

JORGE R. CATALAN A.
XIMENA E. BADILLA C.

EVALUACION DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN PREESCOLARES. ALCANCES PSICOMETRICOS Y PEDAGOGICOS

Resumen

Este trabajo problematiza la evaluación del desarrollo lingüístico desde dos aproximaciones: la psicológica y la pedagógica. Se centra en las finalidades de la evaluación, aspectos del lenguaje, revisión de procedimientos y observaciones acerca de los especialistas que los utilizan.

Finaliza con algunas propuestas para favorecer la complementariedad y mejor aprovechamiento de los enfoques psicométrico y edumétrico.

Evaluar, ya sea en un sentido psicológico o pedagógico, implica el establecimiento de un juicio de valor en relación a un referente. Esto no quiere decir que, en uno y otro caso, el referente necesariamente sea idéntico. Al evaluar el desarrollo lingüístico, ha de tenerse en cuenta que si bien existen varios aspectos comunes entre un enfoque psicométrico y uno edumétrico, en sentido estricto no son lo mismo, y por tanto, la complementariedad entre ambos, no debe conducir al error de no advertir la diferencia.

Así por ejemplo, nada obliga a pensar que el trabajo pedagógico deba tener, como punto de partida, la aplicación de procedimientos psicométricos, como tampoco el uso de éstos para verificar el grado de logro de los objetivos educacionales.

En lo que sigue, intentaremos, precisamente, hacer alcances que pondrán en evidencia problemas en ambos enfoques, sugiriendo algunos resguardos, señalando requerimientos y formulando algunas propuestas con el fin de optimizar los procedimientos de evaluación en uso.

Si, cuando se pretende evaluar el lenguaje, predominan propósitos como el establecer posibles alteraciones o retrasos en el desarrollo en diferentes áreas según la edad del niño, diseñar programas remediales cuando corresponda, así como evaluar progresos alcanzados productos de una intervención, el enfoque apropiado es claramente psicométrico.

Esto no excluye propósitos como los señalados en un enfoque educométrico; sin embargo, éste debería adoptarse en función del desarrollo de habilidades para aprendizajes posteriores y no puramente para detectar y superar algún déficit. Por lo mismo, en este caso tendrá como finalidad el establecer conductas de entrada en diversos aspectos del lenguaje y, por otra parte, determinar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje lingüístico.

Si bien es aceptable el uso de tests para evaluar el desarrollo del lenguaje en el ámbito escolar, éstos no son indispensables para orientar las acciones pedagógicas. Es cierto que el enfoque psicométrico puede tener utilidad en el plano pedagógico, como también es cierto que el enfoque educométrico puede aportar a lo psicológico, como por ejemplo en aspectos específicos del diagnóstico o del tratamiento, aunque no sea ésa su finalidad básica. Lo importante es, pues, el tener claridad del para qué evaluar en cada situación particular como condición previa para tomar decisiones acerca de la aproximación pertinente.

Poder especificar la finalidad de la evaluación está estrechamente relacionado con la determinación de los aspectos del lenguaje que interese o se pueda evaluar. En efecto, dado que el lenguaje es múltiple, se requiere claridad acerca de qué aspecto es el que se pretende someter a evaluación y si hay recursos disponibles para hacerlo. Así, si se desea saber el nivel de desarrollo del lenguaje de un niño en relación con los niños de su misma edad, como si se quiere llegar a determinar posibles riesgos de retrasos, entonces podrá ser adecuado usar procedimientos desarrollados para evaluar el lenguaje en general, sin delimitación precisa de los aspectos involucrados, como por ejemplo una prueba de tamizaje, en el entendido que ésta aporta poco si se cambia la finalidad.

De acuerdo a los objetivos que persiga la evaluación, el qué evaluar se podría remitir a una perspectiva lingüística o psicolingüística. En el primer caso, interesan los componentes del lenguaje, como son: el estrato fonológico (aquél relacionado con las unidades distintivas), morfosintáctico (relacio-

nado con la estructura y función de las unidades) y el semántico (referido a las unidades de significado). Si la perspectiva es psicolingüística, también se incorpora esos componentes, pero ya no orientados al producto, sino a los procesos implicados.

¿Cuál puede ser la demanda de evaluación para fines educacionales?. Teniendo en cuenta la necesidad de asociar el desarrollo lingüístico al aprendizaje de la lecto-escritura y de acuerdo a los hallazgos realizados al respecto¹, la perspectiva más apropiada parecería ser la psicolingüística. De hecho, esa tendencia se insinúa cuando se intenta evaluar el lenguaje expresivo o el lenguaje comprensivo. Sin embargo, el constructo habilidades psicolingüísticas en algún sentido va más allá que lo meramente lingüístico, por cuanto, siguiendo el modelo de Kirk y Kirk², incluye a lo menos otra banda: la gestual visual.

Entonces la pregunta es ¿lo que queremos evaluar es propiamente el lenguaje? o, para decirlo de otro modo ¿cuándo nos proponemos evaluar el desarrollo de procesos psicolingüísticos nos interesan todos, o nos interesan fundamentalmente los del canal vocal auditivo?. La pregunta no está demás, si lo que importa es aclararnos lo que andamos buscando, para así determinar el sentido de la búsqueda.

Pese a que aparentemente es posible identificar el objeto o qué de la evaluación para fines pedagógicos, en la práctica resulta más complejo que lo esperado.

A la luz de la revisión de los programas educativos para preescolares de los niveles medio y transición, queda de manifiesto que los objetivos más bien apuntan a favorecer o desarrollar aspectos pragmáticos, los cuales pueden considerarse como un componente más de una lengua que "corresponde a los usos del lenguaje que tienen un valor instrumental para la comunicación humana"³.

1 BRAVO, LUIS: "La dislexia: cien años después. Investigación, antecedentes teóricos y definiciones". En rev. *Psyke*. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 2 N° 1, 1993.

2 KIRK, S. y KIRK, W.: *Psycholinguistic learning disabilities. Diagnosis and Remediation*. Illinois, Urbana, University of Illinois Press, Chicago. London, 1973, p. 20.

3 AKMAJIAN, A.; DEMERS, R. y JARNISH, R.: *Lingüística, una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid, Ed. Alianza, 1984, p. 313.

Menos claro es lo que se podría evaluar respecto de los estratos fonológico, morfosintáctico y semántico, por lo cual, se hace necesario una mayor precisión de los objetivos para saber qué evaluar, como condición para buscar el procedimiento correspondiente.

El problema, al que hacemos referencia, se podrá ilustrar someramente con objetivos como:

"Expresarse con naturalidad"⁴ ¿Qué se entenderá por naturalidad? y, consecuentemente, ¿qué aspectos del lenguaje permiten evaluarla?

Otro:

"Articular correctamente símbolos lingüísticos"⁵. Al parecer este objetivo hace referencia al estrato fonológico, pero no cabe duda que la formulación exige una mayor especificidad, lo que se hace más evidente con las llamadas "orientaciones específicas" que lo acompañan en el texto.

En tanto no se haya identificado los propósitos y contenidos de la evaluación, no será posible tomar una buena decisión respecto de los procedimientos más adecuados para llevarlas a cabo.

Para decirlo de una manera algo exagerada: no basta con tener un test de lenguaje, por muy difundido que sea, para tener la seguridad que con él podamos evaluar lo que se aviene mejor con nuestros propósitos.

Hay buenas razones para sostener que la preocupación por disponer de instrumentos de medición y de promover su uso, ha sobrepasado la preocupación por dar una formación lingüística teórica y práctica acorde con las necesidades pedagógicas.

Un ejemplo: la investigación de los últimos años ha puesto de manifiesto la alta incidencia del procesamiento fonémico en la adquisición de la lecto-escritura⁶; por lo que el trabajo pedagógico a nivel preescolar haría

4 MINISTERIO DE EDUCACION: Decreto 150, 1989. Programa Educativo Nivel Transición. Objetivo específico 2.

5 op. cit., objetivo específico 6.

6 VELLUTINO, R. "Deficiencias verbales y alteraciones de la lectura" En **El niño con dificultades para aprender**. Santiago, UNICEF Pontificia Universidad Católica de Chile. Alfabetá Impresores, 1980, pp. 107-119.

una gran contribución si se consideraran aspectos como la discriminación y emisión de fonemas; sin embargo, difícilmente en el curriculum de las instituciones formadoras de Educadoras de Párvulos se incorporan materias de esta naturaleza. Tampoco abunda la bibliografía específica de apoyo. Aún más, publicaciones que gozan de prestigio hacen sugerencias que no resisten un análisis lingüístico, como "Emitir los fonemas n - d - t - r - l - s - ch y pedirle que observe / al niño / que al emitirlos no cierren los labios, sino que coloquen la punta de la lengua en el paladar"⁷. La verdad es que en el sistema fonológico español sólo una de las siete consonantes, según su punto de articulación, tiene como rasgo pertinente ser palatal⁸.

En relación a los procedimientos para evaluar el lenguaje, los de mayor difusión son, fundamentalmente, de carácter psicométrico; de ahí nuestra reiterada alusión a ellos y nuestra opción de tomar este enfoque como base para las consideraciones que siguen.

Si bien es muy frecuente el uso de test en la evaluación en preescolares, el repertorio disponible es bastante restringido. Puesto que no pretendemos ser exhaustivos, en esta oportunidad nos centraremos en algunos instrumentos utilizados con niños de más de dos años, en especial porque aproximadamente desde esa edad se puede admitir la adquisición de la gramática, a partir del momento en que se producen las combinaciones de dos palabras.

Las pruebas de orientación lingüística de uso frecuente, por lo general, no cubren aspectos fonológicos ni morfosintácticos. O miden aspectos generales, a veces difíciles de categorizar lingüísticamente, o miden aspectos de orden léxico - semánticos, como ocurre en la mayoría de los casos. Esto nos lleva a insistir en analizar la pertinencia de su empleo de acuerdo a los propósitos que se persiguen.

PINTO, ARTURO: "¿Son las dishabilidades en el procesamiento fonémico el aspecto causal a la explicación de los TEA en niños chilenos?". Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Oct. de 1992. Documento de circulación restringida.

BRAVO, L.: op. cit. págs. 101 y 102.

⁷ CONDEMARIN, M.; CHADWICK, MARIANA y MILICIC, N.: *Madurez escolar*. Santiago, Ed. Andrés Bello, Cuarta edición, 1986, p. 311.

⁸ Compárese con MORALES PETTORINO, F. *Manual de fonología Española*. Valparaíso. Academia Superior de Ciencias pedagógicas. Tercera Edición, 1984, págs. 52 y 53.

Probablemente el test más utilizado en la actualidad sea el TEPSI⁹. De acuerdo al manual, se trata de una prueba de tamizaje, en que el lenguaje es uno de los tres aspectos que se propone medir. Este, según se declara, es de comprensión y expresión; sin embargo, no se proporciona información necesaria acerca de su validez de contenido. Un hecho puntual y curioso al respecto, es que el ítem 13, que mediría comprensión de preposiciones, confunde preposiciones con adverbios¹⁰.

La prueba aparece con un alto coeficiente de consistencia interna (KR - 20 de 0.94). Aunque de acuerdo a estos datos el instrumento es, sin lugar a dudas, confiable, la magnitud del coeficiente es algo engañosa, dado que se calculó para el total de la muestra, sin considerar la gran variabilidad esperable de acuerdo a la progresión de las etapas de desarrollo en la adquisición de la lengua según el rango de edades que cubre.

Por otra parte, sería de mucho interés desde el punto de vista de la confiabilidad, conocer la estabilidad mediante el test retest, aspecto que no se contempla en las propiedades técnicas del instrumento.

Todo lo dicho hasta aquí, no invalida la utilidad de la prueba, pero ciertamente invita a tomar precauciones a la hora de aplicarla.

A lo anterior, habría que agregar algo no menos importante: téngase en cuenta que la elaboración de las normas se hizo con una muestra de 540 niños de la Región Metropolitana y la Quinta Región, todos procedentes de establecimientos educacionales. Cabe preguntar ¿será ésta una muestra representativa de los niños chilenos de 2 a 5 años?.

Otra prueba es el TEVI¹¹, que mide lenguaje comprensivo, construida y estandarizada en Concepción para un rango de edades de 2 a 19 años, todos pertenecientes a establecimientos educacionales. Al igual que el TEPSI tiene

9 HAEUSSLER, P. de A. y MARCHANT, T.: *Test de desarrollo psicomotor. 2 - 5 años*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1988.

10 Op. cit., p. 68.
Compárese con *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid, Ed. Espasa Calpe, 1970. págs. 469, 1209 y 1289.

11 ECHEVERRÍA, M. HERRERA, O. y VEGA, M. *Test de vocabulario en imágenes TEVI. Manual de aplicación*. Concepción. Ed. de la Universidad de Concepción. 1992.

un alto coeficiente de consistencia interna (KR - 20 de 0.90), pero dado el enorme rango de edades que cubre y al haberse calculado para la muestra total, aparece necesariamente abultado.

Evidentemente, en la elaboración del instrumento, se actuó minuciosamente para resguardar las propiedades técnicas; sin embargo, es altamente discutible, especialmente por sus posibles implicancias pedagógicas, el recurrir al Diccionario de Oroz para establecer la validez de contenido, asegurando que "es ciertamente representativo del léxico estándar utilizado en el castellano de Chile"¹².

Hablar de lengua estándar es, en palabras de Akmajian (1984) "una actitud social -más precisamente, un prejuicio lingüístico- que es tan irracional como los prejuicios sociales contra la raza o el sexo"¹³. Esto puede ser interpretado como una exageración, pero la idea básica es que nos haga reflexionar acerca de la posibilidad de encontrar niños con un retraso lingüístico, por el hecho de hacer uso de un dialecto distinto del considerado como estándar. Dicho simplemente ¿hablarán los niños chilenos, de entre 2 y 5 años en el caso que nos ocupa, de acuerdo al Diccionario de Oroz?

Las dos pruebas comentadas hasta aquí tienen normas elaboradas en el país. Permítasenos algunos comentarios acerca de un test norteamericano, de amplio uso en USA, y que mide habilidades psicolingüísticas, como es el ITPA¹⁴.

El test fue concebido para fines de diagnóstico y de orientación para acciones remediales. El modelo de base fue tomado de Osgood¹⁵ y modificado para alcanzar mayor aplicabilidad al campo educacional; contempla canales de comunicación, procesos de decodificación, asociación y codificación y niveles de organización. Su última revisión data de 1968. Aunque no posee normas para Chile, su empleo es frecuente, en una versión extranjera y una chilena

12 ECHEVERRIA, M.; HERRERA, O. y VEGA, M.: "Diseño y construcción de una prueba de vocabulario pasivo: TEVI". En R.L.A.. Revista de lingüística teórica y aplicada. Concepción. 1992.

13 AKMAJIAN y otros, op. cit., p. 223.

14 KIRK, S.; McCARTY, J. y KIRK, W.: *Examiner's Manual Illinois Test of Psycholinguistics Abilities (Revised Edition)*. Urbana, University of Illinois Press, 1968.

15 OSGOOD, SEBEOK y DIEBOLD: *Psicolingüística*. Barcelona, Ed. Planeta, 1965.

realizada en el Centro de Investigación del Desarrollo Integral del Niño, CIDIN, en Santiago. Esta última sirvió de base para un análisis de ítemes¹⁶, el cual sugiere cautela para su aplicación con niños chilenos. Dada la complejidad y extensión del instrumento, baste con algunas observaciones para tener en cuenta:

- La dificultad de los ítemes no concuerda con la correspondiente al país de origen.
- Hay diferencias significativas en los puntajes de la muestra de niños chilenos, que aparecen como desfavorecidos con respecto a los norteamericanos.
- La prueba se muestra sensible a variables dialectales, lo que dificulta la aplicación de los criterios de corrección.
- La diferencia más importante se da en la prueba de cierre gramatical, la cual fue construida para una lengua distinta del español y que no resulta equivalente al traducirla, como se aprecia, por ejemplo, en que problemas de orden paradigmático pasan a ser sintagmáticos de una lengua a la otra¹⁷.

Situaciones como las descritas demuestran que, al aplicar una prueba, no basta con conocer sus fortalezas, sino también sus límites. La psicometría, que parecer ser una fuente de seguridad frente a otros procedimientos supuestamente menos objetivos, puede ser también una fuente de error por exceso de confianza.

Los tests son un excelente recurso, siempre que no se utilicen más allá de sus posibilidades. Si nos limitáramos a medir sólo lo que permiten los instrumentos al alcance, sin duda, estaríamos descuidando aspectos importan-

16 CATALAN, JORGE: *Análisis de ítemes del Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA) en una muestra de Talca y de Santiago*. Tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile, 1985.

17 Dos trabajos han intentado superar las dificultades de la subprueba de cierre gramatical. Al respecto, véase: AGUERO y otros: *Versión española del subtest de cierre gramatical, perteneciente al Test de Habilidades psicolingüísticas de Illinois, ITPA*. Seminario para optar al Título de Profesor de Estado en Castellano, Talca, Universidad de Talca, 1988.

tes del lenguaje. Para muchos efectos, no se requiere de técnicas sofisticadas de evaluación, muchas veces basta con las formas tradicionales de la práctica educativa, que nos libera de una inevitable estandarización. No se trata de sostener que el enfoque edumétrico supera al psicométrico; más bien, de decir que cada uno es, en algún sentido, más y menos que el otro, según las circunstancias de que se trate.

Queremos dejar constancia que, en lo referente al lenguaje, las aplicaciones de los tests no tienen por qué ser exclusivas del psicólogo, aunque sean más frecuentes en él este tipo de prácticas. También lo puede hacer una educadora de párvulos u otro tipo de profesional, siempre que tenga una formación psicométrica y lingüística básica. En último término, cada cual deberá decidir en conciencia su opción de recurrir a tests u otro tipo de procedimientos para la evaluación y hasta qué nivel de profundidad llegar, habida consideración de su responsabilidad en el cumplimiento del rol profesional.

A manera de síntesis, pero también de propuesta, nos interesa enunciar algunos desafíos que nos parecen obligados, por la relevancia del lenguaje en el comportamiento humano y la necesidad de maximizar los procedimientos de evaluación:

- Es necesario valorizar o revalorizar el aporte del enfoque edumétrico en la evaluación del lenguaje.
- Es necesario ponderar la potencialidad de los procedimientos psicométricos.
- Es recomendable estudiar acuciosamente la validez y confiabilidad de los tests estandarizados.
- Desarrollar normas regionales o nacionales de pruebas de lenguaje es una tarea pendiente en el campo de la psicometría. Cumplirla no sólo permitirá alcanzar un mayor grado de seguridad en las evaluaciones, sino también ampliar el espectro de aspectos mensurables en el lenguaje. Es, pues, ocasión propicia para desarrollar proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales para asumir el desafío.
- Es urgente revisar el currículo de la formación de Educadoras de Párvulos en lo que atañe al lenguaje, para hacerlo compatible con la investigación acerca del aprendizaje de la lecto-escritura. Probablemente esto también es aplicable a otros profesionales vinculados con la educación.

- Es igualmente urgente revisar los programas de Educación Preescolar e introducir los cambios que se vislumbran producto de una precaria conceptualización del lenguaje.
- Se requiere valorar el aporte de diversos especialistas en el estudio del desarrollo del lenguaje y las posibilidades para evaluarlo.

Seguramente este listado podría incrementar largamente con otros aportes afines o discrepantes. Lo verdaderamente relevante es que la alta complejidad del lenguaje admite la existencia de distintas miradas y especialidades. Los mayores errores al respecto provienen de los enfoques fragmentarios. Los autores de esta presentación deseamos que la realización de trabajo multidisciplinario sea algo más que un mero decir. Y lo estamos intentando.