

# EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA: PRESENTACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA PADRES

MARIANGELA MAGGIOLO  
LUIS MARTÍNEZ  
PAULINA FLORES  
CLAUDIA MONTOYA  
CAROLINA MOYA

*Escuela de Fonoaudiología,  
Facultad de Medicina,  
Universidad de Chile*

## RESUMEN

Existen diversos instrumentos para evaluar el desarrollo comunicativo en el niño pequeño. Las más utilizadas son las pautas de observación y las escalas de desarrollo. Existen otros procedimientos igualmente útiles para este propósito, tales como los cuestionarios dirigidos a los padres. Estos son especialmente aplicables en el trabajo con niños pequeños, puesto que son de bajo costo, de fácil aplicación e interpretación. Además, proporcionan información más ajustada al contexto en que el niño se desenvuelve y no requieren de la observación directa del niño. El propósito de este trabajo es doble. Primero, se realiza una revisión del proceso general de evaluación de la comunicación en niños pequeños. En segundo lugar, se presenta un cuestionario para padres sobre habilidades comunicativas en el niño de 6 a 24 meses (CCT). Se incluyen los resultados de su aplicación inicial y se discuten las proyecciones clínicas de este procedimiento de evaluación.

**Palabras clave:** comunicación en niños pequeños, pragmática, evaluación, cuestionarios.

## ABSTRACT

*Many types of tools for the assessment of communication in infants and toddlers are available. Checklist and scales are common instruments used to accomplish this goal. Other kind of useful tool is the questionnaire. It is suitable for working with children with ages between 0 and 3 years because it is cheap, easy to apply, and easy to analyse. Moreover, it allows the inclusion of contextual factors in the assessment process, and it does not require a direct observation of the child. The purpose of this paper is twofold. First, a review of the assessment process of communication in the three first years of life is offered. Second, a new instrument for the assessment of communicative abilities of children between 6 and 24 months of age, the Cuestionario de Conductas Comunicativas Tempranas (CCT), is presented. Preliminary information on the current status of the CCT is included, and clinical implications of this kind of procedure are also discussed.*

**Key words:** communication in infants and toddlers, pragmatics, assessment, questionnaires.

**Correspondencia:** Prof. Mariangela Maggiolo, Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.  
Email: mmaggiol@med.uchile.cl

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una función que se aprende en forma natural a partir de una serie de intercambios con el entorno social y es un aspecto fundamental de la interacción. Desde los primeros meses de vida, la interacción, entendida como la puesta en marcha de un conjunto de actividades compartidas por una diada, permite organizar la experiencia mutua. Lo anterior posibilita que el niño conozca el mundo mediante la observación, exploración, memorización e integración de la información que proviene del medio.

Se sabe que el recién nacido está dotado de mecanismos perceptivos y cognitivos para hacer frente al mundo que lo rodea (Aguado, 1998). Gracias a este potencial, el niño es capaz de organizar y ordenar la información nueva que recibe, así como también de discriminar y escoger entre los estímulos que provienen del ambiente, haciendo posible que la interacción sea funcional (Rissi & Zani, 1990; Adamson & Ellis Chance, 1998).

El adulto desempeña un papel fundamental en el desarrollo comunicativo temprano del niño. Él pone a su disposición una serie de herramientas que favorecen la comunicación y que le permiten orientar la interacción. Lo anterior establece una relación social asimétrica que promueve el desarrollo comunicativo en los pequeños (Crais & Calculator, 1998).

Evidencia experimental demuestra el papel fundamental de los adultos en el desarrollo comunicativo temprano de los niños. Los padres poseen habilidades para identificar con mucha precisión los actos comunicativos ya en niños de 6 a 12 meses (Elias, Meadows & Bain, 2003). Durante el primer año de vida, los niños también son sensibles al valor comunicativo de las conductas de los adultos. Los patrones de sus respuestas, en términos de cambios en la atención visual, varían frente a respuestas contingentes y no contingentes de los adultos (Bygelow & De Conte, 2003). Igualmente, los patrones de señalización gestual durante los dos primeros años de vida son muy dinámicos. Durante el primer año, los niños usan gestos con una función interactiva: los usan para mantener la interacción cuando los padres los están mirando. Durante el segundo año, el niño usa gestos de señalización para llamar y mantener la atención del adulto, especialmente cuando el objeto de interés está fuera del foco de este último (Moore & D' Entremont, 2001).

Todo lo anterior es importante para el desarrollo general del niño. El desarrollo pragmático temprano predeciría el desarrollo lingüístico posterior (Smith, 1998), facilitaría el desarrollo cognitivo (Baldwin, 2000), está estrechamente relacionado con el desarrollo afectivo (Prizant & Wetherby, 1990) e, incluso, la capacidad de respuesta adecuada del adulto favorecería el desarrollo de la conciencia en el niño (Kachanska, 2002), entre otros aspectos.

En este marco, es importante el uso de procedimientos e instrumentos de evaluación del desempeño comunicativo temprano. Estos deben considerar los hitos fundamentales de la comunicación en los primeros tres años de vida. Se debe atender a las habilidades comunicativas de los niños y de los adultos, así como también a los patrones interactivos que se producen entre ambos.

El propósito de este trabajo es doble. Primero, se presenta una revisión general del proceso de evaluación en las etapas tempranas del desarrollo comunicativo. En segundo lugar, se presenta un cuestionario sobre habilidades comunicativas en el niño pequeño destinado a los padres.

### ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO COMUNICATIVO TEMPRANO

Desde los primeros días de vida se produce una intensa interacción entre el niño y sus cuidadores (padres u otros adultos responsables). Existe consenso en la literatura respecto a la existencia de una etapa comunicativa preintencional, la cual se extiende hasta los nueve meses aproximadamente (Wetherby & Prizant, 1989). Durante este período el adulto asume un papel esencial. Es él quien asigna funcionalidad y significado a las conductas del niño. Este último produce permanentemente señales que reflejan necesidades básicas (alimentación, protección, higiene, entre otras). El cuidador procura inter-

pretar dichas señales y responde de diferente forma según la interpretación que haya realizado. Lo anterior favorece la aparición del circuito temprano de comunicación entre el niño y el cuidador dado que le permite desarrollar la conciencia de que sus señales producen algún efecto. En este punto, es esencial la capacidad de respuesta del adulto. En la medida que este interprete adecuadamente las señales del niño y que el niño perciba que sus señales producen algún efecto surgirá el *sentido de eficacia* (Theadore, Maher & Prizant, 1990). Este concepto pone en evidencia la estrecha relación existente entre el desarrollo socioafectivo y el comunicativo, puesto que genera una sintonía y sensación de bienestar en la interacción mutua. Esta dinámica favorece el desarrollo de una comunicación basada en patrones regulares y sistemáticos. Tales patrones se acercarán paulatinamente a las conductas y normas de interacción adecuadas compartidas por la comunidad en la que está inserto el niño.

De acuerdo con lo planteado, se deben considerar los siguientes aspectos en la evaluación de la etapa de comunicación preintencional:

1. Patrones de comunicación indicial: habilidades del niño para producir señales y del cuidador para interpretarlas, así como la capacidad del niño y del cuidador para reconocer e interpretar la voz y el rostro del otro (Locke, 1992).
2. Patrones de interacción afectiva: capacidad del niño y del cuidador para expresar y reconocer los estados afectivos del otro (Locke, 1992; Wetherby & Prizant, 1989).
3. Contextos de interacción temprana: en cuanto a cuándo y cómo se manifiestan estas habilidades en las rutinas cotidianas (Hewitt, 2000).

Una segunda etapa en el desarrollo comunicativo es la etapa intencional. Esta se divide a su vez en dos subetapas: el período intencional prelingüístico (aproximadamente entre los 9 y 18 meses) y el período intencional lingüístico (a partir de los 18 meses o cuando el niño produce sus primeras palabras).

La etapa intencional se caracteriza porque el niño es capaz de realizar conductas comunicativas dirigidas conscientemente a objetivos determinados. En otras palabras, hay un uso deliberado de símbolos para la consecución de ciertos propósitos (Bates, Camaioni & Volterra, 1979; Wetherby & Prizant, 1989).

Específicamente, en lo que respecta a la etapa intencional prelingüística, la conducta comunicativa del niño se manifiesta en los siguientes aspectos:

1. Contacto con el interlocutor mediante gestos y/o vocalizaciones, intercambiando la dirección de la mirada entre el otro y los objetos. Lo anterior se relaciona con la atención conjunta: interacción simultánea del niño con objetos y personas.
2. Uso consistente de gestos y/o vocalizaciones en las rutinas cotidianas en las que participa. Por ejemplo, el niño produce una vocalización determinada cada vez que coge su juguete favorito.
3. Expresión de intenciones comunicativas. Inicialmente, corresponden a conductas como peticiones y declaraciones. Mediante las primeras, el niño busca alcanzar algún objetivo específico, tal como que lo tomen en brazos o que le pasen un juguete. A través de las declaraciones, el niño busca llamar la atención sobre sí mismo o acerca de un evento externo (cfr. Hewitt, 2000).

En lo que respecta al adulto, en esta etapa se consolida el circuito de comunicación. Así, surgen las conversaciones en un sentido más estricto y es posible observar la presencia de diversos aspectos de la competencia comunicativa, más allá de las conductas intencionales. Lo anterior implica una mayor consistencia en los patrones de toma de turnos, en el manejo del tópico, un mayor dominio de diversos recursos comunicativos no verbales, por mencionar algunos factores.

En relación con la etapa intencional lingüística, el niño incorpora paulatinamente el manejo de la dimensión oral de la comunicación para una interacción más eficiente. Entre otros aspectos, es posible observar lo siguiente:

1. Incremento en la variedad de intenciones comunicativas. Las conductas adquiridas en la etapa anterior se diversifican en diferentes subtipos. Por ejemplo, dentro de las peticiones es posible distinguir peticiones de acción, de objetos, de atención, entre otras.
2. Surge la capacidad para realizar distintos tipos de peticiones de información. Esto se relaciona con la *indirección*, la habilidad para conseguir objetivos en forma indirecta (Garvey, 1987). Por ejemplo, el niño solicita que le compren un helado mediante un enunciado con forma de comentario: "son ricos los helados mamá".
3. Uso de una mayor variedad de medios comunicativos no verbales: incremento en el uso de la expresividad facial, el contacto ocular, el uso de gestos más precisos, dominio creciente de la proxémica (uso del espacio con fines comunicativos).
4. Aparición de habilidades discursivas básicas, principalmente del discurso conversacional: inicio y mantención de un tema en intercambios breves; variadas estrategias de toma de turnos; uso de estrategias de reparación; desarrollo de la deixis, especialmente con recursos no verbales (Ninio & Snow, 1996).
5. Desarrollo paulatino de habilidades de negociación interpersonal. Cabe destacar en este punto el desarrollo inicial de las habilidades de persuasión, las que se manifiestan en conductas de acercamiento físico, variaciones en la prosodia que acompañan a las emisiones verbales iniciales.

Durante este período del desarrollo comunicativo, el cuidador continúa cumpliendo el papel de guía en la interacción comunicativa. Por un lado, se acomoda al estilo comunicativo del niño en las diversas situaciones en las cuales participan. Por otra parte, el adulto proporciona herramientas comunicativas al niño que le permitan un desarrollo más autónomo en otras situaciones comunicativas fuera de la interacción diádica niño-cuidador.

De acuerdo con el papel esencial que cumple el adulto en el desarrollo del niño, la información que pueda proporcionar al respecto es relevante. Lo anterior se manifiesta en dos puntos. En primer término, el adulto puede colaborar en el proceso de observación del niño en la interacción cotidiana. De este modo entrega información sobre la adquisición, la mantención y la generalización de conductas comunicativas en el niño. Este proceso puede facilitarse a través del uso de pautas de observación. En segundo lugar, el adulto puede participar en la evaluación directa del niño. Como parte de ello, es factible solicitarle que responda encuestas, cuestionarios u otros procedimientos de naturaleza similar (Crais & Calculator, 1998).

## EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA

### *Aproximaciones teóricas*

La evaluación de la comunicación en el niño pequeño puede enfocarse desde dos perspectivas: una orientación tradicional y una orientación dinámica-interactiva.

Desde la primera perspectiva, la evaluación se centra casi exclusivamente en determinar las habilidades del niño, generalmente sin considerar los factores contextuales. Se plantea que este tipo de evaluación se basa en modelos del desarrollo en etapas rígidas lo cual no permite dar cuenta del efecto del contexto en la conducta comunicativa del niño. En consecuencia, presenta escasa validez social, dado que la evidencia obtenida mantiene poca relación con la situación comunicativa real (Coggins, 1998).

En cuanto al enfoque dinámico-interactivo, este contempla la estrecha relación entre el niño y el contexto. Además, plantea una interacción permanente entre los distintos dominios de la comunicación (diferentes niveles del lenguaje, uso del lenguaje en distintas situaciones comunicativas, efecto de factores externos en la interacción niño-cuidador). Dentro de esta perspectiva cobra especial sentido el uso de procedimientos que permitan identificar y analizar los aspectos señala-

dos. Por lo tanto, no es suficiente contar con estrategias que se orienten a la evaluación de la conducta comunicativa aislada sino que se requiere la elaboración de modalidades evaluativas que den cuenta de los aspectos contextuales.

Entre las características esenciales de la evaluación dinámica de la comunicación temprana se encuentran las siguientes:

- da oportunidades al niño para evidenciar sus habilidades comunicativas, tales como la capacidad de iniciación;
- considera la variedad de recursos no verbales usados por el niño;
- se centra en la función comunicativa;
- toma en cuenta la conducta socioafectiva;
- da cuenta de las fortalezas y debilidades comunicativas;
- refleja las actividades cotidianas en las que participa el niño;
- considera el papel del cuidador (madre u otra persona que interactúa regularmente con el niño);
- permite conocer las variaciones individuales (Crais, 1995; Kublin, Wetherby, Crais & Prizant, 1998).

### ***Propósitos de la evaluación***

En general, se señalan los siguientes objetivos en la evaluación de la comunicación temprana (Coggins, 1998):

1. Determinar las habilidades comunicativas generales presentes en la diada niño-cuidador. Esto implica las habilidades de cada uno de ellos en particular y los patrones de interacción entre ambos. Este primer paso se alcanza a partir del uso de instrumentos tipo barrido, es decir de fácil aplicación, altamente sensibles y de bajo costo (Kilmon, Balber & Chapman, 1991).
2. Identificar y clasificar los eventuales déficits comunicativos de la diada. Los procedimientos utilizados para este fin son generalmente inventarios de habilidades, escalas de desarrollo y tests.
3. Planificar la intervención más apropiada para cada niño en particular y para la diada.
4. Monitorear los cambios en la interacción comunicativa a partir de la intervención.
5. Establecer el impacto de la intervención en términos de la eficacia y la eficiencia. El proceso resulta eficaz en la medida que se modifiquen las habilidades comunicativas intervenidas. En este punto, es posible aplicar conceptos recientes sobre la calidad en la intervención del lenguaje (Gallego, 1999). Al respecto, la intervención comunicativa es eficiente en la medida que se aprovechen al máximo los recursos disponibles en un tiempo prudente.

### ***Procedimientos e instrumentos de evaluación***

Existen dos grandes aproximaciones a la evaluación de la comunicación temprana. La primera considera el uso de instrumentos informales y la segunda la evaluación a través de instrumentos formales (Paul, 2001).

En cuanto al uso de instrumentos informales, se encuentran las listas de chequeo (conocidas en lengua inglesa como *checklists* o *profiles*). Consisten en protocolos que incluyen una serie de ítems representativos del desarrollo comunicativo. El evaluador registra aquellas conductas que el niño presenta según diversos criterios (presencia-ausencia, adecuación-inadecuación, otros). En nuestro medio, un ejemplo de este tipo de instrumentos es la "Pauta de Evaluación de Intenciones Comunicativas tempranas" (PEICT), la cual se aplica a niños entre 6 y 18 meses y evalúa funciones y modalidades comunicativas (Martínez, Maggiolo, De Barbieri & Pavez, no publicada).

En relación a los procedimientos formales, se dispone de una serie de instrumentos, la mayoría de los cuales proviene de países de habla inglesa. En nuestro medio no son de aplicación masiva por los especialistas en el tema. Esto implica que su uso en la población hispanoparlante se vea limitado, ya que no necesariamente mantienen la confiabilidad y validez al ser aplicados a una población diferente y requieren ser adaptados de acuerdo a las características de los sujetos evaluados.

Dentro de estos, los más utilizados son las escalas de desarrollo. Proporcionan información normativa acerca de los diferentes aspectos del desarrollo del niño, permiten determinar si se encuentra o no en el nivel correspondiente a su edad, incluyen conductas seleccionadas con precisión que representan hitos del desarrollo del niño, contienen una descripción detallada de los procedimientos de obtención de datos y permiten frecuentemente obtener un coeficiente de desarrollo expresado en porcentajes.

Existen dos tipos de escalas: las unidimensionales y las multidimensionales. Las primeras miden un aspecto del desarrollo, ya sea cognitivo, afectivo, psicomotor o comunicativo, mientras que las segundas involucran más de uno o todos estos aspectos.

Algunas de las escalas multidimensionales y de uso frecuente son la Escala Bayley (Bayley, 1993) y la Escala Vineland (Sparrow, Balla & Cichetti, 1984). La primera evalúa cuatro áreas: desarrollo motor, desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje y del habla y desarrollo psicosocial. La segunda se centra en aspectos cognitivos y sociales. En nuestro medio, las escalas TEPSI (Haeussler & Marchant, 1992) y EEDP (Rodríguez, Arancibia & Undurraga, 1976) son de uso masivo en la evaluación del desarrollo psicomotor del niño e incluyen ítemes generales sobre el desarrollo del lenguaje.

Entre las escalas unidimensionales se dispone de la escala REEL (Escala de lenguaje expresivo y receptivo temprano, Bzoch & League, 1991), la cual evalúa comprensión y expresión del lenguaje en niños de hasta 3 años y la escala CLAMS (The Clinical Linguistic and Auditory Milestone Test, Hoon, Pulsifer, Gopalan, Palmer & Capute, 1993). Esta última permite evaluar aspectos del desarrollo lingüístico y de procesamiento auditivo en niños de 0 - 3 años. Otro instrumento es la Escala de Conductas Comunicativas y Simbólicas (Wetherby & Prizant, 1992; Wetherby, Allen, Cleary, Kublin & Goldstein, 2002), la cual evalúa aspectos tales como el juego simbólico, la comunicación no verbal y el lenguaje receptivo y expresivo a partir de muestras videograbadas de interacciones entre el niño y sus padres en situaciones estructuradas y no estructuradas.

Tanto las escalas multidimensionales como las unidimensionales utilizan dos estrategias para la obtención de la información. Una es la observación directa del niño (e.g. Escala de conductas comunicativas y simbólicas) y otra la consulta a los cuidadores (e.g. Escala de lenguaje expresivo y receptivo). También es posible la combinación de ambas estrategias (e.g. CLAMS).

La mayoría de las pruebas señaladas son de uso limitado en nuestra realidad y no se dispone de información acerca de su estandarización o aplicaciones experimentales para tener normas de referencia en nuestro medio. La excepción es el TEPSI y EEDP, pruebas construidas en nuestro país. Sin embargo, existe una carencia de instrumentos unidimensionales orientados específicamente a la evaluación de la comunicación temprana.

Otro tipo de instrumento utilizado es el cuestionario para padres. Este es un informe amplio y representativo del desarrollo del niño a partir de un formato de encuesta o de entrevista, cuyo objetivo es obtener información de los padres acerca del desarrollo comunicativo de sus hijos. En el caso del primer formato, se entrega una serie de preguntas al adulto para que las responda sin la intervención directa del entrevistador, salvo que el primero requiera de ayuda. En el segundo tipo de formato, el especialista formula las preguntas directamente al adulto a cargo del niño.

Existe consenso en la literatura sobre la importancia de la información que puedan proveer los padres acerca de las conductas comunicativas de sus pequeños. Hay evidencia de que este tipo de información es confiable (Page Glascoe & Dworkin, 1995; Crais & Calculator, 1998).

Es importante señalar que muchos de estos cuestionarios son multidimensionales, es decir, evalúan aspectos generales del desarrollo de los niños, entre ellos la comunicación. Por otra parte, muchas de las escalas revisadas previamente se pueden usar como cuestionarios dirigidos a los

padres, particularmente cuando no es posible observar directamente la conducta en el niño. No obstante, lo anterior no las convierte en encuestas especialmente diseñadas para obtener información de los adultos.

Existen ya algunos cuestionarios unidimensionales, centrados específicamente en la comunicación y en el lenguaje. El más conocido es el Inventario MacArthur (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick & Reilly, 1993) de amplio uso en el ámbito anglosajón. También existen adaptaciones de este instrumento en diversas lenguas, como el español y el sueco (e.g., Eriksson, Westerlund & Berglund, 2002). Otro instrumento similar es el Cuestionario de Conductas Comunicativas Tempranas (Martínez & Maggiolo, no publicado) recientemente diseñado. Más adelante se describen ambas pruebas.

Los cuestionarios unidimensionales señalados cumplen con las características de los informes parentales (Dale, 1996):

- son informes amplios y representativos de las habilidades comunicativas del niño;
- proporcionan información general para seleccionar instrumentos específicos de evaluación;
- permiten monitorear cambios en la intervención;
- incorporan a los padres en la intervención;
- permiten la obtención de datos en una muestra amplia;
- facilitan el control del efecto de las variables contextuales.

Además, son apropiados cuando la evaluación se limita a conductas cotidianas, está centrada en conductas emergentes y se usa un formato de reconocimiento para el informante (Dale, 1996). Esto último significa que los cuestionarios incluyen alternativas de respuestas que orientan al adulto. De esta manera se alcanza mayor confiabilidad dado que el informante no se basa en el recuerdo libre (Crais, 1995).

En relación al cuestionario MacArthur su propósito es evaluar tanto la comunicación como el lenguaje de niños entre 8 y 30 meses a partir de la información parental (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick & Reilly, 1993). Se administra en forma individual y, en términos más específicos, mide el desarrollo de la comunicación y del lenguaje en diversos dominios. Para ello, se divide en dos subinventarios: 1) palabras y gestos y 2) palabras y enunciados. El primero se aplica a niños de 8 a 16 meses, evalúa aspectos de la comprensión, expresión, gesto simbólico y comunicativo. El segundo se aplica a niños de 16 a 30 meses y evalúa la expresión del lenguaje y las fases tempranas de la gramática. Incluye una sección para el léxico y otra para oraciones y gramática (uso de verbos y de oraciones de dos y tres palabras). En cuanto a sus propiedades estadísticas es un instrumento confiable y válido, puesto que discrimina entre distintos rangos de edad y entre sujetos con y sin dificultades en el desarrollo de la comunicación. Existe también una versión reducida de la prueba (Fenson, Pethick, Renda, Cox, Dale & Reznick, 2000).

Existe una versión en español del inventario MacArthur (Jackson-Maldonado, Bates & Thal, 2003) que ha sido aplicada a niños mexicanos y México-americanos. Posee una alta validez en las poblaciones señaladas (Thal, Jackson-Maldonado & Acosta, 2000). Sin embargo, carece de validez al utilizarlo en poblaciones diferentes. Es imperioso entonces contar con instrumentos similares adaptados o creados para nuestra población infantil. Por esta razón, se elaboró el Cuestionario de Conductas Comunicativas Tempranas (CCT) (Martínez & Maggiolo, no publicado).

## **CUESTIONARIO DE CONDUCTAS COMUNICATIVAS TEMPRANAS (CCT)**

El propósito de este instrumento es obtener información del desarrollo comunicativo temprano en niños de 6 a 24 meses de edad a través de los padres. De este modo, los profesionales que trabajan con niños pequeños pueden contar con información adicional que contribuya a la detección oportuna de aquellos niños con dificultades en el desarrollo comunicativo.

Para la confección del cuestionario se consideró información sobre las características básicas de este tipo de instrumento (e.g. Dale, 1996), así como también los hitos fundamentales del desarrollo pragmático temprano (e.g. Bates, Camaioni & Volterra, 1979). Según el modelo de Bates, las conductas comunicativas tempranas se clasifican en dos grandes categorías: conductas comunicativas preintencionales y conductas comunicativas intencionales. Las primeras se presentan entre el primer día de vida y los 9 meses de edad. Las segundas a partir de los 9 meses. Estas últimas son inicialmente no verbales y alrededor de los doce meses, o cuando el niño produce sus primeras palabras, pueden ser tanto verbales como no verbales. Las conductas comunicativas incluidas en el cuestionario siguen, en gran medida, la progresión anterior, aun cuando esto no se indique explícitamente. Por otro lado, el desarrollo comunicativo está estrechamente relacionado con el desarrollo socioafectivo (e.g. Prizant & Wetherby, 1990). Por esta razón, en el cuestionario se incluyen también ítemes referidos a aspectos socioafectivos.

El CCT se administra individualmente al adulto y permite un registro fácil de las respuestas. Contiene un protocolo con los ítemes que el adulto debe responder, particularmente sobre las habilidades comunicativas del niño, y un apartado para registrar la información general del adulto, del niño y del profesional responsable. Incluye también instrucciones de aplicación y el registro del consentimiento del adulto. Para responder cada pregunta, el adulto debe marcar una de las cinco alternativas que se le presentan en cada ítem (siempre, frecuentemente, a veces, ocasionalmente y nunca) (Anexo).

El CCT ha sido aplicado inicialmente a madres de niños con desarrollo normal de la comunicación entre 6 y 24 meses, divididas en tres rangos según la edad de sus hijos (6-11.29 meses, 12-17.29 meses y 18 a 24 meses). Madres e hijos pertenecían a familias de nivel sociocultural bajo y asistían regularmente al control de salud de los niños en un consultorio de atención primaria<sup>1</sup>. Se consideró madre a quien está a cargo del niño permanentemente y le proporciona los cuidados básicos (sea biológica o sustituta). Además, leían y escribían funcionalmente.

Como parte del análisis inicial de la validez del cuestionario se compararon las medias de las respuestas de las madres correspondientes a cada rango de edad con un ANOVA para múltiples grupos. La diferencia fue significativa ( $F= 0.007$ ). La comparación posterior entre rangos también produjo diferencias significativas: rango 1 versus rango 2=  $p< 0.03$ ), rango 1 versus rango 3=  $p<0.00$  y rango 2 versus rango 3=  $p<0.056$ . En este último caso la diferencia no fue significativa, pero se observa una tendencia a favor de las respuestas del rango 3.

Lo anterior es una evidencia inicial de la validez del instrumento puesto que refleja la capacidad del adulto para la identificación de las habilidades comunicativas que manifiesta el niño en relación al rango de edad en que este se encuentra.

Actualmente se ha iniciado la aplicación a padres de niños con daño neurológico con el fin de establecer si el instrumento discrimina entre la percepción de los padres respecto al desarrollo comunicativo de niños con algún tipo de dificultad. Paralelamente, se está realizando un perfil de respuestas esperadas en los distintos rangos de edad de acuerdo con los datos obtenidos en la primera aplicación. Esta información puede ser útil para el profesional que requiera de una referencia al analizar las respuestas de los padres.

Hasta ahora el cuestionario se aplica completo, independientemente de la edad del niño. Para facilitar aún más la aplicación se está realizando una versión modificada del cuestionario. En esta, los ítemes estarán agrupados por rango de tal manera que el adulto responda solo los que correspondan a la edad del niño o niña.

---

<sup>1</sup> Institución de atención integral de salud para la población de recursos económicos bajos y medianos en Chile.

## CONCLUSIÓN

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, numerosos autores han reconocido la importancia de la información proporcionada por los padres acerca del desarrollo de sus hijos tanto para fines clínicos como de investigación. Si bien existen algunas limitaciones en el uso de estos instrumentos, como por ejemplo la falta de experiencia de algunos padres con respecto a las conductas comunicativas de sus hijos que los hacen no ser sensibles a aspectos menos evidentes de su desarrollo, las ventajas son indiscutibles. Primero, porque la información proporcionada por estos cuestionarios puede proveer datos que son más representativos del lenguaje del niño que la obtenida en una evaluación formal debido a que los padres son los que observan regularmente al niño en situaciones más naturales. Además, la información aportada por los padres es valiosa, ya que permite de manera rápida y general obtener datos acerca de la comunicación del niño. La evidencia obtenida puede ser considerada como una primera aproximación a la detección temprana tanto en el ámbito clínico como en el educacional.

Por otra parte, el uso de este tipo de procedimientos involucra a los padres activamente en el proceso de intervención. En este sentido, son importantes las sugerencias que algunos estudiosos han realizado en relación al papel de los padres en este proceso. Resulta conveniente entrenarlos en la observación detallada de los cambios que experimentan sus hijos en cuanto al desarrollo comunicativo durante la estimulación, así como en la enseñanza de estrategias adecuadas de interacción (Crais & Calculator, 1998). Del mismo modo, permiten una percepción positiva de las conductas del niño por parte de los padres y disminuyen subsecuentemente su nivel de estrés.

El CCT permite satisfacer lo señalado anteriormente. Además, es un aporte porque minimiza en parte la carencia de pruebas con estas características construidas en nuestro medio. Es un instrumento económico que no requiere de materiales especiales más que la encuesta misma. Es de fácil aplicación, por lo tanto no es necesario que el profesional que lo utilice posea un entrenamiento específico. Por otro lado, al ser de bajo costo puede ser aplicado en poblaciones amplias tales como los usuarios del primer nivel de atención de salud. Esto adquiere relevancia pues permitiría realizar oportunamente tamizajes de aquellos niños en condición de riesgo. En la medida que este tipo de instrumentos se incluya en el control del niño sano en los consultorios de salud, es posible sensibilizar a los padres y adultos que interactúan regularmente con los pequeños acerca de la importancia de un desarrollo comunicativo temprano adecuado.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMSON, L. & ELLIS CHANCE, S. (1998) Coordinating attention to people, objects, and language. En A. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds.) *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul H. Brookes. 15-37.
- AGUADO, G. (1995) *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la educación infantil*. Madrid: CEPE.
- BALDWIN, D. (2000) Interpersonal understanding fuels knowledge acquisition. *Current Directions in Psychological Sciences*, 9 (2), 40-45.
- BATES, E; CAMAIONI, L. & VOLTERRA, V. (1979) The acquisition of performatives prior to speech. En E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.) *Developmental pragmatics*. San Diego, Academic Press. 111-131.
- BAYLEY, N. (1993) *Bayley Scales of Infant Development*. San Antonio, The Psychological Corporation.
- BYGELOW, A. & DE COSTE, C. (2003) Sensitivity to social contingency from mothers and strangers in 2-4-6 months-old infants. *Infancy*, 4 (1), 111-140.
- BZOCH, K. & LEAGUE, R. (1991) *Receptive-expressive emergent language test*. San Antonio, The Psychological Corporation.
- COGGINS, T. (1998) Clinical assessment of emerging language: how to gather evidence and make informed decisions. En A. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds.) *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul H. Brookes. 233-259.

- CRAIS, E. (1995) Expanding the repertoire of tools and techniques for assessing communication skills of infants and toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4 (3), 47-59.
- CRAIS, E. & CALCULATOR, S. (1998) Role of caregivers in the assessment process. En A. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds.) *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul H. Brookes, 261- 283.
- DALE, P. (1996) Parent report assessment of language and communication. En K. Cole, P. Dale & D. Thal (Eds.) *Assessment of communication and language*. Baltimore: Paul H. Brookes. 161-182.
- ELIAS, G.; MEADOWS, D. & BAIN, J. (2003) Agreement between mothers and fathers on the identification of infant communication acts: use of a randomization procedure. *Infancy*, 4 (2), 219-234.
- ERIKSSON, M.; WESTERLUND, M. & BERGLUND, E. (2002) A screening version of the Swedish Communicative Development Inventories designed for use with 18-months-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45 (5), 948-960.
- FENSON, L.; DALE, P.; REZNICK, S.; THAL, D.; BATES, E.; HARTUNG, J.; PETHICK, S. & REILLY, J. (1993) *MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego: Singular Thompson Learning (existe una nueva edición en Paul H. Brookes, 2003).
- FENSON, L.; PETHICK, S.; RENDA, C.; COX, J.; DALE, P. & REZNICK, J. (2000) Short-form version of the MacArthur Communication Development Inventories. *Applied Psycholinguistics*, 21, 95-116.
- GALLEGO, J. (1999) *Calidad en la intervención logopédica*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- GARVEY, C. (1987) *El habla infantil*. Madrid, Morata.
- HAEUSSLER, I. & MARCHANT, T. (1992) *TEPSI. Test de desarrollo psicomotor 2-5 años*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- HEWITT, L. (2000) Assessing communicative intents: a situated pragmatics approach. *Seminars in Speech and Language*, 21 (3), 257-266.
- HOON, A.; PULSIFER, M.; GOPALAN, R.; PALMER, F. & CAPUTE, A. (1993) Clinical Adaptive test / Clinical linguistic auditory scale in early cognitive assessment. *The Journal of Pediatrics*, 123 (1), S1-S8.
- JACKSON-MALDONADO, D.; BATES, E. & THAL, D. (2003) *McArthur Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas*. Baltimore, Paul H. Brookes.
- KACHANSKA, G. (2002) Mutually responsive orientation between mothers and their young children: a context for the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Sciences*, 11 (6), 191-194.
- KILMON, C.; BARBER, N. & CHAPMAN, K. (1991) Instrument for the screening of speech/language. *Journal of Pediatric Health Care*, 5 (2), 61-70.
- KÜBLIN, K.; WETHERBY, A.; CRAIS, E. & PRIZANT, B. (1998) Prelinguistic dynamic assessment. A transactional perspective. En A. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds.) *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul H. Brookes. 285-312.
- LOCKE, J. (1992) Neural specializations for language: a developmental perspective. *Seminars in The Neurosciences*, 4, 425-431.
- MARTÍNEZ, L.; MAGGIOLO, M.; DE BARBIERI, Z. & PAVEZ, MARÍA M. (no publicado). *Pauta de evaluación de intenciones comunicativas tempranas*.
- MARTÍNEZ, L. & MAGGIOLO, M. (no publicado). *Cuestionario de Conductas Comunicativas Tempranas*.
- MOORE, C. & D'ENTREMONT, B. (2001) Developmental changes in pointing as a function of attentional focus. *Journal of Cognition and Development*, 2 (2), 109-120.
- NINIO, A. & SNOW, C. (1996) *Pragmatic development*. Boulder: Westview Press.
- PAGE GLASCOW, F. & DWORKIN, P. (1995) The role of parents in the detection of developmental and behavioral problems. *Pediatrics*, 95 (6), 829-836.
- PAUL, R. (2001) *Language disorders from infancy to adolescence. Assessment & Intervention*. St Louis: Mostby.

- PRIZANT, B. & WETHERBY, A. (1990) Toward an integrated view of early language and communication development. *Topics in Language Disorders*, 10 (4), 1-16.
- RODRÍGUEZ, S.; ARANCIBIA, V. & UNDURRAGA, C. (1976) Escala de evaluación del desarrollo psicomotor: 0 - 24 meses. Santiago, Editorial Galdoc.
- RISSE, P. & ZANI, B. (1990) La comunicación como proceso social. México, Grijalbo.
- SMITH, L. (1998) Predicting communicative competence at 2 and 3 years from pragmatic skills at 10 months. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33 (2), 127-148.
- SPARROW, S.; BALLA, D. & CICHETTI, D. (1984) Vineland Adaptive Behavior Scales. Circle Pines: American Guidance Services.
- THAL, D.; JACKSON-MALDONADO, D. & ACOSTA, D. (2000) Validity of a parent-based measure of vocabulary and grammar for Spanish-speaking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43 (5), 1087-1100.
- THEADORE, G.; MAHER, S. & PRIZANT, B. (1990) Early assessment and intervention with emotional and behavioral disorders and communication disorders. *Topics in Language Disorders*, 10 (4), 42-56.
- WETHERBY, A. & PRIZANT, B. (1989) The expression of communicative. Assessment guidelines. *Seminars in Speech and Language*, 10, 77-91.
- WETHERBY, A. & PRIZANT, B. (1992) Profiling young children's communicative competence. En S. Warren & J. Reichle (Eds.) *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes. 217-251.
- WETHERBY, A.; ALEXANDER, D. & PRIZANT, B. (1998) The ontogeny and role of repair strategies. En A. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds.) *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul H. Brookes. 15-37.
- WETHERBY, A.; ALLEN, L.; CLEARY, J.; KUBLIN, K. & GOLDSTEIN, H. (2002) Validity and reliability of the communication and symbolic behavior developmental profile with very young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45 (6), 1202-1218.

## ANEXO

# CUESTIONARIO SOBRE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA NIÑO/ADULTO

**LUIS MARTÍNEZ**  
**MARIANGELA MAGGIOLO**  
*Escuela de Fonoaudiología*  
*Facultad de Medicina*  
*Universidad de Chile*

## PRESENTACIÓN

El propósito del cuestionario es obtener información sobre la comunicación que se establece entre el niño y el adulto (la madre o cualquier adulto que lo cuida regularmente). Interesa conocer cuánto sabe el adulto respecto a las habilidades del niño cuando ambos se comunican entre sí. El cuestionario incluye una serie de preguntas sobre las habilidades comunicativas del niño cuando interactúa con el adulto. Todas las preguntas deben ser respondidas por el adulto o cuidador del niño. La información que se entregue será mantenida en absoluta confidencialidad.

## INSTRUCCIONES

Para responder cada pregunta se debe marcar una de las cinco alternativas que aparecen en la columna derecha. Marque la alternativa que más se parezca a lo que el niño hace al interactuar con usted. Procure responder la totalidad de las preguntas. En caso de que usted no sepa responder alguna de ellas, se sugiere no contestar. Tenga presente que la opción "siempre" no implica necesariamente lo más adecuado para cada uno de los ítemes.

## IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO Y DEL ADULTO

Niño: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Adulto: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Parentesco: \_\_\_\_\_  
Escolaridad: \_\_\_\_\_ Domicilio: \_\_\_\_\_  
Comuna: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_  
Lugar de evaluación: \_\_\_\_\_ Fecha de evaluación: \_\_\_\_\_

## IDENTIFICACIÓN DEL PROFESIONAL QUE SOLICITA LA INFORMACIÓN

Nombre: \_\_\_\_\_ Profesión: \_\_\_\_\_  
Institución: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_  
Dirección: \_\_\_\_\_

En el espacio a continuación indique algunos antecedentes acerca del desarrollo del niño que le parezcan de importancia. En caso de que sea pertinente puede incluir información de otros profesionales.

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

### CONSENTIMIENTO

Sr(a):

El presente cuestionario tiene como propósito obtener información acerca de la interacción comunicativa de su niño o niña. Los datos serán mantenidos en absoluta reserva así como la identidad del o de la menor.

Si Ud. acepta responder este cuestionario, por favor consigne su nombre y firma en el espacio señalado más abajo. Muchas gracias por su colaboración.

Nombre:.....

Firma :.....

## HABILIDADES INTERACTIVAS DEL NIÑO

Simbología:

SI = siempre

FR = frecuentemente

AV = a veces

OC = ocasionalmente

NU = nunca

HABILIDAD	SI	FR	AV	OC	NU
1. Mira objetos con interés					
2. Atiende cuando usted hace algo que le llame la atención					
3. Mira su cara con interés cuando usted le habla					
4. Sonríe cuando usted le habla					
5. Vocaliza cuando usted le habla					
6. Se queda tranquilo cuando escucha una voz familiar					
7. Se siente ansioso cuando está con extraños					
8. Realiza gestos con su cara para expresar estados de ánimo					
9. Busca espontáneamente el contacto físico					
10. Se ríe y manifiesta buen humor cuando interactúa con los demás					
11. Intenta coger objetos que le interesan					
12. Señala o indica hacia algún objeto o suceso					
13. Saluda con la mano					
14. Mira al adulto cuando busca su atención					
15. Cuando desea que le pasen algo se acerca a usted					
16. Cuando desea que le pasen algo hace gestos (por ejemplo, extiende sus manos) o indica					
17. Cuando desea que le pasen algo realiza vocalizaciones					
18. Juega con otras personas a mostrar y esconder objetos					
19. Cuando lo llaman por su nombre reconoce que se dirigen a él y responde al llamado (mirando, realizando algún gesto, vocalizando)					
20. Imita vocalizaciones					
21. Imita gestos					
22. Cambia su conducta cuando usted le habla variando la intensidad de su voz					
23. Mueve su cabeza para decir sí o no					
24. Vocaliza con gran intensidad para protestar por algo					
25. Retira la mano del adulto cuando le ofrecen algo que no desea					
26. Busca atención o ayuda del adulto mediante contacto físico por ejemplo, tirando la ropa de este					
27. Hace gestos cuando juega (a hacer el aseo, a peinarse, a tocar un instrumento musical, etc.)					
28. Vocaliza (produce sonidos) cuando juega alguno de los juegos anteriores					
29. Cuando usted le da una orden con un gesto el niño la cumple					
30. Cuando le piden algo con palabras, él lo pasa					
31. Imita palabras de los adultos aunque no las diga igual que estos					
32. Produce grupos de sonidos que se parecen a palabras u oraciones breves					
33. Cuando desea que le pasen un juguete lo nombra					
34. Pide con palabras que los adultos hagan algo (abrir la puerta, tomarlo en brazos, repetición de una acción)					
35. Emite palabras cuando juega (a hacer la comida, a tocar un instrumento musical, etc.)					
36. Dice "no" cuando no desea algo					
37. Saluda con palabras (dice "hola", "chao")					
38. Pide cosas (juguetes, chupete, mamadera, etc.) mediante palabras					
39. Intenta iniciar una interacción cuando los demás están haciendo otra cosa o no están atendiendo a él.					
40. Participa activamente en situaciones comunicativas con los demás (atiende a lo que se dice, interviene con alguna palabra o gesto)					
41. Dice dos palabras juntas ("mira mamá", "ese auto")					
42. Dice combinaciones de tres o más palabras					
43. Mira atentamente cuando usted le habla, y cuando usted termina de hablar él le responde con varias palabras como si estuviera conversando					