

Evaluación de las destrezas narrativas en niños preescolares: ICRA-N

Actualización del instrumento y profundización de los criterios de análisis

Lic. María del Valle Abraham
Terapeuta del lenguaje

Prof. Rosa María Brenca
Lingüista

Sector Lenguaje, Hospital Italiano de Buenos Aires
maria.abraham@hospitalitaliano.org.ar

RESUMEN

El estudio de las destrezas narrativas infantiles ha puesto en evidencia que la narración es una instancia privilegiada del lenguaje debido a las diversas habilidades cognitivas y lingüísticas que esta actividad implica (Bates, E. y MacWhinney, B. 1979; Wells, G., 1986; Bishop, D., 1987; Paul, R. *et al.*, 1996; Pávez, M. *et al.*, 1999; Liles, B., 1993; Bruner, J. 2003). La lingüística pragmática ha aportado numerosos conceptos teóricos e investigaciones (Bajtín, M. 1952; van Dijk, T. 1967; Halliday, M. & Hassan, R., 1978; Stein y Glenn, 1980; Ducrot, O. 1980; Adam, M. 1990) que resultan de gran utilidad para los terapeutas del lenguaje, a la hora de llevar a cabo la evaluación y el tratamiento de niños con dificultades en el desarrollo de su competencia narrativa.

En el Sector Lenguaje del Hospital Italiano de Buenos Aires, hemos desarrollado el método de evaluación y tratamiento del aspecto pragmático del lenguaje infantil ICRA, del cual el ICRA-N (Abraham, M. y Brenca, R. 2009b) constituye el segundo componente, creado específicamente para abordar el acto de habla narrativo en la clínica fonoaudiológica. El primer componente es la batería ICRA-A: *Investigación de la Competencia Comunicativa para la Realización de Actos de Habla* (Abraham, M. y Brenca, R. 2002, 2005, 2006, 2009a), focalizado en el análisis de la producción, tanto verbal como no verbal, de siete actos de habla básicos en el desarrollo del lenguaje infantil (trabajo validado y en proceso de edición).

Los resultados obtenidos con la aplicación del ICRA-N en diversas muestras piloto de niños preescolares sin trastornos del lenguaje, nos aportan un parámetro de la competencia narrativa esperable en ese grupo etario. Contar con este parámetro es imprescindible para poder evaluar con este instrumento a niños con patología del lenguaje. Aquí se presenta su actualización y se profundizan los criterios de análisis.

Palabras clave: Lenguaje infantil - destrezas narrativas – análisis pragmático

ABSTRACT

The study of children narrative skills has made evident that narrative is an activity that has the privilege of involving diverse cognitive and linguistic abilities (Bates, E. and MacWhinney, B., 1979; Wells, G., 1986; Bishop D., 1987; Paul R. *et al.*, 1996; Pávez, M. *et al.*,

1999; Liles B., 1993; Bruner, J., 2003). Pragmatic linguistic has contributed with a large number of theoretical concepts and investigations (Bajtín M., 1952; van Dijk, T. 1967; Halliday, M. & Hassan, R., 1978; Stein and Glein, 1980; Ducrot O., 1980; Adam, M., 1990), which are very useful when the language therapists must carry out the assessment and treatment of children with difficulties in their narrative competence development.

At the Language sector of the Italian Hospital of Buenos Aires, we have developed the children language pragmatic aspect assessment and treatment ICRA . ICRA-N is its second component, that is specific to deal with the narrative speech act at the speech therapy. The first component is the ICRA-A battery, focused on the production analysis, verbal and no verbal, of seven speech acts, basic in children language development (a validated in edition process work)

The results of the ICRA-N application in several samples to preschool children without language impairments, provides a parameter of the expected narrative competence in that age bracket.

To count on this parameter is essential to be able to assess with this instrument children with language pathology. The ICRA-N updating is presented here and the analysis criteria have greater depth.

Key words: children language - narrative skills - pragmatic analysis

INTRODUCCIÓN

En trabajos anteriores (Abraham M. y Brenca, R. 2002, 2005, 2006, 2009a) hemos desarrollado nuestra propuesta para la evaluación y análisis pragmático del lenguaje infantil, que denominamos ICRA-A (*Investigación de la Competencia Comunicativa para la Realización de Actos de Habla*)¹, cuyo eje conductor es la manifestación de la intención comunicativa a partir de siete actos de habla básicos que se desarrollan, tempranamente, en la infancia (Bates, E. 1976; Lucas, 1980; Bruner, 1983).

Nuestro marco teórico es el de la lingüística pragmática, sustentado en los conceptos de los trabajos sociolingüísticos de Dell Hymes (1967) y Halliday (1982), así como en los de la filosofía del lenguaje de Austin (1962) y Searle (1969) –creadores del concepto de “actos de habla”-, los estudios psicolingüísticos de Vigotsky (1934), Bates (1976), Bruner (1984, 1995) y de la terapéutica del lenguaje de Lucas (1980).

Este abordaje propone un análisis sistemático del aspecto pragmático basado en un criterio de progresión. De este modo, aspira a contribuir, dentro del abordaje neurolingüístico fonoaudiológico, al diagnóstico diferencial en niños con trastornos de

¹ La batería ICRA-A está integrada por los siguientes instrumentos: 1- Análisis y Registro de Actos de Habla, Observación Pragmática del Juego, Cuestionarios y Guía para Padres

la comunicación temprana, proporcionando la base para la elaboración de los consecuentes objetivos pragmáticos de los planes de tratamiento.

La aplicación de este instrumento en la clínica, y la continua discusión teórica, nos condujeron a realizar, en el ICRA, diversas modificaciones, tanto en el modo de evaluar como en la forma de registro, así como incorporar nuevos componentes.

Actualmente, concluida la validación de la batería, se trabaja en los lineamientos para el abordaje terapéutico basados en el desarrollo progresivo de la intención comunicativa, teniendo como eje el concepto de **acto de habla**. Su estudio nos condujo a interesarnos en el macroacto de habla (van Dijk, 1980) y a considerar, específicamente, el narrativo. De este modo, pasamos a hablar de “**acto de habla narrativo**” abordando, así, el plano del discurso, específicamente, el análisis de la competencia narrativa infantil.

La capacidad de un niño para comprender y producir un relato implica el dominio de habilidades lingüísticas y cognitivas complejas, tales como “secuenciar eventos, crear un texto cohesivo mediante el uso de marcadores lingüísticos explícitos, usar un vocabulario preciso, transmitir ideas sin soporte extralingüístico, comprender las relaciones de causa-efecto, y estructurar la narración según las líneas del esquema universal del relato, que ayuda al oyente a comprender la historia” (Paul, R. *et al.*, 1996; Pávez, M., 1999; Bates, E. y MacWhinney, B. 1979; Liles, B., 1993; Wells, G., 1986). Estas destrezas requieren ser evaluadas con instrumentos específicos que abarquen, más allá del vocabulario y lo morfosintáctico, las relaciones de cohesión témporo-causales, espaciales y léxicas, así como la capacidad de descontextualización y la adecuación semántica, todo lo cual da coherencia al relato.

Si bien, en un comienzo, lo narrativo se enfocó como un proyecto paralelo al ICRA-A, independiente de éste, actualmente lo integra, con la denominación de ICRA-N. Este instrumento se aplica para evaluar y analizar las destrezas narrativas en niños preescolares (de 4 a 6 años) mediante la tarea de renarración de un cuento creado *ad hoc*, con un modo específico de análisis y de registro. Se sustenta en los conceptos del *análisis del discurso* de la lingüística pragmática (Bajtín, M, 1952; Benveniste, E. 1974; Ducrot, O, 1980 ; van Dijk, 1980; Halliday & Hassan, 1978) y en conceptos

vinculados con la estructura episódica aportados por la *Gramática del Cuento* (Stein & Glenn, 1979).

Con el objetivo de comprobar la utilidad del instrumento, se realizó un análisis psicométrico (Correlación de Pearson)² en un estudio piloto con 22 niños preescolares sin problemas de lenguaje, de clase media, de la Ciudad de Buenos Aires. Los valores de la competencia narrativa concernientes a la estructura y al contenido, resultaron significativamente correlacionados ($r=.61$, $p=.003$). Estos datos estadísticos expresan que el instrumento ICRA-N logra que el niño de edad preescolar ponga en juego sus habilidades, es decir, manifieste su competencia para efectuar lo lingüística y cognitivamente esperable en una narración bien realizada.

Posteriormente, el equipo de residentes del Sector Lenguaje del Hospital Italiano llevó a cabo un nuevo estudio piloto con niños sin trastornos del lenguaje, de clase media, con el objetivo de constatar la fortaleza del instrumento para estimar el desempeño de las habilidades narrativas de niños preescolares (entre 4 y 6 años), reflejada por el estudio psicométrico. Por otra parte, se buscó identificar las dificultades que podría presentar, para los terapeutas del lenguaje, su aplicación en la evaluación, análisis y registro (Castellano, A. *et al*, 2010).

Los resultados obtenidos a partir de su aplicación y las apreciaciones manifestadas por las fonoaudiólogas participantes en los estudios, nos indujeron a realizar ciertos cambios necesarios que potenciaran el óptimo rendimiento del ICRA-N y nos motivaron a intensificar la fundamentación teórica. Por otra parte, vimos necesario incorporar nuevos componentes: 1) Guía para la identificación y el análisis de los episodios; 2) Cuestionario para analizar la comprensión del cuento³.

² Resultados presentados en el X Congreso Argentino de Neuropsiquiatría y Neurociencia Cognitiva., organizado por la Asociación Neuropsiquiátrica Argentina, Buenos Aires, septiembre 2008: “Análisis de un instrumento de evaluación de las destrezas narrativas en niños de 5 años de edad: Estudio preliminar”. Abraham, M., Brenca, B y Guaita, V.

³ La aplicabilidad de los dos nuevos componentes se analizó en una muestra piloto en niños de edad preescolar hablantes el español rioplatense. Se trata de un trabajo conjunto del Hospital Italiano y del Hospital Ramos Mejía, ambos de la ciudad de Buenos Aires: Cuello, Y., Chavarri, Y. y Canga, M. “Evaluación y análisis de las destrezas narrativa en niños preescolares mediante la aplicación del instrumento ICRA-N”. Jornada de Fonoaudiología de residentes y concurrentes, UBA, Buenos Aires, noviembre 2011.

El propósito de esta publicación es exponer las características actuales del instrumento ICRA-N, mostrar su fortaleza, y presentar los cambios realizados en la forma de análisis y registro, así como el nuevo material incorporado.

ICRA-N: Materiales y estrategias para la evaluación

Cuento “La pelota traviesa”

Se trata de un cuento construido *ad hoc*, tanto el texto (**Anexo 3**), como las ilustraciones. Presenta las siguientes características:

- Texto de estructura canónica, con introducción, nudo y desenlace.
- Estilo lingüístico, estético y temático accesible a niños de edad preescolar.
- Imágenes diseñadas en color que ilustran el texto, con dibujos que propician la inferencia, ya que presentan elementos incompletos, “cortados” por el marco de la ilustración.
- Focalización del elemento relevante, en la imagen que corresponde a cada episodio.

Las pruebas piloto evidenciaron la adecuación del material al objetivo: las imágenes logran convocar el interés y mantener la atención de los niños para que puedan escuchar el cuento y luego renarrarlo. El texto presenta una estructura canónica e incluye diversas relaciones cohesivas (temporales, espaciales, causales y lexicales), sin complicaciones que obstaculicen innecesariamente la recuperación discursiva a cargo del niño. Por lo tanto, no fue necesario introducir ninguna modificación ni en el texto del cuento ni en los dibujos.

Estructura de los episodios que integran el cuento (Anexo 1)

Con el objetivo de comprobar la adecuada **demarcación de los episodios** para el análisis de la renarración, aplicamos los conceptos de Stein (1979)⁴ referidos a la

⁴ Este autor es uno de los creadores de la corriente teórica de la Gramática del Cuento, junto con Glenn (1978), Nandler y Johnson (1977); Rumelhart (1975). Se trata de una línea de trabajo focalizada en la

estructura episódica, utilizados por Merrit y Liles (1987) en trabajos de investigación sobre trastornos del lenguaje infantil.

Según Stein, un episodio se considera completo cuando presenta los siguientes componentes:

- a) alguna referencia a la motivación o propósito de la conducta del personaje (un evento inicial o una respuesta interna)
- b) una acción dirigida directamente a la meta (intento)
- c) el logro, o no, de la meta (consecuencia directa)

Para facilitar la aplicación de estos conceptos, los adoptamos simplificándolos de la siguiente manera:

- a) la **meta** del protagonista,
- b) **esfuerzo** para alcanzar esa meta
- c) **resultado** de ese esfuerzo.

Por otra parte, Stein destaca que los constituyentes mínimos de un episodio están unidos por relaciones de cohesión y que cada episodio puede tener uno o más protagonistas. En este último caso, cada protagonista tendrá su propia meta, realizará un esfuerzo para lograrla y tendrá éxito o no.

Para identificar cada uno de los componentes, proponemos considerarlos como respuestas a las siguientes preguntas:

- a) **meta:** ¿Qué quería lograr el protagonista de ese episodio?
- b) **esfuerzo:** ¿Qué hizo para lograrlo?
- c) **resultado:** ¿Logró lo que quería?

A partir de la aplicación del criterio postulado por Stein, se confirmó que la demarcación que habíamos establecido para identificar cada episodio, respondía a ese criterio en los tres primeros, pero fue necesario introducir un cambio en la de los episodios 4 y 5 (**Anexo 3**). Además, se separó la “coda”, dejándola fuera de los episodios, como ya se había hecho con el “equilibrio inicial” .

De esta manera, la demarcación de los 5 episodios que conforman el cuento “La pelota traviesa” se adecua al criterio de Stein y esto permite aplicar las categorías de

respuesta de “ausente-completo-incompleto” en el análisis de cada episodio en la renarración. Con el objetivo de facilitar al evaluador la identificación y análisis de cada episodio y el grado de completitud, se incorporó un nuevo componente (**Anexo 3**)

Guía para la Identificación y el Análisis de los Episodios (Anexo 3)

Se diseñó para la identificación de los episodios y el reconocimiento de sus componentes mínimos. Estos se presentan subrayados en la Guía y permiten al terapeuta del lenguaje establecer las categorías de respuesta de “ausente”, “incompleto” y “completo”. Tales componentes constituyen las unidades de sentido básicas de cada episodio que deben ser recuperadas por el niño al realizar la renarración, ya que la dinámica natural de recuperación de un relato no exige, ni necesita, la renarración literal.

A modo de ejemplo, reproducimos, a continuación, el episodio 1 tal como lo recuperó una niña de 5 años y 2 meses sin trastornos del lenguaje

Episodio 1- Entonces, Juan pateó la pelota porque quería jugar un rato, pero ella aprovechó para salir volando por el aire. (*Hecho desencadenante*)

- Niña: **Y como él estaba aburrido... encontró una pelota y se puso a jugar**
- Eval: ¿Entonces?
- Niña: **Yyy...**
- Eval: Entonces encontró la pelota y se puso a jugar. ¿Y?
- Niña: **Eehh...Y la pateó al otro lado de la plaza [...]**

La niña recupera las dos unidades mínimas del episodio: la patada de Juan a la pelota y el desplazamiento de ésta. El episodio, por lo tanto, se considera completo

Procedimiento de evaluación

Consigna y presentación del cuento

Se presenta al niño el cuento “La pelota traviesa” íntegramente grabado en CD (voz e imágenes), incluida la consigna. Este tipo de presentación obedece a la necesidad de evitar variaciones en la presentación oral del cuento, entre diversos evaluadores y

ante cada niño. Se mantienen constantes, así, la naturalidad, el énfasis, la velocidad de lectura, la intensidad de la voz e inteligibilidad.

La **consigna** es : “*Ahora te voy a mostrar un cuento que tiene dibujos. Después, vos me lo contás a mí*”. Se le presenta dos veces el cuento. La primera, para introducir al niño en la actividad, que no suele ser habitual; la segunda, para que preste atención al cuento mismo.

Luego, el niño renarra el cuento sin tener las imágenes a la vista. Consideramos que las imágenes facilitan la recordación del ambiente, los personajes y las acciones y le indican la secuencia de los episodios. Además, le dificultarían la descontextualización porque la historia seguiría presente. Por estos motivos, evitamos que el niño las tenga a la vista durante su renarración.

Intervención del evaluador durante la renarración

Es fundamental el modo en que el evaluador interviene durante la renarración del niño: puede colaborar con el pie de inicio (Ej. “había una vez”...) y luego, puede repetir lo último que dijo el niño, asentir (“¡sí, muy bien!”) o incitarlo a continuar (“¿y entonces?”), sin dar información nueva. De tal manera, su actitud será la de alentar al niño a seguir su relato, sin “ayudarlo”.

La actividad de renarrar es una interacción del evaluador y el niño, en una situación comunicativa. A su turno, cada uno realiza un **acto de enunciación** cuyo producto es un enunciado que influirá en la respuesta del interlocutor, porque manifiesta la actitud (intención comunicativa) del hablante (Bajtín, 1985; Benveniste, 1974). El análisis de los enunciados permite inferir las características de la enunciación, que deja allí sus huellas. Si el evaluador le da la consigna de modo inadecuado (Ej. “Contáme de qué se trata el cuento”), o hace demasiadas preguntas, da información que aún el niño no dio, agrega información que lo aleja del tópico del cuento o no está atento a lo que el niño le está diciendo, esto influye en su producción, interfiriendo en la estructuración del relato que el niño realmente es capaz de realizar.

Pero todo lo que antecede está condicionado a lo que nosotras denominamos “**comodidad comunicativa**”. Definimos así la condición básica para lograr que un

niño tenga la intención de interactuar con el evaluador. Más aún, en el caso de la renarración, en la que el niño debe expresarse verbalmente en el marco de una dinámica de interacción no espontánea sino ajustada a una consigna.

Se trata de generar las condiciones propicias, ambientales y de relación, para que el niño se encuentre a gusto en este particular **evento de habla** que es la evaluación pragmática. Esto requiere, de parte del evaluador, estar atento a los tiempos del niño, tratar de motivarlo adoptando una actitud flexible y dinámica que lo convoque a interactuar con un adulto en una instancia evaluativa. Si esto no es tenido en cuenta, aunque se utilicen los materiales adecuados, no se propicia la manifestación de la intención comunicativa y por lo tanto, no se cumple un requisito básico para realizar una evaluación pragmática.

Ciertamente, generar la comodidad comunicativa es una condición necesaria pero no suficiente. Específicamente, en el caso de una tarea de renarración, es posible que el niño no pueda cumplir con la consigna por presentar un trastorno o un pobre desarrollo de las habilidades narrativas. Lo que no podemos dejar de hacer es generar las condiciones de comodidad para estar seguros de que la posible ausencia o pobre producción verbal no responde a falta de interés para interactuar.

Análisis y registro de la renarración

La interacción, es decir, todo lo expresado por el evaluador y el niño mientras éste está renarrando el cuento, se graba para su posterior desgrabación y análisis. La transcripción se realiza con la mayor literalidad posible, incluyendo todas las emisiones, pausas, autocorrecciones, latencias, variaciones de entonación, etc., tanto del evaluador como del niño. Los datos obtenidos se vuelcan en la hoja para “Análisis y registro de la renarración” (**Anexo 2**).

La revisión de la hoja para el registro de lo evaluado con el ICRA-N, diseñada con el objetivo de analizar, de modo sistemático, las características discursivas de la renarración realizada por el niño, condujo a decidir algunos cambios: se eliminaron las repeticiones y ambigüedades lingüísticas, así como ciertas indicaciones mediante

números o letras que podían producir confusión. Actualmente, los únicos ítems numerados son los episodios.

Por otra parte, se mantuvo la organización del análisis de la renarración en los planos de la **estructura** y del **contenido** y, en el primero, se introdujo la diferenciación entre análisis micro y macroestructural.

ESTRUCTURA

En relación con lo estructural, se vio la necesidad de explicitar en forma separada, en la hoja de registro, por un lado, el análisis de las **microestructuras**, y por otro, el de la **macroestructura**. El análisis microestructural se efectúa en el Equilibrio Inicial y en cada uno de los Episodios. El análisis macroestructural incluye la relación secuencial de los episodios y el empleo adecuado de los tiempos verbales en el contexto de la renarración.

El análisis de las microestructuras nos permite comprender “la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas”. En cuanto a la macroestructura, ésta corresponde al análisis global de un discurso como un todo (van Dijk, 1980)

CONTENIDO

En el análisis del contenido se observan las relaciones semánticas de **cohesión** entre las oraciones, necesarias para que éstas constituyan un texto. “La cohesión aparece cuando la interpretación de algún elemento en el discurso depende de la de otro. Uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser efectivamente decodificado sino recurriendo al otro” (Halliday y Hassan: 1978).

En relación con el contenido, en el ICRA-N se analizan:

- a) **Las relaciones de cohesión:** causales, temporales, espaciales y léxicas.
- b) **La organización morfo-sintáctica:** concordancia de género, número y persona, orden sintáctico, y se incorporó un ítem para analizar la adecuación morfosintáctica de las formas pronominales.

c) **El desarrollo de la referencialidad:** adecuación semántica y capacidad de descontextualización.

a) **Cohesión y coherencia**

Relaciones causales: se analiza la comprensión que manifiesta el niño, del enlace entre causas y efectos en el desarrollo del relato, y cómo lo expresa. Tenemos en cuenta que la causalidad puede expresarse de distintas maneras y no sólo con el conector “porque”: “*la calesita daba vueltas y vueltas hasta que la pelota se mareó.* Aquí vemos que la construcción temporal “hasta que” indica la causa del mareo. También la conjunción “y” o el adverbio “entonces” pueden indicar una relación causal, así como la simple yuxtaposición, los dos puntos, o los correlativos “tan ... que...” con sus variantes de género y número. Asimismo, puede tratarse de una causalidad implícita, como se da en: “[...] *la pelota se mareó. ¡Quería bajar y no podía!*”

Relaciones temporales: Si bien son muy frecuentes las relaciones témporo-causales, mencionadas arriba, la temporalidad se expresa fundamentalmente en los modificadores adverbiales (después, cuando, entonces, etc.) y en los tiempos verbales. Con respecto a los verbos, nuestro interés en el ICRA-N es analizar si el niño logra expresar la diferencia entre momentos estáticos y/o repetitivos (*pretérito imperfecto del modo indicativo*), y momentos dinámicos que expresan el avance de la narración (*pretérito perfecto simple*).

Relaciones espaciales: En el texto de nuestro cuento, las expresiones espaciales son abundantes: verbos de movimiento, preposiciones y frases preposicionales, adverbios y frases adverbiales, referidas al espacio. Por supuesto, no todas las expresiones espaciales se refieren a relaciones de cohesión, sólo aquéllas que resulten imprescindibles para decodificar otro término del texto: son los “deícticos locativos” (“desde ahí”, “sobre”, “arriba”).

Relaciones léxicas: De las posibles relaciones de cohesión léxica sólo se registra cuantitativamente el uso de los *pronombres con antecedente*, que tienen función cohesiva. En cuanto a las *repeticiones* y *elisiones*, éstas se registran cualitativamente,

ya que su ausencia o presencia no implican habilidad ni dificultad en el desarrollo de una renarración y, por ende, no justifican puntaje. De todos modos, en los casos en que aparecen, se registra el carácter redundante o no de las repeticiones. En cuanto a las elisiones, sólo cuando tienen antecedente son cohesivas.

La **coherencia** funciona a nivel conceptual, depende de la intención comunicativa del hablante y se manifiesta gramaticalmente en los mencionados marcadores de cohesión, por lo cual no es necesario que figure como ítem específico (van Dijk, 1980; van Dijk y Kintsch, 1983; Brenca, 2000).

b) Organización morfo-sintáctica

Se analiza la concordancia y la organización morfosintáctica. Se agregó un nuevo ítem: la adecuación morfosintáctica de las formas pronominales.

Concordancia: de género y número en las frases nominales; de número y persona en las frases verbales.

Orden sintáctico: se analiza la adecuación sintáctica, que es inseparable de los niveles semántico y pragmático. El orden de las palabras y la relación entre ellas deciden la claridad y comprensibilidad del enunciado.

Adecuación morfosintáctica de las formas pronominales: la forma del pronombre debe responder a la función que cumple en la oración (Ej. “le pateó”, para referirse a la pelota, no corresponde ya que la forma pronominal debe ser “la”(OD femenino)⁵.

c) Referencialidad

Adecuación semántica: Se focaliza la compatibilidad de los rasgos semánticos entre los términos empleados. Podemos ejemplificar un caso de inadecuación semántica con la famosa frase de Chomsky: “las ideas verdes duermen furiosamente”, donde el aspecto morfosintáctico es correcto pero la oración no tiene sentido: “verdes” o

⁵ Aquí hay que tener en cuenta la lengua materna del hablante, que puede estar influida por el guaraní. En ese caso, corresponde aceptar la forma utilizada, producto del contacto lingüístico .

“duermen” no son rasgos semánticos atribuibles a las ideas. “Furiosamente” no puede atribuirse a la acción de dormir.

A continuación, un ejemplo con fallas de organización morfosintáctica y correcta adecuación semántica, producido por un niño de 5 años y 2 meses que cuenta con un trastorno del lenguaje.

EPISODIO 1- Entonces, **Juan pateó la pelota** porque quería jugar un rato, pero **ella aprovechó para salir volando** por el aire. (*Hecho desencadenante*)

Niño - [...] pero después <u>la tirando</u> , y después se divirtió

Vemos que “la tirando” es un sintagma incorrecto desde el punto de vista morfosintáctico pero es adecuado semánticamente porque el pronombre “la” se refiere a la pelota y el verbo “tirar” funciona como sinónimo de “patear”. Entre los rasgos semánticos de “pelota” existe compatibilidad con patear (tirar).

También se analiza la recuperación referencial pertinente. Por ejemplo: no se logra cuando el niño habla del sapo verde que está en la calesita (no mencionado en el relato) en vez del avión rojo al cual se sube la pelota.

Descontextualización: Asimismo, se tiene en cuenta la capacidad de descontextualizar, es decir, de explicitar verbalmente toda la información necesaria para la comprensión del interlocutor, refiriéndose al texto sin referirse a la situación de comunicación (*contexto*) en la que se produce el enunciado.

La incapacidad para descontextualizar se manifiesta en el uso de deícticos exofóricos, es decir, extratextuales (que se refieren al *contexto*). Por ejemplo, cuando dice “aquí”, refiriéndose a un lugar que señala con el dedo en el sitio en que él está y no a uno que acaba de mencionar en su renarración, cuando utiliza, correctamente, un deíctico endofórico, es decir, cotextual. Por supuesto, se tiene en cuenta que el hecho de compartir información con el evaluador (que vio con él el cuento y, por lo tanto, el niño sabe que lo conoce), puede afectar la descontextualización, dificultad que se amengua considerablemente con la ausencia de las imágenes durante su renarración.

Como datos anexos cualitativos, se registra si el niño agrega **información nueva** y, en este caso, si es pertinente o no. Estos datos están vinculados con el conocimiento que el niño tiene del mundo.

Cuestionario para analizar la comprensión del cuento (Anexo 4)

El Cuestionario está conformado por un total de doce preguntas: dos relativas al equilibrio inicial y el resto se refieren a los episodios que conforman el cuento. Dos de estas diez requieren respuestas inferidas, de mayor complejidad que las directas: una corresponde al episodio 3 y otra al 5, que se refieren, respectivamente, al problema y su resolución.

El Cuestionario apunta a evaluar la comprensión del niño con respecto a las **unidades de sentido mínimas** del cuento, así como su capacidad de expresarlas verbalmente. El orden de las preguntas sigue el mismo que el del relato, lo cual facilita la memoria de la estructura. La pregunta también le da al niño información morfosintáctica que le facilita la producción de una respuesta. El recibir facilitadores estructurales contribuye a que pueda manifestar su comprensión focalizada en el aspecto específico del cuento al que alude la pregunta.

La formulación de las preguntas no demanda al niño que despliegue el discurso lingüístico (sólo la organización de una frase) ni que tenga que tomar decisiones de cohesión. Las preguntas se formularon de tal modo que el niño no pudiera responderlas con “sí” o “no”, dado que éstas no permiten al evaluador comprobar la comprensión real del relato escuchado. Con todo esto, se buscó brindar mayor claridad para el análisis.

En niños preescolares sin trastornos del lenguaje, es esperable que contesten correctamente todas las preguntas. No obstante, en las pruebas piloto hemos observado, en ocasiones, que niños que logran renarrar el cuento y que responden la mayoría de las preguntas de modo adecuado, pueden tener dificultades para inferir respuestas a preguntas que se refieren a una causalidad implícita. Es un tema interesante para seguir profundizando en futuras investigaciones. Lo ejemplificamos con las siguientes respuestas dadas por una niña preescolar, sin trastorno del lenguaje.

Episodio. 3

Eval- ¿Por qué la pelota no podía bajar de la calesita?

(porque la calesita no paraba o porque la pelota estaba muy mareada)

N- Porque no podía

Episodio. 5

Eval- ¿Por qué la pelota estaba salvada? *(Porque la encontró Juan)*

N- Porqueeee... Juan la buscaba.

CONCLUSIÓN

El instrumento ICRA-N se sustenta en los conceptos de la lingüística pragmática, específicamente del análisis del discurso, que consideramos relevantes para su aplicación en la evaluación y terapéutica del lenguaje infantil.

A lo largo de los últimos años, el ICRA ha sido objeto de cambios sustanciales que nos permitieron avanzar y desarrollar un método que abarca desde los primeros actos de habla y sus precursores preverbales hasta la competencia narrativa (ICRA-N). Empleamos el término “método⁶” en el sentido etimológico (griego: *méthodos*), de *camino, persecución o búsqueda* (del conocimiento), *marcha o plan metódico*.

Un común denominador de todo este proceso, desde nuestra primera publicación, ha sido el trabajo interdisciplinario y la constante revisión, que permitieron instalar una dinámica de relación mutua entre conceptos teóricos de la lingüística así como de la terapéutica del lenguaje, y la aplicación clínica.

Nuestra aspiración es que el ICRA-N resulte un instrumento fonoaudiológico útil para analizar, de modo sistemático, el plano discursivo del lenguaje infantil, que brinde elementos para el diagnóstico diferencial y constituya una guía para delinear los objetivos lingüístico-pragmáticos de los correspondientes planes de tratamiento.

⁶ Pabón de Urbina, J.M. y Echauri Martínez, E. *Diccionario Griego-Español*. Barcelona: Spes, 1944.
Bally, A. *Dictionnaire Grec Français*. Paris. Librairie Hachette. 1950

AGRADECIMIENTOS

Al equipo del Sector Lenguaje del servicio de ORL del Hospital Italiano de Buenos Aires por el permanente apoyo y acompañamiento en la discusión y avance del proyecto ICRA y, especialmente, a la Lic. Cecilia Martínez, coordinadora del Sector, por la lectura crítica del trabajo y sus valiosos aportes.

A las residentes de Fonoaudiología del Hospital Italiano y del Hospital Ramos Mejía, por la dedicación y el interés que han manifestado tanto en la realización de las pruebas piloto, como en el análisis y presentación de los resultados en relación con el instrumento ICRA-N.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, M. y Brenca, R. 2002. "El acto de habla en el desarrollo pragmático del lenguaje infantil". *Revista Fonoaudiológica* Tomo 48 (2-3): 92-107.
- Abraham, M. y Brenca, R. 2005 "Las funciones del lenguaje, sus manifestaciones prelingüísticas y los actos de habla en el niño. Evaluación y análisis ICRA". *Revista Fonoaudiológica* Tomo 51 (1): 38-48.
- Abraham, M. y Brenca, R. 2006. "El juego en el ICRA". *Revista Fonoaudiológica* . Tomo 52(1-2): 21-31.
- Abraham, M. y Brenca, R. 2009a. "Actualización del instrumento de evaluación pragmática infantil ICRA" . *Revista Fonoaudiológica* Vol. 55 Tomo 2: 36-57.
- Abraham, M. y Brenca, R. 2009b. "Las destrezas narrativas en niños de 5 años: propuesta de un instrumento de evaluación clínica del lenguaje". *Revista Chilena de Fonoaudiología* Vol.9 Nro.1 (7-25).
- Abraham, M. y Brenca, R. (en proceso de edición). *Batería ICRA-A: Evaluación Fonoaudiológica del Aspecto Pragmático del Lenguaje Infantil*.
- Applebee, A.1978. The child`s concept of story. Chicago: University of Chicago Press. Citado por Merritt, D. & Liles. 1987; Eckler & Weininger, 1989 y por Pávez y col. 2008

- Austin, J. L., 1962. *How to do things with words*. Oxford University Press. Edición en español: *Palabras y acciones – Cómo hacer cosas con palabras*, 1971, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bach, K. & Harnish, R. 1979. *Linguistic communications and speech acts*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- Bajtín, M. 1952. “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI (1985).
- Benveniste, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale*. France : Gallimard.
- Brenca R. M., 2000. “Comprensión y escritura de los textos científicos”, en *Intersecciones/ Comunicación*, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, (1, 2da. Época), 71-86.
- Castellano, A., Acuña Boix, G., Cerutti, C, Petrini, M. y Cassiraga, V. 2010. “Aplicación del ICRA-N en niños preescolares para evaluar las habilidades narrativas”. *Revista Fonoaudiológica* Tomo 56 Nro 2.
- Chomsky, N. 1970. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ed. Aguilar.
- Dell Hymes 1967. “Modelos de la interacción de lenguaje y escena social”. *Journal of Social Issues*. Vol.23: 8-28.
- Halliday, M.A.K. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. Traducción: Jorge Ferreiro Santana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mata F. 2004. 2Habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje: construcción de textos2. *Enseñanza* 22: 317-340.
- Merritt, D. & Liles, B. 1987. “Story grammar ability in children with and without language disorder: story generation, story retelling, and story comprehension”. *Journal of Speech and Hearing Research* Vol.30: 539-552.
- Nelson, K. 1996. *Language in cognitive development*. Cambridge University Press.
- Paley, V. 1990. “The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom”. Cambridge. Cita por: M.A Ilgaz, H. & Aksu-Koç, A. 2005

- Pávez, M. Coloma, C y Maggiolo, M. 2008. *El desarrollo narrativo en niños: una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Medica
- Rumelhart, D. 1977. Understanding and summarizing brief stories. In D. Laberge & S. J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension* (pp.265-303). Hillsdale, J: Erlbaum. In Eckler, J and Weininger, O. 1989.
- Rumelhart, D. 1980. On evaluating story grammars. *Cognitive Science* 4: 313-316
- Searle, J.R. (1969) *Speech acts, an essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press.
- Stein, N.L. 1979. "How children understand stories". In Merritt, D & Liles, B. 1987 "Story grammar ability in children with and without language disorder: story generation, story retelling, and story comprehension". *Journal of Speech and Hearing Research* Vol. 30, 539-552.
- Stein, N & Glenn, C. 1979. "An analysis of story comprehension in elementary-school children". In R.D. Freedle (Ed.) *Advances in discourse processes: Vol. 2* . New directions in discourse processing (pp. 53-119).
- van Dijk, T. 1980. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Ed. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. Y Kintsch, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. San Diego: Academic Press, Inc.

Anexo 1

ICRA-N: Estructura de los episodios que integran el cuento “La pelota traviesa”

Adaptación de criterios de la Gramática del Cuento (Stein) para la demarcación de
cada episodio

Equilibrio inicial

Había una vez una pelota traviesa que estaba aburrida en la plaza, sin saber
qué hacer. Juan, que venía con su amigo, la vio y se acercó.

EPISODIOS

1 -Entonces, Juan pateó la pelota porque quería jugar un rato, pero ella aprovechó
para salir volando por el aire. (*Hecho desencadenante*)

Protagonista 1: Juan

Meta: (*¿Qué quería lograr?*): Quería jugar un rato

Esfuerzo: (*¿Qué hizo para lograrlo?*): Pateó la pelota

Resultado: (*¿Logró lo que quería?*) No. No pudo jugar con la pelota
porque ella salió volando

Protagonista 2: La pelota

Meta: Divertirse

Esfuerzo: Aprovechó la patada de Juan y salió volando

Resultado: Logró lo que quería

2 -Desde arriba, la pelota vio una calesita, que tenía un avioncito. ¡Qué ganas de
dar una vuelta!

Se tiró sobre el avioncito porque era rojo y le pareció muy lindo. ¡Qué
divertido!

Protagonista: La pelota

Meta: Quería dar una vuelta en el avión rojo

Esfuerzo: Se tiró sobre el avión rojo

Resultado: Logró lo que quería

3 -La calesita daba vueltas y vueltas hasta que la pelota se mareó. ¡Quería bajar y no podía! ¡Qué susto! (*Problema*)

Protagonista: La pelota

Meta: Quería bajar de la calesita

Esfuerzo: La pelota intenta bajar

Resultado: No logró lo que quería

4 -Entonces, la pelota traviesa dio un salto y, rebotando, muerta de miedo, fue a parar a las ramas de un árbol.

Protagonista: La pelota

Meta: Quería bajar

Esfuerzo: Dio un salto

Resultado: Logró lo que quería

5 -De pronto, desde ahí, vio a Juan, que la estaba buscando. La pelota saltó de alegría.

Juan la agarró en el aire y la abrazó tan fuerte que ella casi... casi se desinfla de la emoción. (*Resolución*)

Protagonista 1: La pelota

Meta: Quería volver con Juan

Esfuerzo: Saltó

Resultado: Logró lo que quería

Protagonista 2: Juan

Meta: Quería recuperar la pelota

Esfuerzo: Buscó a la pelota y la agarró en el aire cuando ella saltó

Resultado: Logró lo que quería

■ *Coda: ¡Estaba salvada!*

Anexo 2

**ICRA-N : Análisis y registro de la renarración
"La pelota traviesa"**

Nombre del paciente:

Fecha de nacimiento:...../...../..... Edad :

Fecha de evaluación:/...../.....

Estructura	Puntaje
Análisis microestructural	
<u>Equilibrio inicial:</u>	
Situación inicial: "Había una vez una pelota que estaba aburrida sin saber qué hacer"(ausente/incompleta/completa)	1 2 3
Personajes principales: "La pelota" - "Juan"..... (ninguno/alguno/todos)	1 2 3
Personaje secundario: "el amigo de Juan".....	1 3
Lugar: "en la plaza".....	1 3
Puntaje parcial	.../ 12
<u>Episodios</u>	
1- Juan pateó la pelota y ella salió volando (hecho desencadenante) (ausente / incompleto / completo)	1 2 3
2- La pelota vio una calesita y se tiró sobre el avión rojo. (ausente / incompleto / completo)	1 2 3
3- La pelota se mareó y no podía bajar (problema).(ausente / incompleto / completo)	1 2 3
4- La pelota saltó y fue a parar al árbol..... (ausente / incompleto / completo)	1 2 3
5- La pelota, cuando vio a Juan, saltó y él la agarró/abrazó (resolución)(ausente / incompleto / completo)	1 2 3
Puntaje parcial/ 15
Análisis macroestructural	
<u>Relación secuencial de los episodios</u>	
- Desordenada / Ordenada	1 3
<u>Empleo adecuado de los tiempos verbales en el contexto del discurso:</u> (en ningún caso / en algún caso / en todos los casos)	1 2 3
- Equilibrio inicial (pretérito imperfecto de indicativo: <i>había, estaba</i>)	
- Inicio de la acción (pretérito perfecto simple: <i>pateó</i>)	
- Avance de la acción ((pretérito perfecto simple: <i>aprovechó, se tiró, dio un salto, fue a parar a, saltó</i>)	
- Conflicto (pret. imperf. de indicativo: <i>daba vueltas; quería bajar; no podía</i>)	
- Resolución (pret. perf. simple: <i>agarró, abrazó</i>).	
Puntaje parcial	... / 6
Puntaje total de la Estructura	... / 33

Contenido	Puntaje
<u>Cohesión-Coherencia</u>	
Relaciones causales adecuadas al relato..... <i>nunca / a veces /siempre</i>	1 2 3
Relaciones temporales adecuadas al relato..... <i>nunca / a veces /siempre</i>	1 2 3
Relaciones espaciales adecuadas al relato..... <i>nunca / a veces /siempre</i>	1 2 3
Relaciones de cohesión léxica:	
-Pronombres	
▫ Con antecedente (<i>en ningún caso / en algún caso / en todos los casos</i>)	1 2 3
-Repeticiones (tildar)	
▫ Cohesivas (no redundantes).....	
▫ No cohesivas (redundantes).....	
-Elisiones (tildar)	
▫ Cohesivas (con antecedente).....	
▫ No cohesivas (sin antecedente).....	
<u>Organización morfo-sintáctica adecuada</u>	
Concordancia:	
- Número <i>nunca / a veces /siempre</i>	1 2 3
- Género <i>nunca / a veces /siempre</i>	1 2 3
- Persona <i>nunca / a veces /siempre</i>	1 2 3
Orden sintáctico adecuado <i>nunca / a veces /siempre</i>	1 2 3
Adecuación morfosintáctica de las formas pronominales <i>nunca / a veces /siempre</i>	1 2 3
<u>Referencialidad</u>	
Adecuación semántica <i>nunca / a veces /siempre</i>	1 2 3
Descontextualización <i>nunca / a veces /siempre</i>	1 2 3
Puntaje total del Contenido	
...../ 33	
<u>Datos anexos (tildar)</u>	
Información nueva	
▫ Pertinente	
▫ No pertinente.....	
PUNTAJE TOTAL	
..... /..66	

Observaciones: _____

Anexo 3

ICRA-N : Guía para la identificación y análisis de los episodios

Consigna del terapeuta: *“Ahora te voy a mostrar un cuento que tiene dibujos.
Después, vos me lo contás a mí”.*

Equilibrio inicial

Había una vez una pelota traviesa que estaba aburrida en la plaza, sin saber qué hacer. Juan, que venía con su amigo, la vio y se acercó.

Episodios

- 1- Entonces, Juan pateó la pelota porque quería jugar un rato, pero ella aprovechó para salir volando por el aire. *(Hecho desencadenante)*

- 2- Desde arriba, la pelota vio una calesita, que tenía un avioncito. ¡Qué ganas de dar una vuelta!
Se tiró sobre el avioncito porque era rojo y le pareció muy lindo. ¡Qué divertido!

- 3- La calesita daba vueltas y vueltas hasta que la pelota se mareó. ¡Quería bajar y no podía! ¡Qué susto! *(Problema)*

- 4- Entonces, la pelota traviesa dio un salto y, rebotando, muerta de miedo, fue a parar a las ramas de un árbol.

- 5- De pronto, desde ahí, vio a Juan, que la estaba buscando. La pelota saltó de alegría.
Juan la agarró en el aire y la abrazó tan fuerte que ella casi... casi se desinfla de la emoción. *(Resolución)*

Coda : ¡Estaba salvada!

Anexo 4

ICRA-N: Cuestionario para evaluar la comprensión del cuento "La pelota traviesa"

Nombre: F.N:...../ Edad :

EQUILIBRIO INICIAL

¿Quién estaba aburrida? (*La pelota*)

¿Dónde estaban Juan, su amigo y la pelota? (*En la plaza*)

EPISODIOS

Ep.1- ¿Quién pateó la pelota? (*Juan*)

Ep.1- ¿Qué hizo la pelota cuando Juan la pateó? (*Aprovechó para salir volando por el aire*)

Ep. 2- ¿Qué vio la pelota desde el aire después que Juan la pateó ? (*Una calesita / Un avión rojo*)

Ep.3- ¿Qué le pasó a la pelota en la calesita? (*Se mareó /Se asustó / No podía bajar*)

Ep. 3- ¿Por qué se mareó la pelota? (*Porque la calesita daba vueltas y vueltas*)

Ep. 3- ¿Por qué la pelota no podía bajar de la calesita? (*porque la calesita no paraba / porque la pelota estaba muy mareada*) Respuesta inferida

Ep. 4- ¿Dónde fue a parar la pelota cuando dio un salto y rebotó? (*a las ramas de un árbol*)

Ep. 5- ¿Por qué la pelota se alegró? (*Porque vio a Juan que la estaba buscando*)

Ep. 5- ¿Quién estaba buscando a la pelota? (*Juan*)

Ep. 5- ¿Por qué la pelota estaba salvada? (*Porque la encontró Juan*) Respuesta inferida