).

El objetivo general de este trabajo es diseñar una propuesta de evaluación que conjugue la amplitud y flexibilidad de los métodos de análisis cualitativos con la eficacia y agilidad de propuestas estandarizadas, cuyo resultado se materialice en un instrumento, discriminativo y sencillo, para la evaluación de aspectos pragmáticos del lenguaje en niños de 3 a 6 años.

Hay varios motivos que justifican la evaluación de este desarrollo comunicativo-lingüístico en estas edades. En primer lugar, la intervención en esta etapa conocida como atención temprana se define como el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana – GAT - , 2005). Durante esta etapa, el sistema nervioso se encuentra en una fase de maduración y plasticidad que favorece una mayor capacidad de recuperación y reorganización orgánica y funcional; capacidad que en años posteriores irá decreciendo (Chacón, Peñafiel y Hernández, 2003).

En el contexto educativo, este periodo coincide con el 2º Ciclo de Educación Infantil³². Según informes del Ministerio de Educación y Cultura del

³² La Educación Infantil es la primera etapa del Sistema Educativo Español, dirigida a la atención del alumnado desde su nacimiento hasta los 6 años de edad. Esta etapa está regulada en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, dado que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013 no introdujo ningún cambio en la etapa educativa de Infantil. Tiene carácter voluntario y se organiza en dos ciclos compuestos por tres cursos escolares cada uno: primer ciclo de 0 a 3 años y segundo ciclo de 3 a 6 años.

curso 2008/2009, el porcentaje de escolarización en este ciclo de Educación Infantil es del 97.5 %. Por tanto, casi la totalidad de los niños están escolarizados, lo que facilita la detección temprana de posibles dificultades o situaciones de riesgo que obstaculicen el desarrollo de los escolares.

Finalmente, como se ha referido en el capítulo Cuatro, no existen muchos instrumentos para valorar el desarrollo pragmático en estas edades, por lo que las dificultades en la competencia pragmática pueden pasar desapercibidas o no ser diagnosticadas hasta momentos posteriores, limitando la eficacia de la intervención.

La parte experimental del presente trabajo incluye varios estudios diferenciados. El primero de ellos, realizado en el año 2014, es el resultado de una exhaustiva revisión de las clasificaciones de funciones comunicativas existentes y de los estudios del desarrollo de habilidades pragmáticas específicas. El objetivo de esta revisión es establecer un sistema categorial original, compuesto por competencias excluyentes, en el que se clasifiquen aquellas funciones comunicativas que resultan más relevantes para valorar el desarrollo pragmático entre los 3 y los 6 años, así como las dificultades en el mismo. Además, este análisis revisa también las tareas e instrumentos utilizados para evaluar el desarrollo de cada uso del lenguaje.

En la siguiente fase, se procedió a la construcción de un protocolo de evaluación de las funciones comunicativas, fundamentado en los datos recopilados de la revisión anterior. Para ello, durante el año 2015, se llevó a cabo un estudio piloto en el que se efectuó una primera adecuación del contenido y el nivel de dificultad del instrumento de evaluación a una pequeña muestra de preescolares.

Una vez elaborado el protocolo de evaluación, durante el año 2016 se testó en una muestra de 39 niños de Educación Infantil, con el fin de descartar o modificar las tareas que no resultaban discriminativas y de establecer un sistema de puntuación sencillo y eficiente.

Finalmente, en el año 2017, se procedió a validar, tanto el contenido como el uso del instrumento, mediante la evaluación del desarrollo de las funciones comunicativas de una muestra de 46 preescolares de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años.

5. Elaboración del sistema de competencias pragmáticas

Como hemos visto en el capítulo dos, las habilidades de la competencia pragmática se adquieren de forma paulatina desde los primeros años de vida, pero no existe todavía un sistema consensuado para valorar el desarrollo de esta competencia.

La elaboración del instrumento de evaluación de habilidades pragmáticas del presente estudio, ha exigido de una primera fase de revisión sistemática de las taxonomías sobre las funciones comunicativas, y de las tareas y materiales utilizados para la valoración del desarrollo de las distintas habilidades.

Los objetivos de esta primera fase de la investigación son los siguientes:

1. Recopilar y analizar las habilidades pragmáticas que se encuentran en desarrollo entre los 3 y los 6 años.
2. Comprobar si existen diferencias en el uso y comprensión de estas habilidades en función de la edad.
3. Seleccionar las habilidades más relevantes para la evaluación de la competencia pragmática en estas edades.
4. Adaptar y/o diseñar tareas adecuadas para su evaluación que conformarán las subpruebas del instrumento de evaluación.

A continuación se expone un esquema (Figura 3) resumen del proceso de toma de decisiones llevado a cabo durante este capítulo.

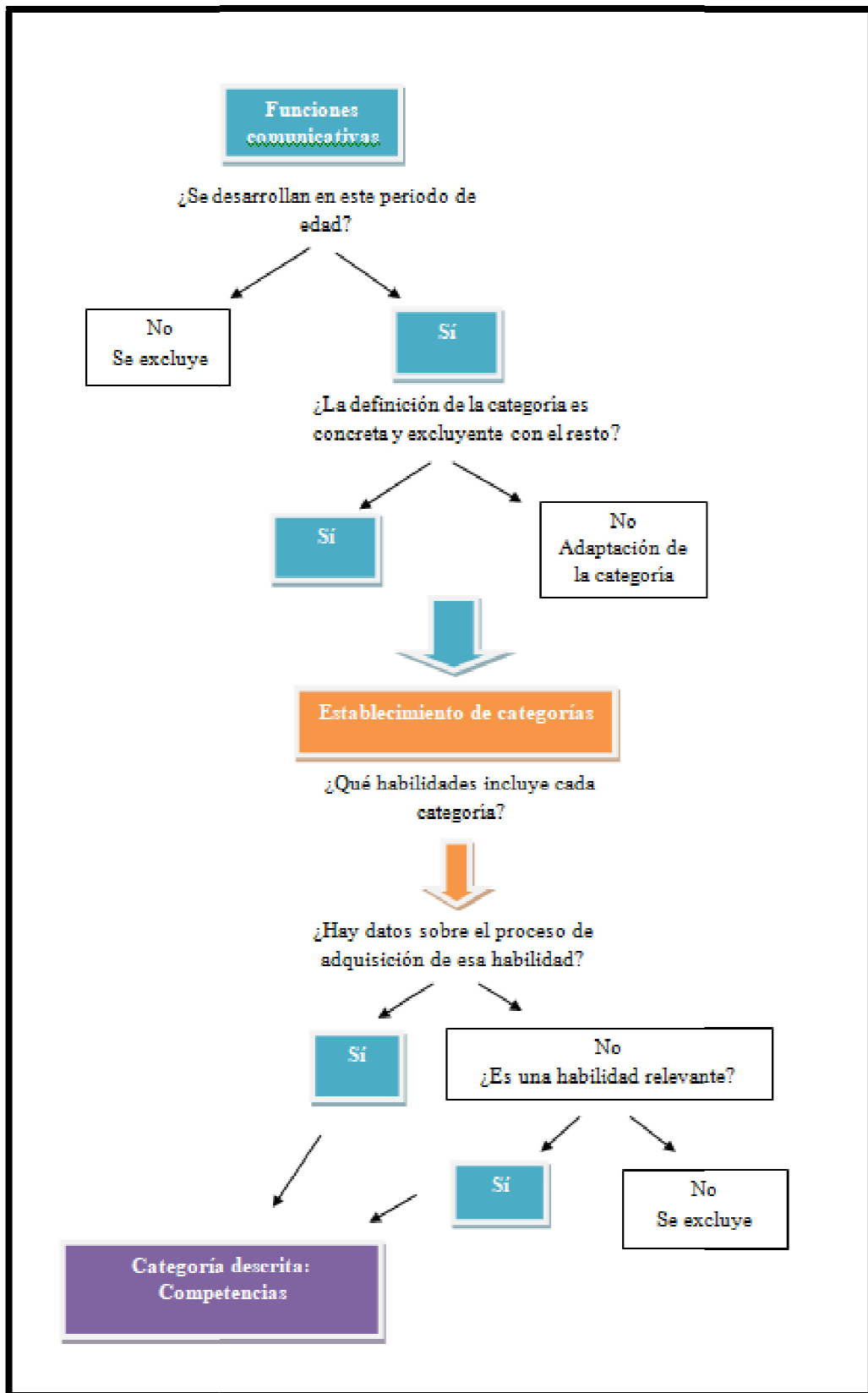


Figura 4. Esquema de toma de decisiones 1

5.1. REVISIÓN DE LAS CLASIFICACIONES DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS

La mayoría de las clasificaciones de funciones comunicativas se fundamenta en la Teoría de los actos de habla de Searle (1969), en un intento de agrupar en categorías las intenciones que tiene el emisor del mensaje; intenciones ya presentes en etapas preverbales y cuya complejidad se incrementa con el desarrollo de la competencia lingüística.

Aunque parece una idea sencilla, llevarla a la práctica no es fácil, debido a que el lenguaje es creativo. Esta “creatividad” implica que existen infinitos tipos de actos de habla posibles, por lo que seleccionar un número de categorías operativo que permita clasificar todos los actos que pueden darse en una interacción comunicativa, es una labor difícil y cuyos resultados seguramente serían criticables. Entre 1970 y 1980 surgieron varias clasificaciones, pero, aún hoy, no hay acuerdo sobre cuál de ellas utilizar. A continuación, se recogen algunas de las más relevantes.

5.1.1. *Los actos de habla primitivos de Dore (1974)*

Dore (1974), a partir de la observación de interacciones naturales de dos niños de entre 1 año y 3 meses y 1 año y 7 meses, realizó ad hoc una de las primeras categorizaciones de las funciones comunicativas destinada a analizar el periodo de emisión de holofrases.

Su unidad de análisis es el acto de habla primitivo, que consiste en una palabra o un patrón entonativo que satisface una intención comunicativa. La selección de esta unidad se basa en el hecho de que con este tipo de acto los niños son capaces de manifestar distintas intenciones como pedir objetos o llamar la atención del adulto. Aunque en esta etapa, la adquisición del lenguaje expresivo está en sus inicios, y muchos niños carecen del vocabulario suficiente para comunicar sus necesidades o intenciones, esto no supone una limitación para la comunicación. Así, un niño de 1 año que quiere jugar con un cocodrilo de peluche, y dado que la palabra /cocodrilo/ es muy compleja a nivel

articulatorio para su edad, puede utilizar una onomatopeya o un patrón oral para hacer entender al adulto cuáles son sus deseos.

Dore determina los siguientes criterios para clasificar todas las emisiones: la estructura del acto, el comportamiento no verbal durante la emisión, la respuesta del receptor del mensaje y aspectos contextuales, como la presencia de objetos o acciones que atraigan la atención del niño. A partir de dichos criterios estableció la existencia de nueve actos de habla primitivos: repetición, denominación, respuesta, requerimiento de acción, requerimiento de respuesta, llamada, saludo, protesta y práctica.

Los resultados de su estudio muestran que no todos los actos tienen la misma frecuencia de aparición, siendo la repetición y la denominación los más frecuentes, lo que implica que en una conversación, en estas edades, aparecerán muchas emisiones lingüísticas que consisten en repeticiones de palabras pronunciadas anteriormente por el adulto o en denominaciones de objetos presentes.

La propuesta de Dore es el primer intento de analizar enunciados de niños atendiendo a su función y sirvió de base metodológica para estudios posteriores como el de Halliday (1975) o el de McShane (1980). Su mayor limitación radica en que la selección de los criterios descriptivos no resulta determinante ni aporta información relevante. Por ejemplo, en el caso de la denominación la forma del acto requiere el uso de palabras. Que el proceso de denominación requiera el uso de palabras resulta como mínimo redundante, pero además existe otro problema: ¿qué pasaría si un niño utiliza un patrón entonativo similar a un ladrido para referirse a un perro? Parece evidente que estaría denominando, puesto que su intención es referirse al perro, sin embargo, al no recurrir a una palabra quedaría fuera del acto descrito por Dore. Por tanto, un criterio formal para describir una categoría funcional da lugar a problemas de clasificación.

Por otro lado, el criterio funcional resulta difícil de aplicar a categorías como la repetición. Es evidente que los niños repiten mucho las palabras que oyen, pero no está claro que dicha repetición posea una función comunicativa en sí misma. Un niño puede repetir la palabra “coche” por diversos motivos: aprender vocabulario, petición, solicitud de repetición de una acción, obtener

una gratificación del adulto u ocupar un turno conversacional. De hecho, Call y Carpenter (2003) concluyen la existencia de distintas intenciones o funciones en la repetición y que es el adulto quien interpreta la intención del infante atendiendo al contexto, al conocimiento compartido y al foco de la actividad.

La clasificación de Dore no ha sido replicada en estudios empíricos, y aunque Folger y Chapman (1978) realizaron una revisión con el fin de establecer criterios y categorías más operativos, el resultado fue una taxonomía todavía más compleja, con diez tipos de actos, a los que se añaden especificaciones dentro de cada categoría.

5.1.2. Los usos del lenguaje de Halliday (1975)

Para Halliday (1975) el niño comprende el lenguaje a través de sus efectos y también aprende a satisfacer diferentes necesidades utilizando el lenguaje como un instrumento. En base a esta concepción funcionalista, casi instrumentalista, del lenguaje, describe siete usos que dieron lugar a una de las clasificaciones más reconocidas para el análisis del desarrollo pragmático.

El éxito de su propuesta se debe a que, a diferencia de la propuesta de Dore, su objetivo no es describir las emisiones observadas en un estudio concreto, sino que dispone un modelo explicativo sobre cómo utilizan el lenguaje los niños. Es decir, se trata de una propuesta más teórica que práctica. Además, plantea que la expresión comunicativa de todas las necesidades no se adquiere en un mismo momento, sino que existe un patrón evolutivo, más o menos universal, en la adquisición de los usos del lenguaje.

Según este patrón evolutivo, en las primeras etapas verbales los niños manifiestan querer cosas (uso instrumental), e incluso instan a los adultos para que hagan cosas (uso regulador) - por ejemplo, cuando un niño dice “yogur” porque quiere que el adulto le dé un yogur -. Posteriormente se desarrollan el uso interaccional presente en tareas de juego compartido y el personal para expresar la individualidad. Más tardía es la aparición del uso heurístico para aprender sobre las cosas – como preguntar por el nombre de objetos nuevos -, el uso imaginativo patente en tareas de simulación como el juego simbólico, y el uso informativo dirigido a compartir contenidos y experiencias – como decir a los padres qué han pintado en el colegio -. A partir de los 2 años, la

competencia comunicativa se amplía con la emisión enunciados plurifuncionales, es decir, que un mismo enunciado puede satisfacer varias funciones, como el uso matético orientado al aprendizaje, que supone una fusión del uso heurístico y el personal, o el uso pragmático referido al lenguaje como acción, que implica la fusión de los usos instrumental y regulador.

Aunque su propuesta evolutiva no siempre se justifica con los datos encontrados en sus investigaciones y hay evidencias del uso de enunciados plurifuncionales en edades tempranas, incluso antes de haberse observado los usos iniciales (McShane, 1980), actualmente no se discute el carácter evolutivo de la adquisición del componente pragmático. Lo que sí se pone en duda es que dicho patrón esté supeditado a la presencia/ausencia de las distintas funciones, más que a la complejidad dentro de un mismo uso. Es decir, sería impensable que un niño de 9 meses pida a su madre un juguete con igual destreza que uno de 9 años.

En resumen, la clasificación de Halliday tiene dos grandes ventajas. En primer lugar, describe un número de categorías reducido, descritas de forma sencilla en base a un criterio funcional de la intención del emisor, que permite analizar la mayoría de las emisiones infantiles, superando la limitación de la taxonomía de Dore. Así, en este caso el uso instrumental se describe como “yo quiero” por lo que cuando un niño utiliza un patrón entonativo, palabra o enunciado que se corresponde con querer algo se clasifica dentro de este uso. En segundo lugar, plantea la existencia de un patrón evolutivo que, si bien, resulta excesivamente genérico y poco ajustado a los datos actuales sobre el desarrollo, es un planteamiento fundamental para valorar la correcta adquisición del componente pragmático del lenguaje. Estas ventajas explican su reconocimiento dentro del ámbito profesional de la evaluación y la intervención lingüística, especialmente en contextos naturales (Manrique y Rosemberg, 2009).

5.1.3. Los realizativos de Bates (1976)

La mayor aportación del trabajo de Bates (1976) sobre el estudio del desarrollo pragmático infantil es el análisis de la intencionalidad comunicativa preverbal. Según esta autora, los niños se sirven de la coordinación de la

mirada y de los gestos para manifestar intenciones comunicativas preverbales, y es a partir de la asociación de estas conductas y de la comprensión de sus efectos, como se desarrollan las habilidades lingüísticas. A nivel pragmático, Bates defiende la existencia de dos tipos de realizativos que se desarrollan en etapas preverbales: los imperativos y los declarativos. Ambos tienen estructuras similares, pero difieren en la intención del emisor.

Los imperativos son órdenes cuyo objetivo es dirigir la conducta del otro, que los niños utilizan para conseguir que los adultos hagan lo que ellos necesitan, por ejemplo cuando un niño dice “pelota” señalando uno de sus juguetes y el adulto interpreta que el niño quiere que se la acerque para jugar. Si el adulto no responde, el niño tratará de llamar su atención y de repetir su demanda hasta que el adulto le dé la pelota. Estos imperativos se pueden codificar de formas diversas (palabra, gesto o patrón entonativo). La clave está en captar y mantener la atención del interlocutor, y buscar una forma de codificación que sea comprensible para su receptor. En las primeras etapas del desarrollo, el aspecto formal de estos imperativos es muy sencillo e imperfecto; de hecho, es frecuente que cuando un adulto desconocido interactúa con un niño muy pequeño no comprenda sus órdenes, mientras que sus cuidadores interpretan casi a la perfección sus demandas.

Los declarativos son actos comunicativos cuyo objetivo es dirigir la atención del interlocutor hacia un evento con intención de compartir el interés por éste. En términos generales, consiste en hacer referencia a un objeto. Siguiendo con el mismo acto de habla del ejemplo anterior: un niño y un adulto que están “leyendo” un cuento en el que aparece una pelota, el niño la señala y la denomina sonriendo y mirando hacia el adulto; en este caso, el niño no pide la pelota, sino que pretende compartir sus intereses con el adulto, lo que equivaldría a “mira qué pelota tan bonita, te la enseño porque me gusta”.

A diferencia de Dore (1974) o Halliday (1975), Bates defiende que en edades tempranas no es posible establecer diferencias entre este tipo de emisiones. Es decir, en las primeras etapas del desarrollo, los niños focalizan la atención del adulto en aquellas cosas que les llaman la atención y, en estas situaciones, los adultos suelen iniciar interacciones diversas como ampliar información (“sí, es un perrito, y aquí hay un gato”), o iniciar acciones (“es un peine, ven que vamos a peinarte”). En este ejemplo, la diferencia entre un

declarativo y otro viene dada más por la respuesta del adulto que por la intención del niño. Por tanto, según Bates analizando sólo la intención del emisor no es posible distinguir los actos.

En términos generales, la propuesta de Bates es muy coherente, tanto con las teorías lingüísticas como con los criterios que la propia autora asume. Por ello, su trabajo se ha convertido en uno de los grandes referentes sobre el desarrollo pragmático temprano. Establece pautas importantes para valorar los inicios de la comunicación que pueden servir de signos de alerta. Sin embargo, sus aportaciones sobre el desarrollo del lenguaje en etapas posteriores no han sido influyentes debido a que incluye aspectos cognitivos y de contenido que desvirtúan la comprensión funcional del lenguaje.

5.1.4. Las presuposiciones de Greenfield y Smith (1976)

Greenfield y Smith (1976) ofrecen una clasificación sencilla de las funciones comunicativas tempranas basada en el concepto de presuposición. En este sentido, aportan una explicación al alto número de repeticiones observado durante las etapas iniciales de adquisición del lenguaje, detectada anteriormente por Dore (1974). Según Greenfield y Smith, estas repeticiones tienen un papel importante en el desarrollo pragmático porque guardan una relación directa con el desarrollo de la intersubjetividad, en la medida que podrían actuar como precursoras del establecimiento de inferencias sobre el conocimiento del otro. Es decir, cuando el niño repite lo que el adulto dice, está tratando de presuponer sus intenciones, sus referentes. Esta idea novedosa, y algo arriesgada, considera la repetición, también denominada imitación, como un elemento clave del desarrollo comunicativo (Brown y Fraser, 1964; Bloom, 1978; López-Ornat, 1994) y, a raíz del descubrimiento de las neuronas espejo (Rizzolatti, Fogassi y Gallese, 2001) cobra más fuerza, al postular la imitación como una actividad que favorece, tanto el aprendizaje como el desarrollo neurocognitivo. En cualquier caso, hoy en día, la imitación se perfila como una habilidad básica para el desarrollo de las habilidades mentalistas y la adquisición del lenguaje (Mariscal y Gallego, 2013).

Su segunda aportación es incluir el contexto como un criterio para clasificar los actos de habla; es decir, el tipo de emisión se categoriza

dependiendo de la actividad que está realizando el niño, dando lugar a tres categorías: performativos, indicaciones de objetos y expresión de deseos e intenciones. Los performativos son actos de habla que acompañan a determinadas acciones, como los saludos, las vocalizaciones y canturreos, que se observan durante el juego. Un ejemplo, es el lenguaje lúdico que emite un niño acompañando el movimiento de un camión con un “brumbrum”. Las indicaciones de objetos se corresponden con las peticiones identificadas anteriormente por Dore (1974), Halliday (1975) y Bates (1976). Y la expresión de deseos e intenciones podría equipararse a los declarativos (Bates, 1976) y la función personal de Halliday (1975).

Lo más interesante de su propuesta es la contextualización del acto de habla en una interacción concreta, lo que ayuda a categorizar enunciados que, en muchas ocasiones, carecen de sentido o son difíciles de interpretar fuera de contexto. De hecho, la expresión “no saques las cosas de contexto” alude precisamente a la importancia que tienen las interacciones específicas en la comunicación humana.

5.1.5. La clasificación para el ámbito escolar de Joan Tough (1976)

Joan Tough (1976, traducido al castellano en 1980) dispone un sistema práctico de las funciones comunicativas a partir de los 5 años, alejado de tediosas discusiones teóricas, que ha tenido gran repercusión en el entorno educativo. Según Tough, las funciones comunicativas se operativizan en torno a siete objetivos comunicativos organizados por nivel creciente de dificultad según el orden de adquisición:

1º. Autoafirmación: incluye todas las expresiones de individualidad, coincidiendo con el uso personal del lenguaje (Halliday, 1975) y las expresiones de intenciones y deseos (Greenfield y Smith, 1976).

2º. Dirigir la conducta: actos de habla orientados a regular la conducta propia y también la ajena, es decir, órdenes y autoinstrucciones, también recogidos por otros autores (Halliday, 1975 y Bates, 1976).

3º Relatar experiencias: habilidad informativa similar a la construcción de

un discurso. Esta función no aparece en clasificaciones anteriores, puesto que requiere cierto manejo de aspectos formales y de contenido no adquiridos en edades tempranas.

4º, 5º y 6º: Razonamiento lógico, predicciones, y proyecciones: recoge usos del lenguaje en tareas de tipo cognitivo. Estas categorías, que no están en otras categorizaciones, resultan controvertidas dado que el lenguaje actúa como instrumento del pensamiento. Aunque Tough plantea el nivel de abstracción de la tarea como un criterio de clasificación entre estos tres objetivos, el problema es que al ser un criterio cognitivo no recoge ningún aspecto relacionado con el éxito comunicativo, la adaptación al interlocutor o la valoración de la presuposición y las implicaturas.

7º Conversación durante el juego y habilidades imaginativas: aspectos imaginativos y conversacionales similares al uso imaginativo de Halliday (1975).

A pesar de la buena acogida en el entorno educativo, su taxonomía plantea varios problemas. El primero de ellos es el orden de aparición de los objetivos. Se ha comprobado que los bebés emiten órdenes a través del uso de protoimperativos mucho antes de ser capaces de expresar su individualidad (Bates, 1976). Por contra, es impensable que el lenguaje imaginativo que aparece en tareas de juego simbólico alrededor de los 18 meses se corresponda con el utilizado en tareas de razonamiento lógico. Por otro lado, la mezcla de criterios, mitad comunicativos mitad cognitivos, resulta incoherente.

5.1.6. Categorías y subcategorías de McShane (1980)

En 1980 John McShane publicó una interesante propuesta destinada a explicar cómo aprenden a hablar los niños entre el primer y el segundo año de vida. Para McShane el uso del lenguaje a edades tempranas no se corresponde con el uso de palabras, sino con el uso de enunciados; y que estos enunciados están motivados por la intención del interlocutor en causar algún efecto en su audiencia (Grice, 1957). Estos enunciados son imperfectos y el aprendizaje que se produce, gracias a la inmersión lingüística y a la

presencia de modelos competentes, permite a los niños utilizar progresivamente estructuras más sofisticadas. Por ello, cuando McShane habla de enunciados, no deben ser entendidos como estructuras formales bien construidas sino como actos imperfectos que pueden estar formados por emisiones muy sencillas como las onomatopeyas.

A partir de aquí, su taxonomía está organizada en niveles de especificidad que se diferencian entre: categorías de primer orden que recogen la intencionalidad general del emisor, categorías de segundo orden que especifican estas intenciones en función del contexto y de los agentes, y categorías de tercer orden que permiten analizar la complejidad estructural de la emisión.

Las categorías de primer orden relacionadas con las intenciones del emisor son:

- Regulación: actos cuyo objetivo es dirigir la conducta de otro, que incluyen las llamadas de atención, las peticiones y los vocativos.
- Estados: emisiones orientadas a comentar elementos presentes en el entorno como la denominación, la descripción y la información de eventos no inmediatos.
- Intercambio: alude a las emisiones relacionadas con acciones de dar y recibir.
- Lenguaje personal: emisiones orientadas a la expresión de estados, deseos, sentimientos, acciones o intenciones.
- Conversación: referida a la relación que guardan las diferentes emisiones de varios interlocutores entre sí, por ejemplo, las imitaciones, preguntas y respuestas, y comentarios apropiados.
- Miscelánea: una categoría “paraguas” donde se ubican aquellos enunciados que no se pueden clasificar en otras categorías.

Esta forma de clasificación por estratos presenta una ventaja respecto de otros modelos al permitir incluir diversos criterios sin incoherencia, como sucedía en las clasificaciones de Dore (1974) o Tough (1976).

El criterio que utiliza McShane para establecer el primer nivel categorial es la intención del interlocutor, el segundo es el contexto específico en el que se emite el enunciado, y finalmente se analiza el nivel de complejidad de la

emisión.

Este sistema de categorización permitiría un análisis de mayor riqueza que se podría aplicar a niños de mayor edad, aunque hasta ahora ha quedado limitado a una propuesta que no ha llegado a materializarse.

5.1.7. El criterio evolutivo de Garvey (1975)

En 1975 Catherine Garvey publicó una investigación centrada en el análisis de las preguntas y respuestas emitidas en situaciones espontáneas por niños de entre 3 años y 6 meses, y 5 años y 7 meses. A diferencia de otros trabajos, su estudio no es una propuesta taxonómica, sino un análisis descriptivo de la evolución de los actos de habla directivos en función de la edad, es decir, los actos que conforman la categoría instrumental, reguladora, imperativa de Halliday (1975), McShane (1980) o Bates (1976).

Según Garvey existen diferentes fórmulas de petición en función de la fuerza ilocutiva del acto. Por ejemplo, no es igual de fuerte una obligación “tienes que venir a las ocho” que una sugerencia “¿por qué no vamos a comer a un italiano?”. Por ello, examina distintos tipos de peticiones (sugerencias, invitaciones, prohibiciones, peticiones de permiso y de acción) y de respuestas que emiten los niños.

Considera que para que una petición sea adecuada, es necesario modular la fuerza ilocutiva en base al contexto en el que se emite. Por ejemplo, si un turista acude a una oficina de turismo a solicitar un mapa, resulta descortés e inadecuado que exprese una orden del tipo: “¡dame un mapa inmediatamente!”. Esta emisión denotaría que el turista está enfadado, que ha tenido malas experiencias en otras oficinas o, simplemente, que es una persona maleducada. De hecho, las personas que trabajan en el sector servicios podrían hablar largo y tendido sobre el tipo de peticiones que reciben de sus clientes.

Algunas de las variables que contribuyen a marcar la fuerza de la orden son el verbo (pedir, solicitar, demandar) y la modalidad de la oración (imperativa, interrogativa) y, en términos generales, para que en una petición se establezca una relación directa entre locución e ilocución, es decir, entre lo que se dice y lo que se quiere decir, es necesario que se cumplan las siguientes

reglas de sinceridad:

- A quiere que B haga X: Yo quiero que el camarero me traiga un café.
- A asume que B puede hacer X: El camarero puede traerme un café pero si estuviera en una tienda de muebles esta orden carecería de sentido.
- A asume que B va a hacer X: Asumo que va a hacerlo.
- A asume que B no hará X en ausencia de la orden: Sé que no lo hará si no se lo pido.

A la luz de estas reglas, Garvey determina la existencia de tres tipos de peticiones:

- Peticiones directas en las que se utilizan imperativos o verbos con contenido de orden (abre la puerta)
- Peticiones indirectas de tipo 1 en las que se preserva al menos a una de las reglas de sinceridad (¿puedes abrir la puerta?)
- Peticiones indirectas de tipo 2 en las que no se hace referencia a las reglas de sinceridad de forma aparente y que se basan en la diferencia de estatus social entre los interlocutores (tienes que abrir la puerta) o expresan deseos personales (la puerta debería estar abierta).

Sus conclusiones establecen que los niños de menor edad utilizan de forma casi exclusiva las peticiones directas, mientras que los de mayor edad pueden usar diferentes fórmulas adaptándose al contexto y al interlocutor. Esto demostraría que, dentro de una misma categoría o función, en este caso la instrumental, existe una evolución en el grado de adaptación y flexibilidad. Es decir, un niño puede satisfacer la necesidad de pedir algo o de regular la conducta de alguien con una fórmula directa, sin embargo, la adecuación de su petición al interlocutor aumenta sus probabilidades de conseguir el objetivo, y el manejo de estas reglas de adecuación mejora con la edad.

A partir de aquí, es evidente que las taxonomías sobre funciones comunicativas no deberían restringirse a valorar la presencia/ausencia o el nivel de ocurrencia de las funciones, sino que para establecer si la competencia pragmática de un niño es adecuada a su edad, es necesario valorar el nivel de

habilidad dentro de cada función. Lo que significa que un niño de 9 meses que llame la atención de un adulto mediante un gesto protodeclarativo es una conducta adecuada a su edad. En edades posteriores, el niño debería dirigir la atención del adulto con otras estrategias lingüísticas (decir "papá, el cuento"), en caso contrario, aunque sea capaz de manifestar esa función comunicativa, su competencia no sería la adecuada a su nivel de desarrollo.

5.1.8. La intersubjetividad en la comunicación de Anat Ninio (1984)

Uno de los referentes actuales en el estudio de la pragmática son las investigaciones de Anat Ninio (Ninio y Wheeler, 1984, Ninio y Goren, 1993, Ninio, Snow, Pan y Rollins, 1991), abarcando aspectos como la emergencia del lenguaje, las habilidades conversacionales, la organización del discurso, o la adquisición de las reglas de cortesía. Desde esta perspectiva, adquirir una correcta competencia pragmática, implica alcanzar un buen dominio de la intencionalidad y el manejo de fórmulas que permitan expresar esa intención de manera efectiva, convencional y cortés (Ninio y Snow, 1996).

Ninio y Wheeler (1984) destacan el sentido social de los actos comunicativos, considerando que un acto de habla sólo puede ser interpretado en el contexto en el que se emite puesto que, fuera de ese contexto, el acto de habla cambia su significado o lo pierde. Por ejemplo, cuando un niño de 18 meses dice "yogur" durante la cena, los adultos interpretan este acto como una demanda, pero si este acto se emite mientras están haciendo la compra puede ser un acto declarativo en el que el niño llama la atención del adulto sobre un elemento que conoce. En este ejemplo, el acto emitido por el niño es similar en las dos interacciones, pero es el análisis del contexto y de la intersubjetividad el que posibilita la interpretación funcional adecuada de la emisión.

Su sistema parte de interacciones muy simples (ausencia/presencia de otro) y avanza hacia otras más complejas (atención conjunta, acción conjunta y conversación) estableciendo cinco criterios de análisis:

- Presencia o ausencia de agentes: considerar si existen dos o más personas que se encuentran dentro de un campo (visual y/o auditivo)

de forma que puedan interactuar. Aunque no haya interacción existe la posibilidad de interactuar.

- Foco de la interacción: detallar la actividad o el evento que se desea compartir durante la interacción.
- Tipo de interacción o tarea: especificar si se trata de un formato de acción conjunta, atención conjunta o conversación.
- Momento de la interacción: atender si es inicio, mantenimiento o cierre de la interacción.
- Roles y turnos de la interacción comunicativa.

Además, Ninio y Snow (1996) detallan las distintas funciones de los actos de habla, dando lugar a una taxonomía con tres niveles categoriales que contribuye a comprender el sentido del acto de habla en relación a la estructura de la interacción. El primer nivel hace referencia a la función que realiza el acto de habla con respecto a la interacción (negociaciones, marcas de acción, información, metacomunicación, reedición de mensajes). El segundo nivel clasifica el acto de habla dentro de la estructura de la interacción (directivas y respuestas, comentarios y respuestas, declaraciones y respuestas, peticiones de aclaración). Y en el tercer nivel se especifica si el acto de habla inicia una interacción, responde a un turno anterior, o reelabora una idea.

A lo largo de sus publicaciones, las categorías se han ido depurando hasta generar un sistema muy completo, exhaustivo y preciso, aunque desafortunadamente poco operativo, por lo que sus aportaciones, muy relevantes a nivel teórico, no han tenido impacto a nivel práctico.

5.1.9. Consideraciones finales

En los apartados anteriores se han revisado los principales sistemas de categorización de actos comunicativos, funciones pragmáticas y usos del lenguaje. Todas ellas poseen aspectos positivos que contribuyen a mejorar el conocimiento sobre cómo valorar dichas habilidades. Sin embargo, ofrecen una visión dispersa e incompleta que explica que la evaluación del componente funcional del lenguaje mediante este tipo de sistemas no sea muy frecuente porque resulta poco informativo.

Para avanzar en el diseño de un instrumento de evaluación que partiendo de estas funciones sea a la vez lo suficientemente exhaustivo para recoger aspectos evolutivos, se han seleccionado cuatro criterios: edad objetivo, operatividad, contextualización de la interacción, expresión y comprensión.

Edad objetivo: 3 a 6 años. La mayoría de las taxonomías examinadas se centran en los primeros actos de habla en muestras de niños menores de 2 años y, actualmente, existen numerosas baterías de desarrollo para estas edades que valoran el desarrollo lingüístico-comunicativo; incluso existen pruebas de detección temprana de trastornos que identifican signos de alerta. En edades posteriores, exceptuando la propuesta de Tough (1976), la valoración del componente pragmático es mucho más complicada puesto que la evaluación no puede centrarse en la aparición/ausencia de funciones, sino que debe valorar el grado de complejidad de las mismas, tal y como proponía Garvey (1975). El presente trabajo tiene por objetivo valorar el desarrollo de las funciones comunicativas en niños de entre 3 y 6 años, que habitualmente se hallan escolarizados en el Segundo Ciclo de Educación Infantil. La detección de problemas del lenguaje en este periodo es crucial para una adecuada intervención. Sin embargo, la falta de instrumentos operativos y sencillos, hace que sea más frecuente la detección de problemas del lenguaje articulatorios que la de trastornos del lenguaje y la comunicación como el TEL, los TEA o el TCS, aun cuando, como es sabido, en este tipo de problemas una adecuada intervención en edades tempranas resulta imprescindible no sólo para garantizar una mayor eficacia de la propia intervención sino también como criterio diagnóstico en algunos casos (grado de resistencia a la intervención).

Sistema operativo de categorías funcionales. Ha quedado patente que las clasificaciones excesivamente detalladas como la desplegada en las investigaciones de Anat Ninio, acaban en trabajos teóricos, mientras que propuestas más sencillas, como la de Halliday (1975) son más conocidas y aplicadas. Por este motivo, el instrumento a diseñar debe incluir las habilidades más relevantes en este rango de edad, utilizando un número de categorías operativo, manejable y discriminativo. Esto supone establecer criterios de inclusión y exclusión claros que permitan clasificar un acto de habla de forma sencilla. Lamentablemente, en la competencia pragmática, es complicado fijar

cuáles son estos límites, dado que un acto de habla puede responder a varias funciones o puede ser interpretado de formas distintas, pero es necesario establecer dichos criterios para que cualquier instrumento gane en agilidad práctica puesto que de lo contrario se retornaría a la discusión teórica.

El contexto comunicativo. El tercer criterio de este trabajo está relacionado con la importancia que tienen los contextos concretos en la categorización de una emisión comunicativa. Tal y como proponían Greenfield y Smith (1976), un acto de habla no puede ser interpretado fuera de la interacción en la que se produce. Por ello, esta propuesta pretende trabajar desde un formato conversacional que posibilite valorar cada acto dentro de la interacción. Este sistema permite valorar el nivel de adecuación al interlocutor, el grado de intersubjetividad o el manejo de conocimiento compartido. Aunque asumir este criterio conlleva restringir la valoración a una interacción específica, su ventaja es que esta restricción permite: estructurar el contexto, inducir el uso de habilidades concretas e interpretar más fácilmente las respuestas.

La expresión y la comprensión de las emisiones. La competencia pragmática, como el resto de las áreas del lenguaje, tiene dos vertientes: comprensiva y expresiva. Todos los trabajos revisados hasta el momento, se centran en la observación y valoración de la vertiente expresiva. Es decir, valoran el uso de peticiones, expresión de deseos o habilidades referenciales, pero ninguno de ellos considera la comprensión que tienen los niños de las emisiones de sus interlocutores. Si nos situamos en la valoración de un trastorno del lenguaje, evaluar el nivel de comprensión es clave para detectar el foco del problema. Por ejemplo, en el caso del uso de peticiones, ¿nadie se plantea que los niños también reciben órdenes? Es posible que el nivel de comprensión dependa de la complejidad y del grado de mitigación de dicha orden, de hecho, cuando los padres se dirigen sus hijos suelen utilizar peticiones de tipo “termina el plátano” en lugar de fórmulas indirectas como “¿podrías terminarte el plátano?”.

Por tanto, el primer paso de este trabajo es realizar una adaptación de todas las aportaciones realizadas desde las taxonomías pragmáticas con el fin de elaborar el marco teórico apropiado para desarrollar un instrumento de evaluación adecuado a las necesidades de los niños de entre 3 y 6 años.

5.2. ADAPTACIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS DE MCSHANE (1980)

Tras la revisión descrita, la taxonomía elegida como punto de partida para la elaboración del instrumento fue la John McShane (1980) por el alto grado de operatividad de los criterios y por las categorías dispuestas. No obstante, atendiendo a los objetivos del presente estudio, ha sido necesario realizar una adaptación para ajustarla a las edades seleccionadas (de 3 a 6 años) y complementándola con la evidencia empírica actual y con una descripción más sistemática de las habilidades incluidas en cada categoría.

En el anexo I pueden consultarse las investigaciones analizadas en relación al patrón evolutivo de las cuatro competencias que conformarán finalmente el instrumento de evaluación de las funciones comunicativas del presente estudio.

5.2.1. *Competencia Interaccional*

El papel regulador del lenguaje es una de las categorías funcionales mejor definida, presente en todas las clasificaciones, en la que se incluyen actos como pedir o solicitar objetos, emitir órdenes o elicitare conductas en otros.

En el sistema de McShane, la regulación es una categoría de primer orden, referida a todas las emisiones cuyo objetivo sea regular la conducta del otro (gestión de la atención, vocativos y órdenes). Pero, en un sentido más amplio la regulación de la conducta también podría referirse a aquellas emisiones cuyo propósito es la regulación de la propia conducta, es decir, la autorregulación.

La autorregulación, forma parte de las emisiones egocéntricas, aquellas que no están dirigidas a interlocutores ajenos. Dentro de las emisiones egocéntricas se encuentran enunciados directivos, por ejemplo, cuando observamos a un niño pequeño emitiendo enunciados del tipo “ahora voy a coger el rojo para pintar la flor”; y enunciados declarativos, como cuando un niño está jugando e imita el sonido de los animales.

Los enunciados directivos muestran una gran similitud con las denominadas "órdenes a terceros" en la medida que comparten el objetivo de incidir en la conducta humana. El niño del ejemplo anterior emitía en voz alta una tarea que iba a realizar: coger la pintura roja. Los adultos, también utilizamos de forma encubierta este tipo de órdenes, como cuando al hacer la compra repasamos mentalmente, y en ocasiones en voz baja, lo que hay en nuestra lista. En esta situación, no estamos compartiendo nuestra lista con el resto de clientes, simplemente dirigimos nuestra conducta.

En cuanto a los vocativos –denominación de personas no presentes en el contexto con el fin de conocer su localización– la baja frecuencia de aparición ya constatada en el propio estudio de McShane (1980) junto a la posibilidad de analizar estos vocativos como demandas de información o como intercambios de información (conocer la localización de un objeto o persona, saber dónde) explica la decisión de no considerarlos como una subcategoría específica dentro del presente instrumento de evaluación.

Si tenemos en cuenta el punto de vista evolutivo, las emisiones imperativas son las primeras fórmulas que se usan para iniciar las interacciones, y por ello esta categoría ha sido renombrada en el instrumento de evaluación elaborado bajo la denominación de Competencia Interaccional, quedando circunscrita a la comprensión y expresión de actos de habla cuyo objetivo es dirigir el comportamiento propio o ajeno. Esta competencia incluye tres habilidades diferenciadas: llamadas de atención, peticiones, y lenguaje autorregulador.

- Llamada de atención

Los reclamos de atención son una de las primeras conductas comunicativas preverbales (contacto ocular, gestos o vocalizaciones) que se observan en los niños para atraer la atención de los adultos (Bates, 1976) y ha quedado demostrado que es una de las primeras habilidades pragmáticas (Ninio y Goren, 1993), presente en múltiples taxonomías con distintos nombres, por ejemplo Wells (1974) la denomina "llamada", Dale (1980) "búsqueda de atención" y McShane (1980) "dirección de la atención".

Atraer la atención de los adultos es una habilidad crucial para el desarrollo comunicativo. Al principio, los niños realizan llamadas de atención

para captar el interés del otro, y más adelante, esas llamadas de atención tienen propósitos más complejos, como dirigir la atención de sus interlocutores hacia sus focos de interés con el fin de compartirlos, dando lugar a los protodeclarativos. Tradicionalmente, se asumía que los protodeclarativos requerían que el emisor tuviese la capacidad de representarse sus propias intenciones y las de sus interlocutores (Leslie, 1987). Sin embargo, Gómez et al. (1995) proponen que los niños que participan en estas interacciones no precisan representarse la intención de sus interlocutores, dado que con la representación de la atención de los mismos es suficiente para que el protodeclarativo cumpla su función comunicativa –hecho que avala la importancia que tiene el control sobre la atención del otro en los procesos comunicativos–. Esta hipótesis, contraria a la ofrecida por Leslie (1987), explicaría por qué algunos primates no humanos resuelven estas interacciones con éxito sin que se tenga constancia del uso de representaciones mentales de segundo orden (la representación de la representación del otro).

En cualquier caso, suponiendo o no la necesidad del uso de representaciones de segundo orden para la participación en interacciones de este tipo, la realidad es que la importancia del control sobre la atención del otro queda probada desde los inicios de la comunicación humana (Ninio y Snow, 1996), hasta tal punto que estas interacciones no sólo son la base de la comunicación, sino que contribuyen al desarrollo de habilidades posteriores como la adquisición de vocabulario (Beukera, Rommelse, Donders, y Buitelaar, 2013).

Hacia el segundo año de vida los niños reemplazan el uso de gestos y miradas por fórmulas lingüísticas más complejas (Atkinson, 1979), mostrándose cierta correspondencia entre la función de dirección de la atención y el uso de determinadas estructuras lingüísticas, siendo el vocativo la estructura dominante (Casla y Sebastián, 2005) y finalizando su completa adquisición hacia los 3 años.

Por otro lado, los niños no sólo aprenden a llamar y dirigir la atención de los adultos, sino que además adquieren nociones sobre la importancia que tiene obtener dicha atención para el éxito comunicativo. Prueba de ello es el uso de estrategias de comprobación que los niños ponen en marcha para ratificar que han obtenido la atención de su interlocutor antes de proseguir la

emisión de su enunciado (Atkinson, 1979).

En resumen, el uso del lenguaje para gestionar la atención ajena es una habilidad básica y es necesario comprobar su correcta adquisición si se pretende realizar una evaluación completa del desarrollo pragmático, aunque son pocos los datos disponibles sobre el patrón evolutivo de esta habilidad y los datos existentes sólo indican que a partir de los 3 años los niños son capaces de satisfacer esta necesidad.

- Peticiones

Las peticiones son enunciados en los que se solicita a alguien que haga algo. El desarrollo de las peticiones también se inicia a edades tempranas, sin embargo, su adquisición se prolonga en el tiempo porque requiere el uso de fórmulas complejas como la comprensión de convenciones y cierto conocimiento social para el uso correcto de la cortesía (Garvey, 1975).

Durante los primeros meses de vida los bebés formulan sus demandas emitiendo conductas que los adultos interpretan. De esta forma, los adultos son capaces de satisfacer las necesidades de los niños (Bates, 1976). Por ejemplo, cuando un bebé llora, el adulto acude a responder la demanda aunque el bebé no haya formulado la petición explícita. Por lo tanto, en este primer estadio para que la petición sea eficaz es imprescindible la presencia de un adulto que otorgue un significado específico a estas conductas generales.

Entre los 6 y los 8 meses se produce un avance en la expresión de necesidades. Por ejemplo, los bebés alargan el brazo para intentar coger algo que no está a su alcance y, rápidamente, los adultos interpretan ese gesto incompleto como una señal, ante la que responden ayudándoles a conseguir el objeto. Este tipo de señales son más específicas y requieren de una menor capacidad de interpretación por parte del adulto. Gracias a estas experiencias, los bebés aprenden que no necesitan completar una acción para conseguir su objetivo y comienzan a ritualizar estos gestos incompletos como señales que manifiestan sus deseos, y que pueden entenderse como formatos abiertos que necesitan ser completados por otras personas con una competencia comunicativa mayor. El uso de este tipo de señales es uno de los primeros indicios de la habilidad semiótica mediante la suspensión de preacciones (Rivière y Español, 2001).

El uso de estos formatos abiertos da lugar al desarrollo de los protoimperativos (Bates, 1976) que son, precisamente, los que actúan como precursores de las peticiones verbales. Los protoimperativos pueden acompañarse de elementos lingüísticos (vocalizaciones o denominaciones) y posteriormente el componente lingüístico complementa al gesto especificando el deseo del niño (coger un juguete, volver a oír la canción) hasta que acaba por sustituirlo. En este sentido, las peticiones de los niños de 2 años son fundamentalmente gestuales (Wilkinson y Rembold, 1980) mientras que a los 4 años las peticiones verbales son mucho más frecuentes (Read y Cherry, 1977).

A medida que los niños crecen, sus interacciones se hacen más complejas y las peticiones se integran en formatos de resolución de conflicto que requieren la puesta en marcha de estrategias de negociación y persuasión, dando lugar a habilidades como ordenar, pedir, hacer tratos, rogar y sugerir (Ervin-Tripp et al., 1990). En este continuo, se recogen aspectos relacionados con las fórmulas de cortesía, cuya finalidad es mantener las relaciones sociales y marcar la distancia social entre los interlocutores. A este respecto, la edad, el sexo, la relación social, el contexto y el objetivo que se persigue, son variables que los hablantes tienen en cuenta para seleccionar sus enunciados. Por ejemplo, los niños tienden a fórmulas indirectas más corteses con adultos desconocidos mientras que usan más las prohibiciones durante actividades de juego con iguales (Ervin-Tripp et al., 1990).

En definitiva, los niños no sólo desarrollan habilidades relacionadas con la satisfacción de sus deseos, sino que además lo hacen respetando ciertas normas y convenciones sociales. La riqueza lingüística de las peticiones, y la cantidad de variables sociales y culturales que entran en juego a la hora de seleccionar una fórmula frente a otra, dificulta la elaboración de criterios de evaluación del desarrollo de esta habilidad.

Brown y Levinson (1987) establecen un sistema dicotómico para clasificar los actos de cortesía, distinguiendo entre cortesía positiva para establecer cercanía con el interlocutor y cortesía negativa que persigue el objetivo contrario. Frente a esta propuesta Ervin-Tripp et al., (1990) abogan por la existencia de un continuo entre mitigar-agravar, a partir del cual Aronsson y Thorell (1990) analizan las emisiones directivas de niños en situaciones experimentales de conflicto con la siguiente codificación:

- a. Directivas mitigantes: uso de construcciones indirectas (¿puedo ver dibujos?), justificaciones, explicaciones o compromisos (tengo que ver la tele porque me lo prometiste ayer), minimizadores (déjame solo un poquito), inclusión del receptor en la actividad (vamos a ver los dibujos juntos) y entonación.
- b. Directivas neutras: imperativo sin fórmulas agravantes o mitigantes como “no puedes ver la tele”.
- c. Directivas agravantes: uso de oposición física (¡que no lo cambies!), repetición de la orden (pon mis dibujos, pon mis dibujos), aliarse en contra de la persona que da la orden, insultos y/o gritos.

En su investigación se demuestra que los niños de 4 años tienen dificultades para resolver conflictos negociando, siendo el uso de oposición la respuesta más frecuente. Estos datos indican, además, que el uso de las peticiones es una habilidad en desarrollo, cuya adquisición se prolonga desde etapas preverbales (6-9 meses) hasta edades en las que la competencia lingüística es mucho mejor (más de 6 años).

Camras (1984) se interesó por las estrategias de negociación que usan los niños de entre 3 y 6 años cuando tienen que compartir un juguete. Sus resultados muestran que las niñas recurren preferentemente a estrategias verbales de persuasión (imperativos inespecíficos y peticiones de permiso), mientras que los niños utilizan más estrategias no verbales como la oposición física, aunque se desconoce si esta tendencia es de tipo cultural o si la variable sexo es relevante. Otros resultados de su trabajo evidencian que los niños de mayor edad utilizan más imperativos temporales (ej. espera un minuto) o inespecíficos (ej. déjame jugar), y que las razones declarativas (ej. todavía es mi turno) son más frecuentes ante compañeros desconocidos. En esta línea, la investigación llevada a cabo por Mújica (2001) con población hispanohablante muestra que los niños de 3 años emiten peticiones en forma imperativa y de deseo cuando hablan con otros niños, mientras que cuando se dirigen a los adultos recurren a fórmulas indirectas.

Dada la multitud de fórmulas posibles es difícil establecer una progresión general, aunque a modo de resumen, respecto del uso de las peticiones en las interacciones comunicativas sabemos que: (a) La utilización de diferentes

fórmulas para realizar peticiones, y la adaptación de dichas fórmulas a cada interacción, es clave para el éxito comunicativo y social. (b) La adecuación de la fuerza de la orden y el uso de fórmulas de cortesía se adquiere de forma paulatina y su uso depende de la relación entre los participantes y el contexto. (c) En los niños de 3 años, se observa el uso preferente de fórmulas directas y la presencia de mitigadores básicos como la voz o las fórmulas sociales “gracias” y “por favor”. Según avanza la edad, se percibe una mayor riqueza en el repertorio de fórmulas de petición como las preguntas o las sugerencias.

- La autorregulación

McShane no contempla el uso del lenguaje para dirigir el comportamiento del propio individuo dentro de la categoría de regulación, aunque varias investigaciones muestran cómo en la etapa infantil, el lenguaje autorregulador es muy habitual en la planificación de tareas y acciones (Beaudichon, 1973) y en las actividades de juego poco estructurado y juego simbólico (Krafft y Berck, 1998).

El inicio del estudio del lenguaje autorregulador parte de la observación de emisiones lingüísticas que carecen de funcionalidad comunicativa, y son más conocidas con términos como lenguaje privado (Vygotsky, 1962) o lenguaje egocéntrico (Flavell, 1966). Para Vigostky (1962) el lenguaje privado se interioriza entre los 3 y los 6 años, lo que hace posible que los niños sean capaces de autorregular su comportamiento sin necesidad de emitir oralmente las órdenes, esto es, utilizando órdenes encubiertas (Winsler y Naglieri, 2003). Este proceso de interiorización hace que los datos sobre la cantidad de emisiones autorreguladoras en la etapa infantil sea muy dispar, oscilando entre el 20% y el 60% (Berck, 1986).

Según Berk (1986) se distinguen tres tipos de expresiones egocéntricas: (1) repeticiones, canturreos y expresión de afectos; (2) descripción de la conducta, guías o preguntas a uno mismo; (3) expresiones útiles de lenguaje interno como movimientos de lengua o susurros. El primer subtipo de emisiones tendría una función lúdica, mientras que los dos últimos persiguen planificar y regular la propia conducta. De igual modo, San Martín, Navarro y Torres (2008) diferencian entre dos tipos de habla egocéntrica: la lúdica y la autorreguladora. El habla lúdica forma parte de formatos de juego,

acompañando acciones o actividades (ej. el coche, brumbrum), mientras que el habla autorreguladora contribuye a la regulación de la conducta y la organización del pensamiento.

Por consiguiente, una idea fundamental a tener en cuenta es que no todas las emisiones egocéntricas son reguladoras, sólo aquellas cuyo objetivo es incidir en la propia conducta planificando, analizando y contribuyendo a la solución de tareas. No se debe perder de vista que, el objetivo del lenguaje en las manifestaciones egocéntricas autorreguladoras no es la comunicación, sino el uso del lenguaje como una herramienta del pensamiento. Para una mejor identificación de estos enunciados Fernyhough y Russell (1997) proponen que la ausencia de coordinación en la mirada y de contacto físico con el interlocutor son indicadores del uso de lenguaje de tipo egocéntrico.

Otro criterio para determinar si una emisión es egocéntrica o socializada son los marcadores de contenido y de temporalidad relacionados con la adyacencia. Es decir, se valora el enunciado dentro de la interacción. Por ejemplo, si el enunciado se emite inmediatamente después de una pregunta, se consideraría una respuesta y se entiende que la emisión es social y no egocéntrica. No obstante, a pesar de estas pautas, en ocasiones es complicado clasificar inequívocamente ciertos enunciados como egocéntricos.

Investigaciones más recientes indican que para una identificación más adecuada de las emisiones egocéntricas se deben considerar otras dos variables: las tareas y los agentes presentes en el contexto. En este sentido, se ha detectado un elevando volumen de lenguaje autorregulador en tareas como la comunicación referencial (Martínez, Fons y Boada, 1997) y narración autobiográfica (Al-Namlah, Meins, y Fernyhough, 2012) y una mayor presencia de lenguaje autorregulador en tareas lingüísticas como la narración de historias o la clasificación de conceptos (Frauenglass y Díaz, 1985).

En cuanto a la influencia de la dificultad de la tarea, Montero y de Dios (2006) observaron una mayor presencia de emisiones autorreguladoras en tareas que se encuentran en la zona de desarrollo próximo del niño, frente aquellas demasiado complejas o demasiado fáciles. La explicación radica en que cuando la tarea es muy sencilla, es innecesario utilizar el lenguaje autorregulador, y si la tarea es demasiado compleja el lenguaje autorregulador es ineficiente puesto que el nivel de dificultad impide la ejecución de la tarea

(Fernyhough y Fradley, 2005).

En conclusión, atendiendo al desarrollo de esta competencia, se puede afirmar que al inicio de la etapa infantil, los niños son incapaces de utilizar el lenguaje egocéntrico autorregulador como un instrumento cognitivo sin que exista un entrenamiento previo (Luque, 1987) mientras que al final de la etapa, en torno a los 6 años, este tipo de mensajes constituye la mitad de las emisiones durante la ejecución de tareas que requieren su uso (Martínez, Boada y Forns, 1997). Así pues, los mensajes egocéntricos emitidos durante esta etapa varían en calidad (presencia de mayor número de preguntas de aclaración, más esfuerzos para la reformulación y mayor precisión en los enunciados), pero no en cantidad (San Martín, Boada y Feigenbaum, 2011).

5.2.2. *Competencia Referencial*

Para McShane (1980) la categoría estados alude a las emisiones cuyo objetivo es nombrar, describir o comentar algo. A diferencia de las emisiones interaccionales, estas expresiones no son instrumentales sino una manifestación de los contenidos o de los conocimientos de los emisores.

En el presente trabajo se ha reformulado el nombre de la categoría con la etiqueta de Competencia Referencial. Según el DLE, el término referencia significa 'narración o relación de algo', y el verbo referir es 'dar a conocer algo'. Por tanto, la Competencia Referencial recoge aquellos actos de habla en los que el emisor da a conocer un elemento, es decir, lo denomina o describe, o lo relaciona con otro (categoriza, comenta o establece procesos semánticos como la sinonimia). Dentro de la Competencia Referencial se distinguen tres subcategorías: etiquetar y describir, comentar y relacionar.

De todos estos procesos algunos han sido más estudiados que otros, por ejemplo, la denominación como función comunicativa (Dore, 1974, Halliday, 1975, McShane, 1980, Klecan-Aker y Swank, 1988). El objetivo principal de la denominación es acomodar el conocimiento que un individuo tiene sobre la realidad, y su resultado es la asignación de significantes a referentes; en términos comunes puede equipararse a "esto es una mesa". Según Dore (1974) este uso del lenguaje tiene una particularidad ya que el destinatario del acto comunicativo es el propio emisor.

La vertiente comprensiva de la denominación se conoce como designación y aparece antes del primer año de vida (Bates, 1976; Greenfield y Smith, 1976) mientras que la denominación se inicia en los primeros estadios de la comunicación verbal (Dore, 1974; Ninio y Snow, 1996) y continúa presente durante los tres primeros años de vida (Klean-Aker y Swank, 1988).

Puesto que la denominación es una habilidad temprana, en muchas ocasiones se acompaña de gestos, que pueden servir para facilitar la transmisión de la información. Se ha observado que los adultos ofrecen con frecuencia gestos de apoyo como facilitadores durante las tareas de denominación (Ninio, 1980). El ejemplo más claro se encuentra en el uso de los gestos deícticos en tareas como la lectura de cuentos (Tomasello y Farrar, 1986). También se ha comprobado que los niños utilizan estos apoyos en sus propias emisiones, considerándose precursores del habla telegráfica (Iverson y Goldin-Meadow, 2005).

En las primeras etapas del desarrollo lingüístico, los gestos compiten con la etiqueta verbal (Grassman y Tomasello, 2010). De hecho, cuando se ofrecen gestos deícticos como interferencia a la denominación verbal, la competencia entre estos se resuelve a favor del gesto, es decir, cuando se pide a un niño que coja un coche mientras se señala una pelota, los niños de hasta 4 años cogen la pelota (Grassman y Tomasello, 2010). Por el contrario, cuando los gestos de apoyo ofrecidos son de tipo representacional (como los extraídos de lenguas de signos), los niños manifiestan una clara preferencia por la etiqueta oral (Puccini y Liszkowski, 2012).

- Etiquetar y describir

Se entiende por etiquetar cualquier expresión (palabras, sonidos y onomatopeyas) cuyo objetivo sea referirse o mostrar un objeto –“esto es un coche”–. Asignar etiquetas a objetos, no es un proceso unívoco; de hecho, conocer y utilizar diferentes etiquetas para un mismo objeto tiene repercusiones pragmáticas importantes. Un mismo objeto, como una pelota puede ser denominado “balón”, “bola” o incluso “esférico” en jerga futbolística. Cuando dos personas interactúan existe un “pacto implícito” sobre cómo denominan a los objetos, y adquieren el compromiso de utilizar un término y no otro. Por ejemplo, en una clase de Educación Infantil los niños distinguen entre el “libro”

y el “cuaderno de lectura” y cualquier violación de estos pactos genera confusiones (Metzing y Brennan, 2003). Si la tutora del aula estuviera enferma y acudiera otro maestro, podría pedir a los niños que cogieran el cuaderno refiriéndose al “libro” de clase.

El paradigma para el estudio de la comprensión de estos pactos es el paradigma de la denominación alternativa que consiste en crear el pacto de denominar un objeto de una forma determinada, por ejemplo “pelota”, y después violarlo denominando el mismo objeto como “balón”. Matthews, Tomasello y Lieven (2010) demostraron con este procedimiento que los niños de 3 y 5 años protestan cuando los interlocutores adultos, veteranos y novatos, violan el pacto –incluyendo la protesta–. Si bien, los niños de 3 años reaccionaron igual ante interlocutores veteranos y nuevos, mientras que los de 5 años fueron más benevolentes con los interlocutores nuevos.

Con respecto a las descripciones, McShane (1980) las identifica como enunciados en los que el emisor usa un complemento para dar información sobre un objeto, acción o evento, referida a una situación inmediata. Según McShane, la diferencia entre denominar y describir es que en las descripciones se atribuye alguna característica al objeto, acción o situación denominada, por ejemplo “coche rojo”. Esta distinción se basa en un criterio semántico puesto que funcionalmente, una descripción también se utiliza para etiquetar objetos o eventos. Dada la complejidad para diferenciar el etiquetado y la descripción, en la propuesta de este estudio se ha optado por unificarlos.

Por tanto, en la presente clasificación, bajo la subcategoría de etiquetar y describir se incluyen todos aquellos actos de habla que se utilizan para referirse o mostrar un objeto o evento mediante el uso de su referente propio (“esto es un coche”) o de una característica perceptiva o funcional (“lo que sirve para cortar”).

Este tipo de emisiones suele ser frecuente en actividades que las elicitan. Un ejemplo son las tareas de comunicación referencial en las que un emisor debe ofrecer una descripción detallada de un objeto con el propósito de que el receptor sea capaz de localizar un objeto y diferenciarlo de otros similares. Estas tareas requieren un desarrollo de la capacidad dialógica, puesto que las descripciones deben ser lo suficientemente informativas para que el receptor sea capaz de identificar el elemento descrito y diferenciarlo de

otros, de hecho, se ha comprobado que los sujetos con dificultades del lenguaje manifiestan más dificultades que los sujetos con desarrollo normativo en este tipo de tareas (Aguilar-Medivalla, Buil-Legaz, Pérez Castelló, y Adrover-Roig, 2016). Los datos sobre el uso de esta subcategoría en situaciones naturales son escasos. Algunos trabajos han examinado la presencia de las descripciones durante la primera infancia (McShane, 1980; Klecan-Aker y López, 1984), pero el reducido tamaño de la muestra no permite establecer la utilidad real de esta categoría. No obstante, su alta frecuencia (Dore, 1974) justifica la necesidad de valorar su desarrollo.

- Comentar

Comentar implica explicar o declarar contenidos. En las primeras etapas de la adquisición de esta habilidad, la participación de un adulto como mediador facilita su desarrollo temprano (Camaioni, 1979). En el caso de los niños de entre 3 y 5 años, los comentarios suelen incluir elementos autobiográficos (amigos, colegio, comida...) frecuentes en lo que Perroni (1993) describe como “juegos de contar cosas”. En este tipo de juegos conversacionales, los adultos guían al niño a través de preguntas sobre localización, características de la situación o persona, y acciones. Un ejemplo de este tipo de actividades son las asambleas que se llevan a cabo en las aulas de E. Infantil en las que los niños suelen contar a sus compañeros qué han hecho el fin de semana.

A pesar de que no existen muchos estudios sobre el desarrollo de esta habilidad, especialmente en la vertiente comprensiva, resulta de suma importancia en el proceso de comunicación.

- Relacionar conceptos

Relacionar exige conectar o establecer correspondencias entre dos o más elementos o conceptos. Esta subcategoría, supeditada al etiquetado, supone establecer conexiones entre etiquetas, términos o conceptos y se encuentra a caballo entre lo comunicativo y lo cognitivo. Por ejemplo, si un niño de Educación Infantil dice que ha traído a clase “una naranja” tendremos que preguntarle si se refiere a una pintura de color naranja o a una fruta. En este tipo de situaciones, el manejo de categorías resulta de utilidad para desambiguar la emisión. No obstante, establecer relaciones entre términos

implica procesos cognitivos de comparación, establecimiento de similitudes o de diferencias.

En este sentido, la categorización implica comprender la organización que tienen distintos términos que pertenecen a una clase, por ejemplo, a la clase frutas pertenecen términos como plátano, naranja o pera. Los términos tienen una organización piramidal, de forma que un mismo referente puede ser etiquetado mediante varios significantes. Así, un coche (categoría básica) puede ser denominado monovolumen (categoría subordinada) o vehículo (categoría supraordinada). Cada categoría está constituida por el conjunto de rasgos semánticos que la integran, por ello, un mismo elemento puede pertenecer a varias categorías si cumple con los rasgos de ellas; por ejemplo el término "espinacas" puede ser incluido en la categoría de alimentos y en la de plantas.

Los estudios realizados sobre el proceso de adquisición de nuevas palabras establecen que los niños tienden más a asignar categorías subordinadas en lugar de básicas o supraordinales (Daehler, y Bukatko, 1979; Callanan, 1989). El origen de estos trabajos se inicia desde la tradición piagetiana, que defiende la dependencia de aspectos perceptivos en la formación inicial de categorías (Inhelder y Piaget, 1964), tal y como se ha demostrado en niños de 2 años (Landau, Smith, y Jones, 1988). Esto supone que, para asignar un elemento a una categoría, los niños dan más peso a características como el color o la forma frente a rasgos no perceptivos como la utilidad.

En las etapas iniciales del proceso de adquisición categorial, se ha comprobado que los niños transfieren características con mayor facilidad a objetos iguales o similares perceptivamente (Gelman, 1988). De hecho, el 90% de las hiperextensiones se basan en aspectos perceptivos (Gershkoff-Stowe, 2001). En edades posteriores, los niños aplican otro tipo de rasgos como la utilidad para establecer inferencias categoriales (Gelman y Coley, 1990, Gelman y Markman, 1986), aunque se han observado desfases horizontales relacionados con el formato de presentación de los estímulos (Long, Lu, Zhang, Li, y Déak, 2012; Ware, Gelman, y Kleinberg, 2013) que se superan en torno a los 4 años (Smith, 1979).

Otros procesos estudiados han sido: la referencia exhaustiva, según el

cual en el aprendizaje de una palabra nueva se espera que se generalice su uso en todos aquellos elementos que se consideren miembros de esa categoría; la omisión nominal que indica que cuando se está etiquetando un conjunto de objetos similares y uno de ellos se excluye, se considera que no pertenece a la misma categoría (Merriman, Marazita, Jarvis, Evey-Burkey, y Biggins, 1995); o la desambiguación que consiste en asignar palabras nuevas a objetos desconocidos frente a objetos conocidos (Markman, 1989; Merriman y Schuster, 1991).

Este complejo proceso de adquisición de categorías tiene consecuencias pragmáticas como en la adecuación del vocabulario al contexto comunicativo, lo que implica que la persona tenga alternativas a la hora de denominar un objeto, a lo que Olson (1970) denomina polinomy. Para inducir el uso de este proceso existen diferentes paradigmas experimentales como el de apariencias-realidad (Flavell, Flavell y Green, 1983), categorías inclusivas (Winer, 1980) y denominación alternativa (Merriman y Bowman, 1989). Los resultados muestran que los niños mejoran en la riqueza y flexibilidad de las fórmulas de denominación a medida que aumenta la edad. De hecho, los niños de 3 años son capaces de producir una media de 2.2 palabras para denominar un mismo objeto (perro-animal-mascota), mientras que a los 4 años producen una media de 2.6 palabras (Deák y Maratsos, 1998).

5.2.3. *Competencia Subjetiva*

El uso del lenguaje para poner de manifiesto la individualidad de un sujeto es lo que Halliday (1975) denominó uso personal del lenguaje y contribuye al conocimiento sobre uno mismo y la expresión de su personalidad. A diferencia del resto de funciones, este uso no es meramente comunicativo, sino que el lenguaje sirve como herramienta para la construcción del yo. Este uso personal, explorado en el trabajo de Tough (1976) bajo el nombre de autoafirmación, se utiliza en situaciones en las que se defienden los derechos e intereses personales, por ejemplo en la referencia a necesidades (“quiero mis galletas”), en la protección del yo (“me estás haciendo daño”) o en las críticas hacia otros (“no me gusta tu coche”).

Uno de los problemas de esta categoría es que no delimita cuándo esta manifestación de necesidades es una expresión de los intereses personales o cuándo es una petición. Es decir, cuando un niño dice “quiero mis galletas”, ¿se trata de una expresión de sus intereses (uso personal: quiero) o es una petición indirecta de acción (uso regulador: dame)? Este solapamiento se debe a que, en ocasiones, la formulación de deseos conlleva la satisfacción por parte del interlocutor de dicho deseo. Partiendo de que un enunciado puede ser plurifuncional, el que se sea considerado una orden o un deseo depende de la fuerza ilocutiva del emisor, por ello, la interpretación requiere tener información de los interlocutores y del contexto.

Por su parte, McShane (1980) en su categoría de lenguaje vinculado a la acción distingue entre enunciados relacionados con acciones, y enunciados que expresan sentimientos. En el caso de los niños, esta categoría suele observarse durante tareas de juego en forma de emisiones de tipo egocéntrico con fines lúdicos.

Conjuntando ambas perspectivas, esta función del lenguaje se ha reformulado como Competencia Subjetiva, dentro de la cual se establecen tres criterios para describir el uso personal del lenguaje:

- a) Establecer dos subcategorías diferentes: La primera subcategoría alude al lenguaje personal de tipo lúdico no socializado, esto es, emisiones lúdicas que acompañan acciones de juego. La segunda subcategoría incluye el lenguaje para expresar la individualidad del yo, como deseos, emociones o pensamientos.
- b) Con respecto a esta segunda subcategoría, la expresión de la individualidad hace referencia al uso del lenguaje como expresión de la competencia intrasubjetiva o intrapersonal (emociones, pensamientos y deseos propios). Pero, como una de las peculiaridades del instrumento de evaluación incluye valorar la vertiente comprensiva en situaciones de interacción comunicativa, esto implica que se debe atender no sólo a la expresión del estado de uno mismo, sino también a la comprensión del estado de los otros, lo que sienten, quieren y piensan los demás, esto es, a lo intersubjetivo o interpersonal.

c) Además, la Competencia Subjetiva está directamente relacionada con dos constructos esenciales para comprender a las personas como seres sociales: la teoría de la mente (vertiente cognitiva) y la empatía (vertiente emocional). Partiendo de dichos constructos y de los resultados obtenidos en diversas investigaciones sobre su desarrollo en las primeras edades, para la subcategoría de la individualidad se han seleccionado cuatro habilidades referidas a la expresión y comprensión de: estados fisiológicos (estar), deseos (querer), emociones (sentir) y pensamientos (pensar) y creencias (creer).

- Lenguaje personal vinculado a la acción: lenguaje lúdico

Es fácil ver cómo cuando un niño está realizando una actividad la acompaña con emisiones lingüísticas. Miller (1981) considera que el lenguaje durante el juego es una de las categorías común a la mayoría de las clasificaciones de los usos del lenguaje. Estas emisiones no pretenden socializar sino que son un acompañamiento a la acción, por lo que se conocen como habla egocéntrica con fines lúdicos (San Martín, Navarro y Oliver, 2008).

El lenguaje lúdico o de acompañamiento a acciones, es más frecuente en edades tempranas –4 años– que en edades posteriores –5 años– (Beaudinchon, 1973; San Martín, Navarro y Oliver, 2008). De hecho, el desarrollo evolutivo de esta habilidad tiene una particularidad respecto de otras examinadas anteriormente, en lugar de hacerse más complejo y funcional, tiende a extinguirse. En los niños más pequeños se observan repeticiones, rimas y canturreos de manera aislada, posteriormente son capaces de distinguir entre enunciados lúdicos y socializados, y finalmente tienen a desaparecer dando a paso a otros usos funcionales del lenguaje.

- Lenguaje subjetivo: estados fisiológicos, deseos, emociones y cogniciones

Como ya se ha mencionado, esta subcategoría incluye la expresión y comprensión de estados internos de las personas (sentimientos, intenciones y deseos), pudiéndose establecer una distinción entre las expresiones referidas a: estados fisiológicos, deseos, emociones y cogniciones. Durante la infancia,

los niños utilizan este tipo de emisiones para expresar sus necesidades y deseos (Bueno y Clemente, 1991).

En torno a los 20 meses los niños son capaces de emitir enunciados referidos a estados internos relacionados (dolor, cansancio, disgusto y aceptación), a percepciones (ver, gustar y oír), sobre emociones (miedo, alegría o diversión) y cogniciones (saber) (Bretherton y Beeghly, 1982).

Se ha estudiado el uso que hacen los niños de verbos perceptivos, cognitivos y emocionales (Bartsch y Wellman, 1995; Pascual, Aguado, Sotillo, y Masdeu, 2008), puesto que la utilización de otro tipo de palabras como sustantivos o adjetivos es menos significativa para comunicar estados internos (Lee y Rescorla, 2002). En este sentido los resultados muestran que:

- Los niños de 2 años utilizan referencias a estados fisiológicos como “tengo hambre” o “me duele la pierna” (Bretherton y Beeghly, 1982).
- El primer verbo, y el más frecuente, para expresar deseos en castellano es querer. (Pascual, y et al., 2008). El uso de enunciados del tipo “quiero galletas” es muy común en niños pequeños pero alrededor de los 3 años estos enunciados suelen acompañarse de cláusulas explicativas “quiero galletas porque tengo hambre”.
- La expresión de emociones se observa a partir de los 2 años, siendo las más frecuentes las que aluden al miedo y a la rabia (“las abejas me asustan”), seguidas de las de felicidad y tristeza (Bretherton y Beeghly, 1982).
- Las primeras emisiones sobre cogniciones se centran en la descripción de la actividad perceptiva (creo que es un perro bonito) y no en las características del objeto (ese perro es bonito). Estos enunciados se clasifican en niveles de complejidad en base al grado de abstracción (Hall, Scholnick, y Huges, 1987). Los niños de 2 a 5 años utilizan con mucha frecuencia el verbo “saber” con distintos propósitos (expresar conocimiento, metacognición, evaluaciones) (Booth, Hall, Robinson, y Kim, 1997). A partir de los 3 años y medio los niños usan con más frecuencia verbos como pensar, creer y olvidar (Bartsch y Wellman, 1995; Lee y Rescorla, 2002; Shatz, Wellman y Silber, 1983; Tardif y Wellman, 2000). La referencia a estados propios es previa a la de los estados ajenos (Bartsch y Wellman,

1995; Booth, Hall, Robinson, y Kim, 1997) ya que la expresión de estados mentales ajenos requiere un desarrollo de habilidades intersubjetivas y de la teoría de la mente que no es habitual hasta los 4 años y medio.

No existen datos sobre la comprensión de enunciados referidos a las emociones, los estados fisiológicos o los verbos mentalistas dado que este tipo de enunciados no han sido estudiados en vertiente comprensiva. En resumen, podría establecerse que las primeras manifestaciones del uso subjetivo para expresar la individualidad se refieren a estados fisiológicos y deseos propios, posteriormente aparecen contenidos más complejos como las cogniciones, y que las últimas destrezas en adquirirse durante esta etapa son la referencia al conocimiento metalingüístico y la inclusión de contenidos referidos a la expresión de estados de otros.

5.2.4. *Competencia Figurativa*

En la competencia anterior, se analiza la capacidad de los niños para expresar y comprender estados internos propios y ajenos. Los enunciados interpersonales requieren inferir estados a través de expresiones faciales o de la información del contexto.

Dentro de la Competencia Figurativa se van a categorizar actos de habla que también requieren realizar inferencias, pero en el caso de la Competencia Figurativa además es necesario que los interlocutores sean capaces de suspender significados. Suspender la realidad significa dejar algo sin efecto, esto es, hacer que una acción o representación del mundo deje de tener los efectos normales (Rivière y Español, 2003). Según el modelo de suspensión semiótica de Rivière (Rosas, 2002), la habilidad para suspender significados se desarrolla en cuatro etapas:

- Suspensión de preacciones: Es el nivel más básico y funcional de suspensión. Se observa entre los 9 y los 10 meses y se caracteriza por la suspensión de preacciones obteniendo como producto los gestos deícticos, por ejemplo, cuando se extienden los brazos para alcanzar un objeto, suspendiendo la acción de cogerlo para convertir este gesto en una señal.

- Suspensión de acciones instrumentales: Este nivel de suspensión se observa entre los 11 y los 18 meses cuando los niños suspenden acciones, dando lugar a símbolos enactivos. En este nivel de suspensión existe un mayor grado de deformación puesto que la acción no es funcional sino simbólica. Por ejemplo, cuando un niño sopla una vela apagada. El niño no sopla para apagar la vela (acción instrumental), sopla para que el adulto comprenda que quiere que la encienda.
- Suspensión de propiedades habituales de los objetos: A partir de los 18 meses y hasta los 4 años los niños son capaces de suspender las propiedades de objetos y acoplarles otras propiedades distintas. El producto de este nivel de suspensión es la ficción que permite a los niños distanciarse de la realidad y construir un mundo diferente. Esta destreza se manifiesta con mucha frecuencia en actividades de juego simbólico. En el juego simbólico, los niños “hacen como si” un objeto determinado (O1) fuese otro (O2), por tanto atribuyen las propiedades de O2 a O1, y como sabemos, el juego simbólico evoluciona a lo largo de los meses dando lugar a actividades más complejas. A los 3 años aparece un subtipo de juego simbólico denominado representación en el que los niños representan roles diferidos e imaginarios, ejecutan planes y tramas, y utilizan objetos y escenarios para tales fines (Garvey, 1983).
- Suspensión de representaciones: este nivel de desarrollo coincide con la emergencia de la teoría de la mente. En este momento evolutivo, el niño es capaz de desacoplar las representaciones y superar la visión egocéntrica que tenía del mundo. El producto semiótico son las metarrepresentaciones, la simbolización metafórica y la intensionalidad.

Otra particularidad de las habilidades incluidas en esta categoría es que se centra en la capacidad para extraer un significado en función de un contexto cultural y social particular, lo que conllevaría la necesidad de extraer la coherencia global para generar un significado concreto en un contexto concreto (Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín, 2007). Por ello, un enunciado de fantasía

emitido en un juego de ficción carece de sentido fuera de ese contexto.

McShane (1980) no recoge este tipo de emisiones puesto que en niños menores de 2 años su uso es poco frecuente. En cambio para Halliday (1975) esta capacidad estaría recogida dentro del uso imaginativo del lenguaje. Dado que este trabajo está dirigido a niños de entre 3 y 6 años, la inclusión de esta categoría es crucial. En este periodo se desarrolla en gran medida la teoría de la mente favoreciendo el uso de muchos de estos recursos como la mentira. De hecho, se ha considerado una categoría independiente de la competencia interpersonal porque incluye habilidades sumamente específicas y de gran importancia en el desarrollo comunicativo y cognitivo.

Las habilidades incluidas en esta categoría requieren el manejo de elementos cognitivos (metarrepresentaciones), emocionales (crear situaciones de humor, no herir a los otros) y sociales (conocimiento cultural, cortesía). Este elevado nivel de complejidad justifica que las dificultades en el uso no literal del lenguaje sea uno de los síntomas lingüísticos más evidentes de trastornos como los TEA o el TCS. De hecho, el mal manejo del lenguaje no literal parece específico de la afectación pragmática del lenguaje (Kerbel y Grunwell, 1998a; 1998b, Frazier Norbury, 2004).

En esta competencia se incluyen tres subcategorías;

- El lenguaje que se utiliza durante el juego de ficción en el que se suspende la realidad con fines lúdicos, como hacer que una caja sea una lavadora
- La mentira en la que el mentiroso utiliza la suspensión para generar una falsa creencia en su competidor, como cuando damos una pista falsa en un juego
- El lenguaje no literal en el que suspende el significado de un enunciado con fines humorísticos, estilísticos, etc.
 - Lenguaje vinculado a actividades de juego de ficción o representacional

No existen muchos estudios que analicen el uso del lenguaje en tareas de juego simbólico. Como ya se ha comentado, durante esta actividad los niños suspenden las propiedades de los objetos dando lugar a un mundo de fantasía en el que su lenguaje se adecúa al contexto y a la situación que han creado para la actividad de juego.

Tanto el juego de ficción como el lenguaje que se utiliza durante el mismo, son actividades muy frecuentes en niños y muy representativas de su desarrollo, sin embargo, no se pueden valorar mediante los procedimientos habituales, por ello existen pocas alternativas de estudio. De hecho, sólo existe un intento de Lowe y Costello (1976) de elaborar una prueba para valorar el juego. Por ello, se suele utilizar el modelo de análisis de McCune-Nicolich (1981) que establece cinco dimensiones en el juego simbólico: descentración, sustitución, integración, planificación e identidad.

La dimensión identidad hace referencia a la representación de roles por parte del propio niño o de otros personajes del juego (muñecos, marionetas, amigos...). La interpretación de roles introduce cambios importantes tanto en el juego como en el lenguaje puesto que el niño depende menos de objetos físicos para desarrollar actividades lúdicas aunque la presencia del lenguaje es mayor.

En un trabajo sobre el desarrollo del juego simbólico en niños sordos (Marchesi, 1987), se analizó el uso de funciones comunicativas (reguladora, declarativa, expresiva, preguntas). A pesar de que en este estudio no existe una categoría específica para el lenguaje figurativo, se observó que durante el juego las emisiones declarativas son más frecuentes que las reguladoras, las expresivas o las preguntas. Es posible que el uso de una macrocategoría como la declarativa esté camuflando el uso de lenguaje figurativo.

En general existen pocos trabajos sobre el juego simbólico y se centran en el estudio de aspectos cognitivos como el grado de abstracción, quedando relegado a un segundo plano el estudio del lenguaje durante el juego.

- La mentira

La mentira es un tipo de enunciado en el que se viola la máxima conversacional de veracidad (Grice, 1975) con el fin de obtener un beneficio o ventaja. Para que se produzca una mentira es necesario que dos individuos compitan por algo, por ejemplo conseguir unas chucherías. Uno de ellos (el mentiroso) utiliza la mentira como estrategia con el fin de obtener ventaja. El mentiroso recurre a estrategias verbales para manipular el estado mental de su competidor generando una creencia falsa que perjudique a su rival. Por ejemplo, generar la creencia de que las chucherías están escondidas en un

cajón, cuando realmente están escondidas en un bote. Esto implica que el rival buscará las chucherías en un escondite falso y, como resultado, el mentiroso consigue proteger sus chucherías (Sotillo y Rivière, 2000).

Las investigaciones sobre la mentira se han interesado en diversos aspectos: finalidad de la mentira, distinción entre la mentira y el error o la diferencia entre mentira y engaño.

Una primera categorización de los tipos de mentira toma como criterio el objetivo, distinguiendo entre mentiras instrumentales y mentiras piadosas. Las primeras persiguen un beneficio propio, mientras que las segundas tienen un fin social: no herir los sentimientos de las personas. Son varios los estudios que han demostrado que las mentiras instrumentales están presentes a partir de los 2 años (Stern y Stern, 1909 citado en Perner, 1994) mientras que las piadosas son más tardías (Airenti y Angeleri, 2011).

Un tipo particular de mentiras instrumentales acontecen, cuando se pregunta a un niño si ha hecho algo que no le estaba permitido y el niño lo niega siendo mentira. Este tipo de mentiras denominadas pseudomentiras no conllevan intencionalidad de engaño sino la evitación de las consecuencias negativas de haber incumplido una norma. Las pseudomentiras son estrategias aprendidas que resultan eficaces pero son poco flexibles y no demuestran, en sí mismas, un dominio amplio de la destreza mentalista.

En el otro extremo, se situarían las mentiras intencionadas, aquellas que conllevan la manipulación de los estados mentales de otros, como en el ejemplo de las chucherías. Existe cierta discrepancia sobre cuándo aparecen las mentiras intencionales, aunque se acepta que existen indicios de su uso a partir de los 3 años y medio (Núñez y Rivière, 1994; Talwar y Lee, 2002) aunque otras investigaciones establecen que su dominio no concluye hasta los 6 años (Airenti y Angeleri, 2011).

La distinción entre mentira y error radica en las intenciones del emisor. En el error no existe intención de manipular el estado mental del otro, mientras que en la mentira sí. Varios trabajos evidencian que los niños de entre 3 y 5 años tienen capacidad para diferenciar entre error y mentira cuando las consecuencias entre ambas condiciones son similares (Peterson y Siegal, 1995). Sin embargo, Wimmer, Gruber y Perner (1984) concluyen que los niños, a los 4 años, juzgan las mentiras en función de las consecuencias de la

información proporcionada y no de la intención del emisor. Si una persona nos ofrece unas galletas que están mohosas, puede ser porque quiere evitar que comamos las que están bien (mentira) o porque no sepa que están en mal estado (error) pero el resultado es el mismo. En esta situación los niños de 4 años no pueden distinguir entre ambos. En otras palabras, la distinción entre error y mentira no se sustenta en la intencionalidad sino en el tipo de consecuencias: aunque el emisor se haya equivocado – no intencionalidad – los niños lo consideran una mentira si existe un perjuicio para el receptor.

Las mentiras también se pueden clasificar en función del procedimiento utilizado para generar la falsa creencia, lo que nos lleva a la diferencia entre mentira y engaño. De acuerdo a este criterio, en la mentira se utilizan estrategias verbales para manipular el estado mental del contrincante mientras que en el engaño las estrategias utilizadas no son verbales sino comportamentales (Sotillo y Rivière, 2000).

La mayoría de las investigaciones concluyen que entre los 4 y los 5 años los niños son capaces de utilizar mentiras ante posibles competidores y no emitirlas ante cooperadores (Nuñez y Rivière, 2000). En concreto, los niños de 5 años son capaces de mentir a un competidor, los de 4 años se muestran sensibles al aprendizaje tras algunos ensayos, mientras que los de 3 años tienen dificultades para engañar al competidor y ejecutan conductas de oposición física para sabotear la consecución de su objetivo (Peskin, 1992). Otras propuestas abogan por la existencia de conductas de engaño a edades más tempranas (Chandler, Fritz y Hala, 1989), no obstante, el exceso de ayudas ofrecidas durante la realización de las tareas aplicadas en estos estudios pone en duda la validez de sus resultados.

- El lenguaje no literal

El uso no literal del lenguaje se caracteriza porque el emisor produce un enunciado en el que el significado literal difiere del pretendido. La discrepancia entre estos dos significados y la intención del emisor (humorística, literaria...) da lugar a un tipo de enunciado no literal concreto. Para la comprensión de estos mensajes es necesario decodificar ambos significados (literal y pretendido) e inferir las intenciones del emisor.

La complejidad en su decodificación hace que la comprensión y el uso

de estos enunciados sean tardíos. Al igual que en el caso de la mentira, "ir más allá" de la literalidad del lenguaje requiere la adquisición previa de ciertas habilidades metacognitivas asociadas al desarrollo de la teoría de la mente. Tirapu (Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín, 2007) en su propuesta sobre el desarrollo de la teoría de la mente describe el lenguaje metafórico (historias extrañas, ironías, mentiras...) en la tercera etapa de adquisición después del reconocimiento de emociones y de las falsas creencias de primer y segundo orden.

De acuerdo a la clasificación de enunciados no literales de Robert y Kreuz (1993) se puede distinguir entre: metáforas, símiles, frases hechas, ironías, hipérboles, sobreentendidos, preguntas indirectas y peticiones indirectas. Happé (1994) incluyó en sus historias extrañas: la simulación, la mentira, la mentira piadosa, la doble mentira, la ironía, la metáfora, la persuasión y las bromas.

Entre las dos propuestas se seleccionaron los siguientes tipos de enunciados no literales: las metáforas-símiles, las frases hechas, las ironías y las hipérboles. Y se descartaron de la categoría no literal: las fórmulas de cortesía (preguntas y peticiones indirectas) que forman parte de la Competencia Interaccional; las habilidades relacionadas con el juego y la mentira puesto que tienen su propia subcategoría; la persuasión, que queda recogida en la competencia interpersonal junto con el rechazo; los sobreentendidos dado que tienen un componente inferencial basado en el conocimiento intersubjetivo pero en el que no es necesario realizar suspensiones de significados; y las bromas, al considerar que, aunque aluden a la intención del interlocutor, no constituyen un tipo de enunciado.

Uno de los enunciados que más atención ha recibido en investigación es la ironía. La ironía se caracteriza porque el significado pretendido es contrario al literal. Para una comprensión completa de un enunciado irónico, es necesario entender la discrepancia entre el significado literal y la creencia real del emisor, así como la función pragmática del uso de la ironía (halago, humor, crítica). Diversos estudios muestran que la comprensión de la creencia real es previa a la comprensión de la intención y función pragmática (Filippova y Astington, 2008; Pexman y Glenwright, 2007).

Los niños comienzan a comprender la escisión entre la intención del

emisor y el significado literal a los 6 años (Ackerman, 1983; Pexman y Glenwright, 2007). A esta edad se observa un nivel de comprensión superficial que continúa su desarrollo hasta la edad adulta (Filippova y Astington, 2008). En concreto, a los 6 años podemos detectar que el significado literal es inapropiado, pero no somos capaces de hacer una interpretación adecuada del enunciado (Ackerman, 1981; Pexman y Glenwright, 2007). También se ha estudiado el efecto de la función pragmática en la comprensión de la ironía observándose una comprensión precoz del uso crítico, frente a los halagos y el humor (Harris y Pexman, 2003; Whalen y Pexman, 2010).

Los adultos utilizan con menos frecuencia enunciados no literales con niños que con otros adultos (Recchia, Howe, Ross y Alexander, 2010) siendo las marcas de cortesía el tipo de enunciados no literales más frecuentes en conversaciones con infantes (Sell, Kreuz y Coppenrath, 2009). También se utilizan con cierta frecuencia las preguntas retóricas en aclaraciones y para el mantenimiento del canal (función fática); las hipérboles para enfatizar o halagar, las frases hechas para hacer halagos; y las metáforas y los símiles para hacer comparaciones (Sell, Kreuz y Coppenrath, 2009). Varga (2000) observó que las hipérboles son el tipo de emisiones no literales que utilizan de forma más frecuente los niños, especialmente en situaciones de juego como forma de competición. Un aspecto interesante es que, al contrario de lo que ocurría con la ironía, en la comprensión de hipérboles no existe efecto de la valencia (Filippova y Astington, 2010), es decir, que utilizan por igual las hipérboles con connotaciones negativas y positivas. También se ha observado la comprensión temprana de metáforas, en torno a los 4 años (Pearson, 1990; Vosniadou, Ortony, Reynolds y Wilson, 1984). Una posible explicación es que la comprensión de las metáforas está más ligada al conocimiento semántico que al pragmático.

5.3. CONTEXTO CONVERSACIONAL Y FUNCIONES COMUNICATIVAS

Además de las competencias anteriormente descritas, existen otras habilidades pragmáticas denominadas como habilidades generales entre las que se incluyen el discurso conversacional y el narrativo.

La conversación es un formato de interacción que consiste en un intercambio de turnos entre los participantes. De acuerdo con Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) la conversación es una de las formas básicas de intercambio de información, por ello su adquisición y uso han sido estudiados en niños de diferentes edades (Ochs y Shiefflin, 1979; Ninio y Snow, 1996).

La conversación no puede ser analizada como una función o un uso de lenguaje, sino más bien como un formato de interacción que requiere el conocimiento de reglas y principios para su correcto desarrollo y en la que pueden aparecer las diferentes funciones comunicativas descritas en el apartado anterior. Dentro de la estructura conversacional, la variedad de los contenidos y las intenciones de los interlocutores son infinitas debido a la generatividad del lenguaje, la especificidad de las relaciones personales y la unicidad de los contextos en los que se desarrollan estas relaciones.

Como se ha detallado en el capítulo 4, el análisis conversacional se utiliza con frecuencia para evaluar el desarrollo de habilidades pragmáticas puesto que en una interacción de este tipo tiene cabida la mayoría de las habilidades. Sin embargo, en un análisis descriptivo pueden no aparecer muchas competencias que es necesario valorar.

Una alternativa al análisis descriptivo de la conversación es utilizarla como marco o estructura para inducir el uso de habilidades concretas. Un ejemplo de este tipo de valoración es el Yale in Vivo Pragmatic Protocol (Schoen-Simmons, Paul, y Volkmar, 2014), un novedoso instrumento que utiliza la conversación como estructura.

A nivel evolutivo, las primeras conversaciones aparecen en etapas preverbales. Mary Batenson (citado en Perinat 1986) observó que los bebés de escasos días de vida eran capaces de participar en formatos secuenciales de vocalización que denominó protoconversaciones y actúan como precursores de las conversaciones favoreciendo el aprendizaje de la toma, mantenimiento y recuperación de turno conversacional. En estas primeras etapas, la participación de un adulto como mediador facilita el desarrollo debido a la relación asimétrica y a las ayudas ofrecidas por el adulto (Camaioni, 1979). Se ha comprobado que a los 14 meses los niños participan en conversaciones si el adulto dirige su atención hacia un tópico presente mientras que entre los 26 y los 32 meses se empiezan a observar las primeras iniciativas del infante por

elicitar respuestas en el adulto (Ninio y Snow, 1996).

Las protoconversaciones dan paso a intercambios de mensajes en torno a temas específicos que incluyen actos como responder preguntas, describir elementos, comentar sentimientos, o hablar sobre objetos no presentes (Ninio y Goren, 1993). Esta habilidad se conoce como discurso conversacional y se caracteriza por ser una fórmula de intercambio de información interactiva en la que participan al menos dos interlocutores que se comunican sobre un tema denominado tópico conversacional.

En las conversaciones con niños de entre 3 y 6 años la mayoría de las emisiones de los infantes son respuestas a demandas de los adultos (Mueller, 1972). Al analizar la forma de inicio de las conversaciones de los niños, se observa una preferencia por iniciar conversaciones con enunciados asertivos (56%) en lugar de interrogativos (17%) (O'Neill, Main y Ziemski, 2009). Es decir, a edades tempranas los discursos narrativos suelen comenzar con afirmaciones (ej. he ido a la granja) esperando que el interlocutor realice preguntas sobre el tópico planteado (ej. ¿qué animales has visto?).

Otra de las habilidades estudiadas en el desarrollo del discurso conversacional son las estrategias de reparación que se fundamentan en la dimensión cooperativa de la comunicación. Cuando un interlocutor no comprende un turno no puede continuar con la conversación de forma coherente por lo que debe solicitar la reparación del mismo. Existen distintas estrategias de reparación (Garvey, 1979): petición inespecífica de confirmación, petición específica de confirmación, petición inespecífica de repetición, y petición específica de repetición. Estas habilidades se observan de forma inicial en torno a los 3 años vinculadas a formatos de acción (Grosse, Behne, Carpenter y Tomasello, 2010; Forrester y Cherington, 2009, Frerrier, Duhman, Duhman, 2000) con la detección de errores en sus interlocutores (Forrester y Cherington, 2009) y con la solicitud de información en situaciones de gran ambigüedad, por ejemplo: un adulto pregunta a un niño “¿qué más tienes?” que es una pregunta muy general y ambigua, el niño responde “¿aquí dentro?” solicitando más información para poder responder a la pregunta inicial del adulto de forma adecuada (Navarro y San Martín, 2008).

En cuanto al manejo de las reglas conversacionales, se observan inicios de la comprensión implícita de estas reglas en niños de 2 años en relación a la

máxima de cualidad (Pellegrini, Brody, y Stoneman, 1987), y en niños de 3 años en relación a las máximas de cantidad, calidad y relación (Eskritt, Whalen y Lee, 2008). La comprensión explícita de estas reglas es más tardía (Conti y Camras, 1984). Por tanto, los niños desarrollan en primer lugar la capacidad de detectar si el contenido es verídico y posteriormente se muestran sensibles a la cantidad y a la claridad de la información recogida.

El adecuado manejo de las máximas conversacionales permite la adecuación al interlocutor. Se ha observado que los niños de 4 años tienden a utilizar un lenguaje más simple cuando hablan con niños más pequeños (Shatz y Gelman, 1973), utilizan menos gestos cuando hablan con niños ciegos (Maratsos, 1973) y narran un hecho de manera diferente a un participante en función del conocimiento que éste tenga del evento (Menig-Peterson, 1975).

Urberg y Docherty (1976) establecieron la existencia de tres niveles para valorar la capacidad de adecuación. El nivel 0 se asigna a aquellos sujetos que no manifiestan ninguna muestra de adecuación y cuya media de edad es de 3 años y 6 meses. El nivel 1 (descentración secuencial) consiste en la capacidad de realizar inferencias culturales y contextuales (tareas extraídas de Borke, 1971; y Burns y Cavey, 1957). En este nivel se sitúan los niños de 4 años y 6 meses. Por último, el nivel 2 (descentración simultánea) se alcanza a los 5 años y 6 meses, y permite a los sujetos realizar tareas de conflicto de roles (tarea extraída de Chandler y Greenspan, 1972).

Teniendo en cuenta estos aspectos, en este trabajo se pretende crear cuatro formatos de interacción que permitan valorar el desarrollo de las habilidades recogidas en las cuatro competencias atendiendo a las destrezas conversacionales que muestran los niños en estas edades.

5.4. CONCLUSIÓN: NUEVA CATEGORIZACIÓN DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS

A partir de la revisión efectuada, se ha establecido una categorización de las principales funciones comunicativas que se utilizan entre los 3 y los 6 años y que constituye la base para diseñar y configurar el instrumento de evaluación.

En esta taxonomía se establecen cuatro competencias comunicativas (en el anexo 1 se recoge un resumen de las habilidades pragmáticas

específicas que se desarrollan en la primera infancia). La primera competencia es la Interaccional. Esta competencia aparece en primer lugar puesto que valora habilidades de interacción que parten de niveles muy básicos como el manejo de la atención del otro. Este tipo de habilidades está ligado a contextos inmediatos y muy concretos que reducen el nivel de abstracción necesario para resolver las tareas.

En la Competencia Interaccional (véase Tabla 1) se incluyen todos aquellos actos de habla cuyo objetivo es incidir de forma directa en el comportamiento propio o ajeno. Esto incluye la gestión de la atención, las peticiones y la autorregulación. En la vertiente expresiva se valoran llamadas de atención, sugerencias, reformulaciones, peticiones indirectas, autoinstrucciones, etc. Mientras que en la vertiente comprensiva se evalúan las respuestas y los comportamientos que emiten los niños cuando se enfrentan a la regulación externa, por ejemplo, reparando un turno cuando no se ha comprendido una orden, o no respondiendo ante autoinstrucciones ajenas.

Tabla 1. Competencia Interaccional

Categoría 1. COMPETENCIA INTERACCIONAL		
Todos aquellos actos de habla cuyo objetivo sea incidir de forma directa en el comportamiento propio o ajeno y que acontecen en un formato de acción compartida		
Subcategorías:		
Gestión de la atención ajena	Peticiones	Autorregulaciones
Función: incidir sobre el comportamiento de otro		Función: incidir sobre el propio comportamiento
Vertiente comprensiva		
Actos de habla orientados a: - Responder de formas verbales o conductuales a la llamada de atención - Comprobación de la atención - Comprensión de un formato de turnos	Actos de habla orientados a: - Responder a peticiones (ejecución o protesta) - Reparación de turno ante la falta de comprensión	Ausencia de respuesta ante las autoinstrucciones ajenas (comprender que no es lenguaje dirigido a otros)
Vertiente expresiva		
Actos de habla orientados a: - Llamar la atención de otros - Dirigir la atención de otros - Comprobar la atención de otros	Actos de habla orientados a que otra persona haga algo (pedir, rogar, sugerir, obligar, etc.) Tipos: - <u>Peticiones directas</u> : imperativos - <u>Peticiones indirectas</u> : fórmulas de cortesía, preguntas, sugerencias, etc.	Actos de habla orientados a planificar y controlar la propia conducta. Tipos: - Seguimiento de instrucciones verbales - Autoinstrucciones - Planificación

Este tipo de habilidades se incluyen en formatos de acción como juegos de intercambio. La habilidad para pedir cosas que se necesitan es una de las

primeras funciones pragmáticas que se adquieren. Además, algunas de estas habilidades se pueden desarrollar con éxito a nivel preverbal, por ejemplo se puede solicitar algo señalando, o reparar un turno coordinando la mirada. Por este motivo, esta competencia resulta de especial utilidad para fijar una línea base, especialmente en niños que tengan dificultades comunicativas o cognitivas que puedan restringir el manejo de otras funciones.

La segunda categoría es la Competencia Referencial. Esta competencia comunicativa está ligada al conocimiento que tienen los interlocutores del mundo físico. Es la competencia que permite a los hablantes compartir o demandar información sobre la realidad: cómo son las cosas, cómo se llaman, qué se hace con ellas, etc. Estas habilidades requieren una carga cognitiva superior a la Competencia Interaccional puesto que no están ligadas a contextos inmediatos. Los interlocutores pueden denominar o describir elementos no presentes, preguntar por sus características o narrar qué han hecho en el colegio. No requieren que los elementos estén presentes en el contexto inmediato para poder intercambiar información sobre ellos.

La habilidad que subyace a todas las tareas incluidas en esta competencia es la de asignar un significante a un referente. Para desarrollar con éxito esta habilidad se requieren dos competencias cognitivas: la permanencia de objeto (puedo comunicar información sobre una pelota porque aunque no esté presente, existe) y la capacidad simbólica (los significantes son símbolos que representan la realidad).

Tabla 2. Competencia Referencial

COMPETENCIA REFERENCIAL		
Todos los actos dirigidos a nombrar, describir o hacer referencia a una situación del mundo físico con el fin de intercambiar información sobre ella.		
Subcategorías:		
Denominar - describir	Relacionar conceptos	Comentar/compartir información
Función: etiquetar un elemento de la realidad	Función: establecer correspondencias entre distintas etiquetas (inclusión, oposición,...)	Función: intercambiar contenidos sobre la realidad (acciones, actividades)
Vertiente comprensiva		
Decodificar mensajes que permiten identificar objetos y situaciones	Extraer información referida a: - Oposición/igualdad - Pertenencia	Decodificar mensajes referidos a acciones que acontecen en la realidad
Vertiente expresiva		

Actos de habla destinados a etiquetar o describir la realidad	Actos de habla que incluyan el manejo de relaciones entre conceptos como: - Antonimia/sinonimia - Polinomia - Inclusión de categorías	Actos de habla referidos a información autobiográfica sobre el conocimiento y la experiencia
---	--	--

Además de referir y describir aspectos de la realidad, en esta competencia también se incluyen habilidades de relación entre conceptos como la categorización, la sinonimia o polinomia (véase Tabla 2). A nivel comunicativo, el manejo de relaciones entre conceptos dota de flexibilidad a los interlocutores aumentando sus posibilidades de éxito comunicativo.

La tercera categoría es la Competencia Subjetiva en la que se incluyen habilidades de identificación y expresión intrapersonal (ver Tabla 3) como el lenguaje de tipo personal que se observa en tareas de juego (rimas, sonidos...) y enunciados que permiten a los niños expresar su individualidad, a nivel cognitivo y emocional (emociones, deseos, intereses, y pensamientos). Este tipo de contenidos difiere de los incluidos en la categoría anterior puesto que no se refieren al conocimiento de la realidad sino a la subjetividad personal de cada individuo. No son perceptibles a través de los sentidos sino que requieren ser inferidas mediante habilidades de tipo mentalista y representacional.

Una vez que el individuo es capaz de expresar su propia subjetividad, desarrolla habilidades para comprender la subjetividad del otro, esto es, intersubjetividad. Estas habilidades de tipo interpersonal incluyen la comprensión de aspectos cognitivos (mentalistas y representacionales) y emocionales (deseos, intereses...).

Tabla 3. Competencia Subjetiva

COMPETENCIA SUBJETIVA	
Enunciados referidos a la expresión de la individualidad del yo y la comprensión de la subjetividad de los otros. En ellos no se recogen aspectos objetivos de la realidad sino elementos subjetivos intrapersonales e interpersonales: emociones, pensamientos, intereses...	
Subcategorías:	
Lenguaje vinculado a la acción	Lenguaje vinculado a la expresión de la individualidad
Función: Enunciados que acompañan a acciones y que carecen de intención comunicativa	Función: Expresar y entender contenidos subjetivos intra o interpersonales
Vertiente comprensiva	
Ausencia de respuesta ante expresiones lúdicas de otros o respuestas similares	Actos de habla o comportamientos que implican la identificación y comprensión en

	otras personas de: - Estados fisiológicos - Deseos o rechazo - Emociones - Pensamientos y creencias
Vertiente expresiva	
Uso de canturreos, rimas, y repeticiones durante las actividades de juego	Expresiones personales de los siguientes estados: - Estados fisiológicos - Deseos o rechazo - Emociones - Pensamientos y creencias

La última categoría de esta propuesta es la Competencia Figurativa. En esta competencia no se recogen los actos de habla que reflejan la realidad perceptiva (Competencia Referencial, por ejemplo “esto es un coche”) ni la Subjetiva (competencia interpersonal, por ejemplo “este coche me asusta”), sino los enunciados en los que se utiliza el lenguaje para simular, fingir o representar, es decir, “esto (refiriéndose al coche) es un castillo y en él viven unos duendes malos” (véase Tabla 4).

Tabla 4. Competencia Figurativa

COMPETENCIA FIGURATIVA		
Actos de habla en los que el lenguaje no representa la realidad de forma directa. Se utilizan en situaciones en las que se suspenden significados con diferentes objetivos. Su uso está ligado al contexto concreto y tienen un alto componente socio-cultural.		
Subcategorías:		
Lenguaje representacional	Mentira y engaño	Lenguaje no literal
Función: Emisiones en las que la suspensión de significados está vinculado a actividades lúdicas	Función: Emisiones en las que se suspende el significado con el objetivo de generar falsas creencias en un competidor	Función: Actos de habla en los que se suspende el significado literal provocando una situación de divergencia entre la locución y la ilocución del acto de habla con fines estéticos, humorísticos, o con intención de encubrir o minimizar un pensamiento o creencia
Vertiente comprensiva:		
Comprensión del uso de: - Roles - Fantasía - Representación	Comprensión de las intenciones del interlocutor en situaciones de: - Error - Mentira instrumental - Mentira piadosa	Comprensión del significado, el sentido y la intención de: - Metáfora - Hipérbole - Frases hechas
Vertiente expresiva		
Uso de roles, fantasía y representación en tareas de juego	Manejo de la mentira con intención de: - Obtener un beneficio - Evitar el daño	Uso de enunciados no literales como: - Metáforas - Hipérbolos - Frases hechas

		Con diversos fines (humorísticos, estéticos...)
--	--	---

Todos los actos de habla de esta categoría violan de forma sistemática la máxima de calidad, no son enunciados verídicos. Esta falta de veracidad se produce por una intención concreta en el emisor que puede ser lúdica (juego de ficción), obtener un beneficio (mentira instrumental), manifestar una queja de forma indirecta (ironía). Comprender y utilizar este tipo de enunciados conlleva haber desarrollado habilidades mentalistas avanzadas que faciliten la comprensión de las intenciones del otro y la anticipación de sus estados o de su comportamiento, por ejemplo cuando se utiliza una mentira piadosa para no herir los sentimientos de alguien. También son necesarias habilidades cognitivas de relación de conceptos que permitan extraer la correspondencia entre los elementos que conforman una metáfora o hipérbole. Finalmente, se requiere cierta competencia de aspectos lingüísticos formales que permita crear una representación de la realidad, suspenderla y acoplarla a otra diferente. Son enunciados que sólo pueden interpretarse en un contexto concreto dado que requieren la comprensión de los significados implicados en dicho escenario y el conocimiento compartido por los participantes en él.

Por estos motivos, se incluye como la última de las cuatro competencias a valorar. En sujetos que hayan mostrado dificultades para participar en las tareas de las categorías anteriores, será necesario valorar la pertinencia de evaluar ésta, pues el elevado nivel de dificultad y la especificidad de las habilidades que evalúa pueden resultar demasiado complejos. Por otro lado, en sujetos con un “aparente” buen funcionamiento lingüístico, como ocurre en los TEA de alto funcionamiento o en el SW puede ser una categoría que sirva para discriminar qué habilidades están afectadas.

Es necesario destacar que, estas cuatro categorías no recogen el total de los actos de habla que pueden utilizar los niños de entre 3 y 6 años pero son una muestra significativa que por su importancia en el desarrollo del lenguaje y de la comunicación, contribuyen a establecer un perfil evolutivo sobre el que detectar problemas.

Estas categorías se pueden utilizar para realizar un cribado cuando se sospeche que existen dificultades, para establecer objetivos de promoción y desarrollo de habilidades comunicativas o como parte de una evaluación diagnóstica. Pueden ser complementadas con el uso de otros instrumentos como la observación directa, los cuestionarios a terceros o el análisis conversacional.

6. Elaboración del Protocolo de Evaluación de la Competencia Pragmática en la Primera Infancia

Tras la revisión y análisis de las categorías funcionales y de las tareas empleadas para su identificación, descritas en el capítulo anterior, se inició la siguiente fase del trabajo que persigue los siguientes objetivos:

- Elaborar un protocolo que permita recoger datos sobre el nivel de desarrollo de las habilidades seleccionadas de forma operativa y práctica en entornos naturales.
- Realizar una propuesta de evaluación de la competencia pragmática que posibilite la detección de dificultades específicas.

A continuación, se muestra un esquema (ver Figura 5) que resume el proceso de toma de decisiones que se desarrolla a lo largo de este capítulo.

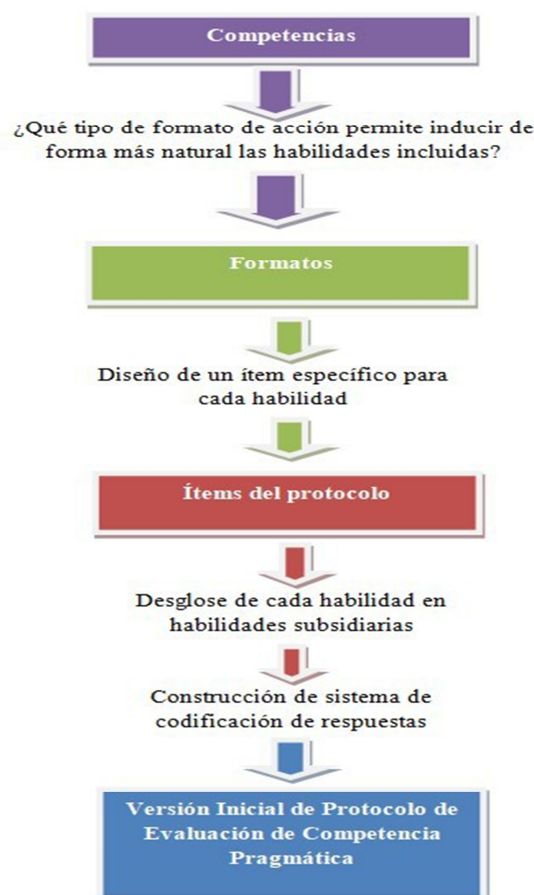


Figura 5. Esquema del proceso de toma de decisiones 2

6.1. HABILIDADES SELECCIONADAS PARA CADA GRUPO DE EDAD

El primer paso en la elaboración del protocolo de evaluación fue determinar qué habilidades deberían incluirse en cada una de las competencias relacionadas con las funciones comunicativas. Para ello se siguieron dos criterios básicos.

El primero fue el criterio evolutivo, esto es, que fueran habilidades que estuvieran en desarrollo durante las edades seleccionadas. Para adaptar el protocolo de evaluación a los logros correspondientes a cada edad, se tuvo en cuenta la información recogida en el capítulo anterior, de tal forma que cada una de las habilidades se valora desde la edad de inicio de adquisición de una función comunicativa, hasta la edad en la que los niños la utilizan de forma experta.

Este criterio genera diferencias entre las distintas habilidades (véase Tabla 5). Por ejemplo, en el caso de la expresión o el uso, la llamada indirecta de atención se valora en la etapa desde los 36 a los 75 meses, mientras que la reparación de turnos conversacionales se ubica en el periodo entre los 50 y los 75 meses.

El segundo criterio de elaboración fue la posibilidad de inducir la aparición de los diferentes usos del lenguaje de forma natural y comprensible para los niños. Por ejemplo, determinados usos, como el lenguaje autorregulador, se desarrollan en este periodo pero son difíciles de elicitar.

Finalmente, se incluyeron algunas competencias funcionales cuyo estudio todavía es escaso y de las que no contamos con evidencias científicas específicas, debido a su relación con otras habilidades similares. Por ejemplo, en el caso de los antónimos no existen estudios sobre la comprensión o el uso de este tipo de relaciones en niños de Infantil, no obstante, la inclusión de la relación de sinonimia aconsejaba valorar, al menos inicialmente, la antonimia. En la misma línea, todavía no hay un corpus de trabajos suficiente sobre el uso de enunciados no literales como la ironía o la metáfora en estas edades, pero la valoración de la comprensión de los usos diferentes del lenguaje requería la inclusión de ambas vertientes.

Tabla 5. Habilidades seleccionadas de cada función comunicativa para el Protocolo de Evaluación del Desarrollo de Competencias Pragmáticas en la Primera Infancia

Categoría	Ni vel	Curso educativo (edad)				Habilidad
		Prerrequisito	1º EI (36-50 meses)	2º EI (50-62 meses)	3º EI (62-75 meses)	
Interaccional	Comprensión	X				Llamada de atención directa (Dewart y Summer, 1995, Casla y Sebastián, 2005)
		X				Comprensión de los vocativos (Dore, 1979)
			X	X	X	Llamada de atención indirecta (Garvey, 1986, Casla y Sebastián, 2005)
			X	X	X	Peticiones (Carpenter y Strong, 1988, Ervin-Tripp et al., 1990, Mujica, 2001)
				X	X	Reformulación (Ervin-Tripp et al, 1990)
	Expresión		X			Uso de llamadas indirectas de atención (Casla y Sebastián, 2005)
			X	X	X	Peticiones (Carpenter y Strong, 1988, Ervin-Trip et al., 1990, Trawick-Smith, 1992, Mujica, 2001)
			X	X	X	Lenguaje autorregulador (Luque, 1987; San Martín y Torres, 2004)
Referencial	Comprensión		X			Designación (Dore, 1979)
			X	X	X	Descripción perceptiva (Dore, 1979, Maratsos, 1973)
			X	X	X	Descripción funcional y comentarios (Dore, 1979, Maratsos, 1973)
			X	X	X	Sinónimos (Deák y Maratsos, 1998)
			X	X	X	Antónimos
			X	X	X	Polinomia (Deak y Maratsos, 1989)
				X	X	Categorización (Deahler et al., 1979, Callanam, 1989)
	Expresión		X			Designación (Dore, 1979)
			X	X	X	Descripción perceptiva (Dore, 1979, Maratsos, 1973)
			X	X	X	Descripción funcional y comentarios (Dore, 1979, Maratsos, 1973)
			X	X	X	Sinónimos (Deák y Maratsos, 1998)
			X	X	X	Antónimos
				X	X	Categorización (Deahler et al., 1979, Callanam, 1989, Smith, 1979)
			X	X	X	Polinomia (Deak y Maratsos, 1989)
Subjetiva	Comprensión		X			Estados fisiológicos (Bretherton y Beeghly, 1982)
			X	X		Rechazo (Dewart y Summer, 1995; Nicolau, 1995)
			X	X		Deseos e intereses (Pascual et al., 2008)

		X	X	X	Emociones (Bretherton y Beeghly, 1982)	
		X	X	X	Lenguaje lúdico (San Martín y Torres, 2004)	
		X	X	X	Pensamientos y creencias (Wellman et al., 1994, Pascual et al., 2008)	
				X	Comprensión metalingüística	
	Expresión	X			Estados fisiológicos (Bretherton y Beeghly, 1982)	
		X	X		Rechazo (Dewart y Summer, 1995; Nicolau, 1995)	
		X	X		Deseos e intereses (Pascual et al., 2008)	
		X	X	X	Emociones (Bretherton y Beeghly, 1982)	
		X	X	X	Lenguaje egocéntrico lúdico (San Martín y Torres, 2004)	
	Figurativa	Comprensión	X			Simulación (Airenti y Angeleri, 2011)
			X			Pseudomentira (Sodian, 1991))
			X	X	X	Mentira (Peskins, 1992, Leekman, 1992 citado en Núñez y Rivière, 1994)
				X	X	Metáforas (Pearson, 1990; Vosniadou, Ortony, Reynolds y Wilson, 1984)
			X	X	Ironía (Harris y Pexman, 2003; Whalen y Pexman, 2010, Angeleri y Airenti, 2014)	
			X	X	Frases hechas (Dewart y Summers, 1995)	
				X	Mentira piadosa (Talwar y Lee, 2002; Airenti y Angeleri, 2011)	
Expresión				X	Hipérboles	
		X			Simulación (Airenti y Angeleri, 2011)	
		X			Pseudomentira (Stern y Stern, 1909)	
		X	X	X	Mentira (Nuñez y Rivére, 2000, Leekman, 1992 y Airenti y Angeleri, 2011)	
			X	X	Metáforas	
			X	X	Ironía	
	X	X	Frases hechas			
			X	Mentira piadosa (Talwar y Lee, 2002, Airenti y Angeleri, 2011)		
			X	Hipérboles (Recchia, Howe, Ross, y Alexander, 2010).		

Como se observa en la tabla, dentro de la Competencia Interaccional se consignan dos habilidades ubicadas en prerrequisitos: la comprensión de la llamada directa de atención y de los vocativos. Estas dos habilidades, de carácter preverbal, son competencias comunicativas básicas que se

desarrollan durante el primer año de vida y que resultan esenciales para participar en cualquier interacción comunicativa. Por tanto, la no superación de estos dos prerrequisitos imposibilitaría la ejecución del resto de habilidades de cualquiera de las competencias puesto que puede implicar un desfase importante en la adquisición de los hitos comunicativos, siendo aconsejable el uso de otro instrumento de evaluación (observación directa, entrevistas, etc.).

6.2. TRANSFORMACIÓN DE LAS CATEGORÍAS PRAGMÁTICAS EN FORMATOS DE INTERACCIÓN

Una vez determinadas las habilidades de cada una de las competencias pragmáticas objeto de estudio, el siguiente paso consistió en transformar estas habilidades en tareas. La elaboración de las tareas se sustentó, en todo momento, en la noción de formato, entendido como una interacción triádica entre el niño, el adulto y un objeto. En este caso, la selección del objeto o de la acción, se realizó adecuándola al tipo de respuestas que se pretendían inducir.

1ª Competencia. Para la Competencia Interaccional se optó por un formato de acción, en la medida que esta competencia requiere el intercambio de órdenes, peticiones y otros actos de habla cuya fuerza ilocutiva está orientada a la ejecución de acciones. La acción elegida fue componer un puzle, que es una tarea lúdica con la que los niños están muy familiarizados y que permite organizar turnos de respuestas similares a las que se producen en un diálogo. A continuación se muestran algunas de las situaciones que constituyeron este primer protocolo:

Tabla 6. Actividades elaboradas para la Competencia Interaccional

Situación propuesta	Competencia valorada	Respuesta inducida
El adulto presenta una caja que contiene el puzle y verbaliza "mira lo que tengo"	Comprensión de la llamada de atención	El niño dirige la atención hacia el objeto
Una vez instaurada la dinámica de turnos, el adulto "olvida" su turno	Expresión de la llamada indirecta de atención	El niño solicita al adulto que ponga una pieza

2ª Competencia. Para las habilidades pertenecientes a la Competencia Referencial, se escogió un formato de atención conjunta de "lectura de cuento".

Esta actividad permite inducir, de forma natural, matices informativos como la denominación, la descripción y los comentarios. Algunas de las tareas propuestas dentro de esta categoría se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Actividades elaboradas para la Competencia Referencial

Situación propuesta	Competencia valorada	Respuesta inducida
Durante la lectura del cuento el adulto pide al niño que identifique alguno de los personajes	Designación	El niño señala el personaje solicitado
El adulto pide al niño que describa a uno de los personajes	Expresión de descripción perceptiva	El niño describe al personaje

3ª Competencia. La selección de una tarea para impulsar el uso de las habilidades de la Competencia Subjetiva fue un proceso más complejo, puesto que la expresión de lenguaje lúdico y la manifestación de rechazo requerían de un formato de acción mientras que la expresión de necesidades y deseos aconsejaba un formato de atención. La tarea que se dispuso fue un juego con muñecos que hacía posible adaptarse al formato mixto (acción y atención). Un ejemplo de las pautas de juego se ofrece en la Tabla 8.

Tabla 8. Actividades elaboradas para la Competencia Intersubjetiva

Situación propuesta	Competencia valorada	Respuesta inducida
El adulto muestra un muñeco que tiene una mochila con muchos elementos	Expresión y comprensión de intereses o deseos	Expresión de los elementos de la mochila que son de su interés

4ª Competencia. De igual modo, para la Competencia Figurativa se planteó un formato mixto mediante una tarea que incluye como soporte gráfico una serie de viñetas que requieren la comprensión y expresión de diversas situaciones (humor, ironía, mentira, hipérbole...). La idea de utilizar historias se extrajo de las Historias Extrañas de Happé (Happé, 1994) que son un conjunto de historias sobre situaciones cotidianas y los motivos que llevan a los personajes a actuar de determinada forma. Estas historias han sido validadas para la detección de dificultades mentalistas (White, Hill, Happé y Frith, 2009; Aguilar, Urquijo, Zabala y López, 2014).

Las adaptaciones que se realizaron respecto del procedimiento ideado

por Happé fueron (véase Tabla 9): la inclusión de apoyo visual y el diseño de preguntas para valorar la comprensión. El apoyo visual contribuye a centrar la atención de los niños y favorece la comprensión de las consignas permitiendo el uso de este procedimiento en niños de edad infantil, tal y como recoge Serrano (2003) en su trabajo. Para valorar la comprensión se completa la historia utilizando la competencia valorada (mentira instrumental, metáfora...) y se pide al niño que explique qué significa.

Tabla 9. Actividades elaboradas para la Competencia Figurativa

Situación propuesta	Competencia valorada	Respuesta inducida
Estás pintando con unos rotuladores nuevos que hay en clase y tienes que cuidarlos muy bien. Cuando terminas de pintar los guardas en la caja de color rojo. Después viene una niña de otra clase que se quiere llevar los rotuladores pero tú no quieres que se los lleve, te pregunta dónde están guardados.		
¿Tú que le vas a contestar?	Uso de la mentira instrumental	Expresión de mentira
Pues yo le voy a decir que están en la caja azul, ¿sabes por qué he dicho eso?	Comprensión de la mentira instrumental	Detección y explicación del uso de la mentira

6.3. DISEÑO DE LOS ÍTEMS

Para realizar una valoración exhaustiva de las habilidades seleccionadas, se diseñó un ítem específico para cada una de ellas. En la Competencia Interaccional los ítems son tareas de acción como solicitar una pieza o pedir la participación del adulto. En las Competencias Referencial y Subjetiva son explicaciones o interacciones con láminas, y en la Competencia Figurativa cada ítem requiere resolver una historia.

6.3.1. *Ítems para la Competencia Interaccional*

La Competencia Interaccional es una de las categorías mejor definidas en todas las taxonomías revisadas (Dore, 1974, Halliday 1975, McShane, 1980). La elección del tipo de formato es atractiva para los niños y permite un desarrollo bastante natural de la prueba (véase un ejemplo de ítem en la Figura

6). Sin embargo, durante el proceso de elaboración de las tareas aparecieron tres dificultades relacionadas con el desarrollo y utilización de esta competencia en estas edades:

- La imposibilidad de disponer una tarea que permitiera la inducción del uso autorregulador del lenguaje
- Muchas de las habilidades de esta categoría son de adquisición temprana.
- En algunas tareas la distancia social podía dificultar que los niños no utilizaran habilidades adquiridas.

Habilidad	Situación
Reformulación tras ser ignorados	Durante el turno de petición de una pieza del niño, se ignora explícitamente su demanda (ej. mirando al suelo, buscando un pañuelo en el bolsillo). Si se observa un protodeclarativo se ofrece una ayuda “¿qué me dices?”

Figura 6. Ejemplo de ítem de la Competencia Interaccional

6.3.2. Ítems para la Competencia Referencial

La formulación de los ítems de la categoría Referencial fue la más compleja debido al efecto que el contenido de los ítems tiene en la comprensión y ejecución de los mismos.

En primer lugar, se decidió separar los ítems expresivos y comprensivos para evitar un efecto aprendizaje. Es decir, primero se valoran todas las habilidades en vertiente comprensiva y posteriormente en vertiente expresiva. Otro de los problemas en la formulación de estos ítems radicó en la necesidad de adaptar los contenidos a la edad de los niños. De esta forma, algunas habilidades como la descripción perceptiva precisaron de la adaptación de las láminas y de las consignas a cada grupo de edad.

La adaptación de los contenidos fue más complicada en las tareas de categorización y la denominación alternativa, en las que, con el fin de asegurar que la falta de conocimiento no fuera una dificultad añadida a la tarea, se optó por incluir contenidos familiares, como animales y alimentos.

Por último, otro problema a superar era establecer diferentes niveles de dificultad atendiendo al proceso implícito que requieren y no al contenido de los ítems. Por ejemplo, en la comprensión de la analogía se valora el uso de

aspectos de tipo perceptivo o de uso para el establecimiento de la relación entre conceptos. En la Figura 7 se muestra un ejemplo de ítem.

Habilidad	Situación
Analogías	Se muestra la lámina 13E y 14E y se explica Ítem 1: “La cebra es un mamífero y tiene sangre caliente, el tiburón es un pez y tiene sangre fría. El delfín es un mamífero, ¿cómo tiene la sangre? ¿por qué?”

Figura 7. Ejemplo de ítem de la Competencia Referencial

6.3.3. Ítems para Competencia Subjetiva

El formato de evaluación de la Competencia Subjetiva conllevó un proceso laborioso para su concreción en ítems, debido a la complejidad de generar escenarios que simularan situaciones naturales para encuadrar las tareas. Por este motivo, fue necesario incluir una parte de lectura de imágenes similares a la utilizada en la competencia anterior.

Inicialmente se planteó un esquema en el que la comprensión y la expresión aparecían en bloques separados, al igual que ocurría en la Competencia Referencial; sin embargo, esta organización resultaba muy artificiosa, por lo que la organización final de esta primera versión del protocolo alterna ítems de comprensión y expresión dentro de la misma habilidad.

Para evitar que la mezcla de formato de juego y lectura conjunta de imágenes generase la impresión de ser actividades inconexas se creó un personaje que fuera el protagonista tanto del juego como de las láminas, dando unidad al formato. En la Figura 8 se muestra un ejemplo de ítem.

Finalmente, al igual que sucede con la Competencia Interaccional, la Competencia Subjetiva comienza su adquisición a edades tempranas y existen pocos datos sobre el desarrollo a partir de los 4 años de las habilidades que integran esta categoría, razón por la cual en el protocolo correspondiente a los 5 años, se incluyeron preguntas de comprensión metalingüística.

Habilidad	Situación
Expresión de deseos e intereses	(Dramatización: se inicia un dialogo sobre las cosas que le gustan al personaje Rinto y qué lleva en su mochila.) Rinto pide al niño: “¿me cuentas qué cosas te gustan a ti?”

Figura 8. Ejemplo de ítem de la Competencia Subjetiva

6.3.4. Ítems para Competencia Figurativa

El diseño de los ítems destinados a la valoración de la Competencia Figurativa cuenta con una ventaja respecto de los demás, puesto que existe infinidad de bibliografía sobre actividades y tareas mentalistas, de mentira, y de lenguaje no literal.

Se eligió un procedimiento en el que se presentaban unas viñetas de historias que, al igual que en las láminas de la Competencia Subjetiva, inducían a los niños a identificarse con el protagonista a través de las consignas. En estas viñetas se proponen diferentes situaciones que se resuelven poniendo en marcha habilidades como la mentira o la metáfora. Para facilitar la comprensión de la tarea y dar unidad al formato, en casi todas las tareas se utiliza la misma viñeta para valorar la vertiente comprensiva y expresiva.

El procedimiento de aplicación es el siguiente: se propone una situación que los niños deben resolver, de esta forma se valora la expresión. Posteriormente, la situación se resuelve (bien por el niño, bien por el adulto) y se pide al niño que explique los motivos que le han llevado a esta resolución, valorando así la vertiente comprensiva.

Se buscaron situaciones sencillas cuyo contenido no dificultara la comprensión o la resolución de la tarea, aun así, resultó complejo elaborar tareas adaptadas a edades inferiores a 5 años, ya que este tipo de habilidades son de adquisición tardía. En la Figura 9 se muestra un ejemplo de ítem figurativo.

Habilidad	Situación
Expresión mentira	Se muestra la lámina 2. Se explica que en clase hay dos cajones, uno azul y otro rojo. Tenemos unos rotuladores nuevos muy chulos. Los vamos a guardar en el cajón azul. Después viene Luis, un niño de otra clase, y le pregunta dónde están para llevárselos pero no se las queremos dejar ¿Qué puedes hacer?
Comprensión mentira	Se completa la secuencia 2 explicando: Yo le voy a decir a Luis que las pinturas están en el cajón rojo. ¿Tú sabes por qué le he dicho eso?

Figura 9. Ejemplo de ítem de la Competencia Figurativa

6.4. SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS

Una vez definidos los ítems para cada una de las competencias, se procedió a establecer un sistema de codificación de las respuestas.

Considerando que el objetivo principal de esta propuesta de evaluación es valorar el grado de adquisición de habilidades comunicativas que denoten el nivel de desarrollo del componente pragmático del lenguaje entre los 3 y los 6 años, es necesario disponer un sistema de codificación de respuestas que permita valorar distintos niveles de respuesta dentro de este proceso de desarrollo.

Como ya hemos visto, el nivel de complejidad de los enunciados que los niños utilizan para resolver una situación comunicativa varía con la edad, tal y como se observó en el estudio de Garvey (1975) sobre las peticiones (a los 3 años las peticiones se expresan con emisiones muy directas mientras que a los 5 años se emiten peticiones indirectas o usan mitigantes lingüísticos para expresar la petición). Por lo tanto, aunque existen diferentes tipos de enunciados que cumplen la misma función comunicativa, el protocolo debe permitir recoger las distintas alternativas que discriminen entre diferentes grados de desarrollo de una determinada habilidad.

Para configurar un sistema de codificación de respuestas adaptado a esta casuística, se tuvieron en cuenta los hitos del desarrollo pragmático, que ya fueron sintetizados en el capítulo anterior. A partir de dicha información, se

dispuso un sistema objetivado que consistía en desglosar cada una de las habilidades pragmáticas en distintos niveles de adquisición.

Para ello, se examinaron todas las habilidades con el fin de determinar qué competencias subyacían a una correcta ejecución. Por ejemplo: la comprensión de ironía puede variar desde:

- a. La falta de respuesta o emisión de una respuesta no relacionada
- b. La comprensión literal del enunciado
- c. La detección de que existe una divergencia entre lo dicho y lo implicado interpretándolo como un error
- d. La comprensión de que lo dicho es lo contrario de lo implicado sin que se infiera la intención del emisor
- e. La comprensión de la intención del emisor al emitir un enunciado irónico

Este desglose de niveles dentro de una misma habilidad esta secuenciada por el grado de dificultad. Así, la respuesta d) requiere la puesta en marcha de habilidades más complejas que la respuesta b). En el proceso de adquisición de la comprensión de la ironía, los niños entrenan, avanzan y afianzan niveles hasta lograr el dominio de esta competencia. En consecuencia, un sistema de codificación que permita consignar el nivel de desarrollo de una función comunicativa es mucho más informativo que aquellos que solamente detectan la presencia/ausencia de la función comunicativa.

Ahora bien, este sistema entraña la dificultad para codificar adecuadamente los enunciados emitidos por los niños en las distintas alternativas. Este proceso puede resultar especialmente complejo para evaluadores poco expertos o para aquellos que no estén familiarizados con el instrumento. Considerando esta particularidad, y con el fin de facilitar la corrección, se incluyeron ejemplos de posibles respuestas en cada alternativa, identificadas como “respuestas tipo”.

Por ejemplo, en relación a capacidad de comprensión de la ironía, el evaluador primero muestra una lámina con una escena (ver Figura 10) al niño con la siguiente consigna: Este niño no ha recogido sus juguetes. Su papá entra en su cuarto y le dice “¡Qué recogida tienes la habitación!”. “¿Qué significa lo que ha dicho el papá?”.

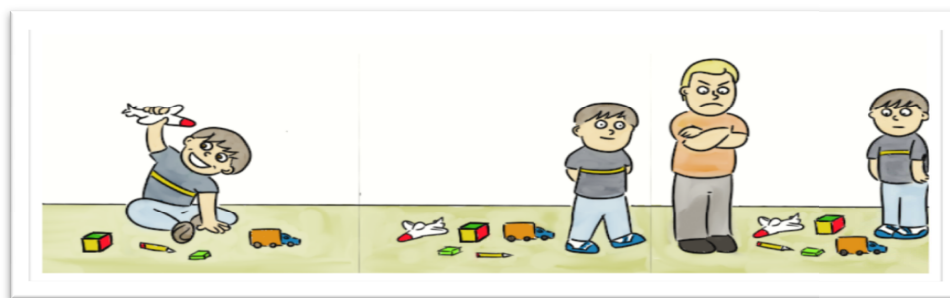


Figura 10. Tarea de comprensión de ironía

A continuación el evaluador apuntará en el cuadernillo la respuesta literal del niño, así como su reacción u otros datos que puedan resultar de interés como la coordinación de mirada, la expresión facial... En el caso de la ironía, los niños más pequeños pueden reaccionar con sorpresa o molestos porque detectan que el adulto está utilizando el lenguaje de forma “extraña”. Este tipo de reacciones son importantes para la posterior corrección del ítem.

Una vez finalizadas todas las tareas, el objetivo es identificar con qué nivel de competencia se corresponden las respuestas del niño, para ello se cuenta con respuestas tipo (véase Tabla 10) para facilitar esta labor.

Tabla 10. Graduación del nivel de adquisición de la comprensión de la ironía

Competencias implicadas	Respuestas tipo
Falta de respuesta o emisión de una respuesta no relacionada	Sin respuesta o no relacionada
Comprensión literal del enunciado	Que está muy recogida
Detección de que existe una divergencia entre lo dicho y lo implicado interpretándolo como un error	Se ha equivocado, lo ha dicho al revés
Comprensión de que lo dicho es lo contrario de lo implicado sin que se infiera la intención del emisor	Que está sucia, le está regañando
Comprensión de la intención del emisor al emitir un enunciado irónico	Que quiere que recoja

La finalidad de disponer estas respuestas tipo dentro del propio protocolo de evaluación es hacer más concreta y tangible la descripción de cada uno de los niveles de desarrollo de una competencia, facilitando al evaluador la interpretación de los resultados obtenidos.

6.5. PRIMERA VERSIÓN DEL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA PRIMERA INFANCIA (PDP-PI)

En esta primera fase de la elaboración de protocolo de evaluación resultó fundamental la toma de decisiones para determinar las habilidades a incluir en cada categoría pragmática, el tipo de formato para inducir dichas habilidades y los ítems correspondientes.

El resultado final fueron cuatro cuadernillos, uno por competencia, que recogían de forma sencilla la descripción de los ítems y de las situaciones, los tipos de respuesta, las habilidades valoradas y las edades en las que se valora cada habilidad.

Para resumir este proceso, en la Figura 11 se muestra un ejemplo de esta versión inicial del protocolo.

Edad			Habilidad	Situación	Respuesta tipo	Respuesta
3	4	5				
			Reparación de turno	Durante una tarea de puzle en la que los turnos han sido previamente establecidos, el adulto pide al niño una pieza utilizando una petición claramente incomprensible	Sin respuesta o no relacionada	
					Ofrece una pieza al azar	
					Intento no verbal de reparar el turno (protodeclarativos)	
					Repara verbalmente el turno: "¿qué has dicho?; no te he entendido; ¿me lo repites?"	

Figura 11. Ejemplo de la versión inicial del protocolo

En las tres primeras casillas de la izquierda aparecen las tres edades para las que está diseñado el protocolo (3, 4 y 5 años) con un sombreado que indica donde comienza la prueba para cada grupo de edad. Las habilidades sombreadas deben utilizarse en la edad seleccionada, mientras que aquellas que aparecen en blanco están fuera del rango de edad por estar superadas o porque aún no están en proceso de adquisición. En el ejemplo, la reparación de turno debe utilizarse en todas las edades.

En la siguiente casilla aparece descrita la habilidad que se valora y en la

columna siguiente se describen: la situación, las consignas, los materiales y la existencia o no de ayudas para realizar la tarea.

En la cuarta columna aparecen descritas las posibles respuestas tipo, con algunos ejemplos de respuestas. Es importante advertir que cada tarea tiene un número distinto de alternativas, puesto que no todas las habilidades pueden descomponerse en el mismo número de habilidades subsidiarias; aunque esto sea un inconveniente y complique el diseño estructural del protocolo, se prefirió mantener el criterio técnico a pesar de la heterogeneidad que, esta circunstancia, otorga a las puntuaciones de la prueba.

Tras la graduación de respuestas, aparece la casilla en la que debe marcarse la respuesta obtenida. En el caso de la Competencia Interaccional, también aparece una casilla para marcar la necesidad o no de ayuda.

El último apartado está destinado a consignar la respuesta del niño así como cualquier otra observación relevante de la interacción, de la comunicación no verbal o cualquier otro dato que se considere relevante para la evaluación.

Todas las competencias tienen un formato similar excepto la Referencial, en la que aparecen separados los ítems de las vertientes expresivas y comprensivas.

En la Competencia Interaccional aparece un cuadro final en el que se puede incluir la presencia de lenguaje autorregulador si lo hubiere, y en la Competencia Subjetiva aparece un cuadro similar para recoger la presencia de lenguaje egocéntrico lúdico. Esta fórmula de recogida de datos sólo permite recoger el lenguaje egocéntrico, pero dadas las dificultades para inducir la expresión de este tipo de enunciados, se consideró que era la metodología más adecuada.

Para la valoración de las Competencias Referencial y Figurativa se utilizan unos cuadernillos de láminas que sirven de apoyo y facilitan la comprensión de las tareas.

7. Estudio piloto. Adecuación del protocolo de evaluación PDP-PI

Una vez elaborado el protocolo de evaluación de la competencia pragmática se diseñó un estudio piloto con el fin de:

- Determinar si el nivel de dificultad de las tareas recogía acertadamente el desarrollo de estas habilidades según la edad (3, 4, o 5 años)
- Valorar el grado de comprensión de las consignas y las tareas

Este estudio tuvo lugar en tres fases a fin de contrastar la pertinencia del contenido, del nivel de dificultad y de los ítems, a la ejecución real de los niños de 3 a 6 años mediante un muestreo no probabilístico centrado en la selección de sujetos representativos que dio lugar a la selección de tres muestras. Las tres fases de este estudio piloto se resumen en la Tabla 11.

Tabla 11. Resumen de las fases del estudio piloto

FASES	Objetivo	Metodología	Muestra	Recogida de datos	Nivel de análisis
1º	Contenido	Observacional Estudios de casos múltiples	3	Grabación	Cualitativo
2º	Grado de dificultad		3		
3º	Ítems		6+3		

El análisis de la ejecución de los niños se realizó como estudios de caso con el fin de unificar la competencia pragmática exhibida por los niños que participaron en esta experiencia, con la información extraída en investigaciones previas.

En estos estudios de caso, los niños seleccionados fueron evaluados con el protocolo en un entorno natural. Las sesiones de evaluación fueron grabadas en vídeo y analizadas a posteriori. De esta forma, no sólo se recogen las respuestas de los participantes, sino también su comportamiento durante la prueba, sus reacciones, y aspectos importantes sobre la calidad de la interacción entre el evaluador y el niño.

7.1. PRIMERA FASE DEL ESTUDIO PILOTO: ADECUACIÓN DEL CONTENIDO

El objetivo de esta fase fue comprobar si los contenidos seleccionados que conforman el protocolo de evaluación, evalúan aspectos pragmáticos del lenguaje.

Para realizar esta primera aproximación a la validez de contenido del protocolo, se seleccionaron tres participantes con edades y niveles de adquisición del lenguaje muy heterogéneos utilizando un sistema de muestreo por cuotas que permitiera la selección de sujetos representativos de diferentes niveles de desarrollo del lenguaje.

La muestra estuvo formada por tres preescolares: una niña de 3 años con desarrollo normativo del lenguaje, escolarizada en 1º de Educación Infantil en un centro ordinario sin ningún tipo de adaptación y sin antecedentes de problemas de lenguaje. Un niño de 4 años diagnosticado de un Trastorno Fonológico del Lenguaje, escolarizado en 2º de Educación Infantil en un centro de integración preferente con apoyo de audición y lenguaje de dos sesiones semanales. Este niño había sido atendido por el Servicio de Logopedia del Equipo de Atención Temprana del Centro Base³³. Un niño de 5 años con un diagnóstico de Trastorno de la Comunicación Social, que acudía a 3º de Educación Infantil en un centro ordinario sin adaptaciones ni atención de especialistas y asistía a dos sesiones semanales de intervención logopédica privada, habiendo recibido la atención del Equipo de Atención Temprana del Centro Base en Estimulación Cognitiva.

Así pues, esta pequeña muestra tan diversa integra por un lado, las tres edades a las que está destinado el protocolo de evaluación (de 3 a 6 años); y por otro lado diferentes perfiles del desarrollo del lenguaje (desarrollo tipo y dificultades en el desarrollo). Esta selección permitiría constatar en qué medida el protocolo era discriminativo en la valoración de habilidades pragmáticas frente a otras áreas del lenguaje.

³³ Los Centros Base son servicios especializados de atención básica a personas con discapacidad que constituyen un recurso específico de apoyo técnico. En estos centros se desarrolla el servicio de atención temprana que atiende a niños de 0 a 3 años con discapacidad o riesgo de padecerla.

Las hipótesis propuestas para este estudio piloto son:

- No deben existir grandes diferencias entre la ejecución de la niña con desarrollo normativo y la del niño con dificultades fonológicas
- La ejecución del niño con Trastorno de la Comunicación Social debe ser inferior al de los otros dos.

El protocolo de evaluación se aplicó en sesiones individuales en un aula de intervención logopédica. La duración de cada una de las sesiones osciló entre los 28 y los 43 minutos. Las tres sesiones fueron grabadas en vídeo y transcritas para facilitar su corrección y garantizar la objetividad del evaluador.

Las conclusiones más relevantes obtenidas en esta primera fase del estudio piloto sobre la pertinencia del contenido del protocolo para evaluar las cuatro competencias pragmáticas (Interaccional, Referencial, Subjetiva y Figurativa) fueron las siguientes:

- a) Competencia Interaccional (gestión de atención ajena, peticiones, reparación de turnos, manejo de estrategias metalingüísticas).

La estructura del formato de acción conjunta de juego resultaba natural y atractiva para los tres niños. Todos superaron las tareas previas a la prueba (comprensión del uso de vocativos y comprensión de la llamada de atención) que son el requisito para continuar con el resto de las tareas.

La comprensión de las consignas no supuso un problema en ninguno de los casos y las respuestas emitidas fueron sencillas de codificar en base al sistema de consignación diseñado.

Los niños sin problemas en el componente pragmático del lenguaje, es decir, la niña de 3 años (desarrollo tipo) y el niño de 4 años (trastorno fonológico del lenguaje), obtuvieron una ejecución muy buena, produciéndose “efecto techo”. El niño de cinco años (trastorno de comunicación social) tuvo más dificultades para la realización de las tareas, especialmente en aquellas que valoran habilidades metalingüísticas.

Por lo tanto, los resultados obtenidos, a partir de este análisis descriptivo de casos múltiples, indican que el protocolo es discriminativo con las

dificultades específicamente pragmáticas.

Las conclusiones que se extraen en relación a la adecuación del contenido de esta competencia son las siguientes:

- El diseño del formato y los materiales facilitan la creación de un escenario natural que permite la inducción de habilidades de interacción
- Las instrucciones resultan comprensibles
- La inclusión de respuestas tipo en el protocolo facilita la codificación de las respuestas emitidas por los niños
- Las habilidades seleccionadas evalúan aspectos pragmáticos del lenguaje y son sensibles frente a patologías con afectación en esta área del lenguaje
- Las tareas no están bien ajustadas a las edades, siendo necesario aumentar el nivel de dificultad para evitar el efecto techo

b) Competencia Referencial (denominación, descripción, relación entre conceptos y comentarios).

El formato de atención conjunta resulta natural y las láminas son comprensibles y atractivas, sin embargo, se hizo patente que el número de tareas y la dificultad de las mismas producían un efecto fatiga en los niños, evidenciándose un decaimiento de la atención en los participantes.

Se consignaron dificultades para la comprensión de la tarea de expresión de antónimos en los tres niños. Una posible explicación es que la tarea de comprensión de antónimos está precedida de varias tareas en las que se solicita a los niños que señalen, denominen o describan un elemento presente en las láminas (véase Figura 12), mientras que en el caso de la expresión de antónimos se muestra una imagen y se solicita que digan qué es lo contrario sin que dicho contrario aparezca en la lámina (véase Figura 13). Durante la realización de esta tarea, los niños miraban la lámina tratando de encontrar la respuesta en ella, intercambiaban miradas con el evaluador, señalaban aspectos de la lámina sin especificar una respuesta verbal o daban respuestas generales (por ejemplo, “un niño” en lugar de “contento”). Estas

incongruencias podrían justificarse debido a la no comprensión de las instrucciones de la tarea.



Consigna: ¿Señala el que sirve para jugar?

Figura 12. Lámina de la tarea de descripción funcional



Consigna: Este niño está contento y lo contrario de estar contento es...

Figura 13. Lámina de la tarea de uso de antónimos

Los resultados generales muestran un nivel de ejecución bajo en los tres casos, lo que sugiere que las tareas eran demasiado exigentes. Cuando se preguntó al niño de 4 años qué le había resultado difícil, respondió “que no se sabía las palabras”; por consiguiente, es posible que el contenido seleccionado para algunas tareas fuera elevado para estas edades.

Mención especial merecen los resultados obtenidos por el niño de 5 años con TCS. En este caso el nivel conseguido fue mucho más bajo que los de la niña de 3 años y el niño de 4 años. Se observaron dificultades de comprensión en la mayoría de las tareas, y la falta de adecuación y pertinencia de las respuestas emitidas. Por ejemplo, ante la demanda “¿Sabes qué son estos dibujos?” (véase Figura 14), el niño respondió: “Es una, es una.... No sé”.

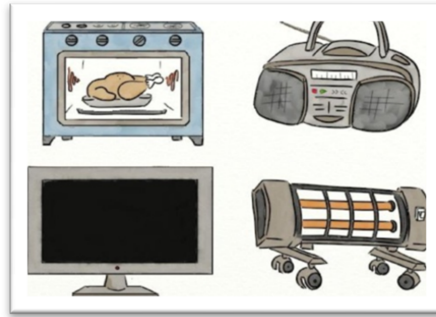


Figura 14. Lámina de la tarea de comprensión de comentarios

Con respecto a la tarea de analogías (Figura 15), la consigna para el evaluador era la siguiente: “La cebra es un mamífero y los mamíferos tienen la sangre caliente, el tiburón es un pez y los peces tienen la sangre fría. El delfín es un mamífero ¿sabes decirme cómo tiene la sangre?”. La respuesta emitida por el niño con TCS fue “el tiburón está todo lleno de azul”. De esta respuesta se extrae que hubo una falta de comprensión de la consigna por lo que el niño respondió ofreciendo información de contenido perceptivo.

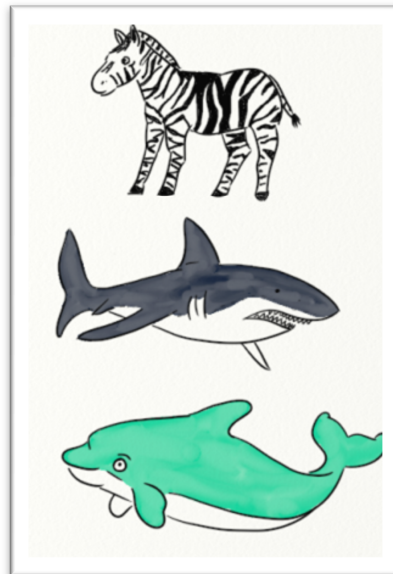


Figura 15. Lámina de la tarea de comprensión de analogías

Las conclusiones del análisis de la adecuación del contenido y tareas dispuestas en la Categoría Referencial fueron las siguientes:

- La estructura del formato resulta natural aunque demasiado larga y exigente
- Es necesario modificar los contenidos de las tareas de

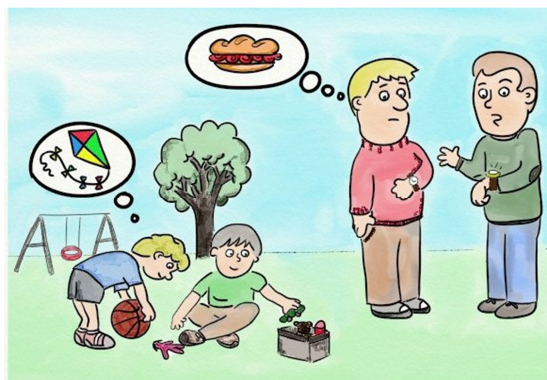
sinonimia, antonimia, denominación alternativa y categorización para no añadir dificultad a la tarea

- El ítem de expresión de antónimos requiere revisar las instrucciones para facilitar su comprensión
- A pesar de que la selección de tareas resultó demasiado exigente para toda la muestra, se observó que el niño con problemas pragmáticos tuvo más dificultades que el resto para la ejecución de las tareas, por lo que la prueba parece sensible a la existencia de problemas relacionados con el área pragmática

c) Competencia Subjetiva (comprensión y uso de estados fisiológicos, emocionales, deseos y pensamientos)

En primer lugar, la aplicación de las tareas correspondientes a la Competencia Subjetiva mostró que el formato mixto resultó más artificioso que los dos anteriores, debido a la cantidad de materiales que requiere y la variedad de tareas que contiene.

Se constataron dificultades en la comprensión y realización de la tarea que evalúa el uso de creencias y pensamientos. En parte, debido a que la lámina propuesta es compleja al representar gran cantidad de información en distintos planos, a lo que se suma que la consigna es poco concreta y ambigua (véase Figura 16).



Consigna: Mira este dibujo, aquí hay unos niños jugando y unos señores, fíjate bien y cuéntame que crees que va a pasar después

Figura 16. Lámina de la tarea de uso de creencias y pensamientos

Los resultados muestran que la niña de 3 años sin dificultades en el desarrollo comunicativo-lingüístico y el niño de 4 años con trastorno del lenguaje fonológico superaron con éxito todas las tareas de comprensión y uso de estados fisiológicos, estados emocionales y de deseos, produciéndose un efecto techo. Por su parte, el niño de 5 años con trastorno comunicativo social tuvo muchas dificultades para la comprensión y resolución de estas tareas dado el carácter metalingüístico que las definen. Así mismo, se comprobó que la tarea de uso de creencias y pensamientos requería la puesta en marcha de habilidades mentalistas de segundo orden que dificultaban su realización.

Las principales conclusiones obtenidas en este estudio piloto, con respecto a las tareas previstas para la evaluación de la Competencia Subjetiva, fueron las siguientes:

- Es necesario unificar el formato y buscar fórmulas de presentación de las tareas que favorezcan la creación de un contexto más natural
- Se requiere modificar la tarea de comprensión de creencias y pensamientos para que no induzca la ejecución de una tarea mentalista de segundo orden
- En las tareas dirigidas a niños de 3 y 4 años es necesario aumentar el nivel de dificultad para evitar el efecto techo
- Las tareas propuestas son sensibles a la existencia de problemas en el ámbito pragmático del lenguaje

d) Competencia Figurativa (comprensión y uso de lenguaje en tareas de simulación, mentira, metáfora, ironía y otros enunciados no literales)

La realización de las tareas que implican la Competencia Figurativa evidenció que el formato de interacción dispuesto fue el más difícil de resolver. A pesar de que ninguno de los participantes obtuvo buenas puntuaciones, todos ellos fueron capaces de comprender las tareas propuestas a pesar de la complejidad del formato.

El ejemplo lo encontramos en las respuestas del niño de 4 años referidas a la comprensión y expresión de la mentira (véase Figura 17). En esta

tarea, la instrucción es la siguiente: “Tenemos unos rotuladores nuevos muy chulos. Los vamos a guardar en el cajón azul. Después viene Luis y te pregunta dónde están para llevárselos, pero no se los queremos dejar. ¿Qué puedes decirle? La respuesta del niño fue: “No se lo digo”. Aunque esta respuesta no implica la elaboración de una mentira, es una conducta de sabotaje cuyo desarrollo es previo al manejo de la mentira. En la segunda parte de la tarea, el evaluador prosigue con la historia añadiendo: “Pues yo le voy a decir que están en el rojo, ¿sabes por qué?”. En este caso el niño respondió “Le estas mintiendo para que no se los lleve”. Esta respuesta implica una adecuada comprensión y manejo de la mentira intencional.

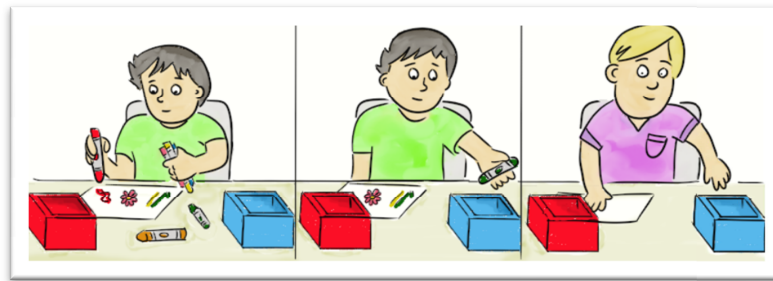


Figura 17. Lámina de la tarea de mentira

Además, la pasación efectuada, sirvió para comprobar que las “respuestas tipo”, dispuestas en el protocolo de evaluación, resultan especialmente esclarecedoras en este formato para codificar fácilmente las respuestas de los infantes.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- La niña de 3 años no fue capaz de resolver con éxito ninguna de las tareas de la categoría figurativa, a pesar de que identificó correctamente algunas de las situaciones. Tras el análisis de la grabación se consideró que el nivel de atención puede ser un factor determinante en las dificultades de ejecución. En este sentido, cabe señalar que las consignas de estas tareas son extensas y que un decremento atencional puede interferir en la comprensión de la tarea.
- El niño de 4 años con TLF resolvió las tareas de mentira, frases hechas y metáforas ofreciendo explicaciones que denotaban la

correcta comprensión de las situaciones propuestas. Sus mayores dificultades se evidenciaron en la solución de la tarea de ironía, hecho que es coherente con los estudios que sitúan el desarrollo de esta habilidad en edades más avanzadas (Pexman y Glenwright, 2007; Filippova y Astington, 2008).

- Por último, el niño de 5 años con TCS sólo fue capaz de resolver la tarea de frases hechas, ofreciendo respuestas no pertinentes en el resto. Estas respuestas sugerían que existía una comprensión superficial de las situaciones propuestas; por ejemplo, en la tarea de mentira cuando se induce a que mienta para evitar que le roben las pinturas, el niño respondió: “Le voy a dejar colorear”.

Las conclusiones con respecto a la adecuación del contenido y formato para la evaluación de las habilidades Figurativas en el protocolo inicial fueron las siguientes:

- Los materiales, consignas y respuestas tipo dispuestas en el protocolo son adecuadas
- Es necesario bajar el nivel de dificultad, especialmente en las tareas destinadas a infantes de 3 años, así como contemplar la posibilidad de respuestas de identificación de la situación aunque no se resuelvan
- Se requiere comprobar la aplicación de estas tareas con un niño de 5 años con un desarrollo comunicativo-lingüístico tipo para comprobar que el nivel de dificultad no es demasiado elevado
- Las tareas parecen sensibles a la existencia de problemas de índole pragmático

7.2. SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO PILOTO: ADECUACIÓN DEL NIVEL DE DIFICULTAD

A partir de los resultados obtenidos en la primera fase del estudio piloto se procedió a modificar el protocolo de evaluación inicial. Los cambios efectuados en las cuatro competencias pragmáticas y el objetivo de dichos cambios se explicitan en la Tabla 12.

Tabla 12. Resumen de los cambios efectuados en el Protocolo de Evaluación de la Competencia Pragmática en la Primera Infancia

Competencia	Tarea	Modificación	Objetivo
Interaccional	Reformulación y reparación de turnos	Inclusión en 3 años	Evitar efecto techo
	Habilidades metalingüísticas	Inclusión en 4 años	Evitar efecto techo
Referencial	Uso de antónimos	Cambio de material	Facilitar la comprensión de la tarea
	Inclusión categorial	Diseño de nueva tarea para el grupo de 5 años	Hacer una valoración exhaustiva de la habilidad
Subjetiva		Cambio de orden de ítems y uniformidad del formato	Dar mayor naturalidad al formato
	Pensamientos y creencias	Inclusión en 3 años	Evitar efecto techo
	Comprensión metalingüística de estados fisiológicos y emociones	Inclusión en 4 años	Evitar efecto techo
Figurativa	Mentira e Ironía	Inclusión de niveles iniciales de comprensión de los enunciados	Valorar de forma más exhaustiva la adquisición
	Metáfora	Inclusión en 3 años	Valorar niveles iniciales de adquisición

Una vez reelaborado el protocolo, se seleccionó una muestra intencional que estuvo formada por tres infantes (dos niños y una niña) con desarrollo comunicativo-lingüístico tipo (uno por cada edad objetivo: 3, 4 y 5 años), sin antecedentes de dificultades y escolarizados en centros ordinarios, con el fin de verificar si las adaptaciones del protocolo realizadas solventaban los problemas detectados en la primera fase del estudio piloto.

Todas las sesiones se llevaron a acabo de forma individual en el mismo espacio físico que las de la primera fase y fueron grabadas en vídeo y transcritas. Las sesiones tuvieron una duración de entre 31 y 36 minutos.

Los resultados obtenidos en las competencias pragmáticas valoradas fueron los siguientes:

a) Competencia Interaccional

Las nuevas tareas diseñadas tenían por objetivo evitar el efecto techo detectado. Para la edad de 3 años se incluyeron los ítems relativos a la reparación de turnos y la reformulación de peticiones, y para los de 4 años se

incorporaron preguntas de comprensión metalingüística.

La aplicación llevada a cabo evidenció que los nuevos ítems fueron comprendidos y ejecutados con éxito por los tres participantes, sin que se alcanzara la ejecución máxima en ninguno de los casos, resolviéndose de este modo el efecto techo en la evaluación de esta competencia y permitiendo una valoración más precisa de desarrollo entre los 3 y los 6 años.

A continuación, se muestra un ejemplo de uno de los ítems (Figura 18) y se analizan las respuestas ofrecidas por los tres niños.

Figura 18. Tarea de reformulación

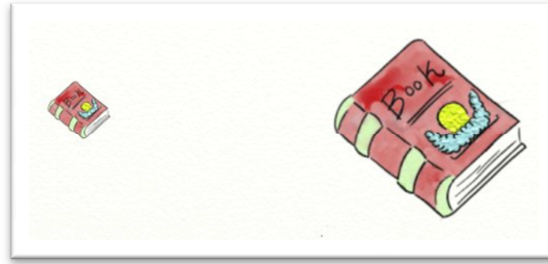
Consigna	Respuestas
Se ignora explícitamente y descaradamente la petición del niño. AYUDA: Si se observa que el niño utiliza la mirada para captar la atención del adulto, se pregunta “¿me quieres decir algo?, ¿qué me dices?”	Sin respuesta o respuesta inadecuada
	Intento físico de conseguir la pieza
	Repetición de la petición en el mismo tono o más alto
	Reformulación mitigada “¿me la das?, por favor”
	Manifestación de protesta, queja, “oye, te la estoy pidiendo” o reparación del turno “quiero ése”; es éste”

Ante este ítem, el niño de 3 años utilizó la mirada para captar la atención del adulto, pero tras la ayuda recurrió al intento físico de conseguir la pieza. El niño de 4 años también requirió ayuda y optó por repetir la petición. Finalmente, la niña de 5 años, que también requirió ayuda, prefirió una fórmula mitigada.

b) Competencia Referencial

La modificación en esta competencia consistió en cambiar el contenido de las tareas de sinonimia, antonimia y denominación alternativa, para garantizar un mayor grado de familiaridad con los conceptos y las palabras contenidos en los ítems de estas tareas. Para ello se optó por disponer elementos de uso frecuente para estas edades, como el vocabulario referido a animales y juguetes.

Otro de los cambios introducidos fue diseñar un sistema de láminas superpuestas e incluir un elemento de prueba para asegurar la comprensión de la tarea de antónimos (véanse Figuras 19, 20 y 21). El elemento de prueba era el siguiente:



Consigna: Este libro es muy pequeño, muy pequeño, muy pequeño. Lo contrario de pequeño es grande, como este otro libro.

Figura 19. Lámina de demostración de la tarea de uso de antónimos



Consigna: ¿A ver si tú adivinas el contrario de estos dibujos? Este bote está abierto y lo contrario de abierto es...

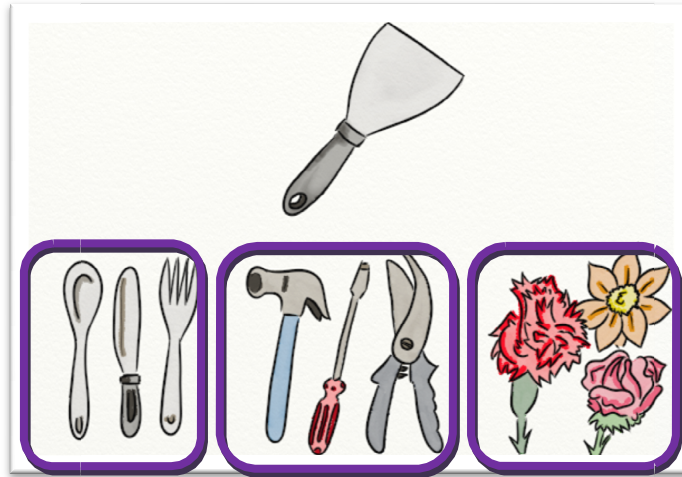
Figura 20. Lámina de la tarea de uso de antónimos

Si el niño acertaba el antónimo se le daba una lámina correspondiente al mismo para que la pegara encima del dibujo del bote abierto.



Figura 21. Lámina de feedback de la tarea de uso de antónimos

Aunque la batería de preguntas de esta categoría había resultado extensa, especialmente para los niños de 3 y 4 años, se consideró oportuno añadir un ítem en la tarea de categorización en el periodo de 5 años (véase Figura 22) destinado a valorar la inclusión categorial de un elemento desconocido. El ítem diseñado fue el siguiente:



Consigna: Esto se ha salido de su cajón, ¿me ayudas a pensar con cuál de estos tenemos que guardarlo? ¿Por qué lo has guardado con éstos?

Figura 22. Lámina de la tarea de categorización

El análisis de las respuestas proporcionadas por los tres niños confirmó de nuevo que, a pesar de las adaptaciones realizadas en la expresión de antónimos, esta tarea continuó generando problemas de comprensión en todas las edades.

c) Competencia Subjetiva

La primera modificación en la Competencia Subjetiva residió en diseñar un formato de interacción más uniforme y natural. Para ello se alternó el orden de aparición de los ítems y la forma de introducirlos. Además, se aumentó el nivel de dificultad incluyendo la comprensión y expresión de pensamientos y creencias en el rango de 3 años, y la comprensión metalingüística de estados fisiológicos y emociones en el rango de 4 años.

La segunda modificación fue rediseñar la tarea de comprensión de creencias y pensamientos, para evitar la implicación de habilidades mentalistas de segundo orden. En la nueva tarea se solicitaba identificar/relacionar situaciones definidas con distintos verbos mentalistas (pensar, saber, creer, recordar, parecer). Dicha selección se sustentó en la frecuencia de uso de estos verbos de acuerdo a los resultados de un estudio observacional de Pascual et al. (2008). Para ello se mostraba una lámina con tres situaciones y se pedía al niño que identificara en cuál de ellas “el personaje piensa en un libro (ver Figura 23), cree que ha perdido el libro...”.



Figura 23. Lámina de uso de verbos mentalistas

Después de las adaptaciones, la aplicación de la nueva versión del protocolo muestra que los resultados obtenidos en la tarea de comprensión de creencias y pensamientos por los tres niños, que participaron en esta segunda fase del estudio piloto, continuaron siendo problemáticos puesto que ninguno de ellos la realizó correctamente.

Así mismo, se observaron dificultades para generar alternativas a la fórmula “quiero” en la expresión de deseos e intereses; sin embargo, dado que en la revisión bibliográfica el uso de esta fórmula tiene un índice de frecuencia significativamente superior a otras (Pascual et al., 2008), se consideró que inducir el uso de fórmulas alternativas, no sólo complicaría la prueba sino que además no se correspondería con el uso real en el lenguaje espontáneo.

d) Competencia Figurativa

La modificación de la Competencia Figurativa radicó en establecer niveles más básicos de adquisición de estas habilidades, que se ajustaran y permitieran registrar las respuestas ofrecidas por los niños de menor edad, incorporando para ello la valoración de la identificación de la mentira o la detección de error en la ironía.

Como ejemplo, en la tarea de la comprensión de ironía de valencia negativa, en la que se presenta a los niños una lámina en la que se ve una habitación desordenada y se solicita la interpretación del enunciado “¡Vaya, qué recogida tienes la habitación!”, las respuestas fueron las siguientes:

- Niño de 3 años: “Que no había recogido la habitación porque quería jugar y su papá se ha enfadado”
- Niño de 4 años: “Se lo ha dicho porque estaba todo tirado”

- Niña de 5 años: “Que antes de ir a comer tienes que recoger”

En estas contestaciones, se observa cómo la complejidad inferencial alcanzada por los niños es diferente según la edad. El niño de 3 años es capaz de identificar la situación (que no ha recogido), el de 4 años puede establecer la relación entre el significado explícito y el implicado (se lo ha dicho porque estaba tirado), y la niña de 5 años concibe la intención del interlocutor (que tiene que recoger).

Ante la ausencia de datos contrastados sobre el uso de metáforas en niños menores de 4 años, y considerando como significativa la adecuada resolución de esta tarea en la fase anterior del estudio piloto por el niño de 4 años, se decidió incluir esta tarea en el rango de 3 años, con el objetivo de valorar si existe un nivel de comprensión o de uso inicial entre estas edades.

En definitiva, estos resultados reflejan que las tareas destinadas a la valoración de la Competencia Figurativa continúan siendo complicadas para los niños de entre 3 y 6 años con un desarrollo comunicativo-lingüístico normal; y, especialmente las tareas referidas a la detección de la mentira piadosa, la ironía positiva y las hipérboles. Si bien, el aspecto positivo que se extrae es que esta nueva graduación permite detectar niveles de comprensión y uso de estos enunciados.

7.3. TERCERA FASE DEL ESTUDIO PILOTO: REVISIÓN DE ÍTEMS

A partir de los resultados obtenidos en la segunda fase del estudio piloto se procedió modificar los ítems que habían generado dificultades, bien por su ambigüedad, incompreensión o no adecuación a la edad para, de este modo, depurar la prueba y emprender la elaboración de una versión definitiva del PDP-PI.

En esta fase, en lugar de testar todos los ítems de cada una de las categorías, se optó por reducir la evaluación exclusivamente a los ítems, que en la fase anterior fueron detectados como precisos de modificación:

- Expresión de antónimos (Competencia Referencial)
- Comprensión de pensamientos y creencias (Competencia Subjetiva)

- Comprensión y expresión de metáforas (Competencia Figurativa)
- Comprensión y expresión de hipérbolos (Competencia Figurativa)

En esta tercera fase del estudio piloto, participaron nuevas muestras que fueron seleccionadas en función de los ítems modificados, ya que los cambios no afectan a los ítems de todas las edades sino a algunas de ellas.

a) Expresión de antónimos

Para facilitar la comprensión de la tarea de expresión de antónimos se incorporó en la instrucción una consigna de ayuda que consistía en utilizar la negativa en vez del contrario. Por ejemplo: “Cuándo el bote no está abierto es porque está...; cuando no caminas deprisa es porque caminas...”.

Para comprobar la efectividad de este cambio se seleccionó una muestra integrada por tres niños de 3 años (2 niñas y 1 niño) escolarizados en 1º de Educación Infantil (EI); dos niños de 4 años (un niño y una niña) escolarizados en 2º de EI, y un niño de 5 años escolarizado en 3º de EI, todos ellos con desarrollo normativo.

En la Tabla 13 se muestra un resumen de la muestra, el número de ítems de parejas de contrarios que resolvieron de forma correcta y las ayudas que necesitaron por parte del evaluador.

Tabla 13. Resumen de las respuestas en expresión de antónimos

Edad	Número de sujetos	Número de aciertos	Ayudas
3	Niña	1 (abierto-cerrado)	4
	Niña	1 (abierto-cerrado)	4
	Niño	0	4
4	Niña	4	1
	Niño	1 (grande-pequeño)	1
5	Niño	4	1

Estos resultados indican que, incluso los niños de 3 años muestran cierto nivel de adquisición de esta habilidad. No obstante, cuando se les preguntó por qué les había resultado difícil respondieron aludiendo a la falta de conocimiento de vocabulario y no de las instrucciones.

b) Comprensión de pensamientos y creencias

Para evitar la ambigüedad detectada en alguno de los ítems destinados a valorar la comprensión de pensamientos y creencias se eliminó el verbo “parecer” que fue sustituido por “pensar o saber” cuyo significado léxico es más concreto.

Entre los resultados obtenidos en esta nueva aplicación (véase Tabla 14), destaca el hecho de que los niños de 3 años no fueran capaces de resolver ninguna de las tareas propuestas, mientras que los de 4 años las resolvieron todas. En consecuencia, se constata que este ítem es el de mayor dificultad para los niños de 3 años, por lo que es imprescindible valorar si se produce un efecto suelo con una muestra mayor, o si la tarea no está adecuadamente graduada.

Tabla 14. Resumen de las respuestas en comprensión de pensamientos y creencias

Edad	Sujetos	Aciertos
3	Niña	0
	Niña	0
	Niño	0
4	Niña	4
	Niño	4

c) Competencia Figurativa

A la luz de los resultados en las fases anteriores de este estudio piloto, las adaptaciones realizadas en los ítems referidos a la Competencia Figurativa fueron varias. En primer lugar, se eliminó el ítem de comprensión de ironía positiva (halago) debido a que ninguno de los niños valorados anteriormente consiguió resolverlo con éxito y no hay evidencia en estudios previos en los que se haya observado comprensión de este tipo de enunciados en edades tan tempranas (Harris y Pexman, 2003; Whalen y Pexman, 2010). Por tanto, se consideró un ítem no discriminativo y se eliminó del protocolo.

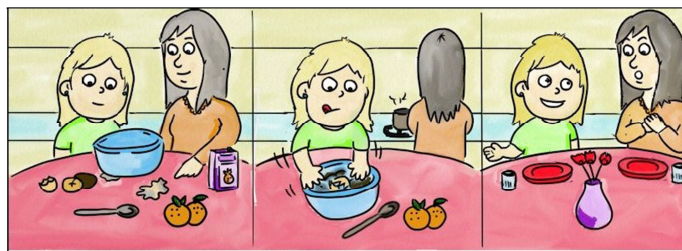
En segundo lugar, considerando los buenos resultados en la comprensión y expresión de metáforas a los 4 años, se decidió ubicar este ítem en la franja de los 3 años, con el fin de comprobar si esta habilidad se adquiere a una edad más temprana. Aunque los nuevos resultados muestran que

ninguno de los niños de 3 años comprendió la metáfora propuesta, cabe señalar que dos de ellos expresaron que “la hoja que lleva la hormiga es un babero” (véase Figura 24). A pesar de que supone una analogía muy vinculada a su entorno inmediato, denota cierto grado de uso de lenguaje no literal. Por tanto, se decidió incluir esta habilidad en el inventario de 3 años.



Figura 24. Lámina de la tarea de metáfora

En tercer lugar, se revisó el ítem sobre la comprensión y expresión de hipérboles debido a que en las muestras anteriores no se habían obtenido los resultados esperados a la luz de los datos obtenidos en estudios previos, en los que se demostraba el uso de este tipo de enunciados en niños de 5 años y 5 meses. Para ello, se adaptaron algunas de las tareas utilizadas en la investigación de Recchia, Howe, Ross, y Alexander (2010), con el fin de comprobar si resultaban más inductivas (véanse Figuras 25 y 26).



Consigna: mamá le ha pedido a la niña que recoja los platos de la cocina. Cuando mamá se gira para hacer la comida, la niña se da mucha prisa y lo recoge todo fenomenal. Cuando mamá lo ve, se queda alucinada y le dice “¡Vaya, eres un súper héroe de la limpieza!”

Figura 25. Tarea de comprensión de hipérboles

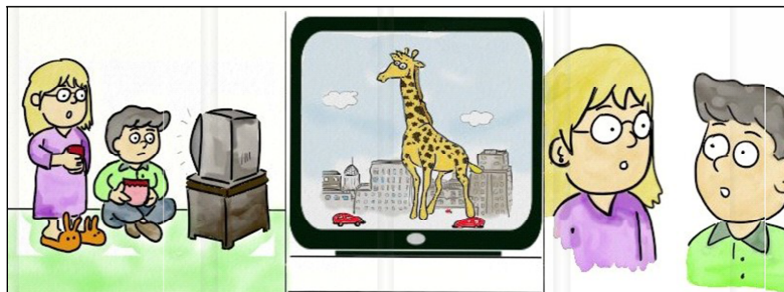


Consigna: Aquí hay unas arañitas chiquititas, pero ¡mira! Esta araña es mucho más grande. ¿Tú sabes decir de forma exagerada que esta araña es muy grande?

Figura 26. Tarea de expresión de hipérboles (primera versión)

En esta ocasión el niño de 5 años ofreció una respuesta satisfactoria que evidenciaba la comprensión de la hipérbole (Que había recogido muy bien y que quedó todo brillante), mientras que en la vertiente expresiva la respuesta ofrecida (“grandocha”), la interpretación no es tan clara. Las respuestas muestran que la comprensión se vio facilitada por los cambios realizados, pero continúa siendo complicado inducir el uso de una hipérbole.

A pesar de que esta respuesta denota la comprensión de la consigna, no fue lo suficientemente inductiva, ante lo cual se planteó el diseño de una tarea contextualizada, en la que el personaje sobre el que tuvieran que emitir dicho entunicado fuera de ficción, para, de este modo, tratar de generar un contexto que favoreciera la expresión de la hipérbole. La nueva tarea fue la siguiente (ver Figura 27):



Consigna: Estos niños están viendo la tele. De pronto sale una jirafa enorme y se quedan alucinados. ¿Cómo podría decir lo grande que es sin decir que es muy grande?

Figura 27. Tarea de expresión de hipérboles (segunda versión)

En esta lámina se muestra una jirafa que no sólo es grande sino que tiene unas dimensiones que no son propias de una jirafa. Además, al contextualizarla dentro de una ciudad podría facilitar la emisión de enunciados comparativos del tipo “es tan grande como un edificio”. La presentación de esta tarea a tres niños de 5 años (1 niño y 2 niñas) produjo las siguientes respuestas: “Que es muy grande”, “Que es gigantesca”, “Que es más grande que los edificios. Los edificios son muy altos y que la jirafa sea más alta”. En esta última respuesta, la niña se da cuenta de que está emitiendo un juicio exagerado utilizando un enunciado suspendido, por lo que entendió que la tarea se había comprendido y estaba suficientemente facilitada.

7.4. SEGUNDA VERSIÓN DEL PDP-PI

Tras las adaptaciones realizadas en base al análisis de los resultados del estudio piloto, se elaboró la segunda versión del protocolo de evaluación en la que se modificaron algunos ítems según el proceso descrito en a lo largo de este capítulo.

Las principales modificaciones realizadas fueron adaptaciones de ítems concretos (materiales, consignas, contenido...) que no afectan a la estructura del protocolo. Sin embargo, en la Competencia Subjetiva se realizaron cambios con la finalidad de darle una mayor unidad al formato, para ello se alteró el orden de presentación de algunas tareas con el fin de que favorecer la creación de un contexto natural de forma que se presentan en primer lugar las tareas que requieren el uso de láminas y posteriormente las tareas que requieren material manipulativo. A nivel evolutivo, la habilidad para expresar rechazo que requiere material manipulativo, se adquiere antes que el uso de verbos mentalistas que se valora con el uso de láminas. Se optó por esta forma de presentación porque el cambio de material en mitad de la valoración resulta artificioso y dificulta la gestión de la atención por el esfuerzo que supone enganchar y desenganchar de las tareas.

A pesar de que las adaptaciones no afectan a la estructura y al diseño inicial del protocolo, contribuyen a depurar el procedimiento de valoración recogiendo de forma más precisa las habilidades de los niños.

8. Estudio exploratorio. Adaptaciones finales

Una vez elaborado el PDP-PI, se realizó un estudio exploratorio a fin de:

- Comprobar la utilidad del instrumento para codificar las respuestas emitidas por los niños y la adecuación del nivel de dificultad a los distintos grupos de edad (3, 4 y 5 años)
- Establecer un sistema de puntuación operativo y sencillo que facilite la comparación de los datos que se recojan con el PDP-PI

8.1. DATOS DE LA MUESTRA

La muestra está formada por 39 niños de 2º Ciclo de Educación Infantil (EI) escolarizados en el C.EIP Bravo Murillo, ubicado en el término municipal de Madrid. A este centro educativo, sito en el barrio madrileño de El Pilar, acuden alumnos que provienen de familias con un nivel socio-económico medio.

El estudio se llevó a cabo durante el curso académico 2015/2016, entre los meses de enero y abril. Los alumnos participaron en la evaluación durante la jornada escolar, por lo que se respetó el calendario escolar y las actividades propias del centro.

Para la inclusión de los participantes en la muestra, se enviaron circulares informativas a las familias en las que se informaba de trabajo a realizar y se solicitaba la autorización del padre/madre/tutor para la participación de sus hijos.

La distribución de los grupos de edad se efectuó según los cursos del ciclo, es decir, el nivel del protocolo para tres años se aplicó a los alumnos de 1º curso de EI, el de cuatro años a los de 2º curso de EI y el de cinco años a los de 3º de EI. En la Tabla 15 se disponen los datos descriptivos de cada uno de los grupos (edad media, género y alumnos con dificultades del lenguaje o peculiaridades lingüísticas). Cabe destacar que la participación en el grupo de 2º de Educación Infantil fue limitada (6 alumnos), debido a que, según informó

el tutor del aula, el nivel de participación de las familias de este curso en las actividades del centro era muy bajo.

Tabla 15. Datos de la muestra del estudio exploratorio

	MUESTRA		MEDIA EDAD (en meses)	RANGO (en meses)	OBSERVACIONES
1° EI	19	9 niñas	44,93	40-50	1 niño derivado al especialista de A.L. 6 niños extranjeros de habla no hispana
		10 niños			
2° EI	6	1 niña	56,80	54-61	4 niños extranjeros de habla hispana
		5 niños			
3° EI	14	7 niñas	68,85	62-75	1 niño con TEL 2 niños extranjeros de habla no hispana
		7 niños			
Total	39		55	40-75	

8.2. PROCEDIMIENTO Y MATERIALES

Todos los participantes fueron evaluados con el PDP-PI. Para realizar una valoración ecológica y favorecer su colaboración, las evaluaciones se integraron como parte de la rutina del aula. Para ello, se estableció un rincón del aula, denominado “rincón de juego” situado en un extremo de la clase. Este rincón contaba con una pequeña mesa, dos sillas y todos los materiales necesarios para realizar la evaluación con el PDP-PI (puzle, marionetas, láminas...). Se eliminó de la mesa el material escolar (pinturas, lápices...) de forma que hubiera los menos elementos distractores posibles.

Los alumnos acudían al rincón para realizar la evaluación según criterio de sus tutores. La duración aproximada de cada sesión de evaluación fue de 30 minutos. En todo momento se respetaron los horarios del centro (recreos, almuerzo, etc.), las sesiones de especialidades (inglés, psicomotricidad y religión) y las actividades programadas (salidas, ensayos, etc.).

8.3. RESULTADOS Y ADAPTACIONES REALIZADAS

Al tratarse de un estudio exploratorio, los resultados se analizaron en términos de conteo de respuesta y porcentajes para poder determinar la tendencia de los niveles de respuesta más complejos en edades avanzadas.

Como se ha referido en capítulos anteriores, no todos los ítems tienen el mismo número de niveles de respuesta pero, en términos generales, todos los ítems fluctúan entre 3 y 5 niveles. El primer nivel corresponde con la falta de respuestas o la emisión de respuestas no pertinentes o no relacionadas con la tarea. El segundo nivel corresponde con respuestas no verbales, es decir, respuestas de tipo gestual tales como señalar, realizar gestos o utilizar la coordinación de miradas. Los siguientes niveles valoran respuestas de tipo verbal que varían desde respuestas mínimas o respuestas verbales complejas.

8.3.1. Competencia Interaccional

La Competencia Interaccional cuenta con un total de 11 ítems de los cuales, 2 ítems son prerrequisitos, 6 ítems están destinados a 1º de EI (pertenecientes a las categorías de “llamada indirecta de atención”, “peticiones” y “reformulación y reparación del turno”) y 7 ítems a 2º y 3º cursos de EI (pertenecientes a las categorías de “comprensión metalingüística”, “peticiones” y “reformulación y reparación del turno”).

Los ítems de prerrequisitos se valoran mediante un sistema dicotómico de tipo cualitativo con dos niveles de respuesta: superado o no superado. Los alumnos que obtienen una calificación de “no superado” se excluyen de la muestra al entender que no reúnen las habilidades comunicativas mínimas para resolver el resto de las tareas.

En esta muestra, todos los alumnos de los 3 cursos superaron con éxito los ítems de prerrequisitos.

Para la función Interaccional de llamada indirecta de atención se establecieron 3 niveles de respuesta en la vertiente comprensiva y 4 niveles de respuesta en la vertiente expresiva.

Los resultados en 1º de EI (se recuerda que sólo se pasa a los niños de tres años) muestran que en comprensión el 79% de ellos alcanzan respuestas complejas (de nivel 3) y un 70%, aproximadamente, en expresión (niveles 3 y 4) mientras que menos del 16% emite respuestas no relacionadas (nivel 1) en expresión y tan sólo un 5% en comprensión. La tarea es resuelta satisfactoriamente utilizando las conductas comunicativas necesarias, si bien

se observa el grado de complejidad diferente en las mismas –aparecen todos los niveles de respuesta–, resultando una graduación adecuada para recoger la variabilidad en el desarrollo de esta habilidad (véase Tabla 16).

Tabla 16. Resultados llamada indirecta de atención en 1º EI

Comprensión	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Expresión	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	5,26	5,26	1	3	15,79	15,79
2	3	15,79	21,05	2	3	15,79	31,58
3	15	78,95	100,00	3	2	10,53	42,11
N=	19			4	11	57,89	100,00
				N=	19		

Los niños de 2º y 3º de EI comienzan la evaluación de la competencia Interaccional con tres ítems referidos a la comprensión metalingüística de la concesión de permiso, la gestión de la atención y las peticiones, para los cuales se establecieron cuatro niveles de respuesta. Los resultados (véanse Tablas 17 y 18), muestran que la mayoría de los alumnos de 4 años ofrecen respuestas menos complejas (niveles 1 y 2) que los alumnos de 5 años (entre el 80% y el 90% de las respuestas están en los niveles 3 y 4), lo que apoya la graduación del desarrollo de esta habilidad comunicativa. Cabe señalar que los resultados del grupo de 4 años son dispares, especialmente en la comprensión metalingüística de la atención: mientras un 33% no responde o da respuestas irrelevantes (nivel 1), otro 33% muestra una comprensión compleja (nivel 4).

Tabla 17. Resultados de metalenguaje: permiso, atención y peticiones en 2º EI

Permiso	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Atención	Conteo	Porcentaje	Acum
	1	16,67	16,67	1	2	33,33	33,33
2	3	50,00	66,67	3	3	15,79	66,67
3	1	16,67	83,33	4	2	33,33	100,00
4	1	16,67	100,00	N=	6		
N=	6						

Peticiones	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	33,33	33,33
2	1	16,67	50,00
3	1	16,67	66,67
4	2	33,33	100,00
N=	6		

Tabla 18. Resultados de metalenguaje: permiso, atención y peticiones en 3º EI

Permiso	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Atención	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	7,14	7,14	1	1	7,14	7,14
2	1	7,14	14,29	2	1	7,14	14,29
3	5	35,71	50,00	3	1	7,14	21,43
4	7	50,00	100,00	4	11	78,57	100,00
N=	14			N=	14		

Peticiones	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	7,14	7,14
3	6	42,86	50,00
4	7	50,00	100,00
N=	14		

La expresión y comprensión de peticiones se valora en 1º, 2º y 3º de EI, estableciéndose 4 niveles de respuesta para comprensión y 5 niveles de complejidad en expresión. Los resultados obtenidos por los tres cursos, en ambas vertientes comunicativas, se disponen en las Tablas 19, 20 y 21.

En comprensión de peticiones, aunque el grupo de 3 años muestra respuestas más diversas (niveles 2, 3 y 4) que los grupos de 4 y de 5 años (niveles 3 y 4), es en la vertiente expresiva donde la variabilidad de los niveles de respuesta es más patente en todos los grupos de edad, siendo difícil establecer un patrón claro de desarrollo.

Ninguno de los participantes emite respuestas no relacionadas, lo que podría explicarse porque en estos ítems se valoran respuestas gestuales que suplen la función de demandar, por lo cual niños con un nivel bajo de competencia lingüística serían capaces de resolver la tarea.

Tabla 19. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 1º EI

Comprensión peticiones				Expresión peticiones			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
	2	1	5,26	2	4	21,05	21,05
	3	14	73,68	3	7	36,84	57,89
	4	4	21,05	4	5	26,32	84,21
N=	19			5	3	15,79	100,00
				N=	19		

Tabla 20. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 2º EI

Comprensión peticiones				Expresión peticiones			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
	3	50,00	50,00		2	50,00	50,00
	4	50,00	100,00		3	16,67	66,67
					5	33,33	100,00
N=	6			N=	6		

Tabla 21. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 3º EI

Comprensión peticiones				Expresión peticiones			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
	3	78,57	78,57		2	14,29	14,29
	4	21,43	100,00		3	7,14	21,43
					4	21,43	42,86
					5	57,14	100,00
N=	14			N=	14		

La última de las funciones relacionadas con la competencia interaccional, valorada en los tres cursos, incluye las conductas comunicativas dirigidas a la reformulación (cinco niveles de respuesta) y la de reparación de turno (cuatro niveles).

Los resultados (véanse Tablas 22, 23 y 24) apuntan, en general, una gran variabilidad en los tres grupos de edad, más acentuada en los alumnos de 2º de EI, donde de nuevo se constata que la mitad del grupo ofrece respuestas sencillas (niveles 1 y 2) y la otra mitad respuestas complejas (3, 4 y 5).

Tabla 22. Resultados en reformulación y reparación de turno en 1º EI

Reformulación				Reparación de turno			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
	1	15,79	15,79		1	21,05	21,05
	2	26,32	42,11		2	42,11	63,16
	3	21,05	63,16		3	5,26	68,42
	4	15,79	78,95		4	31,58	100,00
	5	21,95	100,00				
N=	19			N=	19		

Tabla 23. Resultados de reformulación y reparación de turno en 2º EI

Reformulación				Reparación de turno			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
	1	50,00	50,00		1	16,67	16,67
	3	33,33	83,33		2	33,33	50,00
	5	16,67	100,00		3	16,67	66,67
N=	6				4	33,33	100,00
				N	6		

Tabla 24. Resultados en reformulación y reparación de turno en 3º EI

Reformulación	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Reparación de turno	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
2	5	35,71	35,71	2	3	21,43	21,43
3	2	14,29	50,00	3	3	21,43	42,86
4	6	42,86	92,86	4	8	57,14	100,00
5	1	7,14	100,00	N=	14		
N=	14						

Tomados en su conjunto, los resultados indican que la mayoría de los participantes de todas las edades tienen un buen desarrollo de la competencia interaccional, obteniendo puntuaciones elevadas en las tareas que la integran. La habilidad que se adquiere primero sería la llamada indirecta de atención, puesto que la mayoría de los niños de 1º la resuelven utilizando niveles de respuestas complejos. Por este motivo, no resultaría discriminativo valorarla en edades posteriores, tal y como refieren otros trabajos (Ninio y Goren, 1993; Casla y Sebastián, 2005). La segunda habilidad comunicativa adquirida es la comprensión y expresión de peticiones, cuyo desarrollo se localiza entre los 3 y los 4 años, completándose a los 5 años. Por el contrario, la reformulación y la reparación de turno son las tareas más complejas, comprobándose una gran diversidad en la complejidad de las respuestas proporcionadas por los niños de 3, 4 y 5 años, lo que sugiere que la adquisición de estas habilidades podría ir más allá de los 5 años.

8.3.2. Competencia Referencial

La Competencia Referencial está integrada por 24 ítems: 2 ítems destinados a la designación y denominación, 8 a la descripción (incluidas las descripciones referenciales), y 14 a la categorización.

Con respecto a la designación y denominación se establecieron tres niveles de respuesta para designación y cuatro para denominación. Tal y como se observa en la Tabla 25, casi el 75% de los niños de 1º de EI emiten respuestas de complejidad máxima en designación y el 90% de ellos muestran niveles altos en denominación (niveles 3 y 4), de lo que se deduce que no es

necesario aplicar estos ítems en 4 y 5 años al entenderse como adquirida.

Tabla 25. Resultados en designación y denominación en 1º EI

Designación	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Denominación	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
2	5	26,32	26,32	2	2	10,53	10,53
3	14	73,68	100,00	3	7	36,84	47,37
N=	19			4	10	52,63	100,00
				N=	19		

Los ítems para valorar el grado de desarrollo en la comprensión y expresión de descripciones (perceptivas y funcionales) están destinados a 1º y 2º de EI. La descripción funcional tiene 3 niveles de respuesta en vertiente comprensiva y 4 en expresiva, mientras que la funcional tiene 4 niveles en ambas vertientes.

En líneas generales, se constata mayor dificultad para la descripción perceptiva frente a la funcional, si bien la variabilidad de los niveles de complejidad de respuesta obtenidos en ambos grupos, imposibilita extraer conclusiones, al no encontrar un perfil o un patrón claro en el desarrollo de esta habilidad (ver Tablas 26 y 27).

Tabla 26. Resultados en comprensión y expresión de descripción funcional y perceptiva en 1º EI

Comprensión descripción funcional				Expresión descripción funcional			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
2	4	21,05	21,05	1	2	10,53	10,53
3	15	78,95	100,00	2	7	36,84	47,37
N=	19			3	5	26,32	73,68
				4	5	26,32	100,00
				N=	19		

Comprensión descripción perceptiva				Expresión descripción perceptiva			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	5,26	5,26	1	3	15,79	15,79
2	1	5,26	10,53	2	7	36,84	52,63
3	1	5,26	15,79	3	7	36,84	89,47
4	5	26,32	42,11	4	2	10,53	100,00
5	3	15,79	57,89	N=	19		
6	8	42,11	100,00				
N=	19						

Tabla 27. Resultados en comprensión y expresión de descripción funcional y perceptiva en 2º EI

Comprensión descripción funcional				Expresión descripción funcional			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	3	50,00	50,00	2	4	66,67	66,67
3	3	50,00	100,00	3	2	33,33	100,00
N=	6			N=	6		

Comprensión descripción perceptiva				Expresión descripción perceptiva			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
3	3	50,00	50,00	1	2	33,33	33,33
5	3	50,00	100,00	3	4	66,67	100,00
N=	6			N=	6		

La siguiente habilidad Referencial es la categorización, que se explora en los tres grupos, si bien hay que tener en cuenta que para cada edad se evalúan aspectos diferentes atendiendo a la dificultad de las tareas.

Así, en 1º de EI se valora solamente si comprenden las relaciones categoriales (superordinadas, subordinadas y básicas), de acuerdo a 4 niveles de complejidad en la respuesta, y como puede verse en la Tabla 28, más del 50% de los niños comprenden totalmente dichas relaciones, y sólo el 25% de ellos ofrecen respuestas de bajo nivel.

Tabla 28. Resultados en comprensión de la categorización en 1º EI

Comprensión categorización	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	3	15,79	15,79
2	2	10,53	26,32
3	4	21,05	47,37
4	10	52,63	100,00
N=	19		

Para 2º curso de EI el dominio de la categorización se evalúa a partir de la comprensión y expresión de categorías y la inferencia de una categoría. La comprensión de categorías tiene 5 niveles de respuesta, mientras que las dos tareas expresivas tienen 4 niveles. Los resultados (ver Tabla 29) evidencian que los niños a los 4 años comprenden mucho mejor las relaciones categoriales (un 83% se sitúa en los niveles más altos de complejidad) que la expresión de las mismas (43% de respuestas complejas). Además se constata

que la mayoría de ellos todavía no son capaces de hacer la inferencia categorial (más del 65% emiten respuestas no relacionadas).

Tabla 29. Resultados en comprensión, expresión e inferencia categorial en 2º EI

Comprensión categorial	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Expresión categorial	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	16,67	16,67	1	1	16,67	16,67
4	3	50,00	66,66	2	3	50,00	66,67
5	2	33,33	100,00	3	1	16,67	83,33
N=	6			4	1	16,67	100,00
				N=	6		

Inferencia de categoría 1 (expresión)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	4	66,67	66,67
2	1	16,67	83,33
3	1	16,67	100,00
N=	6		

Para 3º curso de EI, además de la comprensión y expresión categorial (similar a los ítems de 4 años), se dispone un ítem de inferencia de categorías más complejo y la descripción de una categoría mediante rasgos semánticos (véase Tabla 30).

En este caso, los alumnos de 5 años ofrecen niveles de respuesta más complejos que los de 4 años en la comprensión y expresión de relaciones categoriales (en torno al 75% de las respuestas se sitúan en niveles altos). Vuelve a constatarse un bajo desarrollo para efectuar inferencias categoriales (un 43% da respuestas no relacionadas), y por el contrario muestran un dominio casi completo para describir categoría mediante rasgos semánticos (75% de respuestas de complejidad alta)

Tabla 30. Resultados en comprensión, expresión, inferencia y descripción categorial en 3º EI

Comprensión categorial				Expresión categorial			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
3	3	21,43	21,43	2	3	21,43	21,43
4	6	42,86	64,39	3	7	50,00	71,43
5	5	35,71	100,00	4	4	28,57	100,00
N=	14			N=	14		

Descripción de categoría				Inferencia categoría 1 (expresión)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
3	1	7,14	7,14	1	9	64,29	64,29
4	10	71,43	78,57	2	2	14,29	78,57
5	3	21,43	100,00	3	2	14,29	92,86
N=	14			4	1	7,14	100,00
				N=	14		

Inferencia categoría 2 (expresión)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	6	42,86	42,86
2	4	28,57	71,43
3	4	28,57	100,00
N=	14		

La capacidad para comprender y expresar relaciones semánticas mediante la sinonimia y la antonimia, es evaluada en las tres edades a partir de 4 niveles de respuesta. Los resultados, tomados en su conjunto (ver Tablas 31, 32 y 33) sugieren un patrón de desarrollo, incrementándose el nivel de complejidad de sus respuestas: a los 3 años cerca del 50% de los niños muestran una alta comprensión y expresión de estas relaciones y a los 5 años son el 80% de los alumnos los que alcanzan dicho nivel.

Tabla 31. Resultados en sinonimia y antonimia en 1º E1

Comprensión sinónimos				Expresión sinónimos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	5	26,32	26,32	1	4	21,05	21,05
2	2	10,53	36,84	2	5	26,32	47,37
3	9	47,37	84,21	3	8	42,11	89,47
4	3	15,79	100,00	4	2	10,53	100
N=	19			N=	19		

Comprensión antónimos				Expresión antónimos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	3	15,79	15,79	1	5	26,32	26,32
2	3	15,79	31,58	2	7	36,84	63,16
3	10	52,63	84,21	3	4	21,05	84,21
4	3	15,79	100	4	3	15,79	100,00
N=	19			N=	19		

Tabla 32. Resultados en sinonimia y antonimia en 2º E1

Comprensión sinónimos				Expresión sinónimos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	16,67	16,67	1	1	16,67	16,67
3	4	66,67	83,33	3	1	16,67	33,33
4	1	16,67	100,00	4	4	66,67	100,00
N=	6			N=	6		

Comprensión antónimos				Expresión antónimos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	3	50,00	50,00	1	1	16,67	16,67
2	2	33,33	83,33	2	1	16,67	33,33
3	1	16,67	100,00	3	2	33,33	66,67
N=	6			4	2	33,33	100,00
				N=	6		

Tabla 33. Resultados en sinonimia y antonimia en 3º E1

Comprensión sinónimos				Expresión sinónimos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
2	1	7,14	7,14	2	2	14,29	14,29
3	9	64,29	71,43	3	5	35,71	50,00
4	4	28,57	100,00	4	7	50,00	100,00
N=	14			N=	14		

Comprensión antónimos				Expresión antónimos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	7,14	7,14	2	21	14,29	14,29
2	2	14,29	21,43	3	5	35,71	50,00
3	7	50,00	71,43	4	7	50,00	100,00
4	4	28,57	100,00	N=	14		
N=	14						

A partir de aquí, la evaluación de la competencia Referencial sólo se continúa con los alumnos de 2º y 3º cursos de EI, para comprobar su capacidad para realizar relaciones conceptuales mediante la analogía (vertiente comprensiva) y la denominación alternativa (vertiente expresiva).

A los 4 años hay dificultades para establecer estas relaciones (50% de respuesta no relacionada en analogía y un 67% en denominación alternativa), mientras que a los 5 años el 75% es capaz de relacionar conceptos mediante el uso de la analogía, pero todavía no hay un dominio completo para proporcionar una denominación alternativa a un concepto; sólo el 25% ofrece el mayor nivel de respuesta, frente al 64% que alcanza el nivel intermedio de respuesta (véanse Tablas 34, 35, 36 y 37).

Tabla 34. Resultados en analogía en 2º EI

Comprensión analogía	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	3	50,00	50,00
3	2	33,33	83,33
4	1	16,67	100,00
N=	6		

Tabla 35. Resultados en analogía en 3º EI

Comprensión analogía	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
3	4	28,57	28,57
4	10	71,43	100,00
N=	14		

Tabla 36. Resultados en denominación alternativa en 2º EI

Denominación alternativa	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	4	66,67	66,67
2	1	16,67	83,33
3	1	16,67	100,00
N=	6		

Tabla 37. Resultados en denominación alternativa en 3º EI

Denominación alternativa	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	14,29	14,24
2	9	64,29	78,57
3	3	21,43	100,00
N=	14		

El último ítem de la categoría Referencial recoge las descripciones enmarcadas en tareas de comunicación referencial y sólo se pasó al grupo de 5 años. En este caso, los datos recogidos en la Tabla 38, indican que es una habilidad todavía en desarrollo, y las puntuaciones, tanto en comprensión como en expresión, se concentran en los dos últimos niveles de respuesta sin que se observe efecto techo.

Tabla 38. Resultados en comunicación referencial en 3º EI

Comprensión referencial				Expresión referencial			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	7,14	7,14	1	1	7,14	7,14
2	5	35,71	42,86	3	8	57,14	64,29
3	8	57,14	100,00	4	5	35,71	100,00
N=	14			N=	14		

En conclusión, los resultados obtenidos en este estudio exploratorio sobre el PDP-PI sirven para determinar que el nivel de dificultad de las tareas es adecuado para las diferentes edades, no produciéndose en ningún caso los efectos techo o suelo en ninguno de los ítems. En términos generales se perfila la existencia de un patrón de desarrollo en la función comunicativa Referencial, dado que a más edad se emiten respuestas más complejas y adecuadas.

No obstante, es necesario indicar que la tarea tiene un formato demasiado extenso y poco atractivo para los niños, y que requiere un uso elevado de recursos cognitivos, lo que afecta al grado atencional y motivacional de los niños. Además, durante la pasación, es fácil comprobar que muchos ítems evalúan más la adquisición de conocimientos propiamente declarativos que la adquisición de habilidades referenciales en un contexto de interacción comunicativa. Por este motivo, se considera necesario realizar algún tipo de adaptación para la versión definitiva del PDP-PI.

8.3.3. Competencia Subjetiva

La Competencia Subjetiva está integrada por 20 ítems que valoran 5 habilidades. En los grupos de 1º y 2º de EI se valora el uso del lenguaje en la expresión de estados fisiológicos, emocionales, deseos y creencias, rechazo de tareas, y pensamientos. En el grupo de 3º se valoran las mismas habilidades pero en el manejo metalingüístico del lenguaje. Los niveles de respuesta de estas tareas varían entre 3 y 4 niveles de respuesta.

La comprensión y el uso de estados fisiológicos sólo es evaluada en 1º de EI, al tratarse de una habilidad de temprana adquisición, tal y como confirman los resultados (ver Tabla 39) donde la mayoría de los niños de 3 años alcanzan los niveles más complejos de respuesta (un 63% en comprensión y un 74% en expresión)

Tabla 39. Resultados en comprensión y expresión de estados fisiológicos en 1º EI

Comprensión estados fisiológicos				Expresión estados fisiológicos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	10,53	10,53	2	2	26,32	26,32
2	5	26,32	36,84	3	14	73,68	100,00
3	12	63,16	100,00	N=	19		
N=	19						

Los resultados sobre la comprensión y expresión de deseos e intereses reflejan que, tanto en 1º como en 2º curso, la mayoría de los alumnos identifican muy bien la expresión de deseos (el 74 % de los niños de 3 años y el 83% de los de 4 años alcanzan el nivel 4 de respuesta), pero les cuesta más expresarlos (el 5% de los niños de 3 años y el 17% de los de 4 años alcanzan el nivel más complejo), percibiéndose una tendencia de patrón de desarrollo en el caso de los niños de 3 años (ver Tablas 40 y 41).

Tabla 40. Resultados en comprensión y expresión de deseos en 1º EI

Comprensión deseos				Expresión deseos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	10,53	7,14	1	5	26,32	26,32
3	3	15,79	26,32	2	3	15,79	42,11
4	14	73,68	100,00	3	10	52,63	94,74
N=	19			4	1	5,26	100,00
				N=	19		

Tabla 41. Resultados en comprensión y expresión de deseos en 2º EI

Comprensión deseos				Expresión deseos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
3	1	16,67	16,67	1	1	16,67	16,67
4	5	83,33	100,00	3	4	66,67	83,33
N=	6			4	1	16,67	100,00
				N=	6		

Esa diferencia entre comprensión y expresión acontece también en la comprensión y expresión del rechazo, si bien los resultados no son tan concluyentes (Tablas 42 y 43) ya que más del 50% de alumnos de 3 y 4 años no responden adecuadamente, lo que contradice la idea de que esta función está presente en edades tempranas (Bretherton y Beeghly, 1982).

Tabla 42. Resultados en comprensión y expresión del rechazo en 1º EI

Comprensión rechazo				Expresión rechazo			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	8	42,11	42,11	1	11	57,89	57,89
2	3	15,79	57,89	2	5	26,32	89,21
3	8	42,11	100,00	3	3	15,79	100,00
N=	19			N=	19		

Tabla 43. Resultados en comprensión y expresión del rechazo en 2º EI

Comprensión rechazo				Expresión rechazo			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	4	66,67	66,67	1	4	66,67	66,67
3	2	33,37	100,00	3	1	16,67	83,33
N=	6			4	1	16,67	100,00
				N=	6		

De igual modo se constata cierta disparidad en los niveles de respuesta con respecto a la comprensión y expresión de emociones (véanse Tablas 44 y 45). Un alto porcentaje de niños de 1º se ubican en el tercer nivel de respuesta (63% en comprensión y 42% en expresión), mientras que los de 2º ofrecen respuestas de menor nivel, especialmente en la vertiente expresiva (67% respuestas de nivel 1).

Tabla 44. Resultados en comprensión y expresión de emociones en 1º EI

Comprensión emociones				Expresión emociones			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
2	6	31,58	31,58	2	7	36,84	36,84
3	12	63,16	94,74	3	8	42,11	78,95
4	1	5,26	100,00	4	4	21,05	100,00
N=	19			N=	19		

Tabla 45. Resultados en comprensión y expresión de emociones en 2º EI

Comprensión emociones				Expresión emociones			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	16,67	16,67	1	4	66,67	66,67
3	4	66,67	83,33	3	2	33,33	100,00
4	1	16,67	100,00	N=	6		
N=	6						

En cuanto a la comprensión y expresión de pensamientos (Tablas 46 y 47), el 32% de los niños de 3 años no son capaces de comprender y ni de expresar pensamientos ajenos, frente al 17% en los niños de 4 años. Por otro

lado, mientras que en la expresión de pensamientos ambos grupos muestran un patrón de complejidad de las respuestas similar, en la comprensión de pensamientos el 42 % de niños de 3 años alcanzan niveles más complejos que los de 4 años (ninguna respuesta de niveles 3 ó 4). Estos datos corroboran que entre los 3 y 4 años se utilizan verbos mentalistas, pero atendiendo a los porcentajes de adquisición, podría ser interesante aplicarlo a los 5 años.

Tabla 46. Resultados en comprensión y expresión de pensamientos y creencias en 1º EI

Comprensión pensamientos				Expresión pensamientos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	6	31,58	31,58	1	6	31,58	31,58
2	5	26,32	57,89	2	5	26,32	57,89
3	5	26,32	84,21	3	8	42,11	100,00
4	3	15,79	100,00	N=	19		
N=	19						

Tabla 47. Resultados en comprensión y expresión de pensamientos y creencias 2º EI

Comprensión pensamientos				Expresión pensamientos			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	16,67	16,67	1	1	16,67	16,67
2	5	83,33	100,00	2	2	33,33	50,00
N=	6			3	3	50,00	100,00
				N=	6		

Por último, la valoración de la competencia Subjetiva en 3º de EI se establece mediante la comprensión metalingüística de contenido subjetivo comprobándose (ver Tabla 48) que a los 5 años más del 80% de los niños muestra una adquisición casi completa de la comprensión metalingüística de los estados fisiológicos, del rechazo y de los pensamientos, por lo que estas habilidades no resultan discriminativas.

La principal consecuencia que se deriva de estos resultados es la necesidad de efectuar algunas adaptaciones en las habilidades que configuran la valoración del desarrollo de competencia Subjetiva del PDP-PI.

Tabla 48. Resultados en comprensión metalingüística de contenidos subjetivos en 3º EI

Comprensión metalingüística fisiológicos	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Comprensión metalingüística deseos	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
2	2	14,29	14,29	3	14	100,00	100,00
3	12	85,71	100,00	N=	14		
N=	14						
Comprensión metalingüística rechazo	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Comprensión metalingüística emociones	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
3	14	100,00	100,00	2	2	14,29	14,29
N=	14			3	12	85,71	100,00
				N=	14		
Comprensión metalingüística pensamientos	Conteo	Porcentaje	PrcAcum				
2	4	28,57	28,57				
3	10	71,43	100,00				
N=	14						

8.3.4. Competencia Figurativa

La Competencia Figurativa está integrada por 16 ítems que evalúan 8 habilidades: lenguaje en tareas de simulación, pseudomentira, mentira, mentira piadosa, metáfora, ironía, frases hechas, e hipérbolos. Dada la complejidad de estas tareas los niveles de respuestas oscilan entre 4 y 5 niveles.

En primer lugar, los alumnos de 3 años identifican mejor la simulación (el 42% alcanza el máximo nivel de respuesta) que la expresan (sólo un 15% logra el nivel superior) y se constata una distribución regular de la graduación de las respuestas (ver Tabla 49).

Con respecto a las pseudomentiras, puede concluirse que la mayoría de los niños de 3 años no han adquirido esta habilidad en comprensión (42% de respuestas no relacionadas) ni mucho menos en expresión (68% de respuestas no relacionadas). En ningún caso se logra una comprensión compleja y la expresión se asienta en el uso preferente de fórmulas correspondientes a los niveles más sencillos como la comprensión literal, lo que indica que en esta edad la habilidad para comprender y decir pseudomentiras se encuentran en una etapa inicial de desarrollo (ver Tabla 50).

Tabla 49. Resultados en comprensión y expresión de la simulación en 1º EI

Comprensión simulación				Expresión simulación			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	5	26,32	26,32	1	7	36,84	36,84
2	3	15,79	42,11	2	3	15,79	52,63
3	3	15,79	57,89	3	5	26,32	78,95
4	8	42,11	100,00	4	1	5,26	84,21
N=	19			5	3	15,79	100,00
				N=	19		

Tabla 50. Resultados en comprensión y expresión de la pseudomentira en 1º EI

Comprensión pseudomentira				Expresión pseudomentira			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	8	42,11	42,11	1	13	68,42	68,42
2	8	42,11	84,21	2	1	5,26	73,68
3	3	15,79	100,00	3	1	5,26	78,95
N=	19			4	4	21,05	100,00
				N=	19		

En cuanto a la comprensión y el uso de la mentira, evaluada en los tres cursos, se aprecian diferencias importantes entre los niños de 1º y de 3º (véanse Tablas 51, 52 y 53). Mientras sólo el 16% de alumnos de 3 años evidencian respuestas de quinto nivel en expresión, en 5 años este porcentaje sube hasta el 50%; y algo similar sucede en la comprensión de mentiras donde los niños de 3 años alcanzarían como máximo el nivel 4 (16%) frente al nivel 5 de los alumnos de 5 años (36%). La disparidad hallada en el grupo de 2º de EI (50% respuestas no relacionadas; 50% de respuestas semicomplejas) impide poder hacer un patrón lógico de desarrollo.

Tabla 51. Resultados en comprensión y expresión de la mentira en 1º EI

Comprensión mentira				Expresión mentira			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	4	21,05	21,05	1	10	52,63	52,63
2	7	36,84	57,89	2	2	10,53	63,16
3	4	21,05	78,95	3	3	15,79	78,95
4	3	15,79	94,74	4	1	5,26	84,21
5	1	5,26	100,00	5	3	15,79	100,00
N=	19			N=	19		

Tabla 52. Resultados en comprensión y expresión de la mentira en 2º EI

Comprensión mentira				Expresión mentira			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	3	50,00	50,00	1	3	50,00	50,00
3	2	33,33	83,33	4	3	50,00	100,00
4	1	16,67	100,00	N=	6		
N=	6						

Tabla 53. Resultados en comprensión y expresión de la mentira en 3º EI

Comprensión mentira				Expresión mentira			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	7,14	7,14	1	3	21,43	21,43
2	6	42,86	50,00	2	1	7,14	28,57
3	2	14,29	64,29	3	2	14,29	42,86
5	5	35,71	100,00	4	1	7,14	50,00
N=	14			5	7	50,00	100,00
				N=	14		

En la tarea de comprensión y expresión de metáforas se observa, en primer lugar, que en todas las edades las puntuaciones son mejores en expresión que en comprensión, dato llamativo ya que el proceso de adquisición del lenguaje suele ser a la inversa, y, en segundo lugar, que la complejidad de las respuestas se incrementa con la edad (Tablas 54, 55 y 56).

Con respecto a la ironía, lo más reseñable de los resultados obtenidos (véanse Tablas 57, 58 y 59) es la gran variabilidad de respuesta obtenida por todos los grupos de edad en expresión, aunque al margen de 2º de EI, se comprueba una clara evolución en la complejidad de las respuestas entre 1º y 3º. Destacar la disparidad de la complejidad encontrada en comprensión de la ironía: los alumnos de 3 y 4 años utilizan respuestas extremas (respuestas no relacionadas o bien de comprensión completa) mientras que los de 5 años recurren a respuestas de complejidad intermedia.

Tabla 54. Resultados en comprensión y expresión de la metáfora en 1º EI

Comprensión metáfora				Expresión metáfora			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	5	26,32	26,32	1	4	21,05	21,05
2	5	26,32	52,63	2	6	31,58	52,63
3	7	36,84	84,47	3	3	15,79	68,42
4	2	10,53	100,00	4	6	31,58	100,00
N=	19			N=	19		

Tabla 55. Resultados en comprensión y expresión de la metáfora en 2º EI

Comprensión metáfora				Expresión metáfora			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	4	66,67	66,67	1	3	50,00	50,00
3	1	16,67	83,33	4	3	50,00	50,00
4	1	16,67	100,00	N=	6		100,00
N=	6						

Tabla 56. Resultados en comprensión y expresión de la metáfora en 3º EI

Comprensión metáfora				Expresión metáfora			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	5	35,71	35,71	1	1	7,14	7,14
2	1	7,14	42,86	2	1	7,14	14,29
3	2	14,29	57,14	4	12	85,71	100,00
4	6	42,86	100,00	N=	14		
N=	14						

Tabla 57. Resultados en comprensión y expresión de la ironía en 1º EI

Comprensión ironía				Expresión ironía			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	6	31,58	31,58	1	11	57,89	57,89
4	9	47,37	78,95	2	4	21,05	78,95
5	4	21,05	100,00	3	3	15,79	94,74
N=	19			4	1	5,26	100,00
				N=	19		

Tabla 58. Resultados en comprensión y expresión de la ironía en 2º EI

Comprensión ironía				Expresión ironía			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	33,33	33,33	1	3	50,00	50,00
4	4	66,67	100,00	2	1	16,67	66,67
N=	6			3	1	16,67	83,33
				5	1	16,67	100,00
				N=	6		

Tabla 59. Resultados en comprensión y expresión de la ironía en 3º EI

Comprensión ironía				Expresión ironía			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	14,29	14,29	1	2	14,29	14,29
3	1	7,14	21,43	3	2	14,29	28,57
4	6	45,86	64,29	4	6	42,86	71,43
5	5	35,71	100,00	5	4	28,57	100,00
N=	14			N=	14		

La comprensión y expresión de frases hechas está dirigida a 2º y 3º de EI, y los resultados obtenidos no son muy discriminativos entre ambos (ver Tablas 60 y 61). En general, el nivel de complejidad es mayor en la comprensión de frases hechas (33% en 2º y 40% en 3º) que en expresión donde no se alcanza el nivel máximo de respuesta. Llama la atención que ni en comprensión ni en expresión, en ambos grupos, no aparece el nivel 2 de respuesta pasando directamente de respuestas no relacionadas a respuestas semicomplejas (nivel 3). Podría decirse que entre los 4 y 5 años los niños son capaces de comprender y de explicar este tipo de enunciados pero no los utilizan con frecuencia y no pueden de generar enunciados similares.

Tabla 60. Resultados en comprensión y expresión de frases hechas en 2º EI

Comprensión frases hechas				Expresión frases hechas			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	33,33	33,33	1	2	33,33	33,33
3	2	33,33	66,67	3	4	66,67	100,00
4	2	33,33	100,00	N=	6		
N=	6						

Tabla 61. Resultados en comprensión y expresión de frases hechas en 3º EI

Comprensión frases hechas				Expresión frases hechas			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	1	7,14	7,14	1	5	35,71	35,71
3	6	42,86	50,00	3	9	64,29	100,00
4	7	50,00	100,00	N=	14		
N=	14						

Por último, la comprensión y el uso de las hipérboles y de la mentira piadosa sólo son evaluadas en 3º de EI. En el caso de la hipérbole, se observa que más de un 40% de los niños fueron capaces de emitir hipérboles (tercer nivel de respuesta) y más de la mitad comprenden el uso de las mismas y las intenciones del emisor (Tabla 62). A pesar de que los resultados obtenidos en comprensión de la mentira piadosa evidencian una gran variabilidad en las respuestas (Tabla 63); casi el 30% de ellos fue capaz de comprender el uso de este tipo de enunciados y la mitad demostró habilidad para utilizarlos en el contexto adecuado.

Tabla 62. Resultados en comprensión y expresión de hipérbole en 3º EI

Comprensión hipérbole				Expresión hipérbole			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	14,29	14,29	1	2	14,29	14,29
2	2	14,29	28,57	2	6	42,86	57,14
3	3	21,43	50,00	3	6	42,86	100,00
4	7	50,00	100,00	N=	14		
N=	14						

Tabla 63. Resultados en comprensión y expresión de mentira piadosa en 3º EI

Comprensión mentira piadosa				Expresión mentira piadosa			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	14,29	14,29	1	5	35,71	35,71
2	2	14,29	28,57	2	1	7,14	42,86
3	1	7,14	35,71	5	8	57,14	100,00
4	5	35,71	71,43	N=	14		
5	4	28,57	100,00				
N=	14						

A modo de conclusión, los resultados sobre la adquisición de la competencia Figurativa confirman la existencia de un desarrollo progresivo con la edad. Los niveles iniciales se situarían entre los 3 y 4 años para continuar este desarrollo a partir de los 5 años, en ningún caso se ha constatado un efecto techo en ninguna de las habilidades que integran esta categoría.

8.4. CONCLUSIONES

Tras el análisis de estos resultados se procedió a efectuar algunos cambios en las tareas dispuestas del PDP-PI para su adecuación a la ejecución mostrada en las diferentes edades: 3, 4 y 5 años. Aunque no todas las competencias requirieron las mismas adaptaciones, en algunas de ellas fue necesario rediseñar algunas de las tareas para que fueran más inductivas o para modificar el nivel de dificultad o ampliar la edad inicial para las que habían sido dispuestas.

Por otra parte, en vista de la diversidad de los niveles de respuesta previstos para las diferentes habilidades, se diseñó un sistema de puntuación más sencillo que facilitara la corrección del protocolo y la comparación de los datos.

8.4.1. Adaptaciones finales del protocolo

En la Competencia Interaccional no fue necesario realizar ninguna adaptación.

Las mayores adaptaciones se centraron en la evaluación de la Competencia Referencial, la mayoría de ellas encaminadas a reducir su extensión para, por un lado evitar la fatiga y, por otro concentrarse en aquellos aspectos referenciales directamente relacionados con el uso del lenguaje y que permitieran valorar el proceso de adquisición desde un punto de vista más comunicativo-lingüístico que cognitivo.

Por ejemplo, algunos de los ítems valoran el número de aciertos dentro de la misma actividad pero no la adquisición del proceso o de las habilidades subyacentes, como por ejemplo, la tarea de antónimos que se muestra en la Figura 28. Este tipo de puntuación recoge el conocimiento de determinados tipos de antónimos (contenido), pero no discrimina la adquisición de habilidades intermedias al proceso de antonimia.

Expresión Antónimos	6. Se muestra la lámina 24A: “Mira, este libro es pequeño y lo contrario de pequeño es grande.” Se muestra la lámina 24B: “A ver si tú sabes decirme lo contrario de”: - Triste - Lento - Abierto - Lejos	Sin respuesta, repetición con errores
		1 acierto
		2 ó 3 aciertos
		Buena ejecución

Figura 28. Tarea de expresión de antónimos

Por otro lado, se detectó un inadecuado diseño de algunas tareas que limitan la relevancia de su inclusión:

- El efecto contenido determina en gran parte la resolución de las tareas. Así, en la denominación se valora más la adquisición de vocabulario que el proceso de denominación, que se considera adquirido a los 3 años.
- Muchas de las tareas se pueden resolver mediante el conocimiento de aspectos formales y de contenido del código sin que sea necesario el uso de competencias pragmáticas.

Además, del conjunto de habilidades referenciales en 1º de EI sólo se podría valorar la categorización, con algunas de las limitaciones ya señaladas.

En resumen, para la versión definitiva del PDP-PI se establece que:

- a. No es necesario aplicar esta tarea a los niños de 3 años (1º de EI)
- b. Las tareas incluidas para evaluar la Competencia Referencial en 4 años (2º EI) se limitan a: comprensión y expresión de la categorización, comprensión de analogías y expresión de inferencia categorial
- c. Las tareas incluidas para evaluar la Competencia Referencial en niños de 5 años (3º EI) se reducen a 9 habilidades que se muestran en la Figura 29.

Comprensión	Expresión
Categorización: Categorización de un elemento desconocido	Categorización: Establecer una relación categorial Descripción de rasgos de una categoría
Analogías	Expresión de una inferencia de una categoría
Descripciones (Comunicación referencial)	Descripciones (Comunicación referencial)

Figura 29. Tareas seleccionadas para la Competencia Referencial para 3º EI

Para la valoración de la Competencia Subjetiva se rediseñaron los ítems de comprensión y expresión de deseos y rechazo para que resultaran más inductivos y facilitaran la activación de esta competencia en estas edades.

En primer lugar, ante la alta discrepancia obtenida entre los ítems referidos al uso de deseos en las vertientes comprensiva y expresiva, se comprobó que las respuestas emitidas se restringían al uso de enunciados con “quiero” en la vertiente expresiva. Estos datos coinciden con resultados de otras investigaciones (Pascual, 2008) pero implican que la tarea puede no ser suficientemente inductiva para favorecer el uso de otro tipo de fórmulas. La tarea inicial consistía en una interacción con una marioneta que expresa sus deseos y solicita al niño la expresión de los suyos (véase Figura 30).

A pesar de que es una fórmula que favorece el uso de enunciados de forma bastante ecológica, se ha comprobado que los niños de estas edades muestran cierta adaptación al interlocutor (Ervin-Tripp et al., 1990). Por ello, se modificó el ítem con el objeto de incluir a diversos interlocutores y favorecer la flexibilidad en las fórmulas emitidas (véase Figura 31).

Comprensión de deseos e intereses	Se muestran e identifican distintos objetos (alimentos, juguetes...). (Dramatización) “Vamos a jugar a elegir estas cosas, el muñeco va a elegir las que le gustan a él y tú tienes que decir las que te gustan a ti.” (El muñeco: - Quiere un helado - Le apetece jugar - Tiene ganas de dormir)	Sin respuesta o todas erróneas
		Comprensión de quiere un helado
		Comprensión de dos fórmulas incluida “quiere”
		Comprensión de todas las fórmulas o de las dos últimas
Expresión de deseos e intereses	(Si el niño sólo utiliza la fórmula <i>quiero</i> se puede pedir que lo diga de otra manera)	Sin respuesta
		Quiero...
		Me gusta, tengo ganas, me apetece

Figura 30. Tarea de comprensión y expresión de rechazo

Expresión de deseos e intereses	“Estás en el patio del colegio y tienes que explicar a unas personas qué quieres que te regalen en tu cumpleaños. ¿Cómo le explicas lo que quieres a un amigo tuyo?” “Ahora se lo tienes que explicar a una profe. Como es una profe hay que explicarlo muy bien ¿cómo se lo puedes explicar de otra forma?” “Ahora se lo tienes que explicar a esta señora que ha venido de visita al cole.”	Sin respuesta
		Señala elementos o denomina “una pelota”
		Uso de la misma fórmula “Quiero una pelota,”
		Uso de fórmulas diferentes al “Quiero” (me gustaría, me apetece...)
		Uso de fórmulas más elaboradas con adultos

Figura 31. Tarea de expresión de deseos

En la tarea de comprensión y expresión del rechazo los resultados muestran un efecto similar: los niños comprenden la situación pero la tarea no resulta adecuada para explicitar estas habilidades. De hecho, en su vertiente expresiva se consignó un porcentaje muy bajo en el último nivel de respuesta. La tarea propuesta para valorar esta habilidad es un juego de marionetas en el que un muñeco rechaza una petición del niño, y posteriormente se pide al niño que rechace una solicitud del muñeco.

Como la expresión de rechazo forma parte de los criterios de valoración en niños menores de 3 años (Dewart y Summer, 1995), se entendió que la tarea presentaba problemas para inducir la aparición de respuestas que sí estaban adquiridas.

Expresión de rechazo	(Dramatización): “La marioneta no te ha dejado su camión. Te voy a dar a ti éste para que juegues.” “Si te lo pide el muñeco, tienes que decirle que no porque él no te ha prestado sus juguetes.”	Sin respuesta
		Oposición física
		“Fuera, no”
		Negocia “hay más juguetes, después te lo dejo”

Figura 32. Tarea de expresión de rechazo

La expresión de rechazo entra dentro de los actos disentivos caracterizados por manifestar desacuerdo (Herrero, 2002). Este tipo de actos se producen necesariamente dentro de una interacción y se producen como respuesta a una propuesta. Por este motivo, se consideró que la propuesta podría no ser suficientemente inductiva y que mostrar una conducta de rechazo ante un adulto desconocido en una situación formal podía aumentar el nivel de dificultad de la tarea, por lo que se optó por variar el contenido de la misma incluyendo elementos que la facilitaran. Por ello, se propuso la participación en una actividad que los niños desaprobaran (romper material de clase) que indujera el uso de la expresión de rechazo. La tarea quedó formulada en los siguientes términos (Figura 33):

Expresión de rechazo	Se introduce la historia explicando que el muñeco a veces se porta mal. El muñeco pide al niño: “¿Me ayudas a romper los lápices de la clase?”	Sin respuesta
		Gesto de sorpresa o desaprobación del niño
		“Eso no se hace, se lo voy a decir a la profe”
		“No quiero jugar contigo, no voy a hacer eso”

Figura 33. Tarea de expresión de rechazo reelaborada

Respecto a la comprensión y expresión de pensamientos, dado que a los 4 años (2º de EI) todavía no hay muestras de su total adquisición, se consideró conveniente evaluar esta habilidad en niños de 5 años (3º de EI).

Finalmente, las tareas metalingüísticas no resultaron discriminativas en esta categoría, bien porque estaban adquiridas, bien porque no ofrecían una graduación consistente de su desarrollo, por lo que se decidió eliminarlas.

Además, al no producirse un efecto techo en la evaluación de tareas destinadas inicialmente a edades inferiores (3 y 4 años), como la comprensión y el uso de deseos, rechazo o emociones, fueron incluidas para valorar su desarrollo en 5 años, añadiéndose otros ítems específicos sobre estados

fisiológicos y emociones secundarias.

La alta complejidad de las tareas relacionadas con la Competencia Figurativa observada en los niños de 3 años, hizo que se planteara evaluarlas también en edades superiores. En concreto, la tarea de simulación queda destinada para niños de 3 años (1º de EI) y de 4 años (2º de EI) y la pseudomentira se evalúa en todos los grupos de edad.

8.4.2. Nuevo sistema de puntuación

Una de las principales dificultades para analizar los resultados radicó en que cada habilidad consta de un número de alternativas de respuesta diferente en función de los niveles de complejidad predeterminados. Este sistema hace que el protocolo, aunque exhaustivo y adaptado a la ejecución real, fuera excesivamente complejo.

Para resolver este problema, se concibió un sistema común de puntuación para todas las tareas. De tal forma que la ejecución máxima de todas las tareas sería el mismo (2 puntos) y se dividiría en los distintos niveles de respuesta de cada habilidad. Por ejemplo, si una tarea tiene 5 niveles de respuesta, la puntuación sería la siguiente:

- Primer nivel: 0 puntos
- Segundo nivel: 0.5 puntos
- Tercer nivel: 1 punto
- Cuarto nivel: 1.5 puntos
- Quinto nivel: 2 puntos

Mediante este sistema se pretende simplificar y facilitar la comparación entre grupos de edad, con un procedimiento sencillo y reglado. No obstante, no debe olvidarse que el análisis cualitativo de los datos obtenidos con el PDP-PI continúa siendo uno de sus principales valores, puesto que no sólo se indica el nivel de adquisición de una habilidad sino qué procesos puede realizar el interlocutor evaluado y en cuáles presenta dificultades.

8.4.3. Versión final del PDP-PI

El Protocolo de Evaluación de Competencia Pragmática en la Primera Infancia definitivo presenta la siguiente estructura:

a. COMPETENCIA INTERACCIONAL

Prerrequisitos			Valoración
Comprensión del uso de vocativos			No conseguido
			Conseguido
Comprensión de la llamada de atención			No conseguido
			Conseguido
Grupos de edad			Habilidad
1º	2º	3º	
			Comprensión de la llamada indirecta de atención
			Expresión de llamada indirecta de atención
			Comprensión metalingüística de concesión de permiso
			Comprensión metalingüística de llamada de atención
			Comprensión metalingüística de peticiones directas e indirectas
			Expresión de peticiones
			Reformulación tras ser ignorados
			Comprensión de peticiones
			Uso de la reparación de turno

b. COMPETENCIA REFERENCIAL

Grupos de edad			Habilidad
1º	2º	3º	
			Comprensión Analogías
			Comprensión de Categorización
			Comprensión de la descripción en una tarea de comunicación referencial
			Comprensión de la categorización de un elemento desconocido
			Expresión de Categorización
			Expresión inferencia de una categoría (1)
			Expresión de la descripción en una tarea de Comunicación referencial
			Expresión inferencia de una categoría (2)
			Expresión de la descripción de los rasgos de una categoría

c. COMPETENCIA SUBJETIVA

Grupos de edad			Habilidad
1º	2º	3º	
			Comprensión de estados fisiológicos
			Expresión de estados fisiológicos
			Comprensión de emociones
			Expresión de emociones
			Comprensión de deseos e intereses
			Expresión de deseos e intereses
			Comprensión de rechazo
			Expresión de rechazo
			Comprensión de creencias y pensamientos
			Expresión de creencias y pensamientos
			Comprensión de estados fisiológicos (planificación)
			Expresión de estados fisiológicos (planificación)
			Expresión de emociones secundarias
			Comprensión de emociones secundarias

d. COMPETENCIA FIGURATIVA

Grupos de edad			Habilidad
1º	2º	3º	
			Comprensión de simulación
			Expresión de simulación
			Expresión de pseudomentira
			Comprensión de pseudomentira
			Expresión de mentira
			Comprensión de mentira
			Comprensión de metáforas
			Expresión de metáforas
			Comprensión de ironía
			Expresión de ironía
			Comprensión de frases hechas
			Expresión de frases hechas
			Comprensión de hipérbol
			Expresión de hipérbol
			Expresión de mentira piadosa
			Comprensión de mentira piadosa

9. Validación del Instrumento

En este capítulo se expone el estudio realizado con una muestra de 40 niños de Educación Infantil que fueron evaluados con el PDP-PI en su versión definitiva, junto con los análisis llevados a cabo para comprobar la validez del Protocolo de Evaluación. También se disponen los resultados obtenidos en el PDP-PI de tres alumnos con dificultades, dos de ellos con TEA y uno con “retraso madurativo”³⁴.

9.1. DATOS DE LA MUESTRA

En esta investigación, llevada a cabo en el curso académico 2016-17, participaron 40 alumnos de Educación Infantil del C.EIP Carmen Cabezuelo³⁵ sito en el municipio de Madrid; un centro público de Atención Preferente para la escolarización de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales³⁶, derivadas del Trastorno del Espectro Autista y otros trastornos del desarrollo. Se encuentra ubicado en el distrito de San Blas-Canillejas, una zona en la que residen mayormente familias con un nivel socio-económico medio-bajo.

El proyecto se expuso al Equipo Directivo y de Orientación Educativa, destacando la importancia de estas experiencias en el diseño y validación de pruebas de evaluación en el ámbito educativo. En ese primer contacto se hizo evidente la especial sensibilidad e interés de ambos equipos por colaborar. Tras obtener su autorización, los tutores de Educación Infantil informaron a las familias sobre el trabajo, y repartieron circulares para conseguir la autorización

³⁴ Aunque retraso madurativo es un diagnóstico en constante debate en el área de las dificultades en el desarrollo y el aprendizaje, dentro del ámbito de Educación Infantil es una categoría de uso frecuente hasta que se determina el diagnóstico definitivo.

³⁵ Los tres grupos de edad se establecieron por curso educativo: 1º de EI, 2º de EI y 3º de EI.

³⁶ Los Centros de Escolarización Preferente están destinados a favorecer la integración del alumnado con discapacidad motora, auditiva o trastornos generalizados del desarrollo (TGD) cuyas necesidades educativas especiales requieren recursos personales y materiales de difícil generalización para su adecuada atención. En las condiciones personales de estos alumnos, con las adaptaciones y apoyos que se establecen, pueden cursar el currículo ordinario y un adecuado nivel de inserción social.

consentida de los padres para la participación de sus hijos.

Dadas las características de este centro, existía un número mayor de niños con retrasos o trastornos del desarrollo que un centro ordinario. Inicialmente, participaron en el estudio: un niño de 1º de EI del TEA de origen colombiano con un buen nivel de lenguaje oral, y en el grupo de 2º de EI: 2 niños diagnosticados de TEA con buena disposición pero con un nivel de lenguaje oral muy limitado, y tres niños con retraso madurativo (dos niños y una niña), uno de ellos con un desfase superior a dos años, otro acudía a estimulación y presentaba un nivel elevado de motivación, y finalmente una niña que además del retraso presentaba problemas de conducta y cuya colaboración fue parcial.

El número inicial de participantes fue de 43, si bien se eliminaron 3 alumnos de 2º de EI (2 niños con TEA y 1 niño con retraso madurativo severo) al no superar los dos ítems prerequisites del PDP-PI. Los resultados de estos alumnos no se analizan como parte de la muestra pero, dado su interés para la identificación de dificultades pragmáticas mediante el PDP-PI, se comentará el comportamiento lingüístico observado durante las tareas.

Así, la muestra final estuvo conformada por 40 preescolares: 17 de 1º de EI, 15 de 2º de EI y 8 de 3º de EI. Los datos de las variables edad y género de cada grupo y la descripción de algunas características socio-lingüísticas relevantes se recogen en la Tabla 64.

Tabla 64: Datos socio-demográficos de la muestra del estudio de validación del PDP-PI

Curso	Muestra		Media de Edad (en meses)	Rango de edad (en meses)	Observaciones
1º EI	17	Niños 10	43,47	38-49	1 niña que acudía a estimulación 2 niños bilingües (un filipino y un indio) 3 niños extranjeros de habla no hispana 1 niño TEA
		Niñas 7			
2º EI	15	Niños 6	58,89	52-64	1 niña con retraso madurativo 1 niño que acudía a estimulación 2 niños extranjeros de habla hispana
		Niñas 9			
3º EI	8	Niños 4	69,25	64-76	2 niños extranjeros de habla hispana
		Niñas 4			
Total	40		54,72	38-76	

9.2. MATERIALES: PDP- PI (PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA PRIMERA INFANCIA)

El PDP-PI es un protocolo de evaluación del desarrollo de habilidades pragmáticas destinado a niños de entre 3-6 años de edad. Está integrado por 46 tareas organizadas en cuatro formatos de interacción (un formato de acción conjunta, dos formatos de atención conjunta y uno mixto) que valoran el grado de adquisición de cuatro funciones comunicativas: Interaccional, Referencial, Subjetiva y Figurativa, tanto en vertiente comprensiva como en expresiva.

El PDP-PI consta de cuatro plantillas de preguntas y respuestas (protocolo de evaluación) que permiten recoger la información pertinente para cada una de las competencias comunicativas en niños de entre 3 y 6 años:

- La Competencia Interaccional valora actos de habla cuyo objetivo es incidir de forma directa en el comportamiento propio o ajeno y que acontecen en un formato de acción compartida. Se evalúa mediante un formato de acción conjunta para el que se requiere el uso de un puzle de madera encajable.
- La Competencia Referencial valora actos de habla dirigidos a nombrar, describir o hacer referencia a una situación del mundo físico con el fin de intercambiar información sobre ella. Se evalúa en un formato de atención conjunta para el que se utiliza un conjunto de láminas con dibujos.
- La Competencia Subjetiva valora enunciados referidos a la expresión de la individualidad del yo y la comprensión de la subjetividad de los otros, incluyendo aspectos intrapersonales e interpersonales (emociones, pensamientos e intereses). Su evaluación requiere de un formato de interacción mixto que incluye la presentación y descripción de láminas e interacciones representadas a través de marionetas.
- La Competencia Figurativa valora los actos de habla en los que el lenguaje no representa la realidad de forma directa, frecuentes en situaciones en las que se suspenden significados con diferentes objetivos como el juego de ficción o la mentira. Se evalúa utilizando

una serie de viñetas en la que se expone una situación cotidiana que precisa del uso o la comprensión de lenguaje figurativo.

9.3. PROCEDIMIENTO

El PDP-PI está diseñado para ser aplicado de forma individual por un evaluador familiarizado con las tareas y con el sistema de codificación de respuestas, aunque es posible realizar grabaciones de las sesiones de evaluación para facilitar la codificación de las mismas.

La evaluación se efectuó entre enero y abril de 2017. Respetando la organización del centro, se instauró un rincón en las aulas donde se llevaron a cabo las sesiones de evaluación –con una duración aproximada de 25 minutos por niño– como parte de la dinámica habitual de las actividades de clase. Los niños acudían a ese espacio según el criterio de sus tutores.

9.4 RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos en los ítems del protocolo, se realiza en términos de conteo de respuesta y porcentajes de acuerdo al sistema de puntuaciones del capítulo anterior. En esta ocasión, los resultados se exponen en función de cada grupo de edad.

9.4.1. Evaluación del desarrollo de la pragmática en 1º de EI (3-4 años)

La Competencia Interaccional (CI) en 1º de EI incluye la comprensión y expresión de llamadas de atención, peticiones y reformulación y reparación de turno, para incidir en el comportamiento propio o ajeno.

CI - Llamada de atención

Comprensión: el 11,76% de los alumnos de 1º de EI no comprenden las conductas comunicativas de llamada de atención, el 23,53% responden con un gesto y el 64,71% utilizan el lenguaje para indicar la comprensión de la tarea y una mayor adecuación al contexto.

Expresión: el 11,76% de los alumnos de 1º de EI no emiten conductas para llamar la atención del interlocutor, el 47,06% llaman la atención del otro

mediante gestos, el 17,65% utilizan conductas lingüísticas mínimas (por ejemplo, “oye”) y el 23,53% verbalizaciones complejas (por ejemplo, “te toca, es tu turno”).

Estos resultados (véase Tabla 65) suponen, en comparación con los obtenidos en los estudios expuestos anteriormente, un uso más frecuente de turnos gestuales durante la interacción. Una posible explicación es la mayor presencia de alumnos con dificultades del desarrollo y discapacidad en este centro. Por consiguiente, la inclusión de ítems que valoran habilidades de interacción básicas, y que recogen aspectos no verbales de la misma, resulta relevante para la adecuada discriminación del nivel de desarrollo comunicativo.

Tabla 65. Resultados en comprensión y expresión de la llamada indirecta de atención en 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. llamada indirecta atención (NR)	C. llamada indirecta atención			E. llamada indirecta atención (NR)	E. llamada indirecta atención		
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	2	11,76	11,76	0	2	11,76	11,76
1	4	23,53	35,29	0,5	8	47,06	58,82
2	11	64,71	100,00	1	3	17,65	76,47
				2	4	23,53	100,00

CI - Peticiones

En primer lugar, cabe señalar que tanto en comprensión como expresión de peticiones se constata la ausencia de respuestas no relacionadas, es decir, todos emitieron respuestas adecuadas en esta tarea, aunque de distinta complejidad. El formato de acción conjunta está presente desde edades muy tempranas, por lo que, aunque los niños no comprendan el contenido lingüístico de las demandas, son capaces de inferir el tipo de respuesta que se espera de ellos debido a la marcada estructura de turnos inserta en la propia interacción (“ahora pongo yo una pieza, y después te toca a ti”).

Comprensión: el 5,88% de los niños comprenden turnos gestuales (como señalar las piezas del puzle o responder ante una demanda gestual), el 17,65% comprende fórmulas lingüísticas directas (imperativas), y un 76,47% comprende peticiones indirectas implícitas en emisiones lingüísticas mitigadas (dos últimos niveles de respuesta).

Expresión: el 6% recurren a respuestas gestuales (señalar un elemento)

mientras que las emisiones de fórmulas lingüísticas directas (“dame”) asciende al 76,47% y un 17,64% emite peticiones indirectas (“¿puedes darme una?”).

Esta discrepancia entre los resultados obtenidos en la comprensión y el uso de peticiones (ver Tabla 66) puede deberse a la diferencia habitual en el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje (comprendemos más de lo que expresamos) unida al efecto del propio formato de interacción. Los niños de esta edad participan con mucha frecuencia en contextos comunicativos muy estructurados y predecibles, característicos de las actividades de enseñanza –formales e informales– de los centros educativos, culturales y familiares en esta edad.

Tabla 66. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. peticiones				E. peticiones			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0,5	1	5,88	5,88	0,5	1	5,88	5,88
1	3	17,65	23,53	1	13	76,47	85,35
1,5	5	29,41	52,94	1,5	2	11,76	94,12
2	8	47,06	100,00	2	1	5,88	100,00

CI - Reformulación y reparación de turno

A diferencia de otras tareas, el uso de respuestas de tipo gestual para la reformulación y reparación del turno se valora en dos niveles de respuesta (0,5 y 1) debido a su complejidad en esta edad tal y como se constata en la gran diversidad en las respuestas ofrecidas (ver Tabla 67).

En la reformulación, el 5,88% de los preescolares emiten respuestas no pertinentes, la gran mayoría (70,59%) respuestas gestuales (coger una pieza tras ser ignorados) y un 23,53% respuestas verbales. Mientras que en la reparación de turno conversacional, no aparecen respuestas no relacionadas y los niños de 3 años recurren de forma exclusiva a emisiones lingüísticas distribuidas casi uniformemente en los tres grados de complejidad: simples (“¿éste?”) y complejas (“¿qué has dicho?; no te entiendo”).

La Competencia Referencial (CR) no incluye ítems destinados a 1º de EI. Si se desea complementar la información en esta área, se puede recurrir a otros instrumentos que miden la adquisición de vocabulario o la semántica.

Tabla 67. Resultados en reformulación y reparación de turno en 1º EI
(NR = Nivel de Respuesta)

Reformulación (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Reparación de turno (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	1	5,88	5,88	1	5	29,41	29,41
0,5	7	41,18	47,06	1,5	6	35,29	64,71
1	5	29,41	76,06	2	6	35,29	100,00
1,5	3	17,65	94,12				
2	1	5,88	100,00				

La Competencia Subjetiva (CS) en 1º de EI incluye 8 tareas que evalúan la comprensión y expresión de estados fisiológicos, rechazo, deseos, emociones y pensamientos y creencias.

CS - Estados fisiológicos

Las dos primeras tareas del formato están destinadas a la comprensión y uso de estados fisiológicos como el hambre o el sueño. Los datos que aparecen en la Tabla 68 muestran resultados muy similares en ambas vertientes (comprensiva y expresiva).

Comprensión: el 5,88% de los niños emiten respuestas no pertinentes, el 35,29% comprenden enunciados con apoyos gestuales (“llevarse la mano a la boca para comer”), y el 58,81% comprenden las emisiones verbales referidas a estados fisiológicos.

Expresión: el 5,88% de los niños emiten respuestas no pertinentes, el 29,41% usan apoyos gestuales, mientras que el 64,82% emiten expresiones verbales (puntuaciones 1 y 2).

Tabla 68. Resultados en comprensión y expresión de estados fisiológicos en 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Estados fisiológicos (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	E. Estados fisiológicos (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	1	5,88	5,88	0	1	5,88	5,88
0,5	6	35,29	41,17	0,5	5	29,41	35,29
1	4	23,52	64,69	1	6	35,29	70,58
2	6	35,29	100,00	2	5	29,41	100

CS - Rechazo

Los resultados sobre la comprensión y expresión del rechazo, como parte de la expresión de la individualidad del yo, se muestran en la Tabla 69. El hecho de que más del 50% de los alumnos ofrezcan respuestas no relacionadas, tanto en comprensión como en expresión, sugiere que esta tarea resulta compleja para los niños de 3 años.

Tabla 69. Resultados en comprensión y expresión del rechazo en 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. rechazo				E. rechazo			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	10	58,82	58,82	0	11	64,71	64,71
0,5	4	23,53	85,35	0,5	1	5,88	70,59
1	1	5,88	88,24	1	5	29,41	100,00
2	2	11,76	100,00	N=	17		
N=	17						

Comprensión: el 59,82% de los niños emiten respuestas no relacionadas, el 23,53% respuestas gestuales (hacer un gesto de rechazo como un aspaviento o negar), mientras que sólo el 11,76% de los niños manifiestan la comprensión con emisiones lingüísticas.

Expresión: en esta vertiente existe menor variabilidad en las respuestas que en comprensión. El 64,71% presenta respuestas no pertinentes, un 5,88% respuestas de tipo gestual y un 29,41% respuestas lingüísticas sencillas (“que sí; vale”).

CS - Deseos

Algo similar ocurre en la comprensión y expresión de deseos, a los 3 años una mayoría de los niños (casi el 47,06%) no son capaces de inferir algunos deseos ajenos. Del mismo modo, alrededor del 41,18% no son capaces de expresar –gestual o verbalmente– ciertos deseos. Los resultados en detalle se muestran en la Tabla 70.

Comprensión: el 47,06% muestran respuestas no relacionadas, el 17,65% comprenden sólo la fórmula “quiero”, y el 36,30% comprenden actos verbales diferentes, como formulaciones del tipo: “me gusta, me parece”.

Expresión: el 41,18% emiten respuestas no relacionadas, el 11,76% de tipo gestual, el 17,65% utilizan la fórmula “quiero”, otro 18% usan expresiones

mitigantes o fórmulas alternativas, y sólo el 11,76% emiten respuestas verbales complejas y adaptadas a diferentes interlocutores (fórmulas directas con niños más pequeños y más complejas con adultos).

Tabla 70. Resultados en comprensión y expresión de deseos en 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. deseos				E. deseos			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	8	47,06	47,06	0	7	41,18	41,18
0,5	3	17,65	64,71	0,5	2	11,76	52,94
1	3	17,65	82,35	1	3	17,65	70,59
2	3	17,65	100,00	1,5	3	17,65	88,24
N=	17			2	2	11,76	100,00
				N=	17		

CS - Emociones

Los ítems sobre comprensión y expresión de emociones básicas identifican el manejo de emociones, como la tristeza o el enfado, en uno mismo y en los otros. Los resultados, que aparecen en la Tabla 71, evidencian que esta habilidad está afianzada en los niños de 1º de EI: el 70,59% reconocen manifestaciones verbales que aluden a estados emocionales y también son capaces de expresarlos verbalmente vinculados a eventos congruentes (“está contento porque está jugando”). Sólo el 6% no resuelven la tarea y el 23,53% se sirven de apoyo gestual.

Tabla 71. Resultados en comprensión y expresión de emociones en 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. emociones				E. emociones			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	1	5,88	5,88	0	1	5,88	5,88
1	4	23,53	29,41	1	4	23,53	29,41
2	12	70,59	100,00	2	12	70,59	100,00
N=	17			N=	17		

CS - Pensamientos y creencias

La última habilidad relacionada con la función subjetiva del lenguaje valora la capacidad para comprender y utilizar verbos mentalistas referidos a pensamientos y creencias propias y ajenas. Los resultados obtenidos en 1º de

El se disponen en la Tabla 72.

Tabla 72. Resultados en comprensión y expresión de pensamientos y creencias 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. pensamientos (NR)				E. pensamientos (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	10	58,82	58,82	0	10	58,82	58,82
0,5	1	5,88	64,71	0,5	5	29,41	88,24
1	4	23,53	88,24	1	2	11,76	100,00
2	2	11,76	100,00	N=	17		
N=	17						

Comprensión: a los 3 años un 58,82% tienen dificultades en la comprensión de expresiones que contienen verbos mentalistas que implican niveles distintos de abstracción: saber, pensar y creer. Sólo el 11,76% muestran la comprensión completa de verbos mentalistas de diferente nivel de complejidad y un 23,53% comprenden uno o dos verbos mentalistas más sencillos (saber y pensar).

Expresión: los resultados son muy similares a la vertiente comprensiva, en concreto, el 29,41% hacen un uso adecuado de elementos mentalistas sencillos y de uso frecuente (“el niño piensa en la merienda”) y un 11,76% también de verbos menos frecuentes (“la mamá sabe leer”), pero ninguno es capaz de expresar con verbos mentalistas contenidos más complejos (“el niño recuerda dónde ha puesto el libro”).

La Competencia Figurativa (CF) en 1º de EI incluye la valoración de lenguaje en tareas de simulación, pseudomentira, mentira, metáfora e ironía.

CF - Simulación:

Los resultados obtenidos en 3 años sobre la comprensión y expresión del lenguaje en situaciones de simulación se muestran en la Tabla 73.

Comprensión: el 23,53% de los niños no comprenden bien el lenguaje que aparece en contextos de juego de ficción, un 23,53% comprenden la situación de forma literal (“está jugando con una escoba”) y el resto es capaz de suspender enunciados aunque sólo el 17,65% comprenden la intencionalidad del enunciado (“hace como que la escoba es un caballo para jugar”).

Expresión: el 35,29% aportan respuestas no relacionadas, la mayoría –el 58,82%– respuestas literales y tan sólo el 5,88% emiten enunciados suspendidos que denotan la capacidad imaginativa mediante el uso del lenguaje.

Tabla 73. Resultados en comprensión y expresión del lenguaje en situaciones simuladas en 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

Comprensión				Expresión			
Simulación	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Simulación	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	4	23,53	23,53	0	6	35,29	35,29
0,5	4	23,53	47,06	0,5	10	58,82	94,12
1	6	35,29	82,35	2	1	5,88	100,00
2	3	17,65	100,00	N=	17		
N=	17						

CF - Pseudomentira

Los resultados obtenidos en pseudomentira (véase Tabla 74) indican que ésta es una habilidad todavía no adquirida en la mayoría de los niños de 3 años. Es decir, no entienden cuando alguien miente para evitar consecuencias negativas de una acción en una determinada situación (58,82 % de respuestas no relacionadas) y tampoco ellos mentirían (el 70,59% emiten respuestas no relacionadas con la situación comunicativa). Alrededor de un 30% responde haciendo un uso referencial del lenguaje, describiendo lo que pasa (“ha tirado el vaso”), no entendiéndola en su sentido figurativo. En ningún caso se constata la adecuada interpretación de la intencionalidad de mentir que subyace en este tipo de enunciados.

Tabla 74. Resultados en comprensión y expresión de la pseudomentira en 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Pseudomentira (NR)				E. Pseudomentira (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	10	58,82	58,82	0	12	70,59	70,59
0,5	6	35,29	94,12	0,5	5	29,41	100,00
1	1	5,88	100,00	N=	17		
N=	17						

CF - Mentira

En líneas generales (ver Tabla 75), los resultados obtenidos en la

comprensión y expresión de la mentira son similares a los de pseudomentira. Los niños de 1º de EI no comprenden la intencionalidad de la mentira en situaciones de engaño: no son capaces de ponerse en esa situación (un 82,35% en comprensión y un 65,71% en expresión) o la entienden como una situación comunicativa para compartir información (respuestas literales como: “le dice que los rotuladores están en el bote verde” o “le dice que están en el rojo porque están ahí”). En ningún caso se observan respuestas similares a la mentira como las estrategias de oposición y sabotaje (valoradas con 1 punto) que son un tipo de habilidad de tipo comportamental previa a la mentira verbal (“no se lo dice; no le contesta”), aunque hay un niño que sí accede al uso de mentiras instrumentales verbales (“le dice que están en el verde para engañarle”).

Tabla 75. Resultados en comprensión y expresión de la mentira en 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Mentira				E.Mentira			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	14	82,35	82,35	0	11	64,71	64,71
0,5	2	11,76	94,12	0,5	5	29,41	94,12
1	1	5,88	100,00	1,5	1	5,88	100,00
N=	17			N=	17		

CF - Metáfora

En el caso de la metáfora, cuyos resultados se reflejan en la Tabla 76, se observa que los niños obtienen mejores resultados en la vertiente expresiva que en la comprensiva, hecho que se tendrá presente en la discusión para estudiar los motivos subyacentes con mayor detenimiento.

Tabla 76. Resultados en comprensión y expresión de la metáfora 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C.Metáfora				E.Metáfora			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	6	35,29	35,29	0	6	35,29	35,29
0,5	3	17,65	52,94	0,5	5	29,41	64,71
1	6	35,29	88,24	1	1	5,88	70,59
2	2	11,76	100,00	2	5	29,41	100,00
N=	17			N=	17		

Comprensión: un 35,29% emiten respuestas no pertinentes, el 17,65% usan estrategias literales o referenciales (“la hormiga lleva una hoja en el

cuello”), el 35,29% estrategias de suspensión vinculadas a la función (“usa la hoja para abrigarse”) mientras que la comprensión de los enunciados metafóricos con su sentido figurado aparece en el 11,76% de los niños de 3 años (“la hoja es un abrigo”).

Expresión: el 35,29% dan respuestas no relacionadas, el 29,41% respuestas literales, el 5,88% enunciados vinculados a la acción y el 29,41% hace un uso metafórico del lenguaje (“la hormiga lleva un abrigo”).

CF - Ironía

A la luz de los resultados (véase Tabla 77) la comprensión y expresión de la ironía resulta muy complejo para los niños de 1º de EI: casi la mitad del grupo muestran respuestas no relacionadas tanto en comprensión como en expresión. En comprensión las respuestas más frecuentes (23,53%) evidencian una comprensión parcial de la ironía a través del contexto sin que se llegue a inferir la intención del interlocutor (comprensión de la intención “ha dicho eso porque le está regañando”). Mientras que en expresión las respuestas más frecuentes (35,29%) demuestran el uso de la ironía como enunciado literal y no como figurado.

Tabla 77. Resultados en comprensión y expresión de la ironía en 1º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Ironía				E. Ironía			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	10	58,82	58,82	0	8	47,06	47,06
1	1	5,88	64,71	0,5	6	35,29	82,35
1,5	4	23,53	88,24	1	2	11,76	94,12
2	2	11,76	100,00	1,5	1	5,88	100,00
N=	17			N=	17		

En resumen, los niños de 1º de EI muestran un desarrollo casi completo de la Competencia Interaccional, las habilidades relacionadas con la Competencia Subjetiva se encuentran en pleno desarrollo y apenas se ha iniciado la adquisición de la Competencia Figurativa del lenguaje.

9.4.2. Evaluación del desarrollo de la pragmática en 2º de EI (4-5 años)

Todos los preescolares de 2º de EI resolvieron las tareas de

prerrequisitos del protocolo, excepto dos niños con TEA y un niño con retraso madurativo. La interacción de estos tres alumnos durante la prueba se valorará de forma cualitativa en otro apartado.

La Competencia Interaccional en esta edad valora la comprensión metalingüística, la comprensión y expresión de peticiones y la reformulación y reparación del turno de interacción.

CI – Comprensión metalingüística

La comprensión metalingüística implica hacer un buen uso del lenguaje para gestionar la atención y comprender las concesiones de permiso y petición. Los resultados obtenidos en 2º de EI se recogen en la Tabla 78.

Tabla 78. Resultados en comprensión metalingüística en 2º EI

Metalenguaje permiso				Metalenguaje atención			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	6	33,33	33,33	0	7	38,89	38,89
0,5	5	27,78	61,11	0,5	3	16,67	55,56
1	5	27,78	88,89	1	3	16,67	72,22
2	2	11,11	100,00	2	5	27,78	100,00
N=	18			N=	18		

Metalenguaje peticiones			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	6	33,33	33,33
1	10	55,56	88,89
2	22	11,11	100,00
N=	18		

En primer lugar, se constata que los niveles de respuesta recogen la variabilidad de la ejecución de los niños de 4-5 años. Las respuestas no pertinentes aparecen en torno al 30% en las tres dimensiones. Las respuestas gestuales se observan más en la concesión de permiso (27,78%), las respuestas verbales simples (“le puede decir, por favor”) en la concesión de peticiones (55,56%) y las verbales más complejas (“le dice que vaya a jugar”) en la gestión de la atención (16,67%).

CI - Peticiones

Todos los niños de 2º de EI comprenden y hacen uso del lenguaje para satisfacer sus necesidades (ver Tabla 79). Ahora bien, la comprensión se

asienta en entender enunciados imperativos (72,22%) para expresar sus peticiones utilizan verbalizaciones que incluyen el uso de mitigantes –“por favor”– (77,78%) o formulaciones indirectas –“puedes darme”– (22,22%).

Tabla 79. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 2º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Peticiones (NR)				E. Peticiones (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0,5	1	5,56	5,56	1,5	14	77,78	77,78
1	13	72,22	77,78	2	4	22,22	100,00
1,5	3	16,67	94,44	N=	18		
2	1	5,56	100,00				
N=	18						

CI - Reformulación y reparación

Con respecto al uso del lenguaje para reformular una demanda y para reparar el turno de interacción, las respuestas en esta edad son diversas (ver Tabla 80), desde la no resolución hasta respuestas con el mayor nivel de complejidad.

Reformulación. El 16,67% no vuelven a decir lo que han dicho cuando alguien no le ha hecho caso u optan por una conducta no comunicativa, el 22,22% recurre a estrategias gestuales como señalar el elemento que están pidiendo, y la mayoría (44,44%) repiten la instrucción inicial (“dame el perrito”).

Reparación de turno: no existe una respuesta mayoritaria, los resultados varían desde el 33,33% que no solicita que la otra persona repita lo que ha dicho porque no se le entiende, hasta el 11,11% que solicita la repetición con fórmulas lingüísticas complejas (“¿qué has dicho?”).

Tabla 80. Resultados en reformulación y reparación de turno en 2º EI (NR = Nivel de Respuesta)

Reformulación (NR)				Reparación de turno (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	3	16,67	16,67	0	6	33,33	33,33
0,5	4	22,22	38,89	0,5	5	27,78	61,11
1	2	11,11	50,00	1	5	27,78	88,89
1,5	8	44,44	94,44	2	2	11,11	100,00
2	1	5,56	100,00	N=	18		
N=	18						

La Competencia Referencial, en los 4, años se valora mediante la comprensión y el uso de categorías, a partir de una serie de preguntas que exploran el manejo de distintas habilidades para asignar categorías: categorización, inferencia de categorías y analogías.

CR – Categorización

Los resultados en categorización de 2º de EI pueden consultarse en la Tabla 81.

Tabla 81. Resultados en categorización en 2º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C.categorial				E.categorial			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	6	33,33	33,33	0	2	11,11	11,11
0,5	1	5,56	38,89	0,5	4	22,22	33,33
1	5	27,78	66,67	1	9	50,00	83,33
1,5	6	33,33	100,00	2	3	16,67	100,00
N=	18			N=	18		

En comprensión el 33,33% no resuelven la tarea, un 33,33% de los niños comprenden la relación entre un elemento y la categoría supraordinal (“las manzanas son frutas”), mientras que el 33,33% son capaces de establecer relaciones inversas (“algunas frutas son manzanas”) pero ningún sujeto de este grupo fue capaz de detectar errores en los emparejamientos, esto es, no detectan la diferencia cuando se intercambian las categorías básicas por las supra o subordinadas (“algunos pájaros son palomas” vs. “algunas palomas son pájaros”).

En el caso de la expresión aunque se incrementa el número de alumnos que resuelven la tarea, en sus respuestas aparecen más los términos básicos (50%) y que los supra o subordinados (16,67%).

CR - Inferencia de categorías

En esta tarea se explora qué tipo de relación establecen los niños entre dos elementos y en base a qué aspectos determinan esta relación (aspectos perceptivos, funcionales o pertenencia a una categoría similar), es decir, se

valoran las habilidades para inferir una relación categorial. Los resultados (Tabla 82) son claros: el 94,44% infieren la relación categorial atendiendo a similitudes perceptivas y sólo el 5,56% hacen una inferencia en base a similitudes funcionales; además, ninguno utiliza la pertenencia a una misma categoría para inferir la relación categorial.

Tabla 82. Resultados en expresión de Inferencia de la relación categorial en 2º EI
(NR = Nivel de Respuesta)

Inferencia de una categoría (Expresión (NR))	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0,5	17	94,44	94,44
1	1	5,56	100,00
N=	18		

CR - Analogías

La comprensión de analogías valora la habilidad para transferir rasgos de un elemento a otro en base a la pertenencia a una categoría. En la Tabla 83, se observa que el 38,89% no resuelven satisfactoriamente esta tarea. El uso de aspectos perceptivos en el establecimiento de la relación de analogía se utiliza sólo en un 16,67% de los niños (“el delfín es un pez”) mientras que el 44,44% resuelven de forma exitosa la tarea en su nivel más complejo (“el delfín es un mamífero”).

Tabla 83. Resultados en analogía en 2º EI
(NR = Nivel de Respuesta)

Comprensión analogías (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	7	38,89	38,89
1	3	16,67	55,56
2	8	44,44	100,00
N=	18		

La Competencia Subjetiva en 2º de EI valora la función del lenguaje para comprender y expresar la previsión de necesidades fisiológicas, el rechazo, los deseos, las emociones y los pensamientos y creencias.

CS - Previsión de necesidades fisiológicas

Los resultados sobre el uso y comprensión de estrategias de planificación para la satisfacción de necesidades fisiológicas muestran que

alrededor del 50% de los niños de 4-5 años comprenden y utilizan emisiones verbales que denotan la identificación del estado fisiológico (ver Tabla 84). No obstante, la complejidad de la emisión verbal difiere en ambas vertientes. En el caso de la comprensión de posibles estados fisiológicos, el 44,44% de respuestas se centra en el propio estado fisiológico (“porque tiene hambre”) y sólo el 11% ofrecen respuestas que sugieren la explicación del estado fisiológico (“porque está buscando algo para merendar”). Mientras que en expresión sucede lo contrario, sólo el 11,11% emiten respuestas centradas en los estados fisiológicos (“digo que tengo hambre”) y el 44,44% proporcionan proposiciones que prevén cómo satisfacer las necesidades de un estado fisiológico (“me preparo un bocadillo”).

Tabla 84. Resultados de planificación para la satisfacción de estados fisiológicos en 2ª EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. planificación EE fisiológicos (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	E.planificación EE fisiológicos (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	3	16,67	16,67	0	4	22,22	22,22
0,5	5	27,78	44,44	0,5	4	22,22	44,44
1	8	44,44	88,89	1	2	11,11	55,56
2	2	11,11	100,00	2	8	44,44	100
N=	18			N=	18		

CS - Rechazo

Los resultados de 2º de EI en comprensión y uso del lenguaje para comunicar el rechazo, que se muestran en la Tabla 85, son muy desiguales. Un resultado inesperado se obtiene en expresión, donde o no se resuelve la tarea (50%) o se solventa haciendo uso de expresiones lingüísticas complejas –“no, esto no se hace; no se lo voy a decir a la profe”– (50%). La comprensión de expresiones que denotan el rechazo ofrece una gradación más consecuente: el 33,33% emite respuestas no pertinentes, el 22,22% respuestas gestuales y el resto respuestas lingüísticas sencillas (“se lo dice al profe”) o complejas (“que no le va a prestar el juguete”).

Tabla 85. Resultados en comprensión y expresión de rechazo en 2º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C.rechazo				E.rechazo			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	6	33,33	33,33	0	9	50,00	50,00
0,5	4	22,22	55,56	2	9	50,00	100,00
1	5	27,78	83,33	N=	18		
2	3	16,67	100,00				
N=	18						

CS - Deseos

En cuanto a los deseos, los resultados (véase Tabla 86) muestran que los niños de 4-5 años son más capaces de expresar sus deseos que de comprender los deseos de los demás: el 33,33% dan respuestas no pertinentes en comprensión frente al 16,67% en expresión. Sin embargo, la complejidad de las respuestas difiere en ambas vertientes. La mayoría de los niños (50%) expresan sus deseos mediante verbalizaciones sencillas (“quiero; por favor”) lo que supone una adecuación parcial a la situación, pero son capaces de comprender verbalizaciones con fórmulas más complejas (“me apetece; me interesa”) que indican el deseo de alguien (44,44%).

Tabla 86. Resultados en comprensión y expresión de deseos en 2º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. deseos				E. deseos			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	6	33,33	33,33	0	3	16,67	16,67
0,5	3	16,67	50,00	1	2	11,11	27,78
1	1	5,56	55,56	1,5	9	50,00	77,78
2	8	44,44	100,00	2	4	22,22	100,00
N=	18			N=	18		

CS - Emociones básicas

Las puntuaciones obtenidas en la comprensión y expresión de emociones básicas (ver Tabla 87) constatan el alto nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos de 2º de EI en ambas vertientes, sin que se observe efecto techo. Aproximadamente, la mitad de los sujetos utilizan en verbalizaciones complejas (“está triste porque le ha quitado el balón”) y la otra mitad utiliza respuestas

verbales sencillas (“está triste”).

Tabla 87. Resultados en comprensión y expresión de emociones en 2º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. emociones				E. emociones			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	1	5,56	5,56	0	1	5,56	5,56
1	7	38,89	44,44	1	8	44,44	50,00
2	10	55,56	100,00	2	9	50,00	100,00
N=	18			N=	18		

CS - Pensamientos y creencias

En la Tabla 88 se disponen los resultados en comprensión y expresión de estados mentales –pensamientos y creencias–. Aunque se aprecian algunas diferencias no significativas en ambas vertientes, puede decirse que un 25 % de los preescolares todavía no son capaces de resolver la tarea, la mitad de ellos (55,56%) comprenden las diferencias entre verbos mentalistas del tipo pensar, creer, recordar, etc. y también los utilizan de manera diferencial (44,44%). El resto ofrece respuestas que se ajustan parcialmente a la situación mentalista.

Tabla 88. Resultados en comprensión y expresión de pensamientos y creencias en 2º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C.pensamientos				E pensamientos			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	5	27,78	27,78	0	4	22,22	22,22
0,5	3	16,67	44,44	0,5	2	11,11	33,33
2	10	55,56	100,00	1	4	22,22	55,55
				2	8	44,44	100,00
N=	18			N=	18		

La Competencia Figurativa en 2º de EI contempla la evaluación del lenguaje figurado en: contextos simulados, pseudomentira, mentira, metáfora, ironía y frases hechas.

CF - Simulación

En 2º de EI, las diferencias entre la comprensión del lenguaje en situaciones simuladas y el uso del lenguaje en estas situaciones es evidente (véase Tabla 89). En torno al 25% de los alumnos no comprenden ni usan el lenguaje con su sentido figurado en situaciones de juego de ficción. Pero mientras un 55,56% son capaces de utilizar el lenguaje en estas situaciones ficticias, tan sólo el 11,11% reconocen su uso, frente al 50% que las interpretan en su sentido literal.

Tabla 89. Resultados en comprensión y expresión de simulación en 2º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C.Simulación				E.Simulación			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	5	27,78	27,78	0	4	22,22	22,22
1	9	50,00	77,78	0,5	4	22,22	44,44
1,5	2	11,11	88,89	2	10	55,56	100,00
2	2	11,11	100,00	N=	18		
N=	18						

CF - Pseudomentira

En contraste a los resultados obtenidos con los niños de 3 años, en 2º de EI se muestra un avance especialmente en la comprensión de la pseudomentira (ver Tabla 90). Aunque un 16,67% de los niños no resuelven la tarea y un 11,11% aporta respuestas literales (“ha sido ella”), un 27,78% resuelve la situación mediante respuestas instrumentales (“ha sido sin querer; le pide perdón”) y el 44,44% hace una adecuada interpretación de la intencionalidad que subyace a la pseudomentira (“le dice que no ha sido para que no le regañe”). En el caso de la expresión, la respuesta mayoritaria (66,66%) sigue siendo literal o referencial frente al uso figurado del lenguaje para engañar (11,11%).

Tabla 90. Resultados en comprensión y expresión de pseudomentira en 2º E1
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Pseudomentira (NR)				E. Pseudomentira (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	3	16,67	16,67	0	2	11,11	11,11
0,5	2	11,11	27,78	0,5	12	66,66	77,78
1	5	27,78	55,56	1	2	11,11	88,89
2	8	44,44	100,00	2	2	11,11	100,00
N=	18			N=	18		

CF – Mentira

En el uso instrumental del lenguaje para engañar se aprecia una tendencia inversa en comprensión y expresión respecto a los resultados obtenidos en pseudomentira, es decir, parece que entienden menos cuando alguien miente pero dicen más mentiras (ver Tabla 91).

Así, mientras la mitad de los niños (55,56%) no comprenden que la resolución de estas tareas implica mentir o aportan una respuesta referencial (11,11%), un 27,78% entienden el valor instrumental de la mentira. En expresión, igualmente, un 27,78% no resuelven la tarea y un 33,33% aplican la función referencial para describir la situación. Pero un 22,22 % utilizan estrategias de oposición y sabotaje (“no se lo dice”) y el 16,67% recurre a la mentira para resolver la situación planteada (“le dice que están en el verde para que no se lo quite”).

Tabla 91. Resultados en comprensión y expresión de la mentira en 2º E1
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C.Mentira (NR)				E.Mentira (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	10	55,56	55,56	0	5	27,78	27,78
0,5	2	11,11	66,67	0,5	6	33,33	61,11
1	1	5,56	72,22	1	4	22,22	83,33
2	5	27,78	100,00	2	3	16,67	100,00
N=	18			N=	18		

CF - Metáfora

Los avances observados en 2º de EI en comprensión del lenguaje metafórico no son muy significativos respecto a los niños de 3 años: el 38,89% emite respuestas no pertinentes, el 44,44% aplica la comprensión literal del enunciado (“es una hoja”) y el 16,67% logra una comprensión figurada (“es un abrigo; es una bufanda”); sin embargo, sí se hacen patentes en el uso metafórico del lenguaje donde el 50% ofrecen un enunciado figurado (“la hoja es un abrigo”).

Tabla 92. Resultados en comprensión y expresión de la metáfora en 2º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C.Metáfora				E.Metáfora			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	7	38,89	38,89	0	4	22,22	22,22
1	8	44,44	83,33	0,5	4	22,22	44,44
2	3	16,67	100,00	1	1	5,56	50,00
N=	18			2	9	50,00	100,00
				N=	18		

CS - Ironía

En 2º de EI, los resultados vuelven a evidenciar que la mayoría de los niños no son capaces de comprender ni de utilizar el lenguaje con un sentido irónico (véase Tabla 93). Aproximadamente el 60% ni entienden ni aplican la ironía, un 38,89% detectan y 33,33% expresan la discrepancia entre lo que interlocutor dice y lo que quiere comunicar (“creo que se ha equivocado; me he equivocado”) y sólo el 5,56% es capaz de entender y usar una fórmula irónica (“le dice que está reluciente” –con una mancha en la camisa–).

Tabla 93. Resultados de comprensión y expresión de la ironía en 2º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Ironía				E. Ironía			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	6	33,33	33,33	0	11	61,11	61,11
0,5	4	22,22	55,56	1	6	33,33	94,44
1	7	38,89	94,44	2	1	5,56	100,00
2	1	5,56	100,00	N=	18		
N=	18						

CF - Frases hechas

En 2º de EI, dentro de la competencia Figurativa, se inicia la evaluación de la comprensión y uso de frases hechas. Esta tarea, cuyos resultados aparecen en la Tabla 94, resultó muy compleja; de hecho el 83,33% emiten respuestas no pertinentes en expresión y el 66,11% en comprensión, por lo que a esta edad sería discutible su potencial discriminativo dentro del desarrollo (sólo un alumno resuelve satisfactoriamente la tarea en ambas vertientes).

Tabla 94. Resultados en comprensión y expresión de frases hechas en 2º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. frases hechas (NR)				E. frases hechas (NR)				
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum	
	0	11	66,11	61,11	0	15	83,33	83,33
	1	6	33,33	94,44	1	2	11,11	94,44
	2	1	5,56	100,00	2	1	5,56	100,00
N=	18				N=	18		

Como resumen, el desarrollo de las competencias pragmáticas a los cuatro años evidencia: (a) un avance en el uso del lenguaje para la interacción; (b) el uso referencial del lenguaje para categorizar los conceptos mediante términos básicos, la inferencia perceptiva y la analogía; (c) un progreso notable del lenguaje subjetivo relacionado con la comprensión y expresión de deseos, emociones, pensamientos y creencias; y (d) el inicio del desarrollo de la competencia figurativa relacionado con la comprensión y expresión de la mentira y la metáfora, pero no tanto con el uso irónico o no literal del lenguaje (frases hechas).

9.4.3. Evaluación del desarrollo de la pragmática en 3º de EI (5-6 años)

La Competencia Interaccional en 3º de EI se valora con los mismos ítems que en 2º de EI.

CI - Comprensión metalingüística

No se observan respuestas no relacionadas ni gestuales, de forma que todos los niños de 3º de EI usan expresiones lingüísticas para resolver estas tareas (ver Tabla 95). Para la concesión de permiso y gestión de la atención el

37,50% emite respuestas simples (“por favor; contigo; juntos”) y el 62,50% verbalizaciones complejas (“quiero jugar con el puzle, ¿me lo dejas?”; “¿jugamos juntos?”); mientras que en peticiones la mayoría de las respuestas son sencillas (75%), sólo el 25% ofrecen respuestas complejas (“así no está bien”).

Tabla 95. Resultados en metalenguaje en 3º EI
(NR = Nivel de Respuesta)

Metalenguaje permiso (NR)				Metalenguaje atención (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	3	37,50	37,50	1	3	37,50	37,50
2	5	62,50	100,00	2	5	62,50	100,00
N=	8			N=	8		

Metalenguaje peticiones (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	6	75,00	75,00
2	2	25,00	100,00
N=	8		

CI - Peticiones

Igualmente en peticiones no aparecen las respuestas no pertinentes o gestuales. Las verbalizaciones que denotan que los niños comprenden cuando alguien hace una demanda pueden ser directas (37,50%), indirectas (50%) y son menos frecuentes (12,50%) las que implican el uso de ofrecimientos (“toma; aquí tienes”); en expresión la mayoría (62,50%) piden de manera indirecta (“¿puedes darme una?”)(Véase Tabla 96).

Tabla 96. Resultados en comprensión y expresión de peticiones en 3º EI (C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. peticiones (NR)				E. peticiones (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	3	37,50	37,50	1,5	3	37,50	37,50
1,5	4	50,00	87,50	2	5	62,50	100,00
2	1	12,50	100,00	N=	8		
N=	8						

CI - Reformulación y reparación de turno

En el caso de la reformulación y la reparación de turno se aprecian pequeñas diferencias (Tabla 97). En los niños de 5-6 años, cuando se les ignora su petición, la mayoría (50%) la reformulan en forma de protesta o queja (“¡oye, te la estoy pidiendo!”), un 25% la repite con un tono más alto y otro 25% no vuelve a reformularla y actúa directamente (coge la pieza del puzzle). Sin embargo, cuando no entienden lo que alguien ha dicho comprueban si han entendido bien buscando la confirmación mediante la mirada (37,50%) o mediante preguntas (62,50%) sencillas (“¿éste?”) o más complejas (“¿qué has dicho?”).

Tabla 97. Resultados en reformulación y reparación de turno 3º EI
(NR = Nivel de Respuesta)

Reformulación (NR)				Reparación de turno (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0,5	2	25,00	25,00	1	3	37,50	37,50
1	2	25,00	50,00	1,5	2	25,00	62,50
1,5	4	50,00	100,00	2	3	37,50	100,00
N=	8			N=	8		

La Competencia Referencial se amplía en 3º de EI, evaluándose la expresión y uso de: categorías, categorización de un elemento desconocido, inferencia de categorías, descripción de una categoría, analogías y descripciones en tareas de comunicación referencial.

CR - Categorización

En la Tabla 98 se recogen los resultados obtenidos sobre las habilidades de categorización en 3º de EI. A nivel comprensivo, un 37,50% de los sujetos emite respuestas no relacionadas, mientras que el 25% son capaces de resolver la tarea de forma completa. El resto de los sujetos presenta una gran variabilidad en las respuestas. A nivel expresivo, la mayoría de los sujetos (75%) evocan categorías básicas frente a las supra o subordinadas.

Tabla 98. Resultados en categorización en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C.categorial (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	E.categorial (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	3	37,50	37,50	1	6	75,00	75,00
0,5	1	12,50	50,00	2	2	25,00	100,00
1	1	12,50	62,50	N=	8		100,00
1,5	1	12,50	75,00				
2	2	25,00	100,00				
N=	8						

CR - Categorización de un elemento desconocido (comprensión)

Los resultados obtenidos en la categorización de un elemento desconocido son más claros (ver Tabla 99). Así, el 75% de los niños de 5-6 años es capaz de utilizar los rasgos semánticos para realizar una asignación categorial frente a la similitud perceptiva (12,50%).

Tabla 99. Resultados en categorización de un elemento nuevo en 3º EI
(NR = Nivel de Respuesta)

Categorización elemento nuevo (comprensión) (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	1	12,50	12,50
1	1	12,50	25,00
2	6	75,00	100,00
N=	8		

CR - Inferencia de categorías (Expresión)

A los 5-6 años inferir la categoría de pertenencia todavía es difícil (ver Tabla 100). El 50% de los alumnos no resuelven la tarea. En la primera tarea (“¿en qué se parecen una flauta y un tambor?”) los niños realizan la asignación por similitud funcional (“se tocan”). Un 12% son capaces de inferir la categoría de pertenencia (instrumentos musicales). En la segunda tarea (se muestran 2 pájaros) un 25% infieren a partir de la similitud física (“tienen pico”) o funcional (“ponen huevos”).

Tabla 100. Resultados en inferencia de categorías en 3º EI
(NR = Nivel de Respuesta)

Inferencia categoría (1) (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	Inferencia categoría (2) (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	4	50,00	50,00	0	4	50,00	50,00
0,5	3	37,50	87,50	0,5	2	25,00	75,00
2	1	12,50	100,00	1	2	25,00	100,00
N=	8			N=	8		

CR - Descripción de una categoría (expresión)

La última tarea de categorización es la descripción de una categoría por sus rasgos semánticos. A pesar de que esta tarea resulta aparentemente más compleja que las anteriores, el 75% de los alumnos de 3º de EI ofrecieron algún tipo de rasgo distintivo de la categoría, aunque ninguno utilizó información suficientemente relevante para que la categoría estuviera adecuadamente descrita (Tabla 101).

Tabla 101. Resultados en descripción de una categoría en 3º EI
(NR = Nivel de Respuesta)

Descripción de una categoría (expresión) (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	2	25,00	25,00
1	6	75,00	100,00
N=	8		

CR - Analogías (comprensión)

En cuanto a la comprensión de analogías se observa (véase Tabla 102) que aunque un 12% de los alumnos dan respuestas no relacionadas, la mayoría (62,50%) son capaces de resolver las dos analogías presentadas.

Tabla 102. Resultados en analogía en 3º EI
(C = Comprensión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Analogías (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	1	12,50	12,50
1	2	25,00	37,50
2	5	62,50	100,00
N=	8		

CR - Descripciones en tarea de comunicación referencial

Los resultados obtenidos muestran (Tabla 103) una buena ejecución en la vertiente comprensiva: el 75% de los alumnos localizan sin necesidad de ayuda un elemento descrito entre otros similares, y sólo el 25% necesita ayuda. En expresión, la ejecución es más dispersa precisando de diferentes niveles de ayudas para su resolución: un 12,50% fracasan en la resolución, y la mayoría (62,50%) necesitan ayuda para elaborar una descripción discriminativa (“¿puedes decirme algo más?; no estoy seguro de cuál es; ¿me ayudas un poco?”).

Tabla 103. Resultados en descripción en tarea de comunicación referencial en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Comunicación Referencial (NR)				E. Comunicación Referencial (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	25,00	25,00	0	1	12,50	12,50
2	6	75,00	100,00	0,5	1	12,50	25,00
N=	8			1	5	62,50	87,50
				2	1	12,50	100
				N=	8		

La Competencia Subjetiva en 3º de EI incluye las habilidades para comprender y expresar: previsión para satisfacer estados fisiológicos, rechazo, deseos, emociones básicas y secundarias y, pensamientos y creencias.

CS - Planificación de estrategias para la satisfacción de estados fisiológicos

En 3º de EI (Tabla 104) se comprueba un avance significativo en la comprensión y expresión de estrategias que sirvan para satisfacer estados

fisiológicos. Puede decirse que aproximadamente la mitad de los niños identifica varios estados fisiológicas y planifica cómo satisfacerlos y sólo el 25% se centra en el estado fisiológico y no en su satisfacción.

Tabla 104. Resultados en planificación en estados fisiológicos en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Planificación EE fisiológicos (NR)				E. Planificación EE fisiológicos (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0,5	1	12,50	12,50	0,5	2	25,00	25,00
1	2	25,00	37,50	1	2	25,00	50,00
2	5	62,50	100,00	2	4	50,00	100,00
N=	8			N=	8		

CS – Rechazo

Todos los niños de 5-6 años expresan con claridad cuándo y por qué se niegan a hacer algo, pero el hecho de comprender por qué alguien no hace algo, admite más interpretaciones o duda: sólo el 25% comprenden, por ejemplo, la intencionalidad que subyace cuando, por ejemplo, un niño no deja un juguete a otro y cómo puede resolverse (véase Tabla 105).

Tabla 105. Resultados en comprensión y expresión de rechazo en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Rechazo (NR)				E. Rechazo (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0,5	3	37,50	37,50	2	8	100,00	100,00
1	3	37,50	75,00	N=	8		
2	2	25,00	100,00				
N=	8						

CS - Deseos

Los niños de 5-6 años utilizan fórmulas diversas para expresar sus deseos (25%) y la mayoría (75%) además son capaces de adaptarlas en función del tipo de interlocutor (conocido, desconocido, adulto...). Del mismo modo la gran mayoría (75%) comprenden perfectamente que el deseo puede expresarse de diferentes maneras y sólo un 12% lo circunscribe exclusivamente a la fórmula más básica “quiero” (ver Tabla 106).

Tabla 106. Resultados en comprensión y uso de deseos en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Deseos (NR)				E. Deseos (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0,5	1	12,50	12,50	1	2	25,00	25,00
1	1	12,50	25,00	2	6	75,00	100,00
2	6	75,00	100,00	N=	8		
N=	8						

CS - Emociones básicas secundarias

La habilidad para comprender y expresar las emociones básicas (triste, alegre, enfadado, asustado, etc.) está totalmente adquirida en 3º de EI (ver Tabla 107) y el desarrollo de la comprensión y expresión de emociones secundarias (que sólo se valora en esta edad) también es alto (ver Tabla 108): el 62,50% identifican correctamente expresiones relacionadas con una emoción secundaria, mientras que un 37,50% muestran expresiones básicas congruentes como identificar la tristeza para lo que es la vergüenza. De igual modo, en expresión, el 50% utilizan nombres de emociones secundarias, un 25% recurren a una emoción básica relacionada con la situación y otro 25% explican la situación sin usar la emoción secundaria (“se esconde porque no los conoce”) para explicar la vergüenza.

Tabla 107. Resultados en comprensión y expresión de emociones básicas en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Emociones (NR)				E. Emociones (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
2	8	100,00	100,00	2	8	100,00	100,00
N=	8			N=	8		

Tabla 108. Resultados en comprensión y expresión de emociones secundarias en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Emociones Secundarias (NR)				E. Emociones Secundarias (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0,5	3	37,50	37,50	0,5	2	25,00	25,00
2	5	62,50	100,00	1	2	25,00	50,00
N=	8			2	4	50,00	100,00
				N=	8		

CS - Pensamientos y creencias

El desarrollo en la comprensión y utilización de verbos mentalistas, ya iniciado a los 4 años, se confirma a los 5-6 años (ver Tabla 109). El resultado más reseñable, aunando ambas vertientes, es que el 75% de los niños diferencian el uso de verbos mentalistas como querer, pensar, saber y creer adecuándolo al contexto, más cuando se trata de la expresión (87,50%).

Tabla 109. Resultados en comprensión y expresión de pensamientos y creencias en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Pensamientos (NR)				E. Pensamientos (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	1	12,50	12,50	0,5	1	12,50	12,50
0,5	1	12,50	25,00	2	7	87,50	100,00
2	6	75,00	100,00	N=	8		
N=	8						

La Competencia Figurativa en 3º de EI además de valorar la comprensión y la expresión de la pseudomentira, la mentira, la metáfora, la ironía y las frases hechas, también explora el lenguaje figurado en las hipérbolos y las mentiras piadosas.

CF - Pseudomentira

Al igual que en las edades anteriores, los niños de 3º de EI no alcanzan a comprender la intencionalidad comunicativa de una pseudomentira ni expresarla (ver Tabla 110).

En comprensión, un 12,50% emiten respuestas literales, la mayoría (62,50%) respuestas de tipo instrumental y un 12,50% muestran una adecuada interpretación de la intencionalidad que se oculta mediante el uso figurado del lenguaje. Los resultados son peores en expresión donde el 87,50% de los niños se limitan a responder de manera literal.

Tabla 110. Resultados en comprensión y expresión de pseudomentira en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. Pseudomentira (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	E. Pseudomentira (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0,5	1	12,50	12,50	0,5	7	87,50	87,50
1	1	12,50	25,00	1	1	12,50	100,00
1,5	5	62,50	87,50	N=	8		
2	1	12,50	100,00				
N=	8						

CF - Mentira

Sin embargo, a esta edad, la mayoría de los niños (75%) demuestran comprender cuándo alguien miente para evitar un castigo u obtener un beneficio –mentira instrumental–, aunque a la hora de mentir, la mayoría (50%) utilizan estrategias de sabotaje (“me chivo al profe”) y sólo el 25% miente (ver Tabla 111).

Tabla 111. Resultados en comprensión y expresión de mentira en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. mentira (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	E. mentira (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	2	25,00	25,00	0	1	12,50	12,50
2	6	75,00	100,00	0,5	1	12,50	25,00
N=	8			1	4	50,00	75,00
				1,5	1	12,50	87,50
				2	1	12,50	100,00
				N=	8		

CF - Mentiras piadosas

Siguiendo con la mentira, los resultados obtenidos en la comprensión y expresión de mentiras piadosas son, al menos, curiosos (véase Tabla 112). Cabe recordar que este tipo de mentiras son de adquisición tardía por el carácter social que las diferencia de las mentiras instrumentales o de las pseudomentiras.

Aunque la mayoría de los niños de 3º de EI no comprenden ni saben decir mentiras piadosas (el 75% o no resuelven la tarea o dan respuestas literales), un 25% comprenden la intencionalidad de este tipo de mentiras y además también son capaces de mentir para no hacer daño a los demás.

Tabla 112. Resultados en comprensión y expresión de mentira piadosa en 3º El
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. mentira piadosa (NR)				E. mentira piadosa (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	4	50,00	50,00	0	2	25,00	25,00
0,5	2	25,00	75,00	0,5	1	12,50	37,50
2	2	25,00	100,00	1	2	25,00	62,50
N=	8			1,5	1	12,50	75,00
				2	2	25,00	100,00
				N=	8		

CF – Metáfora

Los resultados obtenidos en 3º El sobre el leguaje metafórico (Tabla 113) siguen la misma tendencia observada en edades anteriores: los niños de 3º de El son más capaces de hacer una expresión metafórica (62,50%) que de comprender el sentido metafórico de una expresión (25%). Aunque sí se percibe un avance en la comprensión donde ya el 50% realizan una suspensión parcial del significado.

Tabla 113. Resultados en comprensión y expresión de metáfora en 3º El
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. metáfora (NR)				E. metáfora (NR)			
	Conteo	Porcentaje	PrcAcum		Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	1	12,50	12,50	0,5	2	25,00	25,00
0,5	1	12,50	25,00	1	1	12,50	37,50
1	4	50,00	75,00	2	5	62,50	100,00
2	2	25,00	100,00	N=	8		
N=	8						

CS – Ironía

Por el contrario, en ironía se produce el efecto inverso, es decir, comprenden muy bien la ironía pero todavía no pueden hacer un uso irónico del lenguaje (ver Tabla 114). Así, en comprensión el 50% de los niños interpretaron la ironía de forma adecuada, el 25% comprenden la intención del interlocutor aunque no interpreta de forma adecuada el enunciado y sólo un 25% entienden la ironía como un error (“ha dicho eso porque se ha equivocado; lo ha dicho al revés”). En expresión, existe una mayor variabilidad en las respuestas: un 37,50% de los alumnos emiten enunciados que evidencian la discrepancia entre lo literal y lo implícito utilizando formulas mitigadas (“se ha

manchado un poquito”), otro 37,50% emiten enunciados muy aproximados a los irónicos pero en los que falla la intencionalidad irónica y sólo el 12,50% son capaces de utilizar el lenguaje irónicamente. Aún así, atendiendo a la edad de estos niños y la dificultad de este uso del lenguaje, el desarrollo demostrado en esta competencia por los niños de 3º de EI es mayor al esperado.

Tabla 114. Resultados en comprensión y expresión de ironía en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. ironía				E. ironía			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
1	2	25,00	25,00	0	1	12,50	12,50
1,5	2	25,00	50,0	1	3	37,50	50,00
2	4	50,00	100,00	1,5	3	37,50	87,50
N=	8			2	1	12,50	100,00
				N=	8		

CF - Frases Hechas

En desarrollo de la comprensión y el uso de frases hechas (véase Tabla 115) a los 5-6 años también es notable en comparación al obtenido por los niños de 2º de EI. Aunque un 62,60% no alcanzan la comprensión no literal de este tipo de frases, el 37,50% sí lo consiguen y el uso de frases hechas en esta edad apenas se da (87,50%).

Tabla 115. Resultados en comprensión y expresión de frases hechas en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. frases hechas				E. frases hechas			
(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0	3	37,50	37,50	0	3	37,50	37,50
1	2	25,00	62,50	1	4	50,00	87,50
2	3	37,50	100,00	2	1	12,50	100,00
N=	8			N=	8		

CF - Hipérbole

La comprensión y uso de hipérbolos se valora sólo en este grupo de edad. Como se ha referido a lo largo de los capítulos anteriores, el diseño del ítem fue complejo debido a las dificultades para inducir el uso de este tipo de enunciados. Los resultados (Tabla 116) son los siguientes:

Comprensión: el 12,50% hacen una comprensión literal de las hipérbolos, el 12,50% una comprensión parcial y el 75% comprenden estos

enunciados identificando adecuadamente el significado literal, el figurado y la intención del emisor.

Expresión: un 12,50% dan respuestas no pertinentes, la mayoría (62,50%) hacen un uso aproximado de una hipérbole (“es muy grande, súper grande”), y el 25% utilizan el lenguaje figurado (“es tan alta como un edificio”).

Tabla 116. Resultados en comprensión y expresión de hipérbolos en 3º EI
(C = Comprensión; E = Expresión; NR = Nivel de Respuesta)

C. hipérbolos (NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum	E. hipérbolos			
				(NR)	Conteo	Porcentaje	PrcAcum
0,5	1	12,50	12,50	0	1	12,50	12,50
1	1	12,50	25,00	1	5	62,50	75,00
2	6	75,00	100,00	2	2	25,00	100,00
N=	8			N=	8		

En resumen, los resultados obtenidos en el grupo de 3º de Infantil muestran que:

(a) el nivel de Competencia Interaccional es alto, puesto que en la mayoría de tareas los alumnos utilizan niveles de respuesta adecuados y complejos. En la Competencia Referencial

(b) se observan puntuaciones superiores al grupo de 2º. En la Competencia Subjetiva

(c) se observa un buen nivel de desarrollo en todas las habilidades que se valoran en esta competencia. Finalmente, en la Competencia Figurativa

(d) se observa un mejor nivel de desarrollo que los grupos de edades inferiores puesto que en este grupo se utilizan con más frecuencia respuestas no literales y adecuadas a la situación.

9.5. DESARROLLO DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS POR EDADES

Para comparar los resultados obtenidos sobre el desarrollo de las diferentes competencias comunicativas entre los 3 y 6 años, se elaboró un resumen de los resultados de los tres cursos de EI en las distintas tareas del protocolo.

Para ello, se utilizaron las puntuaciones medias de cada tarea. Estas

puntuaciones se obtienen mediante el sumatorio de las respuestas de todos los sujetos de cada grupo divididos entre el número de sujetos. En cuanto a la puntuación media de cada competencia, se extrajo a partir del sumatorio de los resultados globales de todas las tareas dividido entre el número de participantes de la muestra y el número de tareas que integra cada competencia. Con estas medias ponderadas se pueden analizar las diferencias entre tareas y entre grupos de forma cualitativa.

Desarrollo de la Competencia Interaccional

Los resultados (véase Tabla 117) sugieren parcialmente el desarrollo progresivo de la mayoría de las habilidades comunicativas interaccionales asociadas a contextos interactivos entre los 3 y los 6 años; los niveles de ejecución en 1º y 2º de EI son intermedios y el mayor nivel de desarrollo se alcanza en 3º (1,47). No obstante, la puntuación media de los niños de 4 años impide establecer un perfil de desarrollo progresivo entre los 3 y los 6 años.

Este hecho que podría explicarse por el rendimiento demostrado en la comprensión de peticiones, donde el grupo de 1º de EI obtiene un nivel muy alto (superior al de los niños de 2º y 3º). Como se ha referido anteriormente, este efecto puede deberse a una mayor familiaridad de los niños de 3 años con situaciones comunicativas donde reciben órdenes y demandas con mucha frecuencia, destinadas a la adquisición de rutinas y hábitos (cómo sentarse, guardar el material, etc.). Esto explicaría parcialmente estos resultados, pero teniendo en cuenta los límites de representatividad de la muestra, es aventurado extraer conclusiones.

Tabla 117. Puntuaciones medias de la Competencia Interaccional

(C = Comprensión; E = Expresión)

		Curso		
		1ºEI	2ºEI	3ºEI
Gestión de la atención	C	1,52		
	E	0,88		
Comprensión mentalingüística	Permiso		0,64	1,62
	Atención		0,80	1,62
	Petición		1,05	1,25
Peticiones	C	1,58	1,11	1,38
	E	1,08	1,61	1,81
Reformulación (RF) y reparación de turno (RP)	RP	0,88	1	1,12
	RF	1,52	1,41	1,5
Puntuación media		1,25	1,05	1,47

Desarrollo de la Competencia Referencial

El desarrollo de las habilidades relacionadas con el uso referencial del lenguaje sólo es valorado entre los 4 y los 6 años. Los resultados obtenidos (Tabla 118) evidencian diferencias en todas las habilidades valoradas, siendo los alumnos de 3º de EI los que alcanzan puntuaciones más altas, lo que apoyaría el progresivo desarrollo de esta competencia pragmática.

Tabla 118. Puntuaciones medias obtenidas de la Competencia Referencial

		Curso		
		2ºEI	3ºEI	
Comunicación referencial	Comprensión		1,75	
	Expresión		0,93	
Categorización	Comprensión	Categorial	0,80	1,63
		Elemento desconocido		0,87
	Expresión	Categorial	0,52	0,75
		Inferir categorías (1)	0,94	1,25
		Inferir categorías (2)		0,44
		Descripción categoría		0,38
Analogías	Comprensión	1,05	1,5	
Puntuación media		0,74	1,05	

Desarrollo de la Competencia Subjetiva

En cuanto al desarrollo de Competencia Subjetiva se observa que los niños de 3 a 6 años obtienen puntuaciones elevadas en todas las habilidades. Estas diferencias de puntuación (véase Tabla 119) son más llamativas que en las dos competencias anteriores, por lo que parece que la Competencia Subjetiva es especialmente sensible al desarrollo en estos años. Esto puede deberse a dos factores, o bien son habilidades cuyo desarrollo es más abrupto en este periodo, o bien la selección de tareas y de niveles de respuesta es especialmente discriminativo. En cualquier caso, y debido a que no existen instrumentos que evalúen este tipo de habilidades de forma específica, estos resultados merecen una atención especial.

Tabla 119. Puntuaciones medias obtenidas de la Competencia Subjetiva

		Puntuación media		
		1ºEI	2ºEI	3ºEI
Estados fisiológicos	Comprensión	0,94		
	Expresión	0,94		
Emociones primarias	Comprensión	1,64	1,57	2
	Expresión	1,64	1,54	2
Deseos e intereses	Comprensión	0,61	1,44	1,68
	Expresión	0,73	1,30	1,75
Rechazo	Comprensión	0,41	0,72	1,06
	Expresión	0,31	1	2
Pensamientos y creencias	Comprensión	0,5	1,19	1,56
	Expresión	0,26	1,16	1,82
Planificación EE	Comprensión		0,80	1,56
	Expresión		1,11	1,37
Emociones secundarias	Comprensión			1,43
	Expresión			1,37
Puntuación media		0,80	0,96	1,66

En las siguientes gráficas, se muestran las puntuaciones medias obtenidas en los distintos ítems por los tres grupos de edad, en las que se observa más claramente el desarrollo de cada habilidad.

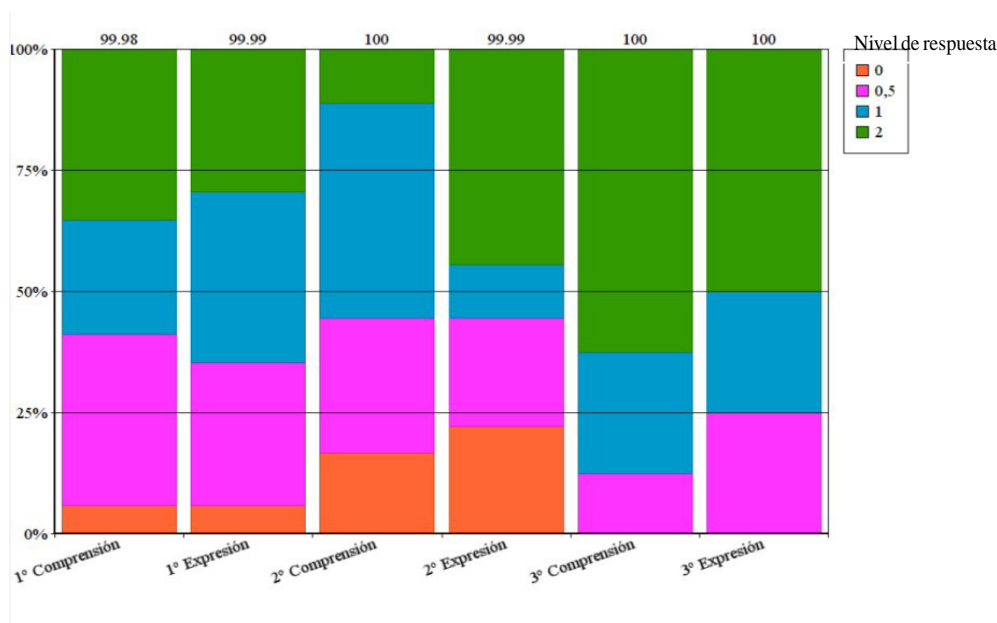


Figura 34. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CS de estados fisiológicos

El desarrollo del uso de lenguaje en relación a la expresión y comprensión de estados fisiológicos que se muestra en la Figura 31 es evidente si comparamos los grupos de 1º y 3º de EI. Los niños de 3 años ofrecen respuestas más sencillas (50%) que los de 5 años (el 75% muestran ya

un buen desarrollo, ofreciendo el 50% de respuestas de máxima complejidad). En el caso de 2º de EI, este uso estaría en desarrollo por lo que nos encontramos con gran variabilidad, tanto en expresión como en comprensión.

Algo similar sucede en la comprensión y expresión de emociones primarias. Además de comprobar que esta competencia está adquirida a los 5-6 años pasando ya a utilizar el lenguaje referido a emociones secundarias –dos últimas columnas de la Figura 35–, el desarrollo entre los 3 y los 4 años no está tan definido, de hecho los niños de 1º de EI obtienen mejores resultados que los de 2º de EI.

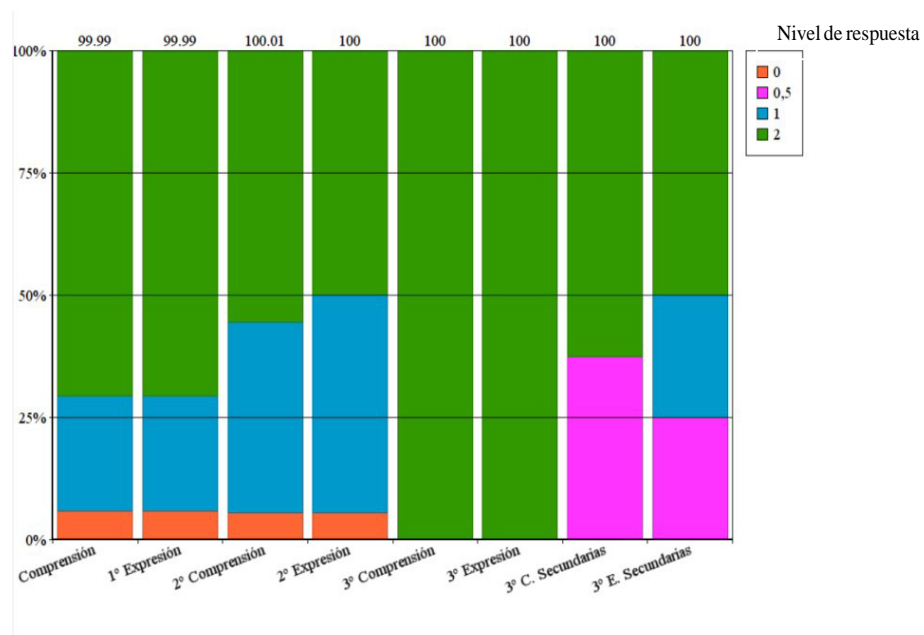


Figura 35. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CS de estados emocionales

En las tareas de comprensión y expresión de deseos e intereses se observa una evolución muy importante en los tres grupos de edad (ver Figura 36). Así, se observa la disminución gradual de respuestas no pertinentes que desaparecen en 3º de EI, en ambas vertientes. En el mismo sentido, se observa como este uso mentalista del lenguaje es complejo a los 3 años pero se hace patente a los 4-5 años, especialmente en su vertiente expresiva, y su dominio se completaría entre los 5-6 años, manteniéndose ligeramente superior el uso del lenguaje para expresar deseos e intereses que para comprenderlos.

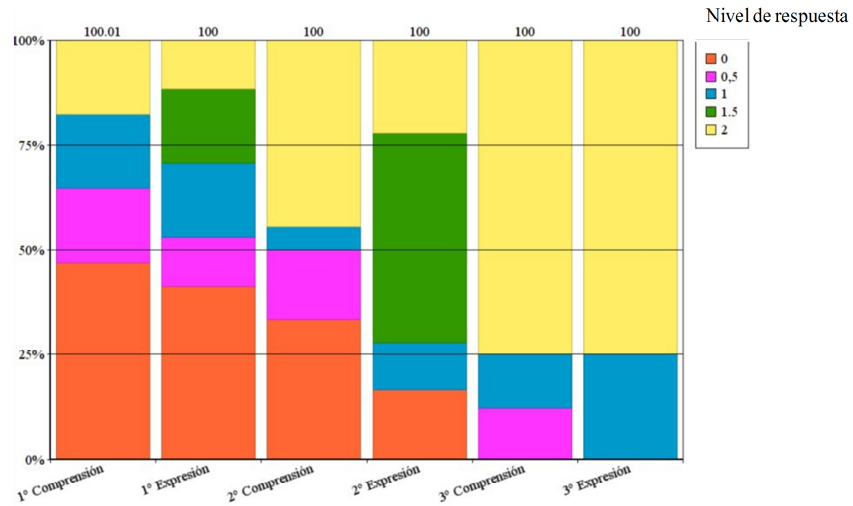


Figura 36. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CS de deseos e intereses

Un perfil similar se comprueba en el desarrollo para utilizar el lenguaje en contextos comunicativos donde se plantea el rechazo como muestra de la propia individualidad. En la Figura 37 se observa que, en general, los niños de 3 a 6 años comprenden menos el rechazo de lo que son capaces de expresarlo. Mientras que en 1º de EI sólo la mitad de los niños son capaces de hacer este uso, en 3º de EI todos ellos lo expresan perfectamente y lo comprenden en mayor o menor grado. Entre los 4-5 años podría decirse que el progreso en esta habilidad continúa pero no se evidencian diferencias significativas respecto de los niños de 3-4 años.

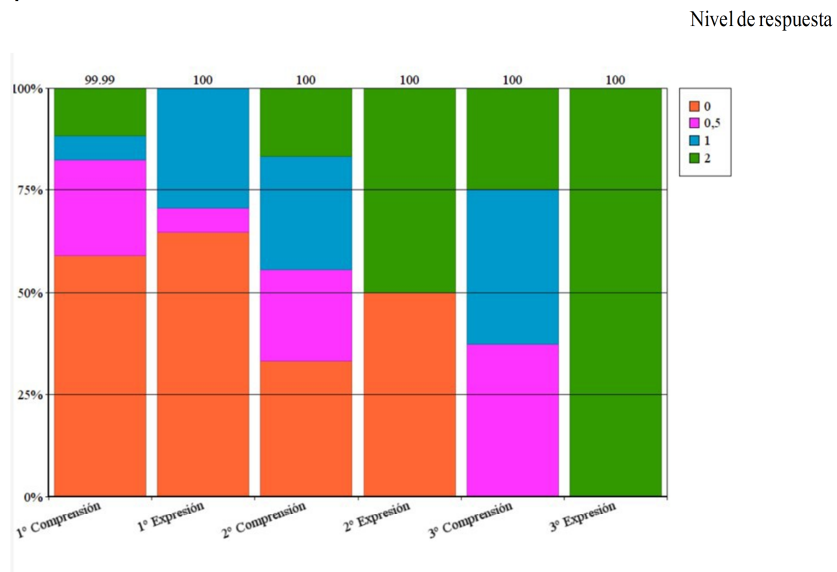


Figura 37. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CS de rechazo

Finalmente, el desarrollo del lenguaje asociado a la comprensión y expresión de los pensamientos y creencias, una de las habilidades más complejas, muestra una evolución acorde a los planteamientos del desarrollo de las habilidades mentalistas. Entre los 3-4 años los niños tienen dificultades para entender lo que otros piensan o creen y para expresar lo que ellos piensan y creen. El inicio de estas habilidades parece situarse entre los 4-5 años, pero su desarrollo es muy rápido, de tal forma que entre los 5 y 6 años muestran un buen dominio de este uso funcional del lenguaje (en torno al 75% ofrecen respuestas complejas) tanto en comprensión como en expresión.

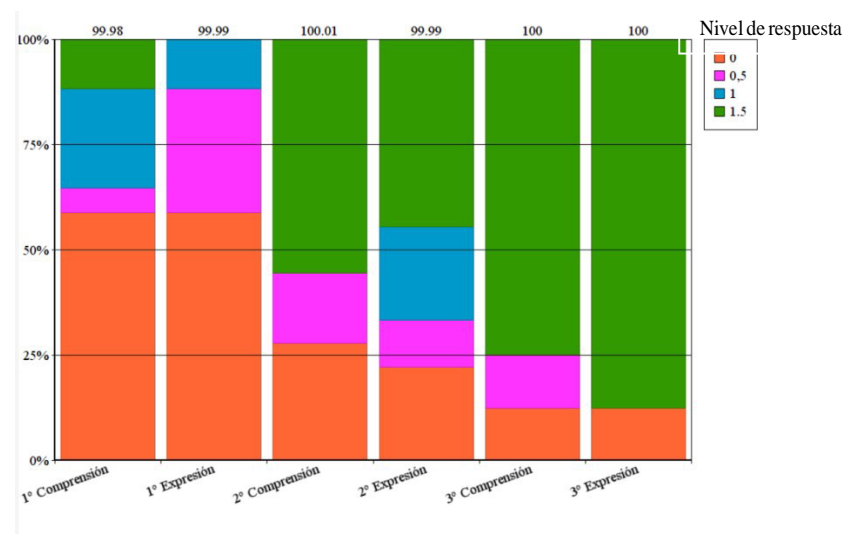


Figura 38. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CS de pensamientos y creencias

Desarrollo de la Competencia Figurativa

En la Competencia Figurativa (ver Tabla 120) se observan puntuaciones bajas en todos los grupos de edad, en comparación con las obtenidas en las competencias anteriores. Atendiendo a los resultados obtenidos en este estudio, el desarrollo del uso figurativo del lenguaje se sitúa entre los 5-6 años. No obstante, cabe señalar que algunos niños de entre 3 y 5 años responden a estas tareas aunque su comprensión y uso sea parcial.

Tabla 120. Puntuaciones medias obtenidas de la Competencia Figurativa

		Curso		
		1ºEI	2ºEI	3ºEI
Simulación	Comprensión	0,82	0,88	
	Expresión	0,41	1,28	
Pseudomentira	Comprensión	0,23	1,22	1,37
	Expresión	0,14	0,66	0,56
Mentira	Comprensión	0,11	0,69	1,5
	Expresión	0,23	0,72	1
Metáfora	Comprensión	0,67	0,69	1,06
	Expresión	0,79	1,16	1,5
Ironía	Comprensión	0,64	1,08	1,72
	Expresión	0,38	0,61	1,18
Frases Hechas	Comprensión		0,44	1
	Expresión		0,22	0,75
Hipérbole	Comprensión			1,37
	Expresión			1,12
Mentira piadosa	Comprensión			0,62
	Expresión			0,75
Puntuación media		0,44	0,80	1,13

Esta competencia permite valorar de forma específica habilidades de carácter mentalista, más allá de las tareas clásicas relacionadas con “la falsa creencia”, por tanto, las tareas se pueden utilizar en conjunto con el resto del protocolo, o de forma específica en aquellos casos en los que se sospeche de la existencia de un problema específico en estas habilidades.

En la Figura 39 se recogen los datos de la tarea de simulación, sólo valorada en los alumnos de 1º y 2º de EI, en la que se aprecian diferencias significativas entre ambos cursos. El uso simulado del lenguaje en niños de 3-4 años todavía es limitado (un 50% pueden comprender su uso en situaciones ficticias pero raramente utilizan el lenguaje con este valor), el inicio de este desarrollo se situaría entre los 4-5 años, pero a pesar de esta mejora, no se observan puntuaciones tan elevadas por lo que puede ser interesante utilizar esta tarea en niños de 3º de EI de entre 5-6 años.

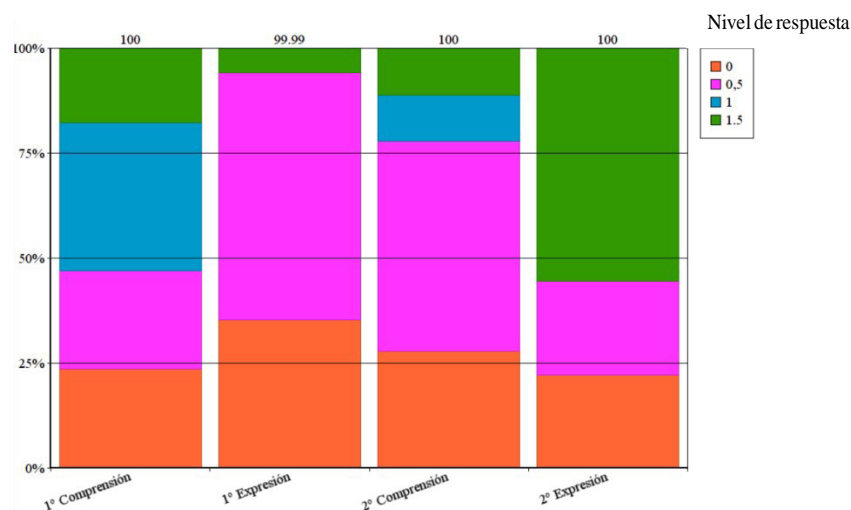


Figura 39. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º y 2º de EI en la CF de simulación

Con respecto a la pseudomentira se constata que los niños de 3-4 años, en su mayoría no entienden las situaciones donde aparece una pseudomentira y tampoco las dicen (véase Figura 40). Los niños de 5-6 años comprenden perfectamente la pseudomentira (más del 76%) pero no la expresan (tan sólo un 12% y no de manera compleja). Un perfil similar aparece también entre los 4-5 años, aunque en este caso incluso los porcentajes, tomados en su conjunto, mostrarían un dominio mayor que el de los niños de 5-6 años. Esto pueda deberse quizás a la influencia del factor de “deseabilidad social”, en el sentido de que los niños mayores sean más conscientes de ese tipo de mentiras no deben decirse, frente a la espontaneidad de los niños de 4-5 años.

Pero si unimos estos resultados a los obtenidos en la comprensión y expresión de la mentira, otra explicación posible es que la intencionalidad de engañar, que subyace a la mentira, aparece muy pronto. Es decir, los niños a partir de los 4 años hacen un uso adecuado de la mentira en su contexto, que en este caso es evitar un castigo o una consecuencia negativa o bien alcanzar algo que se desea. Este uso eficaz de la mentira desaparece en el caso de la pseudomentira, lo que explicaría la diversidad en el perfil anteriormente comentado. Tal y como se muestra en la Figura 41, el desarrollo del uso figurativo del lenguaje para mentir se produce gradualmente entre los 3 y los 6 años, aunque sigue apareciendo en todas las edades el efecto de “deseabilidad social” –los niños dicen entender mejor cuando alguien miente pero ellos

mentirían menos—. Entre los 3 y los 4 años menos del 25% entienden la mentira o mienten, entre los 4 y los 5 años casi el 75% de los niños entienden cuando se miente pero tan sólo un 25% mentiría. Y, entre los 5 y los 6 años la mayoría de los niños saben cuando alguien miente pero, curiosamente, sólo un 12% diría una mentira instrumental.

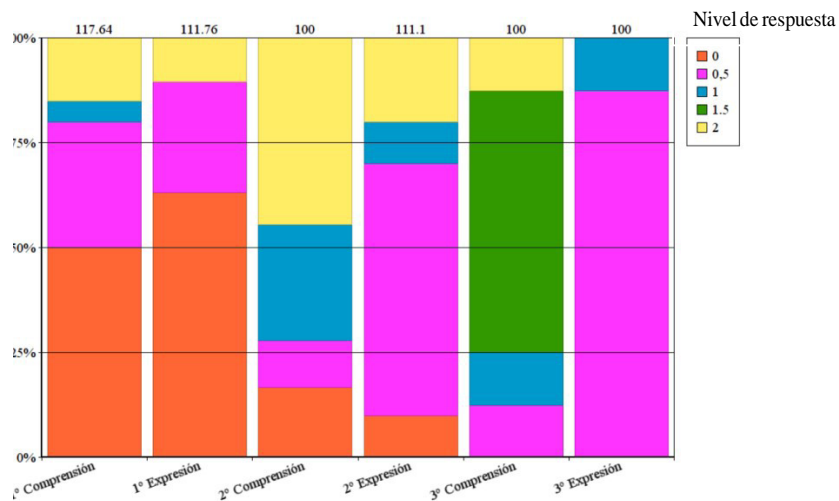


Figura 40. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CF de pseudomemoria

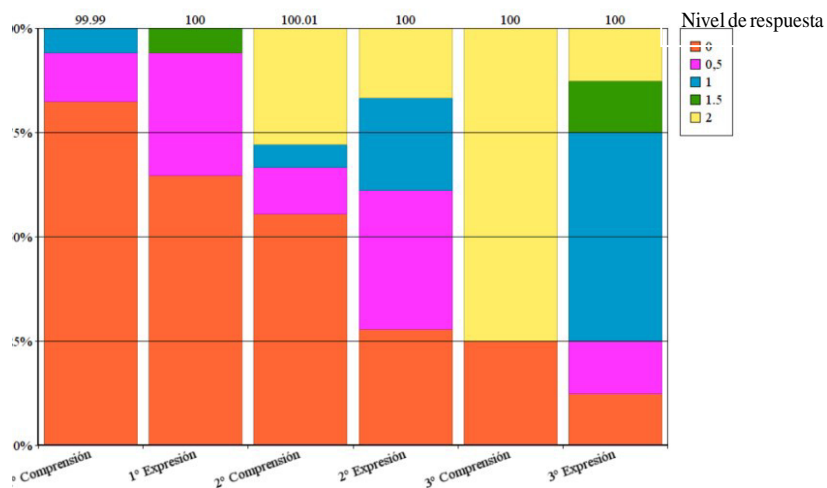


Figura 41. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CF de memoria

El desarrollo del lenguaje metafórico, empieza en edades tempranas; por la luz de los resultados ésta es una habilidad cuyo progreso será continuo en edades posteriores, más allá de los 6 años (véase Figura 42). Aunque entre los 3 y 4 años hay niños (casi un 50%) que comprenden una expresión metafórica,

e incluso pueden hacer alguna metáfora sencilla, la edad de inflexión se situaría a partir de los 4 o 5 años, y entre los 5-6 años la mayoría de los niños (75%) muestran un dominio adecuado de este uso comunicativo. El hecho de que los niños de entre 3 y 6 años parezcan ser más competentes en hacer metáforas que en comprenderlas podría explicarse porque en este periodo la explicación verbal de los conceptos recurre a la analogía por lo que esas verbalizaciones adoptan una forma de símil, es decir, una pseudometáfora.

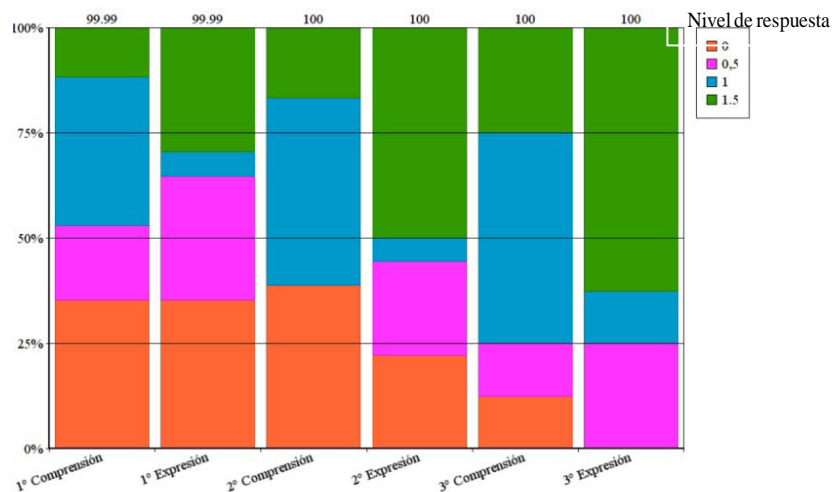


Figura 42. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CF de metáfora

Comprender y utilizar el lenguaje con su sentido irónico no es fácil, pero a pesar de la variabilidad de respuestas obtenidas en estas edades, su inicio aparece tempranamente. Algunos niños de 3-4 años, los más competentes desde el punto de vista comunicativo-lingüístico (un 25%), pueden hacer este uso. Aunque el inicio de este valor figurativo del lenguaje se observa, al igual que en la metáfora, a los 4-5 años, y su desarrollo se hace patente a partir de los 5-6 años: el 100% de estos niños comprenden, y más del 75% son capaces de utilizar el lenguaje en sentido irónico, aunque con diferentes grados de complejidad (véase Figura 43).

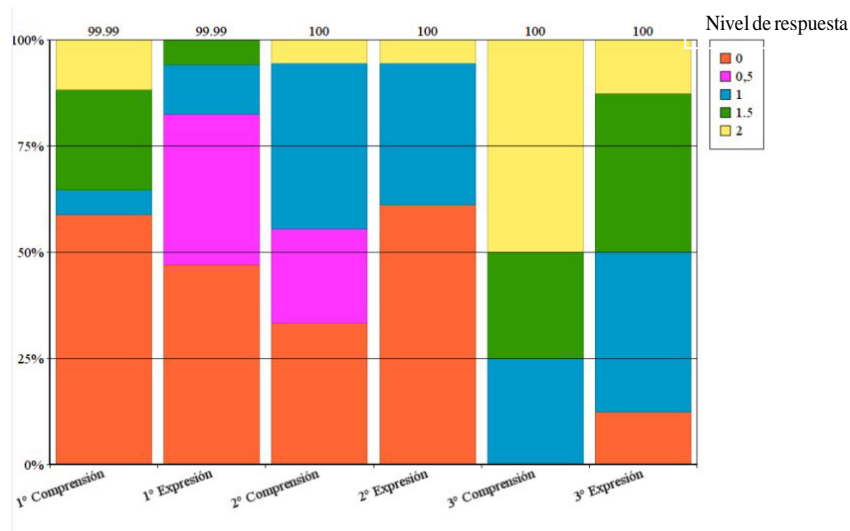


Figura 43. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CF de ironía

Finalmente, dentro de los usos figurativos del lenguaje, se comprueba que la comprensión y expresión de frases hechas, valorada sólo en 2º y 3º de EI, es muy compleja para estas edades. Aunque, en la Figura 44 se aprecia cierta mejora en su desarrollo entre los 4 y los 6 años, la mayoría de los niños de 4-5 años (aproximadamente el 75%) no comprenden las frases hechas y tan solo un 12% es capaz de hacer una frase de este tipo. Es a partir de los 5-6 años donde podemos considerar que podría iniciarse el desarrollo de esta competencia (más del 50% de los niños comprenden algunas frases hechas y expresan al menos una frase hecha).

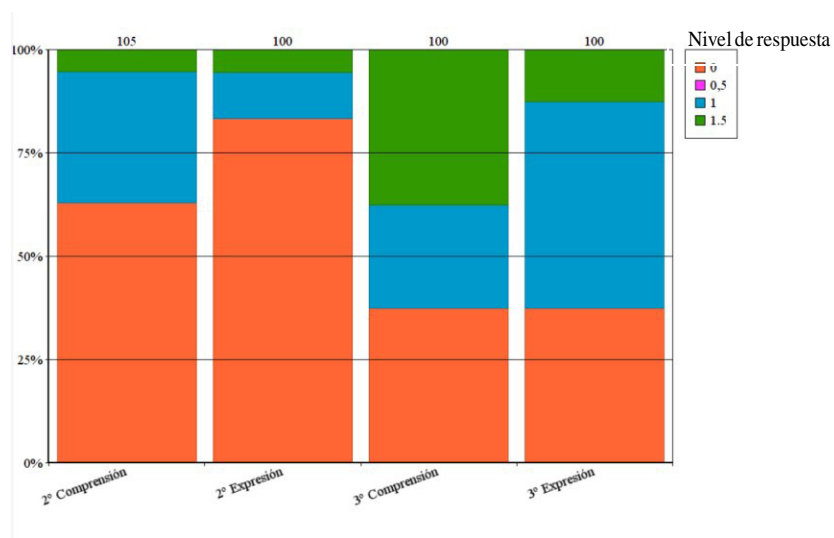


Figura 44. Porcentaje de respuestas de acuerdo a su complejidad de los alumnos de 1º, 2º y 3º de EI en la CF de frases hechas

Para corroborar estos resultados, se llevó a cabo un análisis estadístico

mediante la prueba post hoc de Duncan (ver Tabla 121). Los resultados confirman que las puntuaciones de los 3 grupos de edad son significativamente diferentes entre sí: los niños de 3-4 años obtienen las puntuaciones inferiores, los de 4-5 años puntuaciones medias y los niños de 5-6 años las puntuaciones más elevadas.

Tabla 121. Análisis post hoc Duncan de diferencia de grupos

	Edad	N	Media	DT	ET	F
Competencia Interaccional	3 años	17	1,25	0,255	0,062	8,6970**
	4-5 años	18	1,05	0,25	0,059	
	5-6 años	8	1,47	0,198	0,07	
Competencia Referencial	4-5 años	18	0,83	0,409	0,096	2,0820
	5-6 años	8	1,06	0,21	0,074	
Competencia Subjetiva	3 años	17	0,8	0,395	0,096	11,7560**
	4-5 años	18	1,13	0,465	0,11	
	5-6 años	8	1,64	0,207	0,073	
Competencia Figurativa	3 años	17	0,45	0,317	0,077	9,8030**
	4-5 años	18	0,8	0,426	0,1	
	5-6 años	8	1,13	0,35	0,124	

** Nivel de significación 0,01

Como se puede observar, la única competencia en la que no se obtienen diferencias significativas entre grupos es la Referencial. Existen dos posibles motivos. El primero de ellos es que la naturaleza de esta competencia tiene un carácter pragmático-semántico, lo que implica el procesamiento de contenidos lingüísticos y conceptuales. El segundo es que al reducir las habilidades que integran esta competencia, en favor de la evaluación de la pragmática y no del conocimiento, los resultados pueden estar sesgados.

En el resto de competencias se observan diferencias significativas ($p < 0,01$), especialmente en la Competencia Subjetiva y Figurativa. Por tanto, en estas tareas los niños de mayor edad muestran una mejor ejecución que denota que las habilidades pragmáticas se adquieren de forma progresiva y que es posible establecer distintos niveles de desarrollo.

9.6. DESARROLLO PRAGMÁTICO EN NIÑOS CON DIFICULTADES EN EL DESARROLLO

Tal y como se anticipó al inicio de este capítulo, en el grupo de 1º de EI participó un niño del TEA, cuyo nivel de competencia lingüística le permitió participar en muchas de las tareas del PDP-PI, aunque mostraba respuestas más sencillas que su grupo de iguales. Debido a su adecuada ejecución, sus datos forman parte de la muestra general.

De manera más detallada, este niño con TEA mostró un alto grado de colaboración. El desarrollo de la competencia Interaccional fue muy similar al del resto de sus compañeros de 1º de EI y aunque en la competencia Subjetiva sus respuestas fueron más sencillas se adecuaron, por lo general, al contexto. Sin embargo, en la competencia Figurativa, su grado de colaboración decayó debido a las dificultades para comprender las consignas y resolver las tareas mediante el uso figurado (no literal) del lenguaje.

En 2º de EI participaron varios sujetos con NEE. Entre ellos, dos niños con TEA y tres con retraso madurativo. De los tres niños con retraso madurativo, uno de ellos presentó una ejecución bastante normativa por lo que sus resultados fueron incluidos en la muestra. Otro de los niños con retraso madurativo presentaba un desfase superior a dos años, carecía de lenguaje oral y no colaboró con ninguna de las tareas por lo que se eliminó de la muestra. La tercera alumna con retraso madurativo, participó satisfactoriamente en la tarea de evaluación de la competencia Interaccional (hacer un puzle) pero su colaboración decayó notablemente al iniciarse la evaluación de la competencia Referencial, por el alto nivel de exigencia lingüística de estas tareas. De igual modo, se comprobaron serias limitaciones en la comprensión y uso del lenguaje subjetivo y figurado.

Ninguno de los dos alumnos con TEA de 2º de EI utilizaba lenguaje oral como forma de comunicación. Por este motivo, no se les incluyó en la muestra general pero se realizó la valoración con el fin de analizar su comportamiento durante la pasación del PDP-PI. La valoración de estos niños se llevó a cabo en el Aula de pedagogía terapéutica con apoyo de la maestra especialista. En ambos niños, la competencia Interaccional resultó valiosa para evaluar aspectos básicos de la comunicación puesto que muchas de las habilidades

valoradas admiten respuestas no verbales como el uso de protogestos o la comprensión de turnos (aunque se cumplimenten de forma gestual).

Por tanto, los niños con NEE, trastornos del desarrollo u otro tipo de dificultades pueden ser evaluados con el PDP-PI porque, realizando las adaptaciones oportunas, este protocolo permite recopilar información relevante sobre las interacciones comunicativas.

9.7. VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROTOCOLO

9.7.1. *Relación entre las competencias*

Para confirmar la validez de contenido del PDP-PI se analizaron las correlaciones entre las distintas competencias que forman parte del protocolo. La finalidad de este análisis es comprobar si existen relaciones estadísticas entre las competencias, es decir, si quien tiene bajas puntuaciones en la competencia Interaccional también tiene bajas puntuaciones en el resto de categorías del protocolo. Dado que el PDP-PI evalúa cuatro competencias pragmáticas, las puntuaciones de los alumnos deben correlacionarse entre sí.

Los resultados muestran (véase Tabla 122) correlaciones significativas entre todas las competencias excepto la Interaccional y la Referencial. La explicación puede estar en que para compartir una acción donde los referentes están presentes en la situación comunicativa (y por lo tanto son compartidos por los interlocutores) no se precisa aludir explícitamente a dichos referentes.

Tabla 122. Índice de correlación entre Competencias

	Interaccional	Referencial	Subjetiva
Interaccional			
Referencial	,295		
Subjetiva	,301*	,483*	
Figurativa	,309*	,486*	,636**

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En general, estos resultados son un buen indicador de validez de contenido. La mayoría de las competencias correlacionan con nivel de

significación bilateral del 0,05, sin bien las Competencias Subjetiva y Figurativa muestran una correlación mayor debido a que ambas comparten un alto contenido de tipo mentalista.

9.7.2. Análisis interjueces

Para valorar si el PDP-PI presenta una muestra adecuada de los contenidos se realizó una prueba de juicio de expertos. Para ello se elaboró un cuestionario específico para valorar la pertenencia de cada ítem a su categoría. Se ha calculado la concordancia entre las valoraciones de tres profesionales expertos³⁷, a quienes se les pidió indicaran la categoría a la que, en su opinión, correspondían cada uno de los ítems, teniendo en cuenta las opciones siguientes: (1): Competencia Interaccional, (2): Competencia Referencial, (3): Competencia Subjetiva, y (4): Competencia Figurativa.

Los resultados indicaron un porcentaje medio de acuerdo de 82,64% (rango 79,17: 89,58%). El estadístico Kappa de Fleiss fue de 0,76 y el Alfa de Krippendorff fue de 0,76 que indica adecuada fiabilidad (Krippendorff, 2011).

Estos datos indican que los jueces identifican los ítems con la competencia que evalúan de forma adecuada, por lo que el contenido de los ítems valora apropiadamente la competencia para la que han sido diseñados.

³⁷ En el juicio de expertos participaron: una docente de Lengua Española (licenciada en Filología Hispánica; experta en la enseñanza del español como L2), un Orientador Educativo (licenciado en Psicología) y una especialista en tratamiento de Trastornos del Lenguaje (Logopeda).

10. Discusión de los resultados

A lo largo de los cinco capítulos anteriores se ha descrito el proceso de elaboración del Protocolo de Evaluación de la Competencia Pragmática en la Primera Infancia (PDP-PI), desde la disposición de una categorización de las funciones comunicativas, la selección y elaboración del contenido –tareas, ítems y sistema de respuestas– hasta los análisis de los resultados obtenidos por diferentes muestras de niños entre los 3 y los 6 años.

En este capítulo procede a la discusión tanto del proceso de elaboración del PDP-PI como de los resultados obtenidos sobre el desarrollo de las funciones comunicativas en 1º, 2º y 3º de EI, en función de las 4 competencias evaluadas: Interaccional, Referencial, Subjetiva y Figurativa.

10.1. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA INTERACCIONAL

La competencia Interaccional ha resultado la categoría más sencilla de acotar. Esto se debe a que las órdenes tienen una intención muy marcada y generan consecuencias perceptibles en el contexto y en los interlocutores. De hecho, la única modificación que se ha realizado para este trabajo, respecto de taxonomías clásicas como la de McShane (1980), es la inclusión del lenguaje autorregulador.

La tarea diseñada para evaluar las habilidades interaccionales fue la construcción conjunta de un puzle, a partir de la investigación de Bock y Homsby (1981) quienes utilizaron un procedimiento similar obteniendo buenos resultados. La selección de la tarea resultó adecuada desde el primer momento y no fue necesaria ningún tipo de adaptación posterior. Aunque en esta categoría, se incluye el lenguaje autorregulador, en el PDP-PI se tuvo que prescindir de su evaluación debido a que el diseño de una tarea específica para inducir su uso resultaba muy artificial.

Dado que la adquisición de las habilidades interaccionales se demuestra desde edades tempranas (Ninio y Goren, 1993, Wilkinson y Rembold, 1980), se optó por iniciar la pasación del protocolo con esta tarea para que pudiera

servir como criterio para continuar o no con la evaluación del resto de competencias, cuya adquisición es más tardía (Airenti y Angeleri, 2011; Filippova y Astington, 2008; Pexman y Glenwright, 2007 y Booth, Hall, Robinson, y Kim, 1997). De esta forma, si una persona tuviera problemas para resolver los primeros ítems que integran la competencia interaccional (como ocurrió en algunos alumnos de integración preferente del estudio de validación), no se continuaría con la valoración del desarrollo pragmático en el resto de competencias.

En cuanto a los ítems referidos a la gestión de la atención, los resultados obtenidos –similares tanto en el estudio exploratorio como en el de validación– corroboran los obtenidos por otros trabajos y concluyen que esta habilidad se adquiere en edades tempranas (Bates, 1976; Ninio y Snow, 1991; Casla y Sebastián, 2005). Razón por la cual se recomienda que la evaluación del uso del lenguaje para gestionar la atención se realice en niños de 1º de EI (3-4 años) o en aquellos casos de mayor edad con sospechas de dificultad en el desarrollo pragmático.

Las habilidades sobre la comprensión metalingüística de concesión de permiso, de llamada de la atención y de peticiones directas e indirectas, se dispusieron como parte del protocolo a raíz de su inclusión en el Pragmatic Profile (Summers y Dewart, 1988, 1995). Estas habilidades sólo se valoran en 2º y 3º de EI (4-6 años). Los resultados obtenidos en este trabajo avalan la conveniencia de evaluarlas en estas edades ya que su inicio parece situarse en torno a los 4-5 años y prosiguen su desarrollo a los 5-6 años sin producirse un efecto techo.

Los ítems referidos a la expresión y comprensión de peticiones han requerido adaptaciones a lo largo del proceso de elaboración del PDP-PI, con el fin de recoger adecuadamente la evolución de esta habilidad entre los 3 y los 6 años (Gordon-Ervin-Tripp, 1984). Como en el estudio exploratorio (capítulo 8) se observaron puntuaciones muy altas en todos los grupos de edad, se optó no por modificar la tarea, ya que estaba bien planteada, sino por adaptar el registro de respuestas, de tal manera que se pudieran consignar emisiones más complejas y mejor adaptadas a la situación, atendiendo a la relación entre el contexto de interacción y el uso de peticiones, tal y como sugieren otros estudios (Lubecka, 2000; Ogiermann, 2009).

La escasez de estudios sobre el desarrollo de la comprensión de peticiones no ayuda a interpretar los datos obtenidos en esta investigación. Curiosamente, los resultados del estudio de validación (capítulo 9) muestran que los niños de 3 años obtienen mejores puntuaciones que los de mayor de edad. De hecho, el 47% de los niños de 3 años alcanzan el nivel más elevado de comprensión mientras que en el grupo de 5-6 años, sólo el 12% utilizaron alcanzaron el nivel. Una posible explicación nos remitiría a un mayor dominio de la propia pragmática: los niños de 5-6 años hacen un mejor ajuste del uso del lenguaje en función del contexto de interacción comunicativo. En este caso, en la tarea de comprensión de peticiones, cuando se cambian los papeles (el evaluador pide y el niño da), un niño de 3 años se limita a hacer lo que se le ha dicho y no se plantea que el evaluador –que es una persona adulta y más competente que él– necesita de su ayuda o colaboración; es como si a esta edad la tarea se enmarcara dentro de una situación de “juego compartido”. Sin embargo, los niños de 5-6 años, en ausencia de dificultades pragmáticas, verían ese intercambio de papeles como artificioso y no pertinente o adecuado a la situación de intercambio entre dos agentes competentes: ¿para qué le voy a dar la pieza del puzle...si puede cogerla él/ella perfectamente? Este posible razonamiento nos llevaría más al plano del uso mentalista del lenguaje que al uso del lenguaje como regulador de la conducta.

Sin embargo, los resultados obtenidos en expresión de peticiones son mucho más coherentes y apoyan los obtenidos en investigaciones anteriores (Huls y van Wijk, 2012; Mújica, 2001), demostrándose que: a los 3 años los niños “piden” utilizando fórmulas lingüísticas directas mientras que a los 5-6 años los niños pueden utilizar fórmulas lingüísticas indirectas y más flexibles para expresar sus solicitudes.

Finalmente, las tareas diseñadas para valorar el uso del lenguaje en la reformulación de una emisión en un contexto de conversacional (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977) se basaron en los hallazgos de Ervin-Tripp et al. (1990), quienes determinaron que los niños de 4 años eran capaces de utilizar este tipo de estrategias para recuperar información de turnos conversacionales. Los resultados obtenidos en esta investigación, utilizando en este caso un procedimiento inductivo, muestran que más del 60% de los niños de 3 años fueron capaces de emitir algún tipo de reformulación verbal pero no fueron

capaces de utilizar la reformulación sintáctica. Por tanto, valorar otro tipo de fórmulas más sencillas, como la repetición (Manfra, Tyler y Winsler, 2016), permitiría detectar niveles de desarrollo temprano de esta habilidad, por lo que su desarrollo inicial se situaría en edades anteriores a las referidas por otros autores (Ervin-Tripp et al., 1990, Silva, 2010).

En general, las diferencias obtenidas entre los 3 grupos de edad confirman que el protocolo de evaluación de la competencia pragmática es discriminativo, dado que se constata el progreso en el desarrollo de esta habilidad entre los 3 y los 6 años.

No obstante, nos hemos encontrado con un resultado que impide establecer este cambio como un continuo: el análisis detallado de las respuestas de los niños de 3-4 años muestra puntuaciones más altas en el uso de habilidades complejas que el grupo de 4-5 años. Se plantean dos posibles explicaciones. La primera es que el grupo de 4-5 años (tanto del estudio exploratorio como en el de validación) es el que presenta mayor variabilidad de alumnado (interculturalidad, retrasos madurativos, etc.) por lo que el índice de desarrollo se dispersaría en función de las características particulares del alumnado. La segunda explicación la encontramos en el planteamiento sobre la modularización de la mente descrito por Karmiloff-Smith (1992). En este sentido, debemos tener presente que en esta competencia, se valoran habilidades básicas relacionadas con la interacción como la gestión de turnos, el uso de la cortesía, entre otras. Los niños de 3 años están muy entrenados en este tipo de habilidades debido a que realizan tareas explícitas en las aulas (por ejemplo, en la asamblea entrenan el respeto de turno) que a los 4 años ya estarían integradas, por lo que las diferencias entre ambos grupos podrían deberse a la transición de una competencia explícita (3 años) a una competencia implícita (4 años), aludiendo a la noción de redescipción representacional dispuesta por Karmiloff-Smith (1992).

10.2. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA REFERENCIAL

La competencia Referencial ha sido la categoría más complicada de definir y operativizar para su evaluación en estas edades. La mayoría de las taxonomías sobre funciones comunicativas realizan, o bien descripciones muy

específicas como la denominación descrita por Dore (1974) o bien muy genéricas como los realizativos declarativos (Bates, 1976).

En cualquier caso, en todas las taxonomías existe una categoría referida a compartir información sobre la realidad. Pero precisamente, uno de los problemas con los que nos hemos encontrado es que su dominio depende en gran medida del conocimiento que tiene el sujeto sobre esa realidad. Y este conocimiento deriva más de aspectos semánticos (qué tipo de etiquetas utilizar, qué vocabulario utilizar para describirlo...) y del desarrollo de procesos cognitivos (operaciones cognitivas para establecer relaciones como la igualdad o la diferencia), lo que explicaría que muchos de los estudios sobre el desarrollo de habilidades comunicativas referenciales se enmarquen en la teoría piagetiana.

Esto no significa que el contenido del lenguaje (semántica), sea independiente del uso del lenguaje (pragmática), sino que la dificultad radica en diferenciar, por un lado, cuánto de conocimiento y cuánto de comunicación hay cuando valoramos el desarrollo comunicativo referencial; y por otro lado, a pesar de que el currículum escolar sea similar para la mayoría de los alumnos, en qué grado la familiarización con ciertas prácticas escolares e incluso con ciertos conceptos es similar para todos los niños.

Debido a estas particularidades ha resultado muy complicado seleccionar tareas que valorasen procesos implicados en el uso de esas habilidades, por ejemplo, en las versiones iniciales del protocolo se incluían ítems de tipo “denomina este elemento”. El problema de este tipo de ítems es que evalúan 2 tipos de habilidades:

- La comprensión de que a cada elemento en la realidad le corresponde una etiqueta lingüística y el uso de dicha etiqueta para nombrarlo (proceso)
- El léxico, es decir, el banco de vocabulario personal (contenido)

Al analizar los errores en estas tareas se detectó que el problema no se debía a la falta de habilidad en el proceso sino más bien al contenido, de hecho, los niños explicaban que “no se sabían las palabras”. Por este motivo, muchas de las tareas que formaban parte del protocolo inicial fueron suprimidas reduciendo a 9 ítems (4 en la vertiente comprensiva y 5 en la

expresiva). Esta reducción conllevó no valorar esta competencia en los niños de 3-4 años, ya que las habilidades seleccionadas son de adquisición más tardía. De hecho, en el estudio de validación se observa que a los 4-5 años las puntuaciones obtenidas son muy bajas respecto del grupo de 5-6 años. Esta diferencia puede deberse a la implicación de operaciones cognitivas para el establecimiento de relaciones entre conceptos.

Además, como ya se ha comentado anteriormente, consideramos que la inclusión de esta competencia en los niños de 3 años acaba desvirtuando la finalidad principal del PDP-PI, debido a la excesiva carga de recursos cognitivos que implica, afectando negativamente a la aplicación del protocolo frente a la valoración del desarrollo pragmático que es su objetivo principal. Desde nuestro punto de vista, en esta edad ante la sospecha de dificultades en esta competencia podrían utilizarse otras subpruebas existentes en otros instrumentos de evaluación como el PLON (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua, y Uriz, 2004) o similares.

Las habilidades referenciales incluidas para evaluar esta competencia entre los 4 y los 6 años fueron: la descripción, la categorización y la analogía.

La descripción, se eligió porque de todas las tareas recogidas por Yule (1997) para valorar la competencia Referencial ésta es la que ha sido estudiada en mayor profundidad en educación infantil y, especialmente, a partir de 4-5 años (Fons y Boada, 1997; Martínez y Boada, 1997). En los datos obtenidos en este trabajo no se observa efecto techo, pero sí se recoge una tendencia a puntuaciones altas en edades superiores lo que avala la premisa de que las habilidades descriptivas mejoran con la edad, aunque no todos los estudios han encontrado una progresión en su desarrollo en relación a la edad (Martínez, Fons y Boada, 1997), demostrándose que otras variables como el nivel de competencia lingüística (Buil-Legaz, Pérez-Perelló, Androvver-Roig y Aguilar-Mediavilla, 2016) predicen mejor este desarrollo del uso descriptivo del lenguaje.

En relación a la categorización, las investigaciones han venido evidenciando una mejora significativa de estas habilidades durante la etapa infantil (Ware, 2017) relacionada con el aumento del vocabulario (Sloutsky, Lo y Fisher, 2001; Smith, 2005; Ware, 2017). Esta mejora también se constata en los resultados obtenidos en esta investigación.

En las tareas específicas como la categorización de un elemento desconocido, evaluada mediante una tarea similar a la utilizada por Namy y Cleper (2010), se comprueba que a los 5-6 años la mayoría de los niños se ayudan de la información funcional para realizar la inclusión del elemento desconocido (Namy y Cleper, 2002, Namy y Cleper, 2010). Sin embargo, describir los rasgos pertinentes de una categoría, implica una mayor dificultad en estas edades. Además, atendiendo a los resultados obtenidos, podría ser interesante valorar habilidades como la inclusión de un elemento nuevo en edades inferiores, porque quizás se detecte ya un cierto grado de adquisición.

En cuanto a la analogía, los resultados apoyan los obtenidos en estudios anteriores (Smith et al., 1992) e indican que los niños de 5-6 años utilizan menos la información perceptiva que la categorial.

Finalmente, el análisis correlacional efectuado muestra que, en este caso, la competencia Referencial correlaciona positivamente con otras competencias, a excepción de la competencia Interaccional. Es decir, se apuntala la relación entre el componente referencial y las habilidades Subjetivas y Mentalistas, tal y como plantean Olivar, Valle y de la Iglesia, (2004), quienes encontraron una correlación entre la ejecución en tareas de comunicación referencial y de Teoría de la mente.

La discrepancia entre la competencia Referencial e Interaccional podría deberse, como ya se señalado anteriormente, a diversos factores. En primer lugar, la reducción de los ítems para su evaluación, a fin de evitar el efecto de fatiga de los niños en estas edades y de promover un intercambio conversacional más natural, seguramente haya afectado a la validez interna de esta competencia.

Otra hipótesis sería que estas categorías valoran aspectos muy distintos dentro del área pragmática. La competencia Interaccional valora habilidades necesarias para participar y mantener una relación e incluye la valoración de aspectos no verbales, por lo que los turnos conversacionales pueden realizarse de manera gestual y no exclusivamente lingüística. Por contra, la competencia Referencial valora la habilidad para poner de manifiesto y operar con los conocimientos adquiridos, y dicha explicitación implica un mayor dominio de procesos cognitivo-lingüísticos, no sólo comunicativos. De hecho, se observa que la correlación de la competencia Referencial con la Subjetiva y la

Figurativa (0,483 y 0,486 respectivamente) son más elevados que el de la competencia Interaccional con la Subjetiva y la Figurativa (0,301 y 0,309 respectivamente), a pesar de que en todos los casos el nivel de significación es del 0,05 bilateral, lo que indicaría que esta discrepancia no se explicaría sólo por la selección del contenido de la categoría referencial efectuado.

10.3. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SUBJETIVA

Antes de discutir los hallazgos en esta competencia, es necesario señalar que la primera dificultad en esta categoría fue decidir cómo denominarla. El hecho de que el PDP-PI evalúe las vertientes comprensiva y expresiva del lenguaje, conlleva una discusión entre el uso del lenguaje para expresar los deseos, pensamientos y creencias del propio individuo, es decir, la intrasubjetividad y la comprensión de los deseos, pensamientos y creencias de los otros a partir de lo que los otros dicen, esto es, la intersubjetividad. Ante dicha disyuntiva, competencia intersubjetiva versus competencia subjetiva, se optó por la denominación de competencia Subjetiva con el objetivo de no excluir ninguna de las dimensiones, aunque esta decisión pueda ser debatible.

Con respecto a las tareas que se incluyen en el PDP-PI, los resultados obtenidos en el estudio exploratorio (capítulo 8) conllevaron rediseñar todas las tareas destinadas a la evaluación de esta competencia en los niños de 5-6 años, comprobándose, en el estudio de validación (capítulo 9), la efectividad de estos cambios en la medida que se afinó la discriminación en el desarrollo de la competencia subjetiva en función de la edad (nivel de significación del 0,01).

Por otro lado, en cuanto a la estructura del formato de las tareas subjetivas, el mayor reto consistió en disponer tareas que fueran suficientemente inductivas para que los niños demostraran su capacidad para hacer uso del lenguaje subjetivo. Así, mientras que las tareas de comprensión se llevan a cabo utilizando la explicación de láminas en las que se describe una situación mentalista, las tareas expresivas precisan de marionetas que propicien la emisión de expresiones mentalistas en un contexto de interacción.

Recordemos que el PDP-PI valora sólo la expresión y comprensión de estados fisiológicos, emociones, deseos y creencias.

En primer lugar, los resultados demuestran que los niños de 3-5 (grupos de 1º y 3º de EI) son capaces de comunicar, sin dificultades, estados fisiológicos, emociones primarias y deseos (preferencias). Estos datos son congruentes con los encontrados por Wellman (Bartsch y Wellman, 1995; Wellman y Bartsch, 1994, Carlson y Rescola, 2002). Mientras que la expresión y comprensión de pensamientos y creencias, tal y como se ha referido en investigaciones anteriores, es más limitada a los 3-4 años, y su desarrollo comenzaría en torno a los 4-5 años (Bartsch y Wellman, 1995; Furrow, Moore, Davidge, y Chiasson, 1992).

Para este trabajo, el principal problema, para evaluar la expresión de deseos y del rechazo fue generar un escenario que favoreciera el uso de fórmulas alternativas a “quiero” o “no”, comprobándose un progresivo, aunque limitado, uso de estas fórmulas lingüísticas entre los 3-4 años (12%) y los 4-5 años (22%) y su adquisición completa a los 5-6 años. Estos resultados avalan, por tanto, que el desarrollo de estas habilidades se produciría a partir de los 3 años, frente a otros estudios que sitúan el inicio de su adquisición en edades previas (Nicolau, 1995, Pascual et al., 2008).

Con respecto a la expresión y comprensión de emociones primarias entre los 3 y 6 años, los resultados corroboran que a los 3-4 años ya se perciben los estados emocionales de las otras personas (Lenti, Lenti-Boero y Giacombe, 1999) y que esta adquisición estaría claramente definida a los 5-6 años (a esta edad se observó un efecto techo). Por lo tanto, la evaluación del uso de lenguaje para expresar y comprender emociones primarias sería pertinente entre los 3 y los 6 años o en edades superiores ante la sospecha de dificultades.

A partir de los 5 años, la evaluación debería centrarse en la expresión y comprensión de emociones secundarias. En este caso, los resultados obtenidos por los alumnos de 3º de EI muestran que, en estas edades, los niños son capaces de comprender mejor las emociones secundarias que de expresarlas. En la vertiente expresiva se recoge una gran variabilidad en el desarrollo de esta habilidad, hallándose respuestas que aluden tanto a emociones primarias (tiene miedo) como a secundarias (tiene vergüenza). Si bien, en general, nuestros resultados muestran un nivel de desarrollo superior en este grupo de edad frente a los del estudio de Bennet, Yuill, Baerjee y

Thompson (1998), quienes concluyen que, a esta edad, la comprensión de las emociones secundarias es externa.

Por último, la correlación de la competencia Subjetiva con el resto de las competencias que constituyen el PDP-PI es positiva en todos los casos, destacando la alta correlación con la competencia Figurativa (nivel de significación: 0.01), a la que aludiremos en el siguiente apartado. Esta competencia muestra un alto nivel de correlación con la competencia figurativa. Las correlaciones hallada son coherentes con estudios que defienden la alta relación existente entre el manejo de verbos mentalistas y la resolución de tareas de teoría de la mente (Lohmann y Tomasello, 2003) y la comprensión de emociones secundarias (Villanueva, Clemente, y Serrano, 2000).

10.4. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA FIGURATIVA

La alta correlación encontrada entre las competencias Subjetiva y Figurativa remite a la propia delimitación de la categoría Figurativa. En este sentido, las habilidades relacionadas con la comprensión y uso del lenguaje figurativo, que se evalúan en el PDP-PI, podrían formar parte de la competencia Subjetiva. El hecho de disponer su evaluación separada en este protocolo obedece a que las habilidades figurativas, aquí exploradas, como la simulación, la mentira, la metáfora o la ironía, configuran un uso específico del lenguaje íntimamente conectado con nuestra capacidad para suspender significados y para ir más allá de la literalidad del lenguaje.

Aunque algunas de las clasificaciones más relevantes sobre las funciones comunicativas (Dore, 1974; McShane, 1980) excluyen estos contenidos, al considerar que los niños entre los 3 y los 6 años no han desarrollado habilidades representacionales y de simulación que posibiliten este uso del lenguaje, la investigación actual concluye que los niños, desde edades tempranas, manejan con bastante maestría la suspensión de significados (Riviére, 2000; Rosas, 2001), y los resultados obtenidos en esta investigación confirman este supuesto, aunque con algunos matices.

Así, el uso del lenguaje en un contexto de simulación, se ha operativizado en el PDP-PI mediante la explicación de una sustitución (usar

una escoba para jugar) dentro de una actividad de juego simbólico. Los resultados muestran que, a pesar de que este tipo de actividades son familiares a partir de los 2 años (Clark, 1997), los niños de entre 3 y 5 años todavía no son capaces de explicar correctamente los mecanismos que subyacen a la sustitución, tal y como sugieren otros estudios, como el de Devine y Hugs (2013) quienes estudiaron estas habilidades, en tareas similares, con niños mayores de 7 años (7-13 años) encontrando la existencia de correlación entre dos tareas distintas que valoran habilidades mentalistas. A la vista de estas evidencias, sería conveniente evaluar, también, el uso del lenguaje simulado a los 5-6 años.

Respecto del dominio del lenguaje aplicado a la pseudomentira, la mentira instrumental y la mentira piadosa, los resultados obtenidos son congruentes con los realizados por Airenti y Angeleri, 2011, Núñez y Riviere, 1994 y Sotillo y Rivière, 2000. Si bien es cierto que algunos estudios sitúan la expresión de pseudomentiras a los 2 años (Stern y Stern, 1909 citado en Perner, 1994) es posible que el contexto juegue un papel determinante como facilitador del uso de este tipo de mentiras como estrategia. En este trabajo lo primero a destacar es la variabilidad de las respuestas y la imposibilidad de establecer un patrón único en la comprensión y la expresión de la mentira. Parece claro que los niños de 3-4 años ni entienden ni dicen pseudomentiras ni mentiras instrumentales. Los niños de 4-5 años comprenden las situaciones de pseudomentiras pero no las dirían en igual grado; por otro lado no identifican las situaciones que representan el valor de la mentira instrumental aunque sí saben hacer un uso efectivo de este tipo de mentira. Los niños de 5-6 años comprenden perfectamente la pseudomentira y la mentira instrumental (evitar una consecuencia negativa) pero no la explicitan en igual medida; e incluso algunos de ellos comprenden la intencionalidad que subyace a la mentira piadosa y las dirían para no herir los sentimientos de los demás.

Hay que tomar estos resultados con cierta cautela, en la medida que hay otros factores que podrían incidir en la respuesta ofrecida en estas edades; desde la “deseabilidad social” ante el evaluador (no quiero que sepas que miento) a un mayor dominio de la finalidad que caracteriza al “engaño” y al uso de la mentira. Por ejemplo, en el caso de la pseudomentira, ¿para qué decir algo cuando es evidente que los demás saben que no es así? A ello, se suma

la dificultad de valorar estas habilidades en un contexto formal, donde la mentira pierde, por decirlo de algún modo, su sentido.

Con respecto a la comprensión y emisión de enunciados no literales, uno de los hallazgos más relevantes, que hemos constatado, es que los niños de 3-4 años hacen metáforas, a pesar de que no pueden explicar el mecanismo relacional entre el significado literal y el implícito. Estos resultados contrastan con otros que disponen que el desarrollo de este tipo de enunciados se produce en edades posteriores (Pearson, 1990). Además, dentro del lenguaje no literal, ha sido en la metáfora donde se ha demostrado un mejor uso y comprensión en todas las edades. De igual modo, se ha demostrado que los niños de 5-6 años son capaces de emitir una hipérbole incluso en una situación inducida, aunque su uso quizás sea más frecuente en el lenguaje espontáneo (Verga, 2000).

Algo similar ocurre en la comprensión y expresión de la ironía. Aunque unos pocos niños de 3 y 4 años comprenden y son capaces de explicar el enunciado y la intención del interlocutor, en general podemos aceptar que la comprensión de la ironía se establezca a los 5 años (Angeleri y Airenti, 2014), aunque el inicio de su desarrollo es anterior.

Para finalizar, los resultados que se derivan de la tarea sobre la comprensión y uso de frases hechas implican la necesidad de revisar estos ítems. Los niños de entre 4 y 6 años comprenden bien algunas frases hechas, pero inducir su expresión es difícil fuera de un contexto comunicativo natural. También es cierto que no contamos con muchos datos sobre el desarrollo de comprensión o del uso de este tipo de expresiones en niños de infantil, sólo con algunas investigaciones realizadas con niños a partir de 6 años (Nippold, 1998). En definitiva, sería conveniente valorar la pertenencia de esta habilidad como parte del PDP-PI, puesto que hasta el momento no ha resultado muy discriminativa y las posibilidades de interpretar los resultados son limitadas.

10.5. CONCLUSIONES

En términos generales, los resultados de este trabajo corroboran los datos previos sobre el desarrollo de habilidades relacionadas con las Funciones Comunicativas. Esto supone que el tipo de tareas diseñadas y el método de puntuación diseñado son discriminativos. La ventaja de contar con estas habilidades recogidas, organizadas y estructuradas en cuatro macro-tareas, es que el PDP-PI permite hacer una valoración exhaustiva del desarrollo de las Funciones Comunicativas de una forma sencilla.

Se ha comprobado la existencia de una elevada correlación entre las cuatro competencias valoradas que implica un desarrollo parejo entre las diferentes habilidades valoradas.

Por lo tanto, los resultados obtenidos abogan por la existencia de habilidades o procesos subyacentes a las cuatro competencias. A pesar de que las distintas competencias valoran habilidades muy diversas, no son habilidades aisladas o no relacionadas. Pese a la amplitud, y a veces inexactitud, de las definiciones del término PRAGMÁTICA, es un componente lingüístico acotado y bien delimitado.

11. Conclusiones

Uno de los objetivos principales de esta tesis doctoral es reflexionar sobre el componente pragmático del lenguaje integrando las aportaciones realizadas desde las áreas de conocimiento de la Lingüística y de la Psicología, con el fin de establecer un marco teórico que facilite, a los profesionales que trabajan en este campo, la descripción, la comprensión y la evaluación del desarrollo de esta competencia durante la infancia.

La falta de consenso sobre un enfoque común de la Pragmática, dificulta una visión integrada de las aportaciones de las investigaciones existentes. El mayor atractivo del enfoque pragmático del lenguaje es su carácter transdisciplinar y su naturaleza humanista, pero también es su mayor inconveniente si pretendemos aglutinar un corpus científico disperso que posibilite establecer un enfoque empírico-humanista de la pragmática.

A menor escala, confluir sólo en un enfoque psicolingüístico, válido para habilidades que abarcan desde los inicios de la intencionalidad comunicativa hasta el dominio de las destrezas conversacionales, tampoco es fácil. Esta situación ha dado lugar a la formulación molecular de multitud de teorías parciales que explican detalladamente procesos concretos (Brown y Levison, 1987; Lakoff, 1973) pero que limita la creación de un encuadre global (Wersch, 1991).

Los primeros marcos teóricos sobre el estudio de la Pragmática surgen en la década de los 60 del pasado siglo, gracias a las aportaciones de reconocidos lingüistas como John Langshaw Austin (1962) o John Searle (1969). Sus trabajos contribuyeron, de manera inestimable, a la formulación de teorías como el Principio de Cooperación (Grice, 1975), la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986) o la Teoría de la Argumentación (Ascombe y Ducrot, 1983), que siguen vigentes en la actualidad. Pero también fueron el punto de partida de las propuestas psicolingüísticas interesadas por conocer el desarrollo y el adecuado uso de las habilidades pragmáticas: desde el análisis conversacional que utilizan algunas pruebas de evaluación como el TOPICC (Adams et al., 2011) al estudio del manejo de preguntas, implicaturas

y otros elementos conversacionales (Luokusa, 2007) o la valoración de habilidades argumentativas en adolescentes con deficiencia auditiva (Santa Olalla, 2010).

Esta investigación se fundamenta en la Teoría de Actos de Habla (Searle, 1969) y su traslación en términos de Funciones Comunicativas, con el objetivo de establecer un sistema de codificación que clasifique los tipos actos de habla en base a la intención del emisor. La mayoría de las categorizaciones de las funciones comunicativas describen actos concretos en situaciones descontextualizadas, por ejemplo, el acto “el concierto estaba abarrotado” puede ser categorizado como un acto asertivo que describe una realidad; sin embargo, desde una concepción mentalista quizás nos preguntemos sobre qué creencias, pensamientos y sentimientos tienen los interlocutores ante este hecho. Es decir, ¿expresan desaprobación porque se sintieron agobiados con tanta gente o denotan júbilo por el ambiente del evento? Clasificar los actos de habla no debe ser meramente un ejercicio formal, sino que debe ayudarnos a extraer la información relevante y a un análisis comprensivo de la comunicación, en el que se considere la información mentalista que acaece en el contexto de una interacción concreta.

El estudio de las funciones comunicativas fue muy prolífico en los años 70. En esa década se diseñaron diversas propuestas taxonómicas (Dore, 1974, Halliday, 1975, McShane, 1980) para la clasificación de actos de habla de niños menores de 2 años. En general, estas experiencias utilizan una metodología observacional y un tamaño de muestra muy reducido (uno o dos individuos). Además, cada propuesta establece categorías que no son equiparables, de forma que un mismo acto de habla recibe un tratamiento diferente dependiendo de la clasificación aplicada en el análisis.

Pese a estas limitaciones, lo cierto es que, en la actualidad, continúa siendo una de las líneas de trabajo más representativas en la exploración del desarrollo de habilidades pragmáticas. Los motivos que llevan a los profesionales a utilizar estas taxonomías en su práctica son diversos, pero nada despreciables. En primer lugar, son instrumentos accesibles que se localizan fácilmente tanto en manuales sobre Psicología del Desarrollo como en buscadores de internet, basta con introducir el descriptor “usos del lenguaje” para obtener cientos de entradas sobre descripciones, ejemplos o actividades

relacionados con la evaluación de las funciones comunicativas del lenguaje. El segundo motivo es que son clasificaciones muy intuitivas y sencillas, por lo que no exigen de un entrenamiento específico del evaluador y, con poco esfuerzo, se puede elaborar un perfil general sobre el desarrollo pragmático.

Pero no todo son ventajas. Hay que tener presente que estas taxonomías incorporan parámetros muy distintos para describir sus categorías. Por ejemplo, mientras Greendfield y Smith (1976) incluyen como criterio la actividad en la que está inmerso el emisor, para Dore (1974) la pauta es la estructura de la emisión. Esta diversidad implica la falta de acuerdo sobre el uso de una clasificación frente a otra, por lo que el evaluador debería reflexionar, previamente, sobre cuál de ellas es la mejor para valorar las funciones comunicativas en función de sus objetivos.

Por otra parte, estos sistemas consignan únicamente la presencia o ausencia de las funciones comunicativas, por lo que la información que se obtiene es poco discriminativa desde un punto de vista comunicativo. Muchas de estas funciones pueden ser satisfechas con el uso de una mirada, con un gesto o con un acto comunicativo complejo; por ejemplo, una demanda puede ser satisfecha con un gesto simple como señalar o con una fórmula de cortesía elaborada. Es decir, no se trata de un proceso de todo o nada, sino de un proceso gradual que denota un uso diferencial de las posibles formulaciones comunicativo-lingüísticas que denotan diferentes niveles de desarrollo funcional del lenguaje.

A este respecto, el estudio de Garvey (1975) sobre las demandas que hacen los niños en edad infantil concluye que los niños de mayor edad son capaces de elaborar actos más formales y corteses. Su trabajo ha servido de inspiración para la presente Tesis Doctoral, ya que partimos de la premisa de que las funciones comunicativas no deben estudiarse como elementos estáticos que se tienen o no se tienen. Lo interesante es comprobar el grado de desarrollo de las funciones comunicativas, porque el nivel de desarrollo pragmático que puede ser adecuado en un niño de 3 años puede suponer un retraso en un niño de 5 años.

Curiosamente, si se extrapolase esta idea a otras áreas del lenguaje, sería impensable valorar la adecuada adquisición de vocabulario considerando el uso de un solo término. Y si el aumento de vocabulario o el

perfeccionamiento gramatical, son aspectos determinantes en la evaluación del desarrollo del lenguaje y de sus dificultades, el dominio de las habilidades pragmáticas debería también ser considerado como parte importante de este desarrollo.

En esta investigación, el punto de partida de la línea evolutiva en el desarrollo de las funciones se inicia con la intencionalidad comunicativa preverbal. Sabemos que las criaturas de pocos meses de vida están preparados para conectar con sus semejantes (Perinat, 1993) mediante las interacciones cara a cara entre el bebé y el cuidador. A pesar de ser interacciones muy precoces y de carecer de elementos semánticos, no son caóticas ni azarosas, sino que existen elementos estructurales marcados como la alternancia de turno (Trevarthen, 1977).

La habilidad para conectar con otras mentes y para sincronizar con ellas, es lo que Trevarthen (1977) denomina intersubjetividad, y será clave para prefigurar la inteligencia cooperativa adulta. En las interacciones entre el bebé y su cuidador es fácil observar el intercambio de turnos comunicativos a partir de las sonrisas, vocalizaciones y gestos que se producen y que están cargadas de elementos afectivos (Perinat, 1993). Podría afirmarse que en las primeras etapas vitales el desarrollo de la comunicación, de la intersubjetividad, e incluso del apego se entrelazan. Desde esta perspectiva, la intersubjetividad es el puente de unión entre las interacciones tempranas, el desarrollo de la teoría de la mente y el desarrollo del lenguaje y de la comunicación.

Esta concepción de la Pragmática ligada a las habilidades mentalistas se ha visto apoyada por los estudios de imagen que sitúan las áreas del procesamiento pragmático en zonas del hemisferio derecho (Kupperberg et al., 2000; Paradais, 1998;) similares al procesamiento de tareas mentalistas (Kuhlen, Bogler, Swerts, y Haynes, 2015; Saxe, 2006). El debate sobre la especificidad de estas habilidades sigue abierto, puesto que en el procesamiento de la información pragmática existen datos que apoyan la activación de áreas cerebrales específicas (van Ackeren, Casasanto, Bekkering, Hagoort, y Rueschemeyer, 2012), pero también la implicación de procesos generales como la memoria operativa (Apperly, Samson y Humphreys, 2005). En cualquier caso, las investigaciones en el campo de la neurociencia sobre el procesamiento pragmático contribuyen a perfilar el

concepto de pragmática y suponen un apoyo a la estrecha relación entre la Pragmática y las habilidades mentalistas (van Ackeren et al., 2012).

En definitiva, el presente trabajo se enmarca en el estudio del desarrollo de la competencia pragmática desde una perspectiva en la que las habilidades para sincronizar con el otro, leer su mente y detectar sus intereses, resultan fundamentales para poder explicar la adecuación del lenguaje al contexto comunicativo. El desarrollo inicial de estas habilidades está vinculado a la información de tipo emocional y sensorial de carácter inmediato (proto-representaciones) para, en edades posteriores, ensamblarse con la capacidad de operar con representaciones simbólicas que permiten a los niños interpretar la realidad, manejar varios sistemas de forma simultánea e incluso realizar interpretaciones sobre estados subjetivos del otro.

El segundo objetivo de este trabajo es realizar una descripción del desarrollo de las principales habilidades pragmáticas que se adquieren en la infancia, entre los 3 y los 6 años.

Describir este desarrollo era fundamental para diseñar un instrumento de evaluación con ciertas garantías sobre su validez y pertinencia. El proceso no fue sencillo. Como se ha referido, la mayoría de las categorizaciones de las funciones comunicativas, a excepción de la Tough (1976), analizan los primeros actos de habla, antes de los 3 años. Esto obligó a llevar a cabo una revisión detallada de los sistemas de categorías (Dore, 1974; Halliday, 1975, Tough, 1976, McShane, 1980, Ninio y Goren, 1993) y efectuar las adaptaciones necesarias para valorar el uso del lenguaje entre los 3 y los 6 años. Y elaborar una taxonomía que contemple la variabilidad de actos de habla es un proceso sumamente complejo que ha sido descrito en el Capítulo 5.

El resultado ha sido una nueva taxonomía que consta de 4 competencias funcionales en las que se disponen los diferentes usos del lenguaje junto con las habilidades comunicativo-lingüísticas que denotan su desarrollo entre los 3 y los 6 años:

- Competencia Interaccional: actos de habla cuyo objetivo es incidir de forma directa en el comportamiento propio o ajeno y que acontecen en un formato de acción compartida.

- Competencia Referencial: actos de habla dirigidos a nombrar, describir o hacer referencia a una situación del mundo físico con el fin de intercambiar información sobre ella.
- Competencia Subjetiva: enunciados referidos a la expresión de la individualidad del yo y la comprensión de la subjetividad de los otros. En ellos no se incluyen aspectos objetivos de la realidad sino elementos subjetivos intrapersonales e interpersonales, es decir, emociones, pensamientos, intereses, etc.
- Competencia Figurativa: actos de habla en los que el lenguaje no representa la realidad de forma directa. Su uso se evidencia en situaciones en las que se suspenden significados y está ligado a un contexto concreto con un fuerte componente sociocultural.

Por supuesto, estas cuatro competencias no reúnen la completa variabilidad de actos de habla, pero sí los más relevantes en este periodo.

La mayor novedad de esta taxonomía radica en que para cada competencia se explicitan habilidades concretas para poder identificar tanto la adquisición progresiva de una competencia como el dominio o la dificultad en una o varias habilidades específicas. Esta secuenciación habilita tanto obtener un perfil global de desarrollo pragmático como evaluar habilidades específicas directamente relacionadas con algunos de los criterios diagnósticos de los trastornos comunicativos y del lenguaje.

Evaluar este componente lingüístico en la primera infancia es imprescindible para detectar precozmente los trastornos de afectación pragmática y, consecuentemente, para plantear una intervención temprana en los mismos. Por ello, el tercer objetivo de este trabajo es el diseño y elaboración de un instrumento fundamentado en la Teoría de actos de habla y en la relación de la pragmática con las habilidades mentalistas, que permita valorar el desarrollo pragmático de niños entre los 3 y los 6 años.

Afortunadamente, cada vez más se reconoce la importancia de evaluar el desarrollo pragmático como un indicador del desarrollo psicosocial de la persona, incluyendo desde la valoración de la vinculación afectiva (Botana, Peralbo y García-Fernández, 2017) hasta la detección temprana de alteraciones del neurodesarrollo (Botana y Peralbo, 2017). No obstante, la

mayoría de las investigaciones que hacen referencia a la sintomatología pragmática se localiza en el ámbito de los Trastornos del Desarrollo: Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), esquizofrenia, trastorno bipolar, síndrome de Williams, síndrome de Asperger, TDAH o lesiones traumáticas (González, Rivas y López, 2015). En esta línea, se ha demostrado que personas con estas dificultades muestran alteraciones en el desarrollo de habilidades pragmáticas concretas, como la comprensión de la ironía (Wang, Lee, Sigman y Dapretto, 2006), el uso del humor (Emerich, Creaghead, Grether, Murray y Grasha, 2003) o de las máximas conversacionales (Surien et al., 1996).

En el año 2013 se incluye en la DSM V el Trastorno de la Comunicación Social (TCS) que hace referencia a alteraciones específicas en el desarrollo de la pragmática. Este trastorno, diferenciado de los TEA, está suscitando gran interés y cada vez existen más trabajos sobre su nivel de incidencia, su sintomatología o su diagnóstico que definen la afectación pragmática como una entidad propia (Gibson, Adams, Lockton y Green, 2013). Hasta el momento, el mayor consenso sobre este trastorno es que las personas con TCS presentan problemas en el desarrollo del área pragmática del lenguaje debido a las dificultades de reciprocidad social (Loukusa, 2018), deteriorando su relación con sus iguales (Gibson et al., 2013).

La cuestión es cómo y con qué instrumentos evaluar este desarrollo en edades tempranas, especialmente en aquellas edades donde la visibilidad de los niños es mayor debido al alto porcentaje de escolarización (MEC, 2010), lo que facilitaría la detección de dificultades y una intervención desde un entorno normalizado.

Gracias al auge del enfoque pragmático, desde la lingüística y la psicología, contamos con propuestas e instrumentos para evaluar esta dimensión del lenguaje, pero hay una premisa que no debemos olvidar: la sintomatología pragmática no es tan objetivable como otros componentes del lenguaje (González, Rivas y López, 2015).

Uno de los instrumentos de evaluación más aceptados es el Children's Communication Checklist (CCC-2) de Bishop (2003) empleado con personas con deficiencias auditivas, TDAH, y TEA (Baixauli, Berenguer, Roselló y Colomer, 2018; Dawes y Bishop, 2010; Helland y Helland, 2017; Norbury, Nash,

Baird, y Bishop, 2004). El CCC-2 ha sido adaptado a varios idiomas (Crespo-Eguílaz, Magallón, Sánchez-Carpintero, Narbona, 2016; Geurts y Embrechts, 2008; Helland, Biringier, Helland, y Heimann, 2009) y destaca por ser especialmente sensible en la detección de trastornos y dificultades (Volden y Philips, 2010).

Otras propuestas y pruebas de evaluación de las habilidades pragmáticas diseñadas para estudios experimentales menos conocidas que deben ser citadas son: el PEP-L (Romero, Higuera, Cuadra, Correa y del Real, 2014) fundamentado en el Prutting Pragmatic Protocol (Prutting y Kitchner, 1983), el ICRA-A Battery (Abraham y Brenca, 2014), el ABaCO (Angeleri et al., 2012), el Pragmatic Observational Measure (POM) (Cordier, Munro, Wilkes-Gillan, Speyer, y Pearce, 2014) o el Yale in Vivo Pragmatic Protocol (Simmons, Paul, y Volkmar, 2014).

En el ámbito del español, lo primero a destacar es la ausencia de instrumentos o tareas específicas para evaluar del componente pragmático del lenguaje (Baixauli-Fortea, Roselló, Miranda-Casas, 2004). Moreno y Díaz (2014) optaron por utilizar el PREP-INIA (Gallardo, 2008) para evaluar el lenguaje de personas con Síndrome de Down, mientras que otros trabajos recurren a tareas diseñadas específicamente (Buiza, Rodríguez-Parra y Adrián, 2015). El CCC-2, ha sido recientemente adaptado al castellano por Crespo-Eguílaz (Crespo-Eguílaz et al., 2016), pero todavía no se ha generalizado su uso ni para la investigación ni en la práctica profesional.

La mayoría de estos instrumentos –excepto el Yale in Vivo Pragmatic Protocol y el ICRA-A Battery–, recurren a técnicas de recogida de información como la observación directa o las entrevistas a cuidadores (padres y maestros).

La observación directa es una técnica excesivamente dependiente del contexto comunicativo que se suscite. Así, si la situación comunicativa no requiere el uso de ciertos usos del lenguaje será imposible valorarlos. Por ejemplo, en una situación de juego, es probable que un niño no necesite expresar su estado fisiológico, o solicitar las cosas “por favor” o reformular lo que ha dicho para reparar el turno conversacional y seguir jugando; lo que no implica que no tenga adquiridas esas habilidades, sino que la propia situación no exige su activación para que la interacción comunicativa sea efectiva en un contexto de juego.

Las entrevistas a terceros son un tipo de técnica de recogida de información habitual y recomendable en el análisis del desarrollo pragmático. De hecho, el CCC-2 y el Pragmatic Profile, conocido como ECO (Hernández, 1995) en su versión española, utilizan este sistema de recogida de datos. No obstante, esta técnica presenta una importante limitación relacionada con los sesgos del observador, esto es, el cuidador. En primer lugar, se parte del presupuesto de que el cuidador que colabore tenga habilidades suficientes para responder las preguntas. Pero, los cuidadores no suelen ser observadores expertos, por lo que pueden tener dificultades derivadas de la codificación de la información o de la falta de objetividad. En suma, si todos los instrumentos de evaluación con los que contamos requieren la colaboración de los padres o de los maestros, existe la posibilidad de que algunos casos no puedan ser evaluados con información suficientemente fiable. Por este motivo, resulta interesante contar con pruebas que complementen la información obtenida con los cuestionarios a terceros.

Ahora bien, la mayor limitación que presentan todos los instrumentos de evaluación de la competencia pragmática es que sólo valoran la vertiente expresiva, incluso aquellos que se sirven del análisis conversacional como el TOPICC (Adams, et al., 2011), no valoran la comprensión de turnos previos. La ausencia de investigaciones sobre la comprensión de los usos del lenguaje representa un problema de base para la evaluación tradicional a la hora de elaborar un perfil de desarrollo completo. Este dato resulta clave tanto en el diagnóstico como en la intervención de los trastornos comunicativo-lingüísticos. De hecho, la vertiente comprensiva es evaluada exhaustivamente en otras áreas del lenguaje como la discriminación auditiva, por lo que igualmente sería imprescindible considerarla en el procesamiento pragmático.

Curiosamente, las pruebas de ejecución son poco frecuentes en la evaluación del componente pragmático del lenguaje y las nuevas tendencias tampoco aluden a esta técnica, a pesar de que podría complementar los datos obtenidos mediante instrumentos observacionales. Y precisamente, a fin de generar alternativas a la evaluación que permitan complementar los instrumentos ya existentes, el formato elegido para evaluar el desarrollo de las funciones comunicativas en esta investigación se basa en el análisis del uso del lenguaje, en sus vertientes expresiva y comprensiva, mostrado por niños de

entre 3 y 6 años en tareas de ejecución.

Esto conlleva, que las tareas de ejecución deben favorecer la creación de contextos naturales a partir de la disposición de formatos de interacción que en nuestro caso fueron el juego y la narración de láminas o historias. El formato de juego es una de las fórmulas más frecuentes para la valoración del componente pragmático del lenguaje porque evita el efecto evaluación en favor de un contexto cómodo para los niños (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana y Espino, 1996; Bock y Homsby, 1981; Creaghead, 1984). En cuanto a la narración de historias, se adaptó el procedimiento de las “historias extrañas” de Happé (1994) para consignar la vertiente comprensiva y evitar la sobrecarga de la memoria operativa.

Acotadas las competencias pragmáticas a evaluar, las habilidades que las integran y las tareas e ítems para su evaluación, el último de los elementos claves del PDP-PI es el sistema de codificación de las respuestas.

La mayoría de estos instrumentos existentes emplean una forma de codificación excesivamente simple para valorar habilidades muy complejas. En muchos casos esta codificación es dicotómica (presencia/ausencia, apropiado/inapropiado) por lo que es difícil determinar el grado de desarrollo alcanzado, resta sensibilidad a la evaluación y dificulta el establecimiento de una línea base para la intervención. Por ejemplo, el CCC-2 (Bishop, 2003), en la versión en español, plantea la siguiente pregunta: “habla con todos o casi todos” con tres niveles de respuesta “no/a veces/sí”. Esta generalidad produce ambigüedad, porque “hablar con todos” puede ser una conducta inadecuada o adecuada en función de los contextos.

La elaboración de un sistema de codificación de respuestas sencillo que registre con precisión el nivel de desarrollo de las funciones comunicativas es un elemento a mejorar en el PDP-PI. Partiendo de la propuesta de codificación que Shulman (1985) elaboró para el TPS, se ha desglosado cada habilidad en niveles de respuesta que satisfacen una misma función, pero no con el mismo nivel de complejidad y de adecuación a la situación. Por ejemplo, la comprensión de la ironía varía desde la ausencia completa de comprensión, a la comprensión literal, hasta la detección de que existe una discrepancia entre lo dicho y lo implicado, sin ser capaz de realizar una adecuada interpretación. Este proceso resultó muy complejo debido a que no existen datos previos al

respecto y añade una excesiva variabilidad a los ítems; de hecho, no todos los ítems del PDP-PI cuentan con el mismo número de alternativas de respuestas.

Siendo conscientes de la necesidad de homogeneizar el sistema de codificación de respuestas, para facilitar que la mayoría de los profesionales puedan aplicar este protocolo de evaluación, dicho sistema sigue siendo uno de sus puntos fuertes porque entiende que todas las actividades propuestas a los niños pueden ser resueltas de diversas formas. Su aportación consiste en que en lugar de consignar el acierto/error se valora el tipo de acierto o de error y las habilidades subsidiarias presentes en dichos errores o aciertos. Es decir, las respuestas se interpretan como pasos intermedios entre la falta de comprensión o de expresión de una habilidad hasta el manejo de la misma. Desde nuestro punto de vista, estos pasos intermedios son, precisamente, los que dan la pauta para determinar el nivel de desarrollo y establecer objetivos concretos de promoción o de mejora de las habilidades pragmáticas.

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la versión definitiva del PDP-PI son alentadores con respecto a su validez y a su utilización en centros educativos o logopédicos, además de su réplica en el ámbito de la investigación sobre la pragmática del lenguaje.

La correlación entre la mayoría de las Competencias que lo componen apoya la existencia de habilidades subsidiarias entre las funciones Interaccional, Subjetiva, Figurativa y Referencial, aunque en este último caso, tal y como se comentó en la discusión de los resultados, se observa un sesgo en el desarrollo de esta competencia justificado por alta demanda cognitiva.

Aunque los datos de fiabilidad y validez del protocolo son preliminares, dado el tamaño de la muestra, son suficientemente significativos para considerar el PDP-PI como una alternativa válida en la evaluación del desarrollo de la competencia pragmática en la primera infancia.

Los resultados obtenidos, discutidos en el capítulo anterior, suponen un cambio en la concepción de la valoración de competencias comunicativas. Lo esencial no es identificar qué funciones aparecen sino el grado de desarrollo que demuestran tener los niños. Este protocolo nos ha facilitado un primer patrón evolutivo inicial del desarrollo de las competencias Interaccional, Referencial, Subjetiva y Figurativa entre los 3 y los 6 años, y no sólo en cuanto al uso del lenguaje sino también de la comprensión de las funciones del

lenguaje.

Así, se corrobora que la adquisición de la Competencia Interaccional se circunscribe en este periodo y puede servir de referente para la detección de dificultades. El desarrollo de la Competencia Referencial estaría ligado al desarrollo de procesos cognitivos de interés para la detección de dificultades semántico-pragmáticas. Y el despliegue de la función Subjetiva se hace evidente a partir de los 4 años, continuando a partir de los 5 años, en paralelo al de desarrollo de las habilidades mentalistas, edad en la cual ya se detectan indicios del uso figurativo del lenguaje.

En cuanto a su administración, se ha comprobado que es rápida –aproximadamente de 25 minutos– con lo que se evita la fatiga y el descenso atencional que suele ser frecuente en niños de estas edades si las pruebas se alargan en exceso. Además, se agilizaría la evaluación en los centros educativos, ya que, en la mayoría de los casos, no disponen de mucho tiempo para efectuar las evaluaciones a su alumnado. En este sentido, el PDP-PI sería susceptible de aplicarse con tres objetivos: una evaluación de carácter preventivo, detección de alumnos con sospecha de dificultades pragmáticas, una evaluación optimizadora dirigida a promover o mejorar las habilidades pragmáticas del alumnado en general y una evaluación diagnóstica en alumnos con trastornos o retrasos en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje.

El formato lúdico de las tareas de evaluación abre las puertas a su inclusión para favorecer la instrucción en el desarrollo de la competencia pragmática en aulas de Educación Infantil, como un contenido más del currículum. A este respecto, cabe destacar que el sistema de evaluación ideado incorpora la evaluación dinámica de las habilidades pragmáticas, en una línea similar al Yale in vivo Pragmatic Protocol (Simmons, Paul y Volkmar, 2014). Esta evaluación potencia el rol activo del evaluador que interviene en la valoración ofreciendo oportunidades de aprendizaje, la evaluación del comportamiento del niño ante esta situación de aprendizaje y el establecimiento de una relación de ayuda entre el adulto y el niño (Haywood y Wigenfield, 1992; Lidz, 2000). Aunque la evaluación dinámica, propiamente dicha, no está indicada para el diagnóstico de las dificultades, cada vez son más las propuestas, especialmente desde el campo de las dificultades de aprendizaje específicas –dislexia, disgrafia y discalculia– que incluyen la

respuesta a la intervención como un criterio diagnóstico para determinar la especificidad de estos trastornos.

Llegados a este punto, esta investigación, obviamente, no está exenta de limitaciones. Los resultados obtenidos no son directamente extrapolables debido al tamaño y diversidad de las muestras de los diferentes estudios realizados (desde el piloto hasta el de validación). Sería interesante utilizar el PDP-PI con muestras lo suficientemente amplias para tratar perfiles específicos de edad y contar con datos robustos sobre la validez y la fiabilidad del instrumento. Lo que abriría, a su vez, la oportunidad de disponer de baremos estandarizados por grupos de edad que ofrecieran información objetivable sobre el desarrollo de la competencia pragmática.

También hubiera sido necesario, de cara a afianzar la validez del PDP-PI, aplicar otras pruebas que evalúan el componente pragmático, como el BLOC-SR (Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig, 2017) para comprobar la existencia de una correlación entre ambas evaluaciones. Una idea interesante para futuros trabajos sería estudiar la relación entre este protocolo y otras pruebas de evaluación pragmática como el CCC-2 en su adaptación al español (Crespo-Eguílaz et al., 2016). Este tipo de comparaciones son frecuentes en la validación de nuevos instrumentos y aportan datos sobre su adecuado diseño. Por ejemplo, para la validación del EDPRA (Botana y Peralbo, 2015) se utilizó la correlación con el Pragmatic Profile (Dewart y Summers, 1995) como indicador de validez y fiabilidad.

El Protocolo de Evaluación de la Competencia Pragmática en la Primera Infancia no está cerrado. Y hay tres retos en el horizonte:

- Aplicarlo a una muestra representativa de alumnos sin ningún tipo de dificultad que permita operativizar más el sistema de respuestas y obtener unos baremos sobre el desarrollo de estas habilidades entre los 3 y los 6 años.
- Comprobar su sensibilidad para la detección de trastornos con afectación del desarrollo pragmático, al igual que los realizados con otras pruebas como el CCC-2 (Bishop, 2003) y TOPL (Volden y Phipils, 2010).
- Obtener perfiles de los distintos trastornos del lenguaje que permitan comprobar si en los sujetos con TEA, TCS o SW la afectación

pragmática es similar en todas las competencias (Interaccional, Referencial, Subjetiva y Figurativa) o si existe un patrón específico.

Una última reflexión, sin que sirva de excusa: son muchos los centros educativos y los equipos de orientación que reclaman la necesidad de pruebas de evaluación del lenguaje en población española para facilitar la detección de dificultades. Para ello, se hace imprescindible la participación activa de los centros y la implicación de los profesionales educativos. A lo largo de los seis años que ha llevado esta Tesis Doctoral, también han sido muchos centros a los que se les ha propuesto participar en esta experiencia y sólo dos han aceptado la oferta. Somos conocedores de la cantidad de trámites burocráticos que, en la actualidad, son exigidos por la Administración Educativa y comprendemos las reticencias a colaborar en investigaciones dirigidas desde la Universidad que, en ocasiones, no revierten en la práctica diaria de los profesionales que desinteresadamente nos prestan su apoyo. Si queremos conseguir una investigación psicoeducativa de calidad se hace necesario un verdadero reconocimiento social e institucional de los proyectos de innovación educativa. Es el único camino si realmente queremos mejorar cualitativamente nuestro sistema de enseñanza, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior.

Referencias bibliográficas

- Abraham, M.V. y Brenca, R.M. (2014) Análisis psicométrico de la evaluación del aspecto pragmático del lenguaje infantil: Batería ICRA-A. *Interdisciplinaria*, 31, 1, 139-161.
- Ackerman, B. (1981) When is a question not answered? The understanding of Young children of utterances violating or conforming to the rules of conversational sequencing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 487-507.
- Ackerman, B. P. (1983) Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 487-508.
- Achenbach, T.M. (1993) *Empirically based taxonomy: How to use syndromes and profile types derived from the CBCL/4-18, TRF and YSR*. University of Vermont, Burlington.
- Acosta V, Moreno A, Ramos V, Quintana A. y Espino, O. (1996) *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Archidona: Aljibe.
- Adams, C. y Bishop, D. V. M. (1989) Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 24, 211-239.
- Adams, C., Clarke, E. y Haynes, R. (2009) Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairment. *International Journal of Language of communications disorders*, 44, 3, 301-318.
- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A. y Cox, A. (2002). Conversational behavior of children with Asperger Syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 5, 679-690.
- Adams, C., Lockton, E., Gaile, J. y Freed, J. (2011) TOPICCAL applications: assessment of children's conversation skills. *Speech and Language Therapy in Practice*, Spring, 7-9.
- Adams, C. y Lloyd, J. (2005) Elicited and spontaneous communicative functions

- and stability of conversational measures with children who have pragmatic language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 3, 333–347.
- Aguado, G. (1995) *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid, CEPE.
- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2004) *Prueba del Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R)*. Madrid, TEA.
- Aguilar, M.J., Urquijo, S., Zabala, M.L. y López, M.C. (2014) Aportes empíricos a la validación y adaptación al español de las Historias extrañas de Happé. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 6, 2, 1-10.
- Aguilar-Mediavilla, E. y Serrá, M. (2005) *A-RE-HA Análisis del Retraso del Habla*. TEA Ediciones.
- Aguilar-Mediavilla, E., Muil-Legaz, L., Pérez Castelló, J. y Adrover Roig, D. (2016) ¿Pueden las habilidades de comunicación referencial en la infancia predecir las relaciones interpersonales en la preadolescencia? Evidencia en niños con y sin trastorno específico del lenguaje. En F. Dieguez Diez (ed.) *Temas de lingüística aplicada*. Barcelona: Horsori.
- Airenti, G. y Angeleri, R. (2011) Situation-sensitive use of insincerity: Pathways to communication in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 765–782
- Allwood, J. (1981) On the Distinctions between Semantics and Pragmatics. En Klein, W., y Levelt, W. (Eds.) *Crossing the Boundaries in Linguistics* (pp. 177-189). Dordrecht, Reidel.
- Al-Namlah, A.S., Meins, E. y Fernyhough, C. (2012) Self-regulatory private speech relates to children's recall and organization of autobiographical memories. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 441–446.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994) *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Angeleri, R. y Airenti, A. (2014) The development of joke and irony understanding: a study with 3- to 6-year-old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 68, 133–144.
- Angeleri, R., Bosco, F., Gabbatore, I., Bara, B. G. y Sacco, K. (2012) Assessment battery for communication (ABaCo): normative data. *Behavioral Resource*, 44, 845–861.

- Appelbaum, I. (1998) Fodor, modularity, and speech perception. *Philosophical psychology*, 11, 317-331.
- Apperly, I. A., Samson, D. y Humphreys, G.W. (2005) Domain-specificity and theory of mind: evaluating neuropsychological evidence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 12, 572-578.
- Aronson, K., y Thorell, M. (1999) Family politics: in children's play directives. *Journal of Pragmatics* 31, 25-47.
- Asada, K., Tomiwa, K., Okada, M. y Itakira, S. (2010) Fluent language with impaired pragmatics in children with Williams síndrome. *Journal of Neurolinguistics* 23, 540–552
- Aslin, R.N., Jusczyk, P.W. y Pisoni, D.B. (1998) Speech and auditory processing during infancy: Constraints on and precursors to language. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 2: Cognition, Perception, and Language* (pp. 147-198). Nueva York, John Willey and Sons, Inc.
- Atkinson, M. (1979) Prerequisites and reference. En E. Ochs y B. S. Schieffelin (Eds.). *Developmental Pragmatics*. Nueva York, Academic Press.
- Austin, J. L. (1962) *How to Do Things With Words*. Oxford University Press.
- Bamberg, M. (1986) A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, 227-284.
- Bara, B. G. (2010) *Cognitive pragmatics: The mental processes of communication*. Cambridge, MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (1987) Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Baron-Cohen, S. (1988) Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 18, 379-402
- Baron-Cohen, S. (1994) How to build a baby that can read minds: cognitive mechanisms in mindreading. *Psychology Cognitive*, 5, 5213-552.
- Baron-Cohen, S. (1995) *Mindblindnes: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37–46.

- Barrett, A. M., Crucian, G. P., Raymer, A. M. y Heilman, K. M. (1999) Spared comprehension of emotional prosody in a patient with global aphasia. *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology*, 12, 117–120.
- Bartsch, K. y Wellman, H.M. (1995) *Children talk about the mind*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bateson, M. C. (1979) The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development. En M. Bulowa (Ed.). *Before Speech. The beginning of interpersonal communication* (pp. 63-78). Cambridge University Press.
- Batenson, M. C. (1986) La epigénesis de la conversación. Impresiones personales en torno a una investigación sobre el desarrollo. En A. Perinat. (Ed.). *La comunicación prevebal*. Avesta, Barcelona.
- Bates, E. (1976) *Language and context: The acquisition of pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, I. y Volterra, V. (1975). *The acquisition of performatives prior to speech*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Baixauli, I., Berenguer, C., Roselló, B. y Colomer, C. (2018) Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TEA y niños con TEA y TDAH. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6,1, 33-46
- Beals, D. E. y Snow, C. (2002) Deciding What to Tell: Selecting and Elaborating Narrative Topics in Family Interaction and Children's Elicited Personal Experience Stories. En S. Blum-Kulka y C. Snow (Eds.). *Talking to Adults: The Contribution of Multi-Party Discourse to Language Acquisition* (pp. 15-32). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Beaudichon, J. (1973) Nature and instrumental function of private speech in problema solving situations. *Merrill Palmer Quarterly*, 19, 2, 117-135.
- Beeke, S., Maxim, J. y Wilkinson, R. (2008). Rethinking agrammatism: Factors affecting the form of language elicited via clinical test procedures. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22, 317–323.
- Belinchon, M. (1985) Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje. Un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 5, 19-20.
- Belinchon, M., Igoa, I.M. y Riviere, A. (2000) Psicología del lenguaje: investigación

- y teoría (5^o Ed.) Madrid: Trotta.
- Bellugi, U., Bihrlé, A., Jernigan, T., Trauner, D. y Doherty, S. (1990) Neuropsychological, neurological and neuroanatomical profile of Williams syndrome. *American Journal of Medical Genetics Supplement*, 6, 115-125.
- Benedet, M. J., Christiansen, J. A. y Goodglass, H. (1998) A cross linguistic study of grammatical morphology in Spanish and English speaking agrammatic patients. *Cortex*, 34, 309–336.
- Bennett-Kastor, T. (1983) Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of Child Language*, 10, 135-150.
- Bennet, M., Yuill, N., Banerjee, R. y Thomson, S. (1998) Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 322-331.
- Benton, A. (1968) Differential behavioral effects in frontal lobe disease. *Neuropsychologia*, 6, 53–60.
- Berk, L. E. (1986) Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22, 671–80.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994) *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Berninger, G. y Garvey, C. (1981) Complementary balance in the use of the interrogative form by nursery school dyads. *Journal of Psycholinguistics Research*, 10, 375-402.
- Bertalanffy, L. (1987) *Teoría general de sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Beukera, K.T., Rommelse, N. N.J., Donders, R. y Buitelaar, J.K. (2013) Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development* 36, 71– 83.
- Bishop, D. V. M. (1997) *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (1998) Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 6, 879–891.
- Bishop, D. V. M. (2000) Pragmatic language impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? En D. V. M. Bishop y L. B.

- Leonard (eds). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome* (pp. 99–113). Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2003) *The Children's Communication Checklist—2*. Hove: Harcourt Assessment.
- Bishop, D. V. M. y Baird, G. (2001) Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43, 809–818.
- Bishop, D. V. M., Jacobs, P. A., Lachlan, K., Wellesley, D., Barnicoat, A., Boyd, P. A. y al. (2011) Autism, language and communication in children with sex chromosome trisomies. *Archives of Disease in Childhood*, 96, 954–959.
- Bishop, D. V. M., Hartley, J. y Weir, F. (1994) Why and when do some language-impaired children seem talkative? A study of initiation in conversations of children with semantic-pragmatic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 24, 177–97.
- Bishop, D. V. M. y Norbury, C. F. (2002) Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardized diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 917–929.
- Bishop, D. V. M., Whitehouse, A. J., Watt, H. J. y Line, E. A. (2008) Autism and diagnostic substitution: Evidence from a study of adults with a history of developmental language disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50, 341–345.
- Blank, M., Rose, S. A. y Berlin, L. J. (1978) *The language of learning: the preschool years*. Nueva York, Grune and Stratton.
- Bloom, L. (1973) *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances Language Development: Form and Function in Emerging Grammars. Before Syntax*. La Haya Mouton.
- Bloom, L. (1978) *Language development from two to three*. Cambridge University Press.
- Bloom, P. y German, T. P. (2000) Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77, 25–31.
- Bloom, L., Rocissano, L., y Hood, L. (1976) Adult-child discourse: Developmental

- interaction between information processing and linguistic knowledge. *Cognitive Psychology*, 8, 521-552.
- Blum-Kulka, S. (1997) *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bluma, S., Sherer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1978) *Guía Portage de educación preescolar*. Madrid, PsymTec.
- Boada, H. (1986) *El desarrollo de la comunicación del niño*. Anthtopos, Barcelona.
- Boddaert, N., Mochel, F., Meresse, I., Seidenwurm, D., Cachia, A. y Brunelle, F. (2006) Parieto-occipital grey matter abnormalities in children with Williams Syndrome. *Neuroimage*, 30, 721-725.
- Bohem, A. E. (2012) *Test Boehm de conceptos básicos-3 Preescolar (Boehm-3 Preescolar)*. London: Pearson Education.
- Borke, H. (1971) Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Botting, N. y Adams, C. (2005) Inferential and semantic abilities in children with communication disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 49–66.
- Botting, N. y Conti-Ramsden, G. (2003) Autism, primary pragmatic difficulties and specific language impairment: Can we distinguish them using psycholinguistic markers? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45, 515-524.
- Boucher, J. (2003) Language development in autism. *International Congress Series*, 1254, 247–253.
- Bowers, D., Bauer, R. M. y Heilman, K. M. (1993) The nonverbal affect lexicon: Theoretical perspectives from neurological studies of affect perception. *Neuropsychology*, 7, 422–444.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. Nueva York: Basic Books.
- Bråten, S. y Trevarthen, C. (2007) Prologue: From infant intersubjectivity and participant movements to simulation and conversation in cultural common sense. En S. Bråten (Ed.). *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy* (pp. 21-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

- Bretherton, I. y Beeghly, M. (1982) Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906–921.
- Brioso, A. (2002) El desarrollo de la comunicación y del lenguaje. En P. Herranz (ed.). *Psicología Evolutiva* (pp.123-159). Madrid: UNED.
- Booth, J. R., Hall, W. S., Robinson, G. C. y Kim, S. Y. (1997) Acquisition of the mental state verb know by 2 to 5 years old children. *Journal of Psycholinguistics Research*, 26, 6, 581-603.
- Botana, I. y Peralbo, M. (2015) Estudio sobre la adaptación y validación de un instrumento de evaluación del desarrollo pragmático temprano. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9, 39-42.
- Botana, I. y Peralbo, M. (2017) El papel de los hitos de desarrollo pragmático en la detección precoz de trastornos del neurodesarrollo. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, vol. Extra, n 9, 9-21.
- Botana, I. Peralbo, M., y García-Fernández, M. (2017) Indicadores tempranos de desarrollo pragmático y alteraciones del vínculo de apego. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, vol. Extra, n 9, 9-24.
- Broca, P. (1861) Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé, suivies d'une observation d'aphémie (perte de la parole). *Bulletin de la Société Anatomique* 6, 330-357.
- Brook, S. L. y Bowler, D. M. (1992) Autism by another name: Semantic and pragmatic impairments in children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 61–81.
- Brown, R. y Fraser, C. (1964) The Acquisition of Syntax. *Monographs of the Society for Research in Child Language Development*, 29, 43-79.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universal in Language*. Cambridge University Press.
- Bruce, B., Thernlund, G. y Netteblatt, U. (2006) ADHD and language impairment: a study of the parent questionnaire FTF (Five to Fifteen). *European Child and Adolescent Psychiatry*, 15, 52–60.
- Bruner, J. (1973) Organization of early skilled action. *Child Development*, 4, 1-11.
- Bruner, J. S. (1976) Prelinguistic prerequisites of speech. En R. Campbell y P. Smith (Eds.). *Recent Advances in the Psychology of Language* (pp. 199-124), Nueva York: Plenum Press.

- Bruner, J. (1981) De la comunicación al lenguaje. *Infancia y aprendizaje, Monográfico*, 133-164.
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S., y Sherwood, V. (1976) Early rule structure: The case of peekaboo. En J. S. Bruner, A. Jolly, y K. Sylva (Eds.). *Play: Its Role in Evolution and Development*. London: Penguin Books.
- Budoff, M. (1987) Measures od Assessing Learnig Potential. En C. S. Lidz (Ed.) *Dynamic Assessment: an interactional approach to evaluatin learning potential* (pp. 173-195). Nueva York, Golford Press.
- Bueno, J. J. y Clemente, M. (1991) El lenguaje de los niños de 3 a 10 años desde la perspective funcional. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 31-46.
- Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., Adrover-Roig, D. y Aguilar-Mediavilla, E. (2016) Referential communication effectiveness in Spanish-Catalan children with and without Specific Language Impairment (SLI). *Anuario de Psicología. The UB Journal of Psychology*, 46, 1, 31-40.
- Buiza, J.J., Rodríguez-Parra, M.J. y Adrián, J.A. (2015) Trastorno Específico del Lenguaje: Marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles. *Anales de psicología*, 31, 3, 879-889.
- Burns, N. y Cavey, L. (1957) Age differences in empathic ability among children. *Canadian Journal of Psychology*, 11, 227-230.
- Butterworth, G. y Jarrett, N. (1991) What minds have in common in spacespatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *Journal of developmental psychology*, 9, 55-72.
- Bustamante, A. (1978) La psicología evolutiva en la escuela soviética. *Infancia y aprendizaje*, 4, 5-11.
- Call, J. y Carpenter, M. (2003) On imitation in apes and children. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 3, 325–340.
- Callanan, M. (1989) Development of Object Categories and Inclusion Relations: Preschoolers' Hypotheses about Word Meanings. *Developmental Psychology*, 25, 2, 207-216.
- Campanioni, L. (1979) Child-adult and child-child conversations: an interactional approach. En E. Ochs y B. S. Schieffelin (Eds.). *Developmental Pragmatics* (pp

- 325-338). Academic Press: Nueva York.
- Camaioni, L., Volterra, V. y Bates, E. (1976) *La comunicazione nel primo anno di vita*. Torino, Boringhieri.
- Cameron, L., Kennedy, K. y Cameron, C. (2008) Let me show you a trick. A toddler's use of humor to explore, interpret and negotiate her familial environment during a day in the life. *Journal of Research in Childhood Education*, 23 (1), 5-18.
- Camras, L.A. (1984) Children's Verbal and Nonverbal Communication in a Conflict Situation. *Ethology and Sociobiology*, 5, 257-268
- Caplan, D., Baker, C. y Dehaut, F. (1985) Syntactic determinants of sentence comprehension in aphasia. *Cognition*, 21, 117-175.
- Carpendale, J. y Lewis, C. (2006) *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Carpenter, A. y Strong, J. (1988) Pragmatic development in normal children: assessment of a testing protocol. *NSSLHA Journal*, 40-49.
- Carranza, J. A., Pérez, J. y Brito de la Nuez, A. (1985) Noción de intermediario y actos comunicativos intencionales en niños prelingüísticos. *Anuario de Psicología*, 32, 58-72.
- Casla, M. y Sebastián, E. (2005) Alternativas lingüísticas en la adquisición de la referencia personal. Comunicación presentada en Estudios sobre la adquisición del lenguaje: Universidad de Salamanca.
- Chacón Medina, A., Peñafiel Martínez, F. y Hernández Fernández, A. (2003) Atención Temprana. Enseñanza y Teaching. *Revista interuniversitaria de didáctica*, 21, 245-274.
- Chandler M., Fritz A. S. y Hala, S. (1989) Small-Scale Deceit: Deception as a Marker of Two-, Three-, and Four-Year-Olds' Early Theories of Mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Chandler, M. y Greenspan, S. (1972). Ersatz egocentrism: A reply to H. Borke. *Developmental Psychology*, 7, 104-106.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A. y Drew, A. (2001) Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors of language and theory of mind. *Cognitive Development*, 4, 487-498.
- Chiang, M. C., Reiss, A. L., Lee, A. D., Bellugi, U., Galaburda, A. M. y Korenberg, J.

- R. (2007) 3D pattern of brain abnormalities in Williams syndrome visualized using tensor-based morphometry. *Neuroimage*, 36, 1096-1109
- Chomsky, N. (1971) *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1988) *Language and problems of knowledge*. Cambridge: MIT Press.
- Clark, E. (2003) *First language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Clark, E. (2014) Pragmatics in acquisition. *Journal of Child Language*, 41, 105-116.
- Clark, H. H. y Clark, E. V. (1977) *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Colich, N. L., Wang, A.T., Jeffrey, D. R., Hernandez, L. M., Bookheimer, S. Y. y Dapretto, M. (2012) Atypical Neural Processing of Ironic and Sincere Remarks in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Metaphor and Symbol*, 27, 70–92
- Coll, C. y Gillieron, C. (1981) Jean Piaget y la escuela de Ginebra: itinerario y tendencias actuales. *Infancia y aprendizaje*, 4, 56-96
- Condor, W. S. y Sander, L. W. (1974) Synchrony demonstrated between movements of the neonate and the adult speech. *Child Development*, 45, 456-462.
- Connine, C.M. y Clifton, Jr. (1987) Interactive use of lexical information of speech perception. *Journal of Experimental psychology*, 13, 291-299.
- Conti-Ransdem, D. J. y Camras, L. A. (1984). Children's understanding of conversational principles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 456–463.
- Conti-Ramsden, G., Crutchley, A. y Botting, N. (1997) The extent to which psychometric test differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 765-777.
- Conti-Ramsden, G., Simkin, Z. y Botting, N. (2006) The prevalence of autistic spectrum disorders in adolescents with a history of specific language

- impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 621–628.
- Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Speyer, R. y Pearce, W. (2014) Reliability and validity of the Pragmatics Observational Measure (POM): A new observational measure of pragmatic language for children. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1588–1598.
- Corradi-Dell'Acqua, C., Hofstetter, C. y Vuilleumier, P. (2014) Cognitive and affective theory of mind share the same local patterns of activity in posterior temporal but not medial prefrontal cortex. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9, 1175–1184.
- Corredor, J. y Jimenez, W. (2011) La Modularidad y la Realidad de los Procesos Psicológicos. *Revista colombiana de psicología*, 20, 309-319.
- Cosmides, L. (1989) The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with the Wason selection task. *Cognition*, 31, 187-276
- Cosmides, L., Tooby, J., Fiddick, L. y Bryant, G. A. (2005) Detecting cheaters. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 505-506.
- Creaghead, N. (1984) Strategies for evaluating and targeting pragmatic behaviors in young children. *Seminars in Speech and Language*, 5, 241–252.
- Nerea Crespo-Eguílaz, N., Magallón, S., Sánchez-Carpintero, R. y Narbona, J. (2016) La adaptación al castellano de la Children's Communication Checklist permite detectar las dificultades en el uso pragmático del lenguaje y diferenciar subtipos clínicos. *Revista Neurología*; 62 (Supl 1), 49 – 57.
- Crockford, C. y Lesser, R. (1994) Assessing functional communication in aphasia: Clinical utility and time demands of three methods. *European Journal of Disorders of Communication*, 29, 165-182.
- Cuetos Vega, F. (2012) Neurociencia del Lenguaje Bases neurológicas e implicaciones clínicas. Madrid: Pannamericana.
- Daehler, M. W., Lonardo, R. y Bukatko, D. (1979) Matching and equivalence judgments in very young children. *Child Development*, 50, 170–179.
- Dale, P. (1980) Is early pragmatic development measurable? *Journal of child language*, 7, 1-12.
- Damasio, H., Grabowski, T. J., Tranel, D., Hichwa, R. D., y Damasio, A. R. (1996) A neural basis for lexical retrieval. *Nature*, 380, 499–505.

- Dawes, P. y Bishop, D. V. M. (2010) Psychometric profile of children with auditory processing disorder and children with dyslexia. *Archives of Disease in Childhood*, 95, 432–436.
- Dawson, G. y Fernalo, M. (1987) Perspective-taking ability and its relationship to the social behaviour of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 17, 487-498.
- Deák, G. y Maratsos, M. (1998) On Having Complex Representations of Things: Preschoolers Use Multiple Words for Objects and People. *Developmental*, 34, 2, 224-240.
- De León, L. y Rojas, C. (2001) Adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera. Mexico, Universidad Nacional Autónoma de Mexico, Institutos de Investigaciones Filológicas.
- Dehovitz, C. R. (1979) Effect of syntax on the perceptual integration of segmental features. *Trabajo presentado en el 97th meeting of the acoustical society*, Nueva York.
- Dehaene, S., Dupoux, E. y Mehler, J. (1990) Is numerical comparison digital? Analogical and symbolic effects in two-digit number comparison. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance* 16, 3, 626-631.
- Daehler, M. W., Lonardo, R. y Bukatko, D. (1979) Matching and equivalence judgments in very young children. *Child Development*, 50, 170–179.
- DeKeyser, R. y Larson-Hall, J. (2005) What does the critical period really mean? En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 88–108). Nueva York: Oxford University Press.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dennet, D. G. (1991) *La actitud intencional*. Barcelona: Gedisa.
- Devine, R.T. y Hughes, C. (2016) Measuring theory of mind across middle childhood: Reliability and validity of the Silent Films and Strange Stories tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 23-40.
- Dewart, H. y Summers, S. (1988) *The pragmatics profile of everyday communication skills in children*. NFER-Nelson.
- Dewart, H. y Summers, S. (1995) *The pragmatics profile of everyday*

communication skills in children (revised). NFER-Nelson.

- Beals, D. E. y Snow, C.E. (2002) Deciding What to Tell: Selecting and Elaborating Narrative Topics in Family Interaction and Children's Elicited Personal Experience Stories. En S. Blum-Kulka y C. Snow (Eds.). *Talking to Adults: The Contribution of Multi-Party Discourse to Language Acquisition* (pp. 15-32). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Díez-Ítza, E., Martínez, V. y Antón A. (2016) Narrative competence in Spanish-speaking adults with Williams síndrome. *Psicothema*, 28, 3, 291-297.
- Dore, J. (1974) A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistics Research*, 3, 4, 343-350.
- Dore, J. (1979) Conversation acts and the acquisition of language. En E. Ochs, y Schieffelin, B. (eds.) *Developmental Pragmatics* (pp 339-362). Nueva York: Academic.
- Ducrot, O. (1986) *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- Dunn, L. (1985) *Test de vocabulario en imágenes Peabody adaptación española*. Madrid: Mepsa.
- Dutton, G.N. (1994) Cognitive Visual Dysfunction. *British Journal of Ophthalmology*, 78, 723-726.
- Emerich, D. M., Creaghead, N. A., Grether, S. M., Murray, D. y Grasha, C. (2003) The comprehension of humorous materials by adolescents with high-functioning autism and Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 253-257.
- Emslie, H. y Stevenson, R. (1981) Pre-school children's use of the articles in definite and indefinite referring expressions. *Journal of Child Language* 8, 313-328.
- Enesco, I. y Delval, J. (2006) Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 3, 249-267.
- Ervin-Tripp, S. (1970) Discourse agreement: How children answer questions. En J. Hayes (Ed.) *Cognition and the Development of Language* (pp. 79-106). Nueva York: Wiley.
- Ervin-Tripp, S. M. y Gordon, D. P. (1985) The development of requests. En Schiefelbusch, R. L. (Ed.). *Communicative competence: Acquisition and intervention*. Beverly Hills CA: College Hills Press.

- Ervin-Tripp, S., Guo, J. y Lampert, M. (1990) Politeness and persuasion in children's control acts. *Journal of Pragmatics*, 14, 307-331.
- Escandell, V. (2003) *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Editorial Ariel, S.A.
- Eskritt, M., Whalen, J. y Lee, K. (2008) Preschoolers can recognize violations of the Gricean maxims. *Journal of developmental psychology*, 26, 3, 435-443.
- Español, S. (2007) Lenguaje, comunicación e intersubjetividad: una aproximación desde la psicología del desarrollo. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10, 13-28.
- Evans, M. A. (1987) Discourse characteristics of reticent children. *Applied Psycholinguistics* 8, 2, 171-84.
- Evans, J.J., Heggs, A. J., Antoun, N., y Hodges, J. R. (1995) Progressive prosopagnosia associated with selective right temporal lobe atrophy: A new syndrome? *Brain*, 118, 1, 1-13.
- Ewart, A.K., Morris, C.A., Atkinson, D., Jin, W., Sternes, K., Spallone, P., Stock, A.D., Leppert, M. y Keating, M.T. (1993) Hemizygoty at the elastin locus in a developmental disorder, Williams syndrome. *Nature Genetics*, 5, 11-16.
- Fantini, A. E. (1982) *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Herder: Barcelona.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2005) *Libro blanco de la atención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fernández Flecha, M.A. (2014) La adquisición de las relaciones entre prosodia e intención comunicativa: primeras asociaciones entre forma y función. *Lexis*, 38, 1, 5-33.
- Fernyhough, C. y Fradley, E. (2005) Private speech on an executive task: Relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, 20, 103-120.
- Fernyhough, C. y Russell, J. (1997) Distinguishing One's Own Voice from Those of Others: A Function for Private Speech? *International journal of behavioral development*, 20, 4, 651-665.
- Fernández-Ballesteros, R. (2004) *Evaluación psicológica. Conceptos, Métodos y Estudio de Casos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M.D., Campilloch, J. M. y Belchi, J. (1990)

- EPA. *Evaluación del Potencial de Aprendizaje*. Madrid: MOPSA.
- Ferrier, S., Duhman, P. y Duhman, F. (2000) The confused robot: two-year-olds' responses to breakdown in conversations. *Social Development*, 9, 3, 337-347.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1979) The dynamic assessment of retarded performers. The Learning Potential Assessment Device. Theory, instruments and techniques. Glenview (Il.), Scott Foresman.
- Figuro, A. (2015) Análisis pragmatolingüístico de los marcadores de coherencia en el discurso de sujetos con esquizofrenia crónica y de primer episodio. *Tesis doctoral dirigida no publicada*. Universidad de Valladolid.
- Filippova, E. y Astington, J. W. (2008) Further development in social reasoning revealed: discourse irony understanding. *Child Development*, 79, 126–138.
- Filipi, A. (2009) *Toodler and parent interaction: the organization of gaze, pointing, and vocalization*. Philadelphia P.A, John Benjamins.
- Fishman, J. (1971) *Advances in the Sociology of Language I*, La Haya, Mouton.
- Flavell, J.H. (1966) Le langage privi. *Bulletin de Psychologie*, 19, 698-701.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R. y Green, F. L. (1983) Development of the Appearance-Reality Distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Fodor, J. (1986) *La modularidad de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fodor, J. A. (2000) *Conceptos: donde la ciencia cognitiva se equivocó*. Barcelona: Gedisa.
- Folger, J.P. y Chapman, R.S. (1978) A pragmatic analysis of spontaneous imitations. *Journal of Child Language*, 5, 25-38.
- Fonagy, P., Redfern, S. y Charman, T. (1997) The relationship between belief-desire reasoning and projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Development Psychology*, 15, 51-61.
- Forrester, M. (2008) The emergence of self-repair: a case of study of one child during the early preschool years. *Research on language social interaction*, 41, 1, 99-128.
- Forrester, M. A., y Cherington, S. M. (2009) The development of other-related

- conversational skills: A case study of conversational repair during the early years. *First Language*, 29, 166-191.
- Frazier, C.F. (2004) Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1179–1193.
- Frauenglass, M. H. y Diaz, R. M. (1985) Self-regulatory functions of children's private speech: A critical analysis of recent challenges to Vygostky's theory. *Developmental Psychology*, 21, 2, 357-364.
- Freed, J., Lockton, E. y Adams, C. (2012) Short-term and working memory skills in primary school-aged children with specific language impairment and children with pragmatic language impairment: phonological, linguistic and visuo-spatial aspects. *International Journal of language and communication disorders*, 47, 4, 457-466.
- Fresneda, D. y Mendoza, E. (2005) Trastorno Específico del Lenguaje: concepto, clasificación y criterios de identificación. *Revista de neurología*, 41, supl1, 51-56.
- Furrow, D., Moore, C., Davidge, J. y Chiasson, L. (1992) Mental terms in mothers' and children's speech: Similarities and relationships. *Journal of Child Language*, 19, 617–631.
- Gaffrey, M. S., Kleinhaus, N. M., Haist, F., Akshoomoff, N., Campbell, A., Courchesne, E. y Muller, R. A. (2007) Atypical participation of visual cortex during word processing in autism: An fMRI study of semantic decision. *Neuropsychologia*, 45, 8, 1672–1684.
- Galaburda, A.M., Wang, P.P., Bellugi, U. y Rossen, M. (1994) Cytoarchitectonic anomalies in a genetically based disorder: Williams syndrome. *Cognitive Neuroscience and Neuropsychology. Neuroreport*, 5, 753-757.
- Gallagher, T.M. y Craig, H. K. (1982) An investigation of overlap in children's speech. *Journal of Psychology Research*, 11, 63-75.
- Gallagher, H. L. y Frith, C. D. (2003) Functional imaging of "theory of mind." *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 77–83.
- Gallardo-Paúls, B. (1993) La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos XI/21-22*, 189-220.
- Gallardo-Paúls, B (2005) Categorías inferenciales en pragmática clínica. *Revista*

- de *Neurología*, 41 (supl. 1), 65-71.
- Gallardo-Pauls, B. (2008) Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática PREP-INIA. *Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología* (La Laguna, Tenerife).
- Gallardo-Páuls, B. (2010) Habilidades lingüísticas pragmáticas en el Síndrome de Williams. *Revista de Investigación*, 70, 34, 71-93.
- Garayzábal, E. (2005) Síndrome de Williams: materiales y análisis pragmático. Valencia: AVALCC.
- Garayzábal, E. y Cuetos, F. (2008) Aprendizaje de la lectura en los niños con síndrome de Williams. *Psicothema*, 20, 672-677.
- Garayzábal, E. y Cuetos, F. (2010) Procesamiento léxico-semántico en el síndrome de Williams. *Psicothema*, 22, 4, 732-738.
- Garayzábal, E. Prieto, M., Sampaio, A., y Gonçalves, Ó. (2007) Valoración interlingüística de la producción verbal a partir de una tarea narrativa en el síndrome de Williams. *Psicothema*, 19(3), 428-434.
- Gardner, H. y Brownell, H. H. (1986) *Right Hemisphere Communication Battery*. Boston: Psychology Service, VAMC.
- Garvey, C. (1975) Requests and responses in children's speech. *Child Language*, 2, 41-63.
- Garvey, C. (1979) Contingent Queries and their relations in discourse. En E. Ochs y B. S. Schieffelin (Eds.). *Developmental Pragmatics* (pp. 363-372). Nueva York: Academic Press,
- Garvey, C. (1986). *El habla infantil*. Madrid: Morata.
- Geary, D. y Huffman, K.J. (2002) Brain and cognitive evolution: Forms of modularity and functions of mind. *Psychological Bulletin*, 128, 5, 667-698.
- Gelman, S. A. (1988) The development of induction within natural kind and artifact categories. *Cognitive Psychology*, 20, 65-95.
- Gershkoff-Stowe, L. (2001) The course of children's naming errors in early word learning. *Journal of Cognition and Development*, 2, 131-155.
- Gelman, S. A. y Coley, J. D. (1990) The importance of knowing a Dodo is a bird: Categories and inferences in 2-year-old children. *Developmental Psychology*, 26, 796-804.

- Gelman, S. A. y Markman, E. M. (1986) Categories and induction in young children. *Cognition*, 23, 183-209.
- Gerardo, A. (1989). *TSA. El Desarrollo de la Morfosintaxis en el Niño*. Madrid: CEPE.
- Geschwind, N. (1965) Disconnexion syndrome in animals and man. Part I. *Brain*, 88, 237-248.
- Geurts, H. M. y Embrechts, M. (2008) Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 10, 1931–1943.
- Geurts, H. M. (2007). *CCC-2-NL: Children's Communication Checklist-2*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Gibbs, R.W. y Colston H. L. (2006) Figurative language. En M. J. Traxler y M.A. Gernsbacher, M.A. (Eds.) *Handbook of psycholinguistics*. 2a ed. Oxford: Academic Press.
- Gibson, J., Adams, C., Lockton, E. y Green, J. (2013) Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *Journal of Child psychology and psychiatry*, 54, 11, 1186-1197.
- Gluckbeg, S., Krauss, R.M. y Weissberg, H. (1966) Referential communication in nursery school children: method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 333-342.
- Gómez, J. C., Sarriá, E., Tamarit, J., Brioso, A. y León, E. (1995) *Los inicios de la comunicación: estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, M., Rivas, R., y López-Gómez, S. (2015) Trastorno de la comunicación social (pragmático): ¿síndrome o síntoma? *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, vol extra, No. 9*, 9-13.
- Goodwin, C. (2000) Pointing and the Collaborative Construction of Meaning in Aphasia. *Trabajo presentado en el 7th anual Symposium About Language and Society*. Austin.
- Gopnik, A., Slaughter, V. y Meltzoff, A.N. (1994) Changing your views: how understanding visual perception can lead to a new theory of mind. En C. Lewis y P., Mitchell (eds.) *Children's early understanding of mind: origins and development* (pp 157-181). NY: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gordon, R. M. (1996) 'Radical' simulationism. En P. Carruthers, y P. K. Smith (eds.). *Theories of theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Gordon, D. y Ervin-Tripp, (1984) The structure of children's requests. En R.L.: Schiefelbusch y J. Pickar (Eds.). *The Acquisition of Communicative Competence* (pp. 295—322), Baltimore: University Park Press.
- Grassmann, S. y Tomasello, M. (2010) Young children follow pointing over words in interpreting acts of reference. *Developmental Science* 13, 1, 252–263.
- Gräfenhain, M., Behne, T., Carpenter, M., y Tomasello, M. (2009) Young children's understanding of joint commitments. *Developmental Psychology*, 45, 1430-43.
- Greene, J.D.W. (2005) Apraxia, Agnosias, and Higher Visual Function Abnormalities. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 76 (Suppl V), 25–34.
- Greenfield, P. y Smith, J. (1976) *The structure of communication in early language development*. Nueva York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1975) Logic and conversation. En P., Cole y J. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics*, vol 3 (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Grosse, G., Behne, T., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2010) Infants Communicate in Order to Be Understood. *Developmental Psychology*, 46, 6, 1710–1722.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2002) *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez-Clellen, V. y Peña, E. (2001) Dynamic assessment of diverse children: A tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 212–224.
- Hagiwara, H. (1995) The breakdown of functional categories and the economy of derivation. *Brain and Language*, 50, 92–116.
- Hall, W. S., Scholnick, E. K. y Huges, A. T. (1987) Contextual constraints on usage of cognitive words. *Journal of Psycholinguistics Research*, 16, 289-310.
- Halliday, M. A. K. (1975) *Learning to mean – Explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold.
- Happé, F. (1994) An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 2, 129-154.

- Harris, P. L. (1992) From simulation to folk-psychology: the case for development. *Mind Language*, 7, 120-144.
- Harris, G. J., Chabris, C. F., Clark, J., Urban, T., Aharon, I., Steele, S. y Tager-Flusberg, H. (2006) Brain activation during semantic processing in autism spectrum disorders via functional magnetic resonance imaging. *Brain and Cognition*, 61, 1, 54–68.
- Harris, M. y Pexman, P. M. (2003) Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes*, 36, 147–165.
- Hauk, O., Johnsrude, I. y Pulvermüller, F. (2004) Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. *Neuron*, 41, 301 - 307.
- Haywood, H.C. y Wigenfeld, S.A. (1992) Interactive assessment as a research tool. *The Journal of Special Education*, 26 (3), 253 - 268.
- Helland, W. A., Biringner, E., Helland, T. y Heimann, M. (2009) The usability of a Norwegian adaptation of the Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2) in differentiating between language impaired and non-language impaired 6- to 12-year-olds. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 287–292.
- Hernández (1995) *Cuestionario de evaluación comunicativa* (adaptado de Dewart, H. y Summers, S. (1988): The pragmatics profile of everyday communication skills in children)
- Hernández, A., Canal, R., Magán, M., de la Fuente, G., Ruiz-Ayúcar, I., Bejarano, A., Janicel, C. y Jenaro, C. (2018) Trastorno del espectro autista y prematuridad: Hacia un programa de cribado prospective. *Revista de neurología*, 66 (1), 25-29.
- Herrero Moreno, G. (2002) Los actos disentivos. *Verbal*, 29, 221-242.
- Hickling, A. K. y Wellman, H. M. (2001) The emergence of children's casual explanations and theories: evidencia from everyday conversation. *Developmental Psychology*, 37, 5, 668-683.
- Hobson, P. (1995) *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Hobson, P. (2002) *The cradle of thought: exploring the origins of thinking*. Oxford: Macmillan.
- Howard, G. (1995) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica.

- Hugnes, C., Deater-Deckard, K. y Cutting, A. (1999) Speak roughly to your little boy? Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social development*, 8, 143-160.
- Huls, E. y van Wijk, C. (2012) The development of a directive repertoire in context: A case study of a Dutch speaking young child. *Journal of Pragmatics*, 44, 1, 83-103.
- Hyltenstam, K. y Abrahamsson, N. (2003) Maturation constraints in SLA. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.). *The handbook of second language acquisition* (pp. 538–588). Malden: MA. Blackwell.
- Igualada, A. Bosch, L. y Prieto, P. (2015) Language development at 18 months is related to communicative strategies at 12 months. *Infant Behavior and Development* 39, 42-52.
- Ingram, D. (1974) Phonological Rules in Young Children. *Journal of Child Language* 1, 49-64.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1964) *The early growth of logic in the child: classification and seriation*. Nueva York, Norton.
- Iverson J.M. y Goldin-Meadow S. (2005) Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16, 5, 367-371.
- Juárez, A. y Monfort, M. (2010) *Registro fonológico inducido*. Madrid: CEPE.
- Jones, M. A. y Lodholz, C. (1999) *Story Grammar Rubric. Madison Metropolitan School District and the Language Analysis Lab, Waisman Center*. University of Wisconsin: Unpublished document created by the SALT working group.
- John, A. E., Bowe, M.L. y Mervis, C.B. (2009) Referential communication skills of children with Williams syndrome: Understanding when messages are not adequate. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 85-99.
- Juszyck, P.W. (1997) *The discovery of spoken language*. Cambridge: MIT Press.
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Karmiloff-Smith, A. (1985) Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 6,1-83.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid, Alianza.

- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Berthoud, I., Davies, M., Howlin, P. y Udwin, O. (1997) Language and Williams syndrome: How intact is «intact»? *Child Development*, 68, 274-290.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005) *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid, Morata
- Karousou, A. (2003) *Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra*. Unpublished doctoral dissertation. Madrid: Universidad Complutense.
- Kasher, A. (1991) On the pragmatic modules: A lectura. *Journal of Pragmatics*, 16, 381-397.
- Kerbel, D. y Grunwell, P. (1998a) A study of idiom comprehension in children with semanticpragmatic difficulties. Part I: Task effects on the assessment of idiom comprehension in children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 1–22.
- Kerbel, D. y Grunwell, P. (1998b) A study of idiom comprehension in children with semanticpragmatic difficulties. Part II: Between-groups results and discussion. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 23–44.
- Ketelars, M.P., Cuperus, J., Jansonius. K. y Verhoeven, L. (2010) Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language of communications disorders*, 45, 2, 204-214.
- Ketelaars, M. P., Jansonius, Kino, Cuperus, J. y Verhoeven, L. (2016) Narrative competence in children with pragmatic language impairment: a longitudinal study. *International Journal of language communication disorders*, 51, 2, 162-173.
- Klecan-Aker, J. y Lopez, B. (1984) A clinical taxonomy for the categorization on pragmatic language functions in normal preschool children. *Journal of communication disorders*, 17, 121-131.
- Klecan-Aker, J., y Swank, P. (1981) The use of a pragmatic protocol with normal preschool children. *Journal Communication Disorders*, 21, 85-102.
- Kolhryn, B. J. y Hornsby, M. (1981) The development of directives: how children ask and tell. *Journal of Child Language*, 8, 1, 151—163.
- Krafft, K. C. y Berk, L. E. (1998) Private speech in two preschools: Significance of

- open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 637–658.
- Krippendorff, K. (2011) Computing Krippendorff's Alpha-Reliability. Retrieved from https://repository.upenn.edu/asc_papers/43
- Kuhlen, A. K., Bogler, C., Swerts, M. y Haynes, J. (2015) Neural coding of assessing another person's knowledge based on nonverbal cues. *Social Cognitive Affect Neuroscience*, 10, 5, 729–734.
- Kupperberg, G. R., McGuire, P. K., Bullmore, E. T., Brammer, M. J., Rabe-Hesketh, S., Wright, I. C., Lythgoe, D. J., Williams, S. C. R. y David, A. S. (2000) Common and Distinct Neural Substrates for Pragmatic, Semantic, and Syntactic Processing of Spoken Sentences: An fMRI Study. *Journal of Cognitive Neuroscience* 12, 2, 321–341.
- Kyrtziz, A. y Ervin-Tripp, S. (1999) The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of Pragmatics* 31, 1321-1338.
- Lakoff, R.T. (1973) *The Logic of Politeness; Or, Minding Your P's and Q's*. Chicago: Linguistic Society.
- Lan, Y. J. (2014) Does Second Life improve Mandarin learning by overseas Chinese students? *Language Learning and Technology*, 18, 2, 36–56.
- Landa, R. (2000) Social language use in Asperger's syndrome and high-functioning autism. En A. Klin, F. R. Volkmar, y S. S. Sparrow (Eds.). *Asperger Syndrome* (pp. 125–155). Nueva York: Guildford Press.
- Landau, B., Smith, L. B. y Jones, S. S. (1988) The importance of shape in early lexical learning. *Cognitive Development*, 3, 299–321
- Lausberg, H. y Sloetjes, H. (2009) Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. *Behavior Research Methods*, 41, 3, 841-849.
- Laws, G. y Bishop, D. (2004) Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: A comparison with Down's syndrome and specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34, 1, 45-64.
- Lee, E.C. y Rescorla, L. (2002) The use of psychological state terms by late talkers at age 3. *Applied Psycholinguistics*, 23, 623–641.
- Leech, G. (1983) *Principles of pragmatics*. Londres, Longman Group Ltd.
- Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. N.Y.: Willey y Sons.

- Lenti C, Lenti-Boero D. y Giacobbe A. (1999) Decoding of emotional expressions in children and adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 3, 808–814.
- Legerstee, M. (1991) The role of people and objects in early imitation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 423-433.
- Leopold, A., Krueger, F., dal Monte, O., Pardini, M., Pulaski, S. J., Solomon, J. y Grafman, J. (2012) Damage to the left ventromedial prefrontal cortex impacts affective theory of mind. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7, 871–880
- Leslie, A. (1987) Pretence and representation: the origins of a theory of mind. *Psychological Review*, 94, 84-106.
- Leslie, A. M. (1994) Pretending and believing: issues in the theory TOMM. *Cognition*, 50, 211-238.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: University Press
- Levitin, J., Menon, V., Eric, J., Eliez, S., White, C., Glover, G., Kadis, J., Korenberg, J., Bellugi, U. y Reiss, A. (2003) Neural correlates of auditory perception in Williams Syndrome: An fMRI study. *NeuroImage*, 18, 1, 74-82.
- Lewis, C. (1865) *Alicia al otro lado del espejo*. Madrid. Valdemar.
- Lidz, C.S. (1987) *Dynamic assessment and the legacy of L.S Vigostky*. Nueva York: Guilford Press.
- Lock, A. (1980) *The guided reinvention of language*. Londres: Academic Press.
- Lohmann, H. y Tomasello, M. (2003) The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development*, 74, 1130–1144.
- Long, C., Lu, X., Zhang, L., Li, H. y Déak, G. (2012) Category label effects on Chinese children's inductive inferences: Modulation by perceptual detail and category specificity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 230-245.
- Lopera F. (2000) Procesing of faces: neurological bases, disorders and evaluation. *Revista De Neurologia*, 30, 486-90.
- López-Ornat, S. (1994) La adquisición gramatical: un esquema. En S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo y S. Mariscal (Eds.). *La Adquisición de la Lengua Española* (pp. 101-121). Madrid: Siglo XXI.

- López-Ornat, S. (1999) La adquisición del lenguaje. En F. Cuestos y M. De Vega (eds.). *Psicolingüística del español* (pp. 78-98). Madrid: Trotta.
- Loukusa, S. (2007) *The use of context in pragmatic language comprehension in normally developing children and children with Asperger syndrome/high-functioning autism: An application of relevance theory*. Academic dissertation. Oulu: Oulu University Press
- Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., y Ebeling, H. Leinonen, E. (2018) Assessing social-pragmatic inferencing skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Communication Disorders*, 73, 91-105
- Lowe, M. y Costello, A.J. (1976) *The Symbolic Play Test*. Windsor. NFER. Nelson Publishing Company Ltd.
- Lubecka, A. (2000) *Requests, Invitations, Apologies and Compliments in American English and Polish. A Cross-Cultural Communication Perspective*. Krakow, Księgarnia Akademicka.
- Luque, A. (1987) La autorregulación verbal en tareas de reproducción de series. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 91-102.
- Luria, A. R. (1979) *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Ediciones Universidad de Moscú.
- MacLeod, C.M. (1991) Half a century of research on the Stroop Effect: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 109, 163-203.
- Manning Melean, L (1988). *Neurolingüística*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Manfra, L., Tyler, S. y Winsler, A. (2016) Speech monitoring and repairs in preschool children's social and private speech. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 4, 94-105.
- Manrique, M.S. y Rosemberg. C.R. (2009) El lenguaje infantil en situaciones de juego. *Jardín de Infantes*, 6, 2, 105-118.
- Maratsos, M. P. (1973) Non egocentric communication abilities learning in infants. *Psychology Review*, 79, 1-13.
- Marchesi, A. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Marcos, H. (1987) Communicative functions of pitch range and pitch direction in infants. *Journal of Child Language*, 14, 255-268.

- Mariscal, S. y Gallego, C. (2013) La imitación como herramienta para investigar y evaluar el desarrollo lingüístico temprano: un estudio piloto de repetición de palabras y pseudopalabras. *Revista de investigación en Logopedia*, 3, 53-75.
- Marr, D. (1976) Early processing of visual information. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 275, 483-524.
- Martínez, M., Fons, M. y Boada, H. (1997) Estudio longitudinal de la comunicación referencial en niños de 4 a 8 años. *Anuario de psicología*, 75, 37-58.
- Massey, S. L. (2004) Teacher–Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31, 4, 227-234.
- Markman, E. M. (1989) *Categorization and naming in children: Problems of induction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Martin, I. y McDonald, S. (2004) An exploration of causes of non-literal language problems in individuals with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 311–328.
- Matthews, D., Lieven, E. y Tomasello, M. (2010) What's in a Manner of Speaking? Children's Sensitivity to Partner-Specific Referential Precedents. *Developmental Psychology*, 46, 4, 749–760.
- Mazoyer, B. M., Tzourio, N., Frak, V., Syrota, A., Murayama, O., Levrier, O., Salamon, G., Dehaene, S., Cohen, L. y Mehler, J. (1993) The cortical representation of speech. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5, 467–479.
- McCabe, A. y Peterson, C. (1991) *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCune Nicolich, L (1981) Toward Symbolic Functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 54, 785-797.
- McDonald, S., Flanagan, S., Rollins, J. y Kinch, J. (2003) TASIT: A new clinical tool for assessing social perception after traumatic brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 18, 219–238.
- McDonald, S. y Pearce, S. (1996) Clinical insights into pragmatics theory: Frontal lobe deficits and sarcams. *Brain and Language*, 52, 84-104.
- McShane, J. (1980) *Learning to talk*. Cambridge University Press.
- McTear, M. y Conti-Ramsden, G. (1992) *Pragmatic Disability in children*. Londres: Whurr Publishers.

- Meins, E., Fernihough, C., Russell, J. y Clark-Carter, D. (1998) Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7, 1-24.
- Menig-Peterson, C. L. (1975) The modification of communicative behavior in preschool-aged children as a function of the listener's perspective. *Child Development*, 46, 1015-1018.
- Merriman, W. E. y Bowman, L. (1989) The mutual exclusivity bias in children's world learning. *Monographs of the society for research on child development*, nº54, serial nº 220.
- Merriman, W. E., Marazita, L- H., Jarvis, J. A., Evey-Burkey, J. A. y Biggins, M. (1995) What Can Be Learned from Something's Not Being Named. *Child Development*, 66, 1890-1908.
- Merriman, W. E. y Schuster, J. M. (1991) Young Children's Disambiguation of Object Name Reference. *Child Development*, 62, 1288-1301.
- Metzing, C. y Brennan, S.E. (2003) When conceptual pacts are broken: Partner-specific effects on the comprehension of referring expressions. *Journal of Memory and Language* 49, 201–213
- Meltzoff, A. (1985) The roots of social and cognitive development: Models of man's original nature. En T Field y N. Fox (Eds.) *Social Perception in Infants* (pp. 1-30). Norwood, NJ: Ablex.
- Meltzoff, A (1990) Foundations for developing a concept of self: The role of imitation in relating self to other, and the value of social mirroring, social modeling, and self-practice in infancy. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.). *The Self in Transition: Infancy to Childhood* (pp. 139-144). Chicago: University of Chicago Press.
- Meltzoff, A. y Gopnik, A. (1993) The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (Eds.). *Understanding Other Minds*, (pp. 335-366). Nueva York: Oxford University Press.
- Meltzoff, A. y Moore, M.K. (1977) Imitation of facial and manual gestures of human neonates. *Science*, 198, 75-78.
- Meltzoff, A. y Moore, M.K (1998) Infant intersubjectivity: Broadening the dialogue to include imitation, identity and intention. En S. Braten (Eds.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, (pp. 47-

- 63). Cambridge University Press.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M. D. (2007) *CEG. Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Meneses, A. (2002) La interacción como acción social. *Onomazen*, 7, 435-447.
- Miller, J. F. (1981) *Assessment language production in children. Experimental procedures*. Londres: University Park Press
- Miller, M., Young, G. S., Hutman, T., Johnson, S., Schwichtenberg, A. J. y Ozonoff, S. (2015) Early pragmatic language difficulties in siblings of children with autism: implications for DSM-5 social communication disorder? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56, 7, 774–781.
- Miranda-Casa, A, Ygual-Fernandez, A. y Rosel-Remirez, J. (2004) Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de neurológica*, 38 (supl1), 111-116.
- Montero, I. y de Dios, M. J. (2006) Vygotsky was right. An experimental approach to the study of the relationship between private speech and task performance. *Estudios de Psicología*, 27, 175-189.
- Moore, C. y Dunham, P.L. (1995) Current Themes in Research on Joint Attention. En C. Moore y P.L. Dunham (Eds.) *Joint attention: Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum.
- Morgade, M. (2002) Intencionalidad y sentido de la actividad: Algunos apuntes desde la historia. En R. Rosas (Ed.), *La mente reconsiderada, en homenaje a Ángel Rivière* (pp. 249-289). Chile: Universidad Católica de Chile.
- Morgan, J.L. (1978) Two types of convention in indirect speech acts. En P. Colé (Ed.), *Syntax and semantics, vol.9: Pragmatics* (pp. 261-280). Nueva York: Academic Press.
- Morgan, J.L. y Demuth, K. (Eds.) (1996) *Signal to Syntax: Bootstrapping From Speech to Grammar in Early Acquisition*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morris, C. (1938) *Fundamentos de la teoría de signos*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, S.A.
- Morton, J. y Johnson, M. H. (1989) Four ways for faces to be "special?" En A. W Young y H. D. Ellis (Eds.), *Handbook of research on face processing* (pp. 49-

- 56). Amsterdam: North-Holland.
- Mottron, L., Mineau, S., Martel, G., St-Charles Bernier, C., Lemayt, M. y Palardy, S. (2007) Lateral glances toward moving stimuli among young children with autism: Early regulation of locally oriented perception. *Development and Psychopathology*, 19, 23–36.
- Mueller, E. (1972) The maintenance of verbal exchanges between Young children. *Child Development*, 43, 930-938.
- Mujica, V. (2001) Las estrategias de cortesía en actos de habla directivos de niños caraqueños: una aproximación. *Anales de la universidad metropolitana*, 1, 2, 237-244.
- Murray, L. y Trevarthen, C. (1985) Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. En T Field y N. Fox (Eds.), *Social Perception in Infants* (pp. 177-197). Norwood: NJ: Ablex.
- Namy, L.L. y Clepper, L.E. (2010) The differing roles of comparison and contrast in children's categorization. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 291–305.
- Namy, L. L. y Gentner, D. (2002) Making a silk purse out of two sows' ears: Young children's use of comparison in category learning. *Journal of Experimental Psychology*, 131, 5–15.
- Navarro, J. J. y Mora-Merchán, A. (2012) Evaluación dinámica de las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Revista de psicodidáctica*, 17, 1, 2012.
- Navarro, M.I. y San Martín, C. (2009) Emergencia y desarrollo de las habilidades metalingüísticas relacionadas con la regulación de la información. *Revista de lingüística teoría y aplicada*, 47, 1, 61-82.
- Newell, A. (1990) *Unified theories of cognition*. London: Harvard University Press.
- Newport, E. (1981) Constraints on structure: Evidence from American Sign Language and language learning. En W.A. Collins (Ed.), *Aspects of the development of competence. (Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 14). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Nicolau, P. (1994) Comunicación y juego: usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 29-36
- Nicolopoulou, A. (2002) Peer-group culture and narrative development. En S.

- Blum-Kulka y C. E. Snow (Eds.), *Talking to Adults* (pp. 117-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nicolopoulou, A. y Cole, M. (1999) Literacy and cognition. En D.A. Wagner, R.L. Venezky, y B.V. Street (Eds.), *Literacy: An International Handbook* (pp. 81-86). Boulder, CO: Westview.
- Nicolopoulou, A. y Richner, E.S. (2007) From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child Development*, 78, 412-429.
- Ninio, A. (1980) Ostensive definition in vocabulary teaching. *Journal of Child Language*, 7, 565-573
- Ninio, A. y Goren, H. (1993) *PICA-100: Parental Interview on 100 Communicative Acts*. Coding manual distributed by the Department of Psychology. Hebrew University, Jerusalem, Israel.
- Ninio, A. y Snow, C. (1996) Pragmatic development. Colorado: Westview Press.
- Ninio, A., Snow, C.E., Pan, B.A. y Rollins, P. (1991) Classifying communicative acts in children's interactions. *Journal communication disorders*, 27, 157-187
- Ninio, A. y Wheeler, P. (1984) *A manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction*. Working papers in developmental psychology, nº 1. Jerusalem: Martin and Vivian Levin Center, Hebrew University.
- Ninio, A, Wheeler, P, Snow, C. E., Pan, B. A. y Rollins, P. R. (1991) *INCA-A: Inventory of Communicative Acts - Abridged*. Unpublished manuscript, Harvard Graduate School of Education.
- Nippold, M. (1998) *Later language development the school-age and adolescent years (2nd edition)*. Austin TX, Pro-Ed.
- Norbury, C. F., Nash, M., Baird, G. y Bishop, D. V. M. (2004) Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: A validation of the Children's Communication Checklist-2. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39(3), 345–364.
- Nobre, A. C. y McCarthy, G. (1995) Language-related field potentials in the anterior-medial temporal lobe: II. Effects of word type and semantic priming. *Journal of Neuroscience*, 15, 1090–1098.
- Nuñez, M. y Riviere, A (1994) Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo de

- la evolución de una psicología natural. *Estudios de psicología*, 52, 82-128.
- O'Neill, D. K. (2002) *Language Use Inventory for Young Children: An assessment of pragmatic language development*. Unpublished document, University of Waterloo, Ontario, Canada.
- O'Neill, D. K. (2007) The Language Use Inventory for Young Children: A Parent-Report Measure of Pragmatic Language Development for 18- to 47-Month-Old Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 214–228.
- O'Neill, D. K. y Baron-Cohen, S. (1996) *Pragmatics Aptitude Test*. Unpublished document, University of Waterloo, Ontario, Canada.
- O'Neill, D.K., Main, R.M. y Ziemski, R.A. (2009) 'I like Barney': Preschoolers' spontaneous conversational initiations with peers. *First Language*, 29, 401-411.
- Ogiermann, E. (2009) Politeness and in-directness across cultures: a comparison of English, German, Polish and Russian requests. *Journal of Politeness Research*. 5, 2, 189--216.
- Olivar, J.S., Valle, F. y de la Iglesia, M. (2004) Relación entre teoría de la mente y comunicación referencial. Una explicación de los déficits pragmáticos en personas con autismo y síndrome de Down. *Acción psicológica*, 3, 1, 31-42.
- Oller, D.K. (2000) *The Emergence of the Speech Capacity*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Olson, D. R. (1970) Language and thought: aspects of a cognitive theory of semantics. *Psychological review*, 77, 257-273.
- Ornat, S. (1984) El contexto y la adquisición del lenguaje. Un estudio sobre niños mayas. *Estudios de psicología*, 18, 27-42.
- Ortiz, T. (2009) *Neurociencia y educación*. Alianza Editorial: Madrid
- Ochs, E. (1982) Talking to children in western Samoa. *Language and Society*, 11, 77-104.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. B. (1984) Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. En R. Shweder y R. Levine (Eds.), *Culture theory: Essays in mind, self and emotion* (pp. 276-320). Nueva York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. B. (1979) *Developmental Pragmatics*. Nueva York, Academic Press.

- Owens, R. (2003) *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.
- Papousek, M. (1987) Intuitive parenting: a dialectic counterpart to the infant's integrative competence. En J. D. Osofry (Eds.) *Handbook of infant development*, 2ªed. (pp 669-720), Nueva York: John Wiley and Sons.
- Paradis, M. (1998) The other side of language: *Pragmatic competence*. *Journal of Neurolinguistic*, 11, 1-10
- Pascual, B., Aguado, G. y Sotillo, M. (2006) Aproximación a las diferentes perspectivas teóricas sobre la "teoría de la mente". *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 26, 3, 154-165.
- Pascual, B., Aguado, G., Sotillo, M. y Masdeu, J. C. (2008) Acquisition of mental state language in Spanish children: a longitudinal study of the relationship between the production of mental verbs and linguistic development. *Developmental Science*, 11(4), 454–466.
- Pearson, B. (1990) The comprehension of metaphor by preschool children. *Journal of Child Language*, 17, 185-203.
- Pellegrini, A. D., Brody, G. H. y Stoneman, Z. (1987) Children's conversational competence with their parents. *Discourse Processes*, 10, 93–106.
- Penn, C. (1985) The profile of communicative appropriateness: a clinical tool for the assessment of pragmatics, *Southafrican Journal of Communicative Disorders* 32, 18-23.
- Peña-Garay, M. (2005) Habilidades lingüísticas de los niños menores de un año. *Revista de Neurología*, 41, 5, 291-298.
- Perinat, A. (1993) *Comunicación animal, comunicación humana*. Barcelona: S.XXI.
- Perner, J. (1991) *Understanding the representational mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Perroni, C. (1993) On the acquisition of narrative discourse: A study in Portuguese. *Journal of Pragmatics* 20, 559-577.
- Pesco, D., y O'Neill, D. K. (2012) Predicting later language outcomes from the Language Use Inventory. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 421-434.
- Peskins, J. (1992) Ruse and representations: On children's ability to conceal

- information. *Developmental Psychology*, 28, 84-89.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1994) A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30, 37-48.
- Peterson, C. y Siegal, M. (1995) Deafness, Conversation and Theory of Mind, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36 (3), 459-474.
- Pexman, P. M. y Glenwright, M. (2007). How do typically developing children grasp the meaning of verbal irony? *Journal of Neurolinguistics* 20, 178–196.
- Phelps-Terasaki, D. y Phelps-Gunn, T. (1992) *Test of Pragmatic Language*. East Moline, IL: Linguistics.
- Phelps-Terasaki, D. y Phelps-Gunn, T. (2007) *Test of Pragmatic Language*, Second Edition. East Moline, IL: Linguistics.
- Piaget, J. (1984) El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño. Barcelona: Paidós (Publicado originalmente en 1923).
- Pinker, S. (1996) *El instinto del lenguaje: cómo creó el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza editorial.
- Pinker, S. (1997) *How the mind works*. Nueva York: Norton.
- Phillips, C. E., Jarrold, C., Baddeley, A. D., Grant, J. y Karmiloff-Smith, A. (2004) Comprehension of spatial language terms in Williams syndrome: Evidence for an interaction between domains of strength and weakness. *Cortex*, 40, 85-101.
- Portolés, J. (2004) *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis, D.L.
- Prego, G. (2004) Narraciones de niños de tres y cuatro años: un puente entre la gramática y la pragmática. En M. Veyrat y B. Gallardo-Paúls (eds.) *Estudios de lingüística clínica: aspectos evolutivos* (pp. 99-126) Valencia: Universitat de València Estudi General.
- Prego, G., Souto, M. y Dieste, B. (2011) El desarrollo pragmático: intenciones y acción comunicativa en edad temprana. En M. Fernández Pérez (Eds.): *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua. Explotación del banco de datos Koine*. (pp. 149-205). Madrid: Arco libro.
- Premark, D. y Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behaviour and Brain Sciences*, 1, 515-516.
- Prutting, C. y Kirchner, D. (1983) Applied pragmatics. En T. Gallagher y C. Prutting (Eds.), *Pragmatic assessment and intervention issues in language* (pp. 29--64).

San Diego, Col- lege-Hill Press.

- Prutting, C. y Kirchner, D. (1987) A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105-119.
- Puccini, D. y Liskowski, U. (2012) 15-month-old infants fastmap words but not representational gestures of multimodal labels. *Frontiers in psychology*, 3, 101, 1-8
- Puche-Navarro, R. (2004) Graphic jokes and children's mind: An unusual way to approach children's representational activity. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 4, 343-355.
- Puche-Navarro, R. (2009) From implicit to explicit representation in children's response to pictorial humor. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 6, 543-555.
- Puyuelo, M., Renom, A. S. y Wiig, E. (2007). Evaluación del lenguaje: BLOC (S-R). *Psicothema*, 20, 4, 975-981.
- Puyuelo, M., Rondal, J. y Wiig, E. H. (1998). *BLOC. Bateria del Lenguaje Objetiva y Criterial*. Barcelona: Masson.
- Ramírez-Inscoe, J. y Moore, D. R. (2011) Processes that influence communicative impairments in deaf children using cochlear implants. *Ear and Hearing*, 32, 690–698
- Rapin, I. y Allen, D.A. (1983) Developmental language disorders: Nosologic considerations. En U. Kirk (Ed.) *Neuropsychology of language, reading and spelling* (pp. 155-184). Nueva York: Academic Press
- Raposo, A., Moss, H. E., Stamatakis, E. A. y Tyler, L. K. (2009) Modulation of motor and premotor cortices by actions, action words and action sentences. *Neuropsychologia*, 47, 388–396.
- Ratner, N. y Bruner, J. (1978) Games, social Exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5, 391-401.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C.A., Pesetsky, D. y Seidenberg, M.S. (2001) How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological science in the public interest*, 2, 31-74.
- Recchia, H. E., Howe, N., Ross, H. S. y Alexander, S. (2010) Children's understanding and production of verbal irony in family conversations. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 25S-274.

- Redcay, E. y Courchesne, E. (2008) Deviant functional magnetic resonance imaging patterns of brain activity to speech in 2–3-year-old children with autism spectrum disorder. *Biological Psychiatry*, 64, 7, 589–598.
- Reddy, V. (2004) Mind Knowledge in the first year: Understanding attention and intention. En G. Bremner, A. Fogel, G. Bremner, y A. Fogel (Eds.). *Blackwell handbook of infant development* (2 ed.). (pp. 241-264). Oxford, UK.: Blackwell Publishing.
- Reddy, V. (2008) *How infants know minds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reisinger, L.M., Cornish, K.M. y Fombonne, E (2011) Diagnostic Differentiation of Autism Spectrum Disorders and Pragmatic Language Impairment. *Journal of autism development disorders*, 41, 1694-1704.
- Rerad, B. y Cherry, L. (1977) Children's spontaneous directive use in elicited situations. En W. Beach, S. Fox y Philosoph, S. (Eds) *Linguistic Society*, Chicago.
- Riviere, A. y Español, S. (2001) La suspensión como mecanismo de de reacion semiótica. En Rivere, A. Compilación de escritos vol II, en prensa.
- Rivière, A., Sarriá, E. y Núñez, M. (1994) El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En Rodrigo, M.J. (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 47-78). Madrid: Síntesis D.L.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. y Gallese, V. (2001) Neurophysiological Mechanisms Underlying the Understanding and Imitation of Action. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 661-670.
- Roberts R, y Kreuz R (1994) Why do people use figurative language? *Psychological Science*, 5, 159-164.
- Rochat, P. (2004) *El mundo del bebé. El desarrollo en el niño*. Madrid: Morata
- Romaine, S. (1995) *Bilingualism: Language in society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Romaine, S. (1999) Bilingual language development. En M. Barrett (Ed.), *The Development of Language* (pp. 251-275). Sussex: Psychology Press.
- Romero, A. (2016) Interrelaciones entre vocalizaciones y desarrollo prosódico en funciones comunicativas tempranas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 68, 350-379

- Romero, A., Etxebarria, A., Gaminde, I. y Garay, U. (2015) El papel de la prosodia en la enseñanza de la L1. Un aporte didáctico para el aula de Educación Infantil y de Educación Primaria. *Revista Phonica*, 11, 64-86.
- Romero, J. C., Higuera Cancino, M., Cuadra-Peralta, A., Correa Bacian, R. y Del Real Pérez, F. (2014) Validación preliminar del protocolo de evaluación pragmática del lenguaje (PEP-I). *Límite: revista de filosofía y psicología*, 9 (29), 191-210
- Rosas, R. (2002) La mente suspendida: principios semióticos del desarrollo del juego y el sentido del humor. En R. Rosas (Ed.). *La mente reconsiderada, en homenaje a Ángel Rivière* (pag 289-307). Chile: Universidad Católica de Chile.
- Ruby, P. y Decety, J. (2001) Effect of subjective perspective taking during simulation in action: A PET investigation of agency. *Nature Neuroscience*, 4, 546–550.
- Sabbagh, M. A. y Shafman, D. (2009). How children block learning from ignorant speakers. *Cognition*, 112, 415–422.
- Sadock, J. (2006) Speech acts. En L. R. Horn y G. Ward (Eds.) *The handbook of pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- San Martín, C., Boada, H. y Feigenbaum, P. (2011) Private and inner speech and the regulation of social speech communication. *Cognitive Development*, 26, 3, 214-229.
- San Martín, C., Navarro, I. y Oliver, C. (2008) Emergencia de habla privada: comparativa entre dos situaciones comunicativas infantiles. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 35, 84-100
- San Martín, C. y Torres, E. (2004) Estudio de la emergencia del habla privada en una situación comunicativa infantil de juego y sus relaciones con el conflicto comunicativo. *Anuario de Psicología*. 35, 1, 71-86.
- Santa Olalla, G. (2010) *La competencia argumentative en estudiante sordos en educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Sacks, H. (1992) *Lectures on conversation, vol I y II*. Oxford, Blackwell.
- Sarriá, E. (1989) *La intención comunicativa preverbal: observación y aspectos explicativos*. Tesis Doctoral. UNED.
- Sarva, A. R. (2003) *The concept of modularity in cognitive science* (Tesis doctoral no publicada, Stanford University).

- Saylor, M.M., Sabbagh, M.A. y Baldwin, D.A. (2002) Children use whole-part juxtaposition as a pragmatic cue to word meaning. *Developmental Psychology*, 38 (6), 993–1003
- Saxe, R. (2006) Four brain regions for one theory of mind. En J. T. Cacioppo, P. S. Visser, y C. L. Pickett (Eds.), *Social neuroscience: people thinking about thinking people* (pp. 83–102). Cambridge, MA: The MIT Press
- Scaife, M. y Bruner, J. S. (1975) The Capacity for Joint Visual Attention In the Infant. *Nature*, 253, 265-266.
- Schaffer, R. H. (1984) *The child's entry into a social world*. Londres: Academic Press.
- Shatz, M. y Gelman, R. (1973) The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of the listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, Nº. 152.
- Shatz, M., Wellman, H.M. y Silber, S. (1983) The acquisition of mental verbs: a systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301–321.
- Schegloff, E., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977) The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1986) *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Schober-Peterson, D. y Johnson, C. (1991) Non-dialogue speech during preschool interactions. *Journal of child language*, 18, 1, 153-170.
- Schoen Simmons, E., Paul, R. y Volkmar, F. (2014) Assessing Pragmatic Language in Autism Spectrum Disorder: The Yale in vivo Pragmatic Protocol. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 2162–2173
- Searle, J. (1969) *Speech acts*. Cambridge,:University Press.
- Searle, J. (1977) Actos de habla indirectos. *Revista internacional de filosofía*, 7, 1, 23-54.
- Sell, M. A., Kreuz, R. J. y Coppenrath, L. (2009) Parents' use of nonliteral language with preschool Children. *Discourse Processes*, 23, 2, 99-118.
- Semrud-Clikeman, M. y Teeter, P. A. (2009) *Child neuropsychology. Assessment and interventions for neurodevelopmental disorders (2nd ed.)*. Nueva York, Springer.

- Serra, M., Solé, M.R., Serrat, E., Bel, A. y Aparici, M. (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- Serrano, J. (2013) *Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Girona.
- Shannon, C. y Weaver, X. (1949) *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Shulman, B. (1985) *Test of Pragmatic Skills*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Sigman, M., Ungerer, J., Mundy, P. y Sherman, T (1987) Cognition in autistic children. En D. Cohen, A. Donnellan, y R. Paul (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 103- 120). Nueva York, Wiley.
- Silva, M.L. (2010) El papel de la reformulación en los intercambios adulto-niño: un estudio de caso. *Revista signos: estudios de lingüística*, 73, 307-331.
- Skinner, C., Wirz, S., Thompson, I. y Davidson, J. (1984) *Edinburgh Communication Profile*. Buckingham: Winslow Press.
- Slama-Cazacu, T. (1966) Le dialogue chez les petites enfants. Sa signification et quelques unes de ses particularités. *Bull. Psychology*, 19, 688-697.
- Sloutsky, V. M., Lo, Y. F. y Fisher, A. V. (2001) How much does a shared name make things similar? Linguistic labels, similarity, and the development of inductive inference. *Child Development*, 72, 1695–1709.
- Smith, C. L. (1979) Children's understanding of natural language hierarchies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 27, 437–458.
- Smith, L. B. (2005) Emerging ideas about categories. En L. Gershkoff- Stowe, y D. H. Rakison (Eds.). *Building object categories in developmental time* (pp. 159–173). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, L. B., Jones, S. S., Landau, B., Gershkoff-Stowe, L. y Samuelson, L. (2002) Object name learning provides on-the-job training for attention. *Psychological Science*, 13(1), 13–19.
- Snow, C.E. (1989) Imitativeness: A trait or a skill? En G. Speidel, y K. Nelson (Eds.), *The Many Faces of Imitation* (pp. 73-90). Frankfurt, Springer Verlag.
- Sodian, B. (1991). The development of deception in young children. *British Journal of child psychology and psychiatry*, 33, 591-605

- Sotillo, M. y Rivière, A. (2001) Cuando los niños usan las palabras para engañar: la mentira como instrumento al servicio del desarrollo de las habilidades de inferencia mentalista. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 3, 291-305
- Sowell, E. R., Thompson, P. M., Leonard, C. M., Welcome, S. E., Kan, E. y Toga, A. W. (2004) Longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in normal children. *Journal of Neuroscience*, 24, 8223-8231
- Sprong, M., Schothorst, P., Vos, E., Hox, J. y Van Engeland, H. (2007) Theory of mind in schizophrenia. *Meta-analysis. British Journal of Psychiatry*, 191, 5–13.
- Sperber D. y Wilson, D. (1986) *Relevance: Communication and cognition*. Harvard University Press.
- Stavrakaki, S. y Kouvava, S. (2003) Functional categories in agrammatism: Evidence from Greek. *Brain and Language*, 86, 129–141.
- Stern, C. y Stern, W. (1909) Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes. Vol. 2: Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit. Leipzig: Barth (citado en J. Perner, *Comprender la mente representacional*, Barcelona: Paidós, 1994).
- Stern, D. Jaffe, J. Beebe, B. y Bennett, S. (1975) Vocalizing in unison and in alternator: Two models of communication within the mother-infant dyad. *Annals of New York Academic of Science*, 263, 89.100.
- Strømme, P., Bjørnstad, P. G. y Ramstad, K. (2002) Prevalence estimation of Williams syndrome. *Journal of Child Neurology*, 17, 269–271.
- Sugarman, S. A. (1973) *A description of communicative development in the prelanguage children*. Honors Thesis, Hampshire College.
- Sundara, M., Polka, L. y Baum, S. (2006) Production of coronal stops by simultaneous bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, 97–114.
- Surian, L., Baron-Cohen, S. y van der Lely, H. (1996) Are children with autism deaf to Gricean Maxims? *Cognitive Neuropsychiatry*, 1, 55–71.
- Symons, D. K. y Clark, S. E. (2000) A longitudinal study of mother-child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social development*, 9, 3-23.
- Taboada, E.M., Rivas, R.M. y López, S. (2012) Desarrollo del lenguaje: dificultades y problemas. En A. Dosil (Eds.), *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social* (pp.81-115). Madrid, UDIMA-CEF.

- Talwar, V. y Lee, K. (2002) Emergence of white-lie telling in children between 3 and 7 years of age. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 160–181.
- Tardif, T. y Wellman, H.M. (2000) Acquisition of mental state language in Mandarin- and Cantonese-speaking children. *Developmental Psychology*, 36, 25–43.
- Tesink, C. M., Buitelaar, J. K., Petersson, K. M., van der Gaag, R. J., Kan, C. C., Tendolkar, I. y Hagoort, P. (2009) Neural correlates of pragmatic language comprehension in autism spectrum disorders. *Brain*, 132, 7, 1941–1952.
- Tiffany, M. F., Woodson, R., Cohen, D., Greenberg, R., García, R. y Collins, K. (1982) Discrimination and imitation of facial expressions by term and preterm neonates. *Infant Behavior and Development*, vol. 6, 485-498.
- Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. y Pelegrin, C. (2007) ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista Neurología*, 44, 8, 479-489
- Toga, A. W. y Thompson, P. M. (2003) Mapping brain asymmetry. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 37-48.
- Tomasello, M. (1995) Joint attention as social cognition. En C. Moore y P.L. Dunham (Eds.) *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 105-130). Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (2000) First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11, 61-82.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006) Acquiring linguistic constructions. En D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Tomasello, M., Cale Kruger, A. y Hom Ratner, H. (1993) Cultural learning. *Behavioral and brain science*, 16, 495-552.
- Tomasello, M., Carpenter, M. y Lizskowski, U. (2007) new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705-22.
- Tomasello, M. y Farrar. M.J. (1986) Joint Attention and Early Language. *Child Development*. 57, 6, 1454-1463
- Tough, J. (1980) *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor Libros.
- Trawick-Smith, J. (1992) A descriptive study of persuasive preschool children: how

- the get others to do what the want. *Early childhood research quarterly*, 7, 95-114.
- Traxler, M. J. y Gernsbacher, M.A. (2006) *Handbook of psycholinguistics*. 2a ed. Oxford: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1977) Descriptive analyses of infant communicative behavior. En H. R. Schaffer (ed) *Studies in Mother-Infant Interaction* (pp.227-270). London: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1979) Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. En M. Bullowa (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication* (pp. 321-347). Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1986) Los motivos para entenderse y cooperar. En A. Perinat (ed.), *La comunicación preverbal* (pp. 143-151). Barcelona: Avesta.
- Trevarthen, C. (1998) The concept and foundations of intersubjectivity. En S. Braten (Ed), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (15-46).: Cambridge University Press.
- Tusón, A. (1997) *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Urberg, K. A. y Docherty, E. M. (1976) Development of Role-Taking Skills in Young Children. *Developmental Psychology*, 12,3, 198-203.
- van Ackeren; M. J., Casasanto, D., Bekkering, H., Hagoort, P. y Rueschemeyer, S. (2012) Pragmatics in Action: Indirect Requests Engage Theory of Mind Areas and the Cortical Motor Network. *Journal of Cognitive Neuroscience* 24:11, 2237–2247.
- Van Dijk, T. A. (2001) Algunos principios de una teoría del contexto. ALED. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1, 1, 69-81.
- Varga, D. (2000) Hyperbole and humor in children's language play. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 142-151.
- Verschueren, J. (1999) *Understanding pragmatics*. Nueva York: Arnold.
- Vigostky, L. (1962) *Thought and language*. Cambirdge: MIT Press.
- Vihman, M.M. (1994). When is a word a Word? *Journal of Child Language*, 21, 517-542.
- Villanueva Badenes, L., Adrián Serrano, J.E. y Clemente Estevan, R.A. (2000) La

- comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 4.
- Volden, J. y Phillips, L. (2010) Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the Children's Communication Checklist—2 and the test of pragmatic language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 204–212.
- Voloshinov, V.N. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Volterra, V., Capirci, O., Pezzini, G., Sabbadini, L. y Vicari, S. (1996) Linguistic abilities in Italian children with Williams syndrome. *Cortex*, 32, 663-677.
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R. y Wilson, P. (1984) Sources of difficulty in children's comprehension of metaphorical language. *Child Development*, 55, 1588-1607
- Walden, T. y Ogan, T. (1988) The development of social referencing. *Child Development*, 59, 1230-1240.
- Walker-Andrews A. S. (1997) Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, 121, 437-456.
- Wang, A. T., Lee, S. S., Sigman, M. y Dapretto, M. (2006) Neural basis of irony comprehension in children with autism: The role of prosody and context. *Brain*, 129, 4, 932–943.
- Ware, E.A. (2017) Individual and developmental differences in preschoolers' categorization biases and vocabulary across tasks. *Journal of Experimental Child Psychology* 153, 35–56.
- Ware, E. A., Gelman, S. A. y Kleinberg, F. (2013) The Medium Is the Message: Pictures and Objects Evoke Distinct Conceptual Relations in Parent-Child Conversations. *Merrill –Palmer Quarterly*, 59,1, 50-78.
- Wellman, H. M. (1995) *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Wellman, H. M. y Bartsch, K. (1994) Before belief: Children's early psychological theory. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Westerveld, M. F. y Gillon, G. T. (2010) Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*,

- 12(3), 178–189.
- Westerveld, M. F., Gillon, G. T. y Boyd, L. (2012) Evaluating the clinical utility of the Profile of Oral Narrative Ability for 4-year-old children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(2), 130–140.
- Werner, H. y Kaplan, B. (1963) *Symbol formation*. Nueva York: Wiley.
- Wernicke, C., (1874) *Der aphasische Symptomenkomplex. Eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*. Breslau: M. Cohn et Weigert.
- Wertsch, J.V. (1991) *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada* Madrid: Antonio Machado.
- Whalen, J. M. y Pexman, P. M. (2010) How Do Children Respond to Verbal Irony in Face-to-Face Communication? The Development of Mode Adoption Across Middle Childhood. *Discourse Processes*, 47, 5, 363-387.
- White, S., Hill, I., Happé, F. y Frith, U. (2009) Revisiting the strange stories: revealing mentalizing impairments in autisms. *Child Development*, 80,4, 1097-1171.
- Wilkinson, L. C., Wilkinson, A. C., Spinelli, F. y Chiang, C. P. (1984) Metalinguistic knowledge of pragmatic rules in school age children. *Child Development*, 55, 2130-2140.
- Wilkison, L.C. y Rembold, K.L. (1980) Preschool Children's Production of Gestual Directives. *Language sciences*, 2, 1, 127-143.
- Willems, R., Hagoort, P. y Casasanto, D. (2010) Body-specific representations of action verbs: Neural evidence from right- and lefthanders. *Psychological Science*, 21, 67–74.
- Wimmer, H., Gruber, S. y Perner, J. (1984) Young Children's Conception of Lying: Lexical Realism-Moral Subjectivism. *Journal of Experimental Psychology*, 37, 1-30.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983) Belief about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wing, L. (1988) The continuum of autistic characteristics. En E. Schopler y G.B. Mesibov (Eds.) *Diagnosis and assessment*. Nueva York: Plenum.
- Wing, L. y Attwood, A. (1987) Syndromes of Autism and Atypical Development. En D. Cohen y A. Donnellan (eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Disorders*,

Nueva York: John Wiley and Son.

- Winer, G. A. (1980) Class-inclusion reasoning in children: A review of the empirical literature. *Child development*, 51, 309-328.
- Winsler, A. y Naglieri, J. (2003) Overt and Covert Verbal Problem-Solving Strategies: Developmental Trends in Use, Awareness, and Relations With Task Performance in Children Aged 5 to 17. *Child Development*, 74, 3, 659–678
- Wittek, A. y Tomasello, M. (2005) Young children's sensitivity to listener knowledge and perceptual context in choosing referring expressions. *Applied Psycholinguistics*, 26, 541-58.
- Wulff, S. B. (1985). The symbolic and object play of children with autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 139-148.
- Yamada, J. E. (1990) *Laura: a case for the modularity of language*. Cambridge, MIT Press.
- Yule, G. (1997) *Referential communication task*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Zanini, S. y Bryan, K. (2003) *La batteria del linguaggio dell'emisfero destro—BLED*. Bologna: EMS.
- Zanini, S., Bryan, K., De Luca, G. y Bava, A. (2005) Italian Right Hemisphere Language Battery: The normative study. *Neurological Science*, 26, 13–25.

Anexos

ANEXO 1. RESUMEN DE LAS PRINCIPALES HABILIDADES PRAGMÁTICAS QUE SE ADQUIEREN EN LA PRIMERA INFANCIA

Tabla 123. Resumen de las principales habilidades de gestión de la atención.

(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD (meses)		HABILIDAD	FUENTE
24-36	E	Atraer la atención del adulto mediante fórmulas directas Ej. ¡oye!; ¡mira!	Observación de 7 niños (Dore, 1979)
		Utilizar preguntas retóricas para mostrar atención, e incentivar al interlocutor a que continúe con su exposición Ej. ¿el qué?	Observación de 7 niños (Dore, 1979)
36-48	C	Responder a la llamada de atención de un adulto Ej. Atendiendo al nombre del objeto: "mira un patito"	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)
		Uso preferente del vocativo en las demandas de atención (fórmulas directas) e inicio de las interacciones Ej. ¡mamá!	Observación (Casla y Sebastián, 2005)
	E	Dirigir la atención del adulto hacia sí mismo o hacia un objeto Ej. Señalar un objeto y decir su nombre	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)
		Demandar atención a través de fórmulas indirectas Ej. te toca ¹ ; ¿sabes? ²	Observación (Casla y Sebastián, 2005) ¹ y Garvey (1986) ²
48-60		No existen estudios sobre la gestión de la atención en este grupo de edad	
60-72	C	Conocimiento explícito sobre la gestión de la atención Ej. Carlos quiere llamar a su amigo Luis, ¿cómo lo hace?	Categoría (10 ítems) del BLOC (Puyuelo, Rondal y Wiig, 1998)
	E	Utilizar estrategias para captar la atención del adulto en situaciones en las que el adulto está ocupado Ej. ¡mamá, mamá, mamá...! (O gritando)	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)

Tabla 124. Resumen de las principales habilidades relacionadas con las peticiones
(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD (meses)		HABILIDAD	FUENTE
24-36	E	Instigación verbal para realizar una actividad pautada como la toma de turno mediante un imperativo Ej. ahora tú	Observación de 7 niños (Dore, 1979)
	E	Petición de objetos y acciones Ej. dame galletas	Protocolo de observación (Carpenter y Strong, 1988)
		Uso de las fórmulas mitigantes por favor y gracias cuando se le recuerda	Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)
		Uso de la voz como principal mitigador del efecto de un orden	Estudio observacional longitudinal (Ervin-Tripp et al., 1990)
36-48	E	Uso preferente de fórmulas directivas imperativas o desiderativas Ej. dame el lápiz; quiero una galleta	Tarea experimental (Mujica, 2010)
		Generalización de las fórmulas gracias y por favor	Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)
		Sugerencias de acción Ej. vamos a jugar	Observación 7 niños (Dore, 1979)
		Ofrecimientos Ej. aquí tienes; toma	Observación 7 niños (Dore, 1979)
		Petición permiso para utilizar un juguete que está usando otro niño	Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)
		Peticiones indirectas en forma de pregunta con adultos Ej. ¿alguien puede darme un lápiz?	Tarea experimental (Mujica, 2010)
48-60	C	Comprensión metalingüística de ruegos, concesiones y negación de permiso Ej. Javi quiere montar en elefante, ¿cómo lo pide?	Bloque de ítems del BLOC (Puyuelo, Rondal y Wiig, 1998)
		Comprensión metalingüística de requerimientos directos e indirectos de acción Ej. Julia no quiere tanto hielo/ Piensa que sería más fácil comer la hamburguesa si estuviera partida. ¿Cómo lo dicen?	Bloque de ítems del BLOC (Puyuelo, Rondal y Wiig, 1998)
	E	Mitigación de órdenes y peticiones de "alto y bajo coste" con fórmulas de cortesía	Estudio observacional longitudinal (Ervin-Tripp et al., 1990)
		Uso del pasado como mitigante Ej. ¿podías darme...?	Estudio observacional longitudinal (Ervin-Tripp et al., 1990)
		Petición de ayuda en una situación experimental con mucha distancia social Ej. dame esa pieza	Ítem del PLON-R (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2004)
		Uso de fórmulas indirectas con desconocidos Ej. ¿puedo jugar?	Estudio observacional longitudinal (Ervin-

			Tripp et al., 1990)
		Adaptación del tipo de petición al contexto: - Prohibición durante el juego - Ofrecimiento durante las comidas Ej. no cojas eso; ¿quieres pan?	Estudio observacional longitudinal (Ervin-Tripp et al., 1990)
		Uso del vocativo o la repetición cuando son ignorados Ej. ¿me das ése, me das ése?	Estudio observacional longitudinal (Ervin-Tripp et al., 1990)
		Inicio de justificaciones cuando se ignoran sus derechos Ej. esa es mi silla	Estudio observacional longitudinal (Garvey, 1975)
		Uso de fórmulas de petición con iguales: - Solicitud: ¿me traes más bloques? - Demanda amistosa: dame ese bloque, ¿vale? - Demanda no amistosa: fuera de aquí - Oposición: fuera o te pego	Estudio observacional en situación de juego (Trawick-Smith, 1992)
		Reformulación sintáctica cuando son ignorados Ej. ¿puedes dármelo?; ¿me lo das?	Estudio observacional longitudinal (Ervin-Tripp et al., 1990)
60-72	C	Comprensión de peticiones indirectas Ej. ¿puedes traerme un vaso?	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)
	E	Negociación con iguales durante el juego Ej. Oposición física, negociaciones...	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)

Tabla 125. Resumen de las principales habilidades del lenguaje autorregulado
(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD (meses)		HABILIDAD	FUENTE
24-36	E	Dependencia de la regulación externa mediante instrucciones verbales	(Luria, 1979)
		Necesidad de entrenamiento previo para el uso de lenguaje autorregulador en tareas de naturaleza gráfica o manipulativa	Tareas experimentales y modelado (Luque, 1987)
		Inicio del uso del lenguaje autorregulador tras el modelado verbal en autoinstrucciones	Tareas experimentales y modelado (Luque, 1987)
36-48	E	Mejora el uso de autorregulación tras el modelado verbal autorregulador	Tareas experimentales y modelado (Luque, 1987)
		Mayor uso del lenguaje autorregulador en tareas de naturaleza gráfica frente a las manipulativas	Tareas experimentales y modelado (Luque, 1987)
48-60	C	Falta de respuesta al habla privada de otros (diferencia entre función comunicativa y autorreguladora) Ej. voy a coger el coche (no se responde)	Observación (San Martín y Torres, 2004)
	E	Etapas de máximo beneficio de la presencia de un modelo que instruya en el uso de autorregulación	Tareas experimentales y modelado (Luque, 1987)
		Presencia de muchas repeticiones y correcciones Ej. la ca...mapa	Tarea de comunicación referencial (San Martín, Boada y Feigenbaum, 2011)
60-72	E	Aumento del número de emisiones autorreguladoras	Tareas experimentales y modelado (Luque, 1987)
		Desaparición del efecto del contenido de la tarea en relación con el número de emisiones autorreguladoras	Tareas experimentales y modelado (Luque, 1987)
		Aumento de reelaboración en los mensajes frente a la repetición	Tarea de comunicación referencial (Martínez, Boada y Forns, 1997)

Tabla 126. Resumen de las principales habilidades de etiquetado y descripción
(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD (meses)		HABILIDAD	FUENTE
24-36	C	Respuesta a preguntas sobre etiquetas que incluyen pronombres interrogativos Ej. ¿qué es?, un perrito	Observación de 7 niños (Dore, 1979)
		Responder a preguntas sobre cualidades con interrogativos Ej. ¿cómo es?, marrón	Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)
	E	Identificar objetos, eventos y personas Ej. esto es un coche; yo tengo un barco	Observación 7 niños (Dore, 1979) Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)
		Descripción localizaciones (comunicación referencial) Ej. el lápiz de la mesa	Observación de 7 niños (Dore, 1979)
		Describir localizaciones y propiedades Ej. el lápiz de la mesa; el coche es rojo	Observación de 7 niños (Dore, 1979)
36-48	C	Identificar partes de objetos con la guía de un adulto Ej. ¿dónde están las ruedas?	Registro de interacciones en contextos familiares (Saylor, Sabbagh, y Baldwin, 2002)
		Mostrar sensibilidad a la violación de las reglas de uso, un término frente a otros sin adaptación al interlocutor Ej. cuento vs. libro	Tarea experimental: colocar objetos que pueden denominarse de varias formas (Matthews, Tomasello y Lieven, 2010)
		Identificar el uso del artículo determinado o indeterminado Ej. un coche vs. el coche	Tarea experimental (Emslie y Stevenson, 1981)
		Identificar o reconocer objetos (usando una palabra, nombre o frase)	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)
	E	Utilizar palabras diferentes para referirse a un mismo objeto (2.2 palabras de media) Ej. perro, mascota, animal	Tarea experimental (Deák y Maratsos, 1998)
		Uso correcto del artículo indeterminado Ej. un coche	Tarea de elicitación a través de cuentos (Maratsos, 1973)
		Definir por el uso Ej. las tijeras para cortar	Ítem de la Guía Portage
48-60	C	Localizar e identificar partes de objetos Ej. la parte de arriba del bote	Ítem de la Guía Portage
	E	Utilizar palabras diferentes para referirse a un mismo objeto (2.6 palabras de media) Ej. perro, mascota, animal	Tarea experimental (Deák y Maratsos, 1998)
		Uso correcto del artículo determinado Ej. el coche	Tarea de elicitación (Maratsos, 1973) y tarea experimental (Emslie y Stevenson, 1981)

	E	Comunicación referencial con un sujeto "ciego" sólo con una característica, fallos en tareas más complejas Ej. pato rojo; el coche que está al lado de la muñeca	Tarea experimental (Maratsos, 1973)
60-72	C	Mostrar sensibilidad a la violación de las reglas de uso de un término frente a otros en caso de polisemia con adaptación al interlocutor Ej. cuento vs. libro	Tarea experimental (Matthews, Tomasello y Lieven, 2010)
		Discriminar como llama alguien a algo aunque no sea la etiqueta convencional y consideren que no es correcto. Ej. ¿qué es un modi?; ¿qué he dicho que es un modi?	Tarea experimental (Sabbagh y Shafman, 2009)
	E	Preguntar el significado de palabras que no conoce Ej. ¿qué es un archivador?	Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)
		Describir ubicaciones utilizando diversos adverbios Ej. lejos, desde, hacia, encima	Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)
		Utilizar conceptos de cantidades Ej. algunos, pocos, muchos	Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)

Tabla 127. Resumen de las principales habilidades de uso y comprensión de comentarios
(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD (meses)		HABILIDAD	FUENTE	
36-48		Proto-narraciones autobiográficas guiadas por adultos	Análisis de discurso (Perroni, 1993)	
		Respuesta a preguntas que requieren explicaciones y uso de cláusulas explicativas Ej. lo hago porque es divertido Ej. ¿por qué se ha ido?, está malito	Observación de 7 niños (Dore, 1979) y Análisis del habla de 4 niños (Hickling y Wellman, 2001)	
		Ampliar información no solicitada Ej. no es una manzana	Observación de 7 niños (Dore, 1979)	
		Solicitar explicaciones de comportamientos que les resultan extraños Ej. ¿por qué no me das más galletas?	Análisis de conversaciones (Forrester y Cherington, 2009)	
	E		Realizar un comentario sobre un objeto de su interés Ej. nombrarlo o atribuirle una cualidad	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)
			Contar a un adulto algo que ha ocurrido durante su ausencia Ej. señalando, nombrando o narrando	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)
			Codificar la información correcta ante una pregunta amplia Ej. ¿qué es? vs ¿es una carta roja o verde?	Tarea experimental (Towse et al., 2000)
48-60	C	No existen investigaciones sobre el desarrollo de estas habilidades a esta edad		
	E			
60-72	E	Narraciones autobiográficas con referencia al contexto, personajes y situación	Análisis de discurso (Perroni, 1993)	
		Narrar eventos sobre cosas que han pasado o han visto	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)	

Tabla 128. Resumen de las principales habilidades de relación de conceptos
(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD (meses)		HABILIDAD	FUENTE
24-36	C	Atribución de características no conocidas a un objeto por pertenencia a la misma clase que otro si se explicita la inclusión de ambos elementos en la categoría Ej. si un brontosaurio es un dinosaurio y los dinosaurios tienen la sangre caliente, entonces otro dinosaurio también tiene la sangre caliente	Tarea experimental (Gelman y Coley, 1990).
	E	Identificar objetos, eventos y personas Ej. esto es un coche; yo tengo un barco	Observación de 7 niños (Dore, 1979) Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)
		Descripción localizaciones (comunicación referencial) Ej. el lápiz de la mesa	Observación de 7 niños (Dore, 1979)
		Respuesta a preguntas con pronombres interrogativos Ej. ¿qué es?, un perrito	Observación de 7 niños (Dore, 1979)
36-48	C	Mostrar cierta habilidad para la escisión entre apariencia-realidad con errores de fenomenismo y realismo, inducidos por preguntas. Ej. una esponja con apariencia de roca pero suave al tacto	Tarea apariencia-realidad (Flavell, 1983)
		Tendencia a interpretar palabras nuevas como categorías subordinadas o básicas Ej. palabra para identificar "silla" - silla - silla, sillón, sofá... (básica) - silla, mesa, armario... (supraordinada) - silla, llave, avión... (no relacionadas)	Designación de palabras conocidas y nuevas del idioma (Deahler, Leonardo y Bukatko, 1979) Tarea experimental con palabras de un idioma inventado (idioma marioneta) (Callanan, 1989)
		Mostrar sensibilidad a la violación de las reglas de uso. Un término frente a otros en caso de polisemia sin adaptación al interlocutor Ej. cuento vs. libro	Tarea experimental de colocar objetos que pueden ser denominados de varias formas (Matthews, Tomasello y Lieven, 2010)
		Identificar el uso del artículo determinado o indeterminado Ej. un coche vs. el coche	Tarea experimental (Emslie y Stevenson, 1981)
		Aprendizaje de nuevas palabras mediado por los efectos de referencia exhaustiva y omisión nominal Ej. Se muestran dos objetos inventados y uno de ellos es denominado con un nombre inventado	Tarea experimental (Merriman, 1995)
	E	Utilizar palabras diferentes para referirse a un mismo objeto (2.2 palabras de media) Ej. perro, mascota, animal	Tarea experimental (Deák y Maratsos, 1998)

		Uso correcto del artículo indeterminado Ej. un coche	Tarea de elicitación a través de cuentos (Maratsos, 1973)
48-60	C	Reconocer objetos Ej. usando una palabra, nombre o frase	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)
		Inducir características de un elemento por pertenencia a una supracategoría en situaciones de conflicto perceptivo. Ej. Atribuyen a un triceratops las características de un dinosaurio y no de las de un rinoceronte	Tarea experimental (Smith, 1979; Gelman y Markman, 1986)
		Mejora en tareas de discriminación apariencia-realidad con errores de características perceptivas (talla, forma, color) inducidos por determinadas preguntas Ej. ¿es grande?, ¿de qué color es?, ¿de qué está hecho? Se utilizan objetos como una vela con forma de manzana	Tarea apariencia-realidad (Flavell et al., 1983)
		Comprensión de la inclusión de unas categorías en otras. Ej. ¿Todos los perros son animales?, ¿Todos los animales son perros?	Batería de preguntas (Smith, 1979)
	E	Utilizar palabras diferentes para referirse a un mismo objeto (2.6 palabras de media) Ej. perro, mascota, animal	Tarea experimental (Deák y Maratsos, 1998)
		Uso correcto del artículo determinado Ej. el coche	Tarea de elicitación a través de cuentos (Maratsos, 1973) y tarea experimental (Emslie y Stevenson, 1981)
60-72	C	Ejecución sin errores en tareas de apariencia-realidad	Tarea de apariencia-realidad (Flavell et al., 1983)
		Mostrar sensibilidad a la violación de las reglas de uso de un término frente a otros en caso de polisemia con adaptación al interlocutor Ej. cuento vs. libro	Tarea experimental de colocar objetos que pueden ser denominados de varias formas (Matthews, Tomasello y Lieven, 2010)
		Discriminar como llama alguien al algo aunque no sea la etiqueta convencional y consideren que no es correcto Ej. ¿qué es un modi?; ¿qué he dicho que es un modi?	Tarea experimental (Sabbagh y Shafman, 2009)
	E	Preguntar el significado de palabras que no conoce Ej. ¿qué es un archivador?	Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)
		Utilizar conceptos de cantidades Ej. algunos, pocos, muchos	Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)

Tabla 129. Resumen de las principales habilidades de lenguaje lúdico

(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD (meses)		HABILIDAD	FUENTE
24-36	E	Uso lúdico del lenguaje Ej. Repetir rimas o canturreos	Observación (Garvey, 1983)
36-48	E	Conversación durante el juego no ligada a la acción inmediata	Observación (Garvey, 1986)
		Utilizar el lenguaje durante el juego para hacer sonidos, narrar lo que hace, crear historias o hablar con amigos imaginarios	Ítem del Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)
54-60	C	Las emisiones privadas lúdicas inhiben la probabilidad de una emisión social	Observación (San Martín y Torres, 2004)
		La solicitud de acción o información inhibe que el compañero haga un uso lúdico del lenguaje Ej.- dame el coche (solicitud de acción) - toma (no lenguaje lúdico)	Observación (San Martín y Torres, 2004)
	E	Interdependencia de los turnos de habla privada entre dos emisores (uso lúdico personal, se responde con uso lúdico personal) Ej. ¡cómo corre el coche!; ¡brum, brum!	Observación (San Martín y Torres, 2004)
		Secuencia intra-sujeto uso lúdico y autorregulador uso lúdico Ej. voy a coger el vaso (autorregulador), ¡uy!; qué divertido (lúdico)	Observación (San Martín y Torres, 2004)
60-72	E	Disminución de la función lúdico-emocional del habla privada y aumento de la función planificadora	Observación (San Martín y Torres, 2004)

Tabla 130. Resumen de las principales habilidades de comprensión y expresión de la individualidad
(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD (meses)		HABILIDAD	FUENTE
24-36	E	Manifiestar rechazo a una tarea Ej. Se retiran, se niegan	Perfil Pragmático (Dewart y Summers, 1995)
		Expresar estados fisiológicos, emocionales y deseos	Observación (Bretherton y Beeghly, 1982).
36-48	E	Manifiestar deseos y creencias personales con verbos mentalistas El verbo más frecuente en deseo es querer y el de las creencias es saber Ej. quiero un helado (deseo); me parece que está mal (creencia)	Análisis de conversación (Pascual et al., 2008)
		Producir aceptación/rechazo en tareas de juego Ej. no son así los caracoles	Observación de juego independiente con iguales (Nicolau, 1995)
		Usar verbos cognitivos para expresar aspectos perceptivos y de conocimiento Ej. sé que los lápices están en la mesa	Análisis de conversaciones (Booth et al., 1997)
	E	Defender sus derechos en las negociaciones y protestas Ej. es mío	Observación de 7 niños (Dore, 1979)
		Usar verbos que expresan estados mentales cognitivos como creer, pensar y olvidar Ej. creo que hace frío	Observación (Bartsch y Wellman, 1995)
48-60	C E	No existen investigaciones sobre el desarrollo de estas habilidades a esta edad	
60-72	C	Comprensión metalingüística del uso de las protestas Ej. A José no le dejan jugar y quiere hacerlo, ¿cómo lo pide?	Bloque de ítems del BLOC (Puyuelo, Rondal y Wiiig, 1998)
		Comprensión del uso de los saludos y las despedidas (metalingüístico) Ej. Sara ve a su amiga en el zoo, ¿qué le dice?	Bloque de ítems del BLOC (Puyuelo, Rondal y Wiiig, 1998)
	E	Aumenta el número de verbos para manifiestar deseos y creencias personales (pensar, parecer, creer) Ej. me parece que está lloviendo	Análisis de conversación (Pascual et al., 2008)
		Uso de verbos cognitivos para funciones abstractas como la metacognición y las evaluaciones Ej. sé que vamos a ganar	Análisis de conversaciones (Booth et al., 1997)

Tabla 131. Resumen de las principales habilidades de lenguaje imaginativo en tareas de juego
(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD (meses)		HABILIDAD	FUENTE
24-36	E	Comentar los roles que representan en actividades de juego simbólico (rol) Ej. ya no quiero ser un dragón	Observación (Garvey, 1983)
36-48	E	Usar enunciados no reales en historias de fantasía (fantasía) Ej. Sara le dice a su amiga que la luna está hecha de...	Tarea experimental de historias para completar (Airenti y Angeleri, 2011)
48-60	E	Mantener conversaciones telefónicas irreales marcando diferentes entonaciones y utilizando preguntas (representación) Ej. Un niño llama a su "amigo Casper" para saber cómo se encuentra su oso y Casper le dice que está enfermo	Observación (Garvey, 1983)

Tabla 132. Resumen de las principales habilidades de la capacidad para mentir
(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD (meses)		HABILIDAD	FUENTE
24-36	E	Emitir pseudomentiras Ej. yo no lo he hecho	Observación de conductas espontáneas (Stern y Stern, 1909)
36-48	E	Conductas de sabotaje ante un competidor Ej. Evitar físicamente el robo de la pegatina	Tarea experimental de robo de pegatinas (Peskins, 1989)
		Buena ejecución en tareas de falsa creencia cuando participan en la planificación del engaño Ej. Tarea de la cocinita y las galletas	Tarea de la cocinita y las galletas (Hala y Chandler, 1996)
		Incapacidad para disimular la información que tienen	Tarea experimental de esconder el osito de peluche (LaFrenière, 1988)
		Inicio de emisión de mentiras intencionadas	Información de padres y maestros (Stoutharmer-Loeber, 1986)
		Mentiras piadosas en entornos inductivos	Tarea experimental (Talwar et al., 2002)
		Aprendizaje para mentir a un competidor Ej. Decir que su pegatina favorita es la contraria para que no se la roben tras unos ensayos	Tarea experimental de robo de pegatinas (Peskins, 1989)
48-60	C	Discriminación competidor-cooperador.	Revisión de estudios experimentales (Núñez y Rivière, 2000)
	E	Utilizar mentiras para evitar consecuencias desagradables Ej. Sara ha roto las gafas de su madre y las ha escondido. Su madre le pregunta si sabe dónde están	Tarea experimental de historias para completar (Airenti y Angeleri, 2011)
		Disimulan la información que tienen excepto por los escapes emocionales	Tarea experimental de esconder el osito de peluche LaFrenière, 1988)
60-72	E	Engañar a un competidor Ej. Decir que su pegatina favorita es la contraria para que no se la roben	Tarea experimental de robo de pegatinas (Peskins, 1989)
		Dominio de las estrategias de disimulo	Tarea experimental de esconder el osito de peluche (LaFrenière, 1988)
		Utilizar mentiras piadosas Ej. Daniel recibe un peluche muy feo por su cumpleaños...	Tarea experimental de historias para completar (Airenti y Angeleri, 2011)

Tabla 133. Resumen de las principales habilidades relacionadas con el lenguaje no literal
(E = Expresión, C= Comprensión)

EDAD		HABILIDAD	FUENTE
36-48	C	Comprender frases hechas	Información solicitada a padres en el The Pragmatics Profile (Dewart y Summers, 1995)
		Comprender rimas, chistes, humor gráfico	Información solicitada a padres en el Pragmatics Profile (Dewart y Summers, 1995)
		Reaccionar ante emisiones sarcásticas (sorpresa, muestra de detección de error)	Información solicitada a padres en el Pragmatics Profile (Dewart y Summers, 1995)
	E	Usar lenguaje humorístico Ej. Bromas	80% de los evaluados. Información de padres mediante LUI (O'Neill, 2007)
48-60	C	Comprender metáforas	Tareas experimentales (Pearson, 1990; Vosniadou, Ortony, Reynolds y Wilson, 1984)
60-72	C	Dificultades en la detección de inadecuaciones	Tarea experimental de una historia en la que tienen que detectar y explicar ironías, enunciados literales e incongruentes (Ackerman, 1981)
		Comprensión parcial del sarcasmo y preguntas retóricas	Observación en contextos naturales (Recchia, Howe, Ross, y Alexander, 2010)
		Detectar ironías pero interpretación inadecuada	Tarea experimental de una historia en la que tienen que detectar y explicar ironías, enunciados literales e incongruentes (Ackerman, 1981)
	E	Mejora de detección de ironías cuya función pragmática es de valencia negativa	Tareas experimentales (Harris y Pexman, 2003; Whalen y Pexman, 2010)
		Contar chistes sencillos	Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1976)
		Inicio de emisión de hipérboles y preguntas retóricas Ej. mi bocadillo es el más grande del mundo	Observación en contextos naturales (Recchia, Howe, Ross, y Alexander, 2010).