

## ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN FONOLÓGICA: UNA REVISIÓN DESDE LA LINGÜÍSTICA

Elena Garayzábal-Heinze<sup>1</sup>

elena.garayzabal@uam.es

**RESUMEN:** Desde la lingüística clínica es muy corriente encontrarnos que la participación de lingüistas en pruebas de evaluación del lenguaje es prácticamente nula. Basta llevar a cabo una revisión de las pruebas que analizan diferentes niveles lingüísticos (fonético-fonológico, gramatical léxico-semántico e incluso el pragmático) para mostrarnos que no se siguen criterios lingüísticos, sino básicamente evolutivos, para llegar a conclusiones relativas a la competencia o habilidades lingüísticas de una persona dada, ya sea niño o adulto. Adoptando una perspectiva lingüística, sin por ello minimizar la importancia de los aspectos evolutivos, queremos mostrar cómo a veces no se tienen en cuenta aspectos relativos a la realidad de los hechos lingüísticos como la frecuencia de uso de ciertas combinaciones, estructuras o significados, lo cual irremediablemente va en detrimento de una eficaz y completa evaluación del lenguaje. En este trabajo nos centraremos en el análisis del componente fonológico.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo fonológico; evaluación fonológica; Lingüística Clínica.

### 1. BREVE REVISIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIOS FONOLÓGICOS DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

Según Alarcos (1986:25) la fonología es “la disciplina lingüística que se ocupa del estudio de la función de los elementos fónicos de las lenguas [...] estudia los sonidos desde el punto de vista de su funcionamiento en el lenguaje y de su utilización para formar signos lingüísticos”.

El estudio de la fonología es prácticamente reciente, si tenemos en cuenta que los trabajos acerca de los sonidos que conforman la lengua vienen del siglo IV antes de Cristo con las prolijas descripciones realizadas por los gramáticos de la tradición hindú, cuyo más conocido representante fue Panini (IV a. C?). Como bien observa Lyons

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid.

(1986:20), “La clasificación india de los sonidos del habla era más detallada, más exacta y más sólidamente basada en la observación y en la práctica experimental que cualquier otra clasificación europea de antes del siglo XIX” .

La tradición occidental o greco-romana se interesó igualmente por los aspectos relativos a los sonidos de la lengua, sin embargo el nivel de detalle nunca llegó a alcanzar los niveles de la tradición india. Ya en el siglo XIX con el descubrimiento del sánscrito y el comienzo de la lingüística comparativa, los estudios acerca de los diferentes sonidos de las lenguas, y los parecidos entre ellas desató un ingente número de trabajos orientados a estudiar los sonidos y a buscar semejanzas entre estos en las diferentes lenguas, llegándose a formular leyes fonéticas para explicar el cambio fonético (Verner; Grimm), lo que en sí reflejaba un interés de la lingüística no sólo por la lengua escrita, sino también por la lengua hablada. Sin embargo, la perspectiva clásica sobre la pureza de la lengua escrita seguía presente en los lingüistas del siglo XIX, que formularon sus leyes fonéticas basándose en la forma escrita, en los cambios en las letras. Forzosamente las leyes flaqueaban en su intento de sistematización y ya en este siglo empezó a intuirse que las letras no dejaban de ser un mero convencionalismo para representar los sonidos de la lengua hablada. Durante mucho tiempo los términos fonética y fonología fueron utilizados como sinónimos

La oposición entre letra y sonido y las distinción entre sonido y fonema no se hará esperar mucho tiempo más. Con Saussure (1916) se abre un nuevo periodo en la investigación lingüística y avanzamos hacia lo que conocemos como la lingüística moderna. En Francia la lingüística estructural desarrollada por Saussure dio lugar a diferentes escuelas que conciben las lenguas como sistemas coherentes de elementos interrelacionados, integrados en distintos niveles. Destaca especialmente la Escuela de Praga y las figuras de Trubetzkoy (1939; 1973) y Jakobson (1929; 1939; & Halle, 1956), que fueron los padres de la fonología estructural. Si bien, y como así nos lo hace ver Ríos (1999):

no debemos olvidar —evitando necesariamente ser minuciosos— las importantes aportaciones de Martinet (1955, 1960 y 1965) y Hjelmslev (Hjelmslev y Uldall, 1935), en las corrientes funcionalistas europeas, o de Sapir (1925 y 1933) y Bloomfield (1933), en la lingüística estadounidense (cf. Anderson, 1985).

Desde la fonología estructural el foco de estudio eran los aspectos funcionales del análisis fonémico así como los principios de la oposición de los fonemas, se trataba de caracterizar cuáles eran los fonemas de una lengua y definirlos de forma precisa,

pues su validez, su importancia, reside en las relaciones de igualdad y oposición que establecen entre sí dentro del sistema, además es un hecho que en todas las lenguas se producen oposiciones fonológicas (distintivas) sobre la base de la existencia del fonema como unidad diferenciadora de significados, aunque en sí mismo el fonema no tenga significado. Aquí cobran sentido las matizaciones de Jakobson acerca de que en sentido estricto no podemos hablar de oposición, pues una /l/ a qué se opone; más bien hay que hablar de la existencia de elementos más pequeños que el fonema que son simultáneos a su realización, son los rasgos distintivos cuya función es relacionar las unidades abstractas, i.e. los fonemas, con las propiedades acústicas y articulatorias de las variantes en que las que se materializan. Si esto es así, los rasgos distintivos serían los últimos constituyentes de una lengua y permiten caracterizar el fonema como un haz de rasgos. Jakobson y Halle (1956) propusieron un inventario de doce rasgos aplicables al análisis de los sistemas fonológicos de todas las lenguas; se trataba de rasgos binarios<sup>2</sup>, esto suponía que un determinado fonema poseía un rasgo o no. Estos rasgos tienen en cuenta, sobre todo, las características acústicas que las articulatorias.

Sin embargo, dentro de la caracterización fonológica del estructuralismo, es frecuente encontrar estudios en los que se manejan términos fonéticos, con los que, en sentido estricto, únicamente se pueden caracterizar los sonidos del habla. En España ha sido Alarcos (1965) quien clasifica los fonemas del español atendiendo a las características articulatorias de los sonidos, así como a los rasgos distintivos<sup>3</sup>.

En la caracterización fonológica del español han primado y siguen siendo bastante importantes los criterios y métodos estructuralistas (Alarcos, 1965 y 1986, Quilis, 1985), si bien estudios de corte generativista han sido igualmente desarrollados (Contreras y Lleó, 1987; Gil, 1990; Núñez y Morales, 1999).

Desde una perspectiva generativista, sin embargo, no importa tanto aislar y definir los elementos de la lengua por el hecho de formar parte de un sistema; por el contrario, interesa mucho más establecer qué reglas permiten representar la capacidad innata para el lenguaje en general y el habla en particular, es por este mismo hecho por el que desde la fonología generativa se distancia bastante la fonología estructuralista, si

---

<sup>2</sup> Los rasgos distintivos binarios propuestos por Jakobson eran: consonántico/no consonántico; vocálico/no vocálico; grave/agudo; difuso/no difuso; compacto/ nocompacto; bemolizado/normal; sostenido/normal; nasal/oral; tenso/flojo; sonoro/sordo; continuo/interrupto; estridente/mate; glotalizado/no glotalizado. Para una explicación detallada de cada uno de estos rasgos remitimos a las lecturas de Jakobson y Halle (1956); Jakobson, Fant y Halle (1963).

<sup>3</sup> Para caracterizar a los sonidos vocálicos hace referencia a la abertura de la boca, posición de la lengua y redondeamiento de los labios. Para los sonidos consonánticos tiene en cuenta el punto y el modo de articulación, así como la vibración de las cuerdas vocales.

bien la noción de rasgo distintivo sigue vigente dentro de esta escuela. La obra clave de descripción fonológica de este periodo, *The sound pattern of English* (Chomsky y Halle, 1968), argumenta que la clasificación de Jakobson no da cuenta de todos los contrastes fonéticos y que no establece adecuadamente las relaciones entre ciertos sonidos, por lo que desarrollan una clasificación de veintiún rasgos<sup>4</sup> basados en categorías articulatorias.

Independientemente de qué perspectiva se adopte, parece que es una práctica común utilizar términos fonéticos en fonología básicamente por motivos debidos a la simplificación y comodidad. Ya Trubetzkoy (1973: 82) mencionó que:

[...] no tiene mayor importancia para el fonólogo el servirse de una terminología fonética acústica o articulatoria. Sólo se trata de designar de una manera no ambigua las particularidades fónicas que en la bibliografía especializada son estudiadas y encaradas desde distintos puntos de vista y que, a pesar de las diferencias de opinión, pueden ser reconocidas al menos como objetos de investigación por todos los fonetistas. (Cfr. en Ríos, 1999)

## 2. LOS FONEMAS DEL ESPAÑOL

Los estudiosos de la lengua española no llegan a coincidir en el número de elementos que constituyen el sistema fonológico del español, y tampoco de cómo deber ser clasificados, si bien es la clasificación de Alarcos (1965), de corte estructuralista, la más comúnmente aceptada. Esta clasificación identifica veinticuatro fonemas: cinco vocálicos (véase cuadro 1) y diecinueve consonánticos (véase cuadro 2):

	anterior	central	Posterior
cerrada	<b>i</b>		<b>u</b>
media	<b>e</b>		<b>o</b>
abierta		<b>a</b>	

**Cuadro 1:** fonemas vocálicos

<sup>4</sup> Los rasgos distintivos según Chomsky y Halle (1968) son: consonántico; obstruyente; silábico; anterior; coronal; distribuido; grave; apicales; laminales; alto; bajo; retraído; succión velar; implosión; presión glotal; presión subglotal aumentada; Estos rasgos son los que los autores introducen como novedosos, siguen manteniendo algunos rasgos binarios de Jakobson: sonoro/sordo; continuo/interrupto; tenso/flojo; nasal/no nasal; estridente/mate; si bien la mayoría de ellos no se aplican en el sistema generativista de la misma manera que aplicaban en el sistema estructuralista (Contreras y Lleó; 1982).

	bilabial		Labiodental		interdental		dental		alveolar		palatal		velar	
	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora
oclusiva	<b>p</b>	<b>b</b>					<b>t</b>	<b>d</b>					<b>k</b>	<b>g</b>
Nasal		<b>m</b>								<b>n</b>		<b>ɲ</b>		
Vibrante simple										<b>r</b>				
Vibrante múltiple										<b>r</b>				
Fricativa			<b>f</b>		<b>θ</b>				<b>s</b>			<b>ʃ</b>	<b>x</b>	
Lateral										<b>l</b>		<b>λ</b>		
Africada											<b>tʃ</b>			

**Cuadro 2:** Fonemas consonánticos (según clasificación del API: Alfabeto Fonológico Internacional)

### 3. BREVE REVISIÓN DE ESTUDIOS EN ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Si hacemos una incursión en la bibliografía relacionada con la adquisición fonológica, veremos que está íntimamente vinculada a los estudios sobre el desarrollo del lenguaje en general, por lo que el resultado final de la búsqueda de aspectos del desarrollo fonológico en particular es escasa, sobre todo si nos centramos en los estudios sobre la adquisición de la fonología del español/castellano.

Las teorías sobre el desarrollo fonológico son básicamente cuatro y se corresponden con las corrientes teóricas generales sobre adquisición del lenguaje:

- (1) Corriente conductista: parte del supuesto de que los sonidos se aprenden por imitación y reforzamiento diferencial (Winitz, 1969).
- (2) Corriente estructural: Hacen especial hincapié en la separación entre la etapa del balbuceo y la aparición del primer lenguaje y el desarrollo fonológico, gracias a un sistema de oposiciones y contrastes entre los sonidos. Jakobson (1941) propuso que había relaciones interlingüísticas regulares entre la distribución de los sonidos del habla y el orden en que diferentes sonidos eran adquiridos. Según él, la oclusiva bilabial sorda [p], las nasales y la vocal [a] se encontraban en todas las lenguas y eran los primeros sonidos en ser adquiridos.
- (3) Corriente prosódica: Tiene en cuenta los aspectos perceptivos de los sonidos suprasegmentales (acento y prosodia). Se sabe que los niños con mucha rapidez

asimilan la entonación y son capaces de usar patrones entonativos sin producir emisiones segmentadas de rasgos fonéticos (Waterson, 1971). Además prestan atención a los patrones de acentuación y resaltan en sus emisiones las sílabas tónicas.

(4) Corriente de la Fonología Natural: A diferencia de la corriente estructuralista, se defiende la idea de que la adquisición fonológica no es un proceso acumulativo, sino de pérdida gradual de procesos fonológicos de simplificación del habla adulta que se producen entre los 18 meses y los cuatro años (Stampe, 1969; Ingram, 1976).

Estas corrientes son de carácter universal, pues intentan explicar el desarrollo fonológico a partir elementos que se suponen comunes a todos los niños aprendices de cualquier lengua. Pero entender las corrientes fonológicas supone conocer las corrientes teóricas que explican el desarrollo del lenguaje.

En general los estudios sobre adquisición del lenguaje experimentan un gran auge en torno a los años sesenta. Antes y después de esta fecha el estudio de la evolución del lenguaje experimentó notables cambios:

(a) Hasta los años 60 predominó una descripción que trataba de establecer las edades a las que se producían los primeros hitos lingüísticos, de ahí que surgieran numerosas pruebas de evaluación tanto lingüística como psicológica.

(b) A partir de los años 60 la figura del lingüista N. Chomsky revoluciona el panorama de la lingüística y la psicología con sus teorías acerca de capacidad innata que tiene el ser humano para desarrollar lenguaje y que está genéticamente determinada. Delimita un cambio sustancial, marca la principal diferencia entre los hombres y los animales y la establece en el lenguaje.

Las teorías chomskianas se oponen radicalmente a las teorías psicológicas que se desarrollan en ese momento y que postulan que el lenguaje es una actividad aprendida resultado de una respuesta a un estímulo (Skinner).

(c) En los años 70 aparecen nuevas figuras, sobre todo del ámbito psicológico que contradicen o completan las teorías de Chomsky acerca del proceso de adquisición del lenguaje partiendo de teorías cognitivas.

(d) A mediados de los años 80 se desarrolla el conexionismo, corriente teórica que simula mediante redes neurales artificiales la adquisición de determinadas reglas gramaticales sin necesidad de atribuir una codificación previa de conocimiento

lingüístico de origen en el sistema que aprende. Dicho de otra forma, una red de neuronas plásticas, como las de nuestro cerebro, pueden adquirir capacidad de procesamiento lingüístico si son sometidas a inputs externos.

(e) En la segunda mitad de los años 90 se desarrolló la llamada psicología evolucionista, de corte fundamentalmente la genético, con autores como Cosmides, L. y Tooby, J. Las bases de la psicología evolucionista quedan recogidas en la página WEB del Centre for Evolutionary Psychology (CEP):

Evolutionary psychology is based on the recognition that the human brain consists of a large collection of functionally specialized computational devices that evolved to solve the adaptive problems regularly encountered by our hunter-gatherer ancestors. Because humans share a universal evolved architecture, all ordinary individuals reliably develop a distinctively human set of preferences, motives, shared conceptual frameworks, emotion programs, content-specific reasoning procedures, and specialized interpretation systems--programs that operate beneath the surface of expressed cultural variability, and whose designs constitute a precise definition of human nature.

Las hipótesis de Chomsky sobre la adquisición del lenguaje han repercutido en el desarrollo de las teorías sobre la adquisición del lenguaje. Su teoría ha sido tanto denostada como apoyada, además de ampliada y modificada; sin embargo, entender el proceso de adquisición del lenguaje por parte de los niños pasa por poder conocer las diversas teorías que tratan de explicar cómo se adquiere el lenguaje y las más relevantes son las que se desarrollaron en torno a los años 60 y 70.

### **3.1. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE**

(a) Teoría de Chomsky o del dispositivo de adquisición del lenguaje: Chomsky propone la existencia de un "dispositivo para la adquisición del lenguaje" o LAD (Language Acquisition Device), capaz de recibir el input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Sin embargo, este input es muy imperfecto y, a pesar de ello, el niño es capaz de generar de él una gramática que produce oraciones bien estructuradas y que determina la forma en que deben usarse y comprenderse éstas. La naturaleza de este *LAD* no es conocida, pero es bastante aceptada la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje.

Chomsky arguye que el sistema nervioso central y la corteza cerebral están biológicamente programados no sólo para los aspectos fisiológicos del habla, sino

también para la organización del lenguaje mismo. El uso corriente del lenguaje es pues, creativo, innovador y mucho más que la mera "respuesta", tal y como sugería el conductismo. Según Chomsky la habilidad con la que los niños aprenden la lengua, aún poseyendo una escasa experiencia externa y careciendo de un marco de referencia en el cual basar su comprensión, puede deberse a que no sólo la capacidad para el lenguaje, sino también una gramática fundamental, son innatas; esto es, los niños aprenden a hablar de la misma forma que a los pájaros les crecen las uñas.

Al mismo tiempo que Chomsky desarrolla sus teorías sobre el innatismo, el biólogo E. Lenneberg (1964) afirma que existe un periodo crítico para el desarrollo del lenguaje, establecido entre los 9 y 10 años. Si antes de este periodo el niño no logra desarrollar los principios básicos del lenguaje, nunca lo hará. La explicación, neuropsicológica, reside en afirmar que existe un periodo de plasticidad cerebral que deja de ser activa en torno a esta edad; si un hemisferio está lesionado, sus funciones serán asumidas por el otro hemisferio, lo que explicaría la imposibilidad de poder desarrollar lenguaje más allá del periodo crítico de su adquisición.

(b) Teoría de Skinner o del condicionamiento (conductismo frente a innatismo): Skinner defiende la idea de que el aprendizaje del lenguaje se produce por simples mecanismos de condicionamiento. En un principio los niños simplemente imitarían, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones.

El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se haría por condicionamiento operante (premio/castigo). La gente que se encuentra alrededor del niño recompensa, por ejemplo, la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, y castigará con la desaprobación todas las formas del lenguaje incorrecto.

El problema de esta teoría es que no explica la similitud en el desarrollo del lenguaje de todos los niños, aun presentando todos diferentes historias de refuerzo en el ámbito de lo lingüístico.

(c) La teoría de Piaget (acomodación frente asimilación): resalta la universalidad de la cognición y considera el contexto relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje.

Piaget presenta una teoría integrada del desarrollo cognitivo cuya aplicación es universal y caracteriza la estructura subyacente del pensamiento. Su aproximación es constructivista e interaccionista a la vez. Los conceptos de organización y acomodación



son importantes dentro de la teoría piagetiana, pues son los mecanismos que permiten construir las estructuras cognitivas necesarias para relacionarse y conocer entornos cada vez más complejos. Estos mecanismos se pueden aplicar al desarrollo del lenguaje. De este modo, las diferentes etapas desarrolladas por Piaget en su teoría dan cuenta de cómo el lenguaje pasa de ser puramente egocéntrico a social centrándose en una expresión cada vez más clara y lógica del pensamiento y en una progresiva socialización, basada en la creciente capacidad del niño para comprender puntos de vistas ajenos.

(d) Teoría de Vygotsky (aspectos socioculturales frente a aspectos estructurales). Resalta la importancia de los aspectos culturales del desarrollo y las influencias históricas. Para Vygotsky la reciprocidad entre el individuo y la sociedad es muy importante. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que ahí es donde podemos buscar las influencias sociales que permiten el progreso cognitivo y lingüístico. Para Vygotsky el habla es, fundamentalmente, un producto social.

Es importante en la teoría de Vygotsky el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Esto es, cuando se aborda una tarea, el niño puede repetir la ejecución que conoce o avanzar en su resolución siempre que la tarea suponga sólo un pequeño grado de dificultad superior, recurriendo a herramientas o medios de los que dispone, p.e. en los entornos de aprendizaje, un formador o un igual con un grado de conocimiento algo mayor. Es decir, se produce aprendizaje cuando se plantean tareas en la zona de desarrollo próximo: si la tarea ya es conocida no hay aprendizaje; si la tarea es muy compleja a pesar de disponer de alguna ayuda, se produce fracaso y desmotivación. Son los adultos y las herramientas que la sociedad pone a disposición del aprendiz los que permiten avanzar. La cultura es la capacitadora. En esta teoría no se plantea en ningún caso que el aprendiz sea un libro en blanco, sino que parte de lo que el aprendiz puede realizar previamente (Romero, 2004).

Según Vygotsky el lenguaje precede al pensamiento e influye en su naturaleza. Los niveles de funcionamiento intelectual dependerían de un lenguaje más abstracto. Este psicólogo hace especial hincapié en el hecho de que habla y acción están

íntimamente unidas: mientras más compleja sea la conducta y más indirecta la meta, más importante será el papel del lenguaje.

(e) La teoría de Bruner o de la solución de problemas: Esta teoría parte de la idea de que las cogniciones y los contextos son decisivos para el desarrollo del lenguaje. Bruner sugiere que el niño aprende a usar el lenguaje para "comunicarse en el contexto de la solución de problemas", en lugar de aprenderlo *per se*; se tiene muy en cuenta, por tanto, el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza formal. Según Bruner, para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje el niño necesita de la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje semejante al propuesto por Chomsky; pero también es necesaria la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje que Bruner llamó *LASS* (Language Acquisition Support System) que podría bien ser lo que conocemos como *maternés o motheress*, se trata del habla que utilizan las madres, fundamentalmente, cuando hablan con su hijo pequeño y que se caracteriza por una cuidada pronunciación, volumen elevado, entonación exagerada, brevedad, repetitividad, concentración en el "aquí y ahora", en su gramaticalidad y en su simplicidad léxica y gramatical (Anula,1998). Esta forma de interacción permite al niño extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales. Junto a una estructura gramatical simplificada, pero correcta, y un uso de palabras "completas", existe un tercer elemento que permite la adquisición del lenguaje: los formatos. El habla se produce en un entorno de intención comunicativa; esto es, una mente desea dirigirse a otra mente, intención que en el caso de la interacción madre-bebé tiende a darse en un formato de relación relativamente pautado en todas las ocasiones, lo que permite al bebé/niño pronosticar y anticipar. En resumen, el input que se ofrece al bebé/niño es un lenguaje simplificado en entornos pronosticables con una semántica asumible.

Realmente la adquisición del lenguaje es un proceso continuado a lo largo de varios años, y en el cual pueden distinguirse diversas etapas, que se han aislado más o menos artificialmente para su estudio. A lo largo de este proceso el niño cuenta, no sólo con los datos lingüísticos de su entorno, sino además con su propia competencia lingüística, que en cada momento tendrá un grado determinado de madurez.

Como podemos ver, las teorías sobre la adquisición del lenguaje se centran de forma llamativa en los aspectos gramaticales en los aspectos semánticos, pero muy poco en los aspectos fonológicos. Ello tiene importantes consecuencias en el estudio y

descripción de estos últimos, que se verán poco detallados y especificados como tendremos oportunidad de ver más adelante.

#### **4. EVALUACIÓN DEL LENGUAJE: TEST FONOLÓGICOS PARA EVALUAR LA COMPETENCIA FONÉTICO-FONOLÓGICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA EN NIÑOS**

El interés por describir aspectos concretos del lenguaje, en cualquiera de sus niveles ha interesado desde siempre. Su caracterización permite conocer la conducta lingüística, por ello es importante saber cuál es su desarrollo, pues, como observan Triadó y Forns (1989), ello nos permitirá, por un lado, identificar los elementos adquiridos en las diferentes etapas del desarrollo; por otro, esa identificación permite conocer qué es esperable o no que se produzca en una determinada etapa; por último, podremos determinar el nivel evolutivo del niño comparándola con el orden evolutivo. Pocos estudios hay que aporten datos concretos acerca de los sonidos del español que más dificultad presentan en su desarrollo.

En el ámbito logopédico (alteraciones del lenguaje), de base fundamentalmente psicológica en nuestro país, es donde más se han estudiado los aspectos fonético-fonológicos, de hecho existen publicaciones orientadas hacia estos: *Clinical Linguistics and phonetics*, sin olvidar la larga tradición en el estudio de las afasias y sus alteraciones fonológicas. Esto se debe probablemente a la larga tradición desde la terapéutica del habla, e incluso desde la neurología y la psicología, en el estudio de los sonidos como primeros elementos emergentes en el habla, sin los que una producción adecuada limita una correcta estructura gramatical y un significado resultante. Hasta hace poco tiempo era común en las sesiones de logopedia centrar los esfuerzos en rehabilitar los aspectos formales del lenguaje, especialmente los relacionados con los sonidos y su pronunciación, que en los aspectos comunicativos.

Desde el estudio de las alteraciones fonológicas, Serra (1984) establece la siguiente secuencia de sonidos:

Menor dificultad	>	>>	>>>	Mayor dificultad
Nasales (1,7%)	Oclusivas (7,6%)	Fricativas (10,6%)	Líquidas (55,1%)	Vibrante múltiple (55,1%)

**Cuadro 3:** Porcentajes de error por categorías de sonidos

Una descripción más exhaustiva por edades y tipos de procesos de simplificación así como grado de dificultad de sonidos y grupos podemos encontrarla en Bosch (1984) y en Monfort y Juárez (1989).

La descripción de la conducta lingüística se ha llevado a cabo por medio de la realización de pruebas de evaluación, es decir, por medio de procedimientos intencionados, sistemáticos, continuos que permiten obtener información sobre diferentes aspectos relacionados con el lenguaje, que es el caso que nos ocupa.

La evaluación tiene que ver con la valoración de un determinado fenómeno y su enjuiciamiento por parte de un profesional. Para llevar a cabo una correcta evaluación, en este caso logopédica, se necesita tener una buena formación por parte del evaluador, así de cómo quienes realizan la prueba, de los principios que operan en un sistema lingüístico concreto. Así cuando afrontamos la evaluación de los aspectos fonético y fonológicos debemos tener claro que ambas disciplinas son diferentes y que mientras la una se centra en la pronunciación correcta, la otra se centrará en caracterizar los sonidos que se pronuncian según sus rasgos distintivos. No obstante, ambos aspectos se conjugan a la hora de llevar a cabo una evaluación de este componente. Así bien lo mencionan Acosta y Moreno (1999) cuando afirman que la discusión básica sobre el contenido de la evaluación fonológica se ha centrado en dos aproximaciones: la fonética y la fonológica, y abogan por la inclusión de ambos aspectos en el proceso de evaluación. Tener en cuenta ambos aspectos permite reconocer un problema fonético o fonológico en el lenguaje del niño. De hecho la mayoría de los test que se administran permiten valorar ambos aspectos a la vez.

La investigación de la fonología infantil tiende a basarse en modelos formales de la lingüística y a concentrarse en las etapas más tempranas. La gran parte de los test de evaluación fonológica del español evalúan a partir de los 3 años de edad. Algunas de estas pruebas fonético-fonológicas forman parte de algún test que evalúa más aspectos del lenguaje; otros son específicos para evaluar la competencia en este nivel.

A continuación vamos a detallar las pruebas que se administran más comúnmente a los niños con el español como lengua materna (también denominados castellano parlantes). En Moreno y García-Baamonde (2003) podemos encontrar una amplia descripción de pruebas, no sólo fonético-fonológicas, para la evaluación del lenguaje. Todos estos test tienen una aplicación individual y exigen, obviamente, una respuesta verbal:

- A-RE-HA: Análisis del Retraso del Habla. Permite realizar la evaluación y el perfil fonético-fonológico del habla infantil entre los 3 y los 6 años mediante palabras aisladas y habla espontánea.
- A-RE-L: Test para el Análisis del Retraso del Lenguaje. No sólo valora aspectos fonológicos. Es una prueba de valoración de la competencia psicolingüística. Se aplica a niños entre 3 y 6 años.
- EDAF: Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica. Se aplica a niños de entre 2 y 8 años. Valora cinco aspectos relacionados con los sonidos y fonemas: (1) discriminación de los sonidos del medio. (2) Discriminación figura-fondo. (3) Discriminación fonológica en palabras. (4) Discriminación fonológica en logotomas. (5) Memoria secuencial auditiva.
- ELA-R: Examen Logopédico de Articulación (versión revisada) que permite valorar la capacidad articulatoria de los fonemas y grupos fonemáticos. El rango de edad es desde los 4 años.
- Evaluación Fonológica del Habla Infantil: Evalúa el habla infantil y facilita el diagnóstico de los trastornos fonético-fonológicos en niños entre 3 y 7 años. Tiene en cuenta el lenguaje espontáneo y el lenguaje repetido.
- PLON: Prueba del Lenguaje Oral de Navarra. Posee un subtest que evalúa los aspectos fonético-fonológicos en niños de 4 a 6 años.
- Quilis, lista de palabras: Como su nombre indica la prueba consta de un listado de palabras que valora tanto la comprensión como la producción (repetición) de oposiciones fonológicas.
- RFI: Registro Fonológico Inducido. Se aplica a niños en el rango de edad entre 3 y 6 años. Se induce la producción de palabras por medio de dibujos y permite registrar las peculiaridades del habla del niño. También permite registrar el lenguaje repetido.

Todas las pruebas, a excepción del listado de palabras de Quilis, se apoyan en láminas en las que se representan palabras aisladas como: “taza”, “cara”, “perro”; o, por el contrario se representan escenas en la que se encuentra el objeto cuyo nombre el niño debe decir. En este segundo caso, las posibilidades de analizar el lenguaje son mayores, pues la escena permite anotar aspectos del lenguaje que no se recogen en el protocolo de respuesta y permite un análisis más exhaustivo del lenguaje en general y de los aspectos fonológicos en particular.

## **5. DISCUSIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO FONÉTICO-FONOLÓGICO**

Como podrá observarse, los enfoques sobre la adquisición del lenguaje, así como las pruebas que hemos detallado anteriormente, tienen una base puramente psicológica; esto es, adoptan una perspectiva puramente evolutiva. Evidentemente las etapas en el desarrollo del lenguaje en el niño nos dan pautas para saber lo que es o no es esperable que ocurra en un momento determinado. Por supuesto, la maduración neuronal, así como del aparato motor y bucofonatorio van a permitir que la actuación lingüística se vaya definiendo y precisando cada vez más conforme el niño vaya creciendo. Sería sorprendente que el niño con dos meses balbuceara y que con tres meses pudiera emitir sus primeras palabras. Por otro lado, sería motivo de preocupación que un niño con 4 años aún no emitiera ningún tipo de sonido lingüístico y que no fuera capaz de articular palabra alguna.

Sin embargo, desde una óptica lingüística, que en ningún momento minusvalora los aspectos evolutivos, creemos que la perspectiva del desarrollo del lenguaje y el diagnóstico de sus alteraciones adolecen de un análisis lingüístico riguroso. Una consecuencia de ello es que las pruebas fonológicas que hay en el mercado español y que se administran de forma, diríamos, rutinaria y habitual, pecan de una falta de análisis estrictamente lingüístico que puede llevar a conclusiones erróneas sobre la competencia y actuación del hablante en relación al componente fonético-fonológico.

Todas las lenguas del mundo poseen sonidos vocálicos y consonánticos, es un universal lingüístico; pero el hecho de que existan estos tipos de sonidos no significa que todas las lenguas los agrupen del mismo modo, ni que esas agrupaciones sean agrupaciones más o menos comunes dentro de una lengua dada. Existen estudios sobre

la frecuencia de aparición de los fonemas del español estándar (Quilis y Esqueva, 1980) que se reflejan en esta tabla:

fonema	frecuencia	Fonema	frecuencia	fonema	Frecuencia	fonema	frecuencia
/i/	7,38	/p/	2,77	/f/	0,55	/tʃ/	0,37
/e/	14,67	/b/	2,37	/θ/	1,45	/l/	4,23
/a/	12,19	/t/	4,53	/s/	8,32	/ʎ/	0,38
/o/	9,98	/d/	4,24	/x/	0,57	/r/	3,26
/u/	3,33	/k/	3,98	/j/	0,41	/r/	0,43
		/g/	0,94	/m/	3,06	/R/	1,93
		/B/	0,03	/n/	2,78		
		/D/	0,31	/μ/	0,25		
		/G/	0,28	/N/	4,86		

**Cuadro 4:** Frecuencia de aparición de los fonemas del español

Por ejemplo, en español una estructura silábica del tipo CVCC o CCVC (constipado, tractor), no es muy frecuente (1,12% y menos del 1%, respectivamente), mientras que la estructura CV (cama) es la más habitual (Guerra, 1983):

Tipo silábico	Frecuencia
CV	55,8
CVC	21,6
V	9,9
VC	8,3

**Cuadro 5:** Tipos silábicos más frecuentes en español (Guerra, 1983)

Tipo silábico	Frecuencia
CV	58,45
CVC	27,35
V	5,07
CCV	4,70
CCVC	1,12
CVCC	Menos de 1
VCC	Menos de 1
CCVCC	Menos de 1

**Cuadro 6:** Frecuencia de combinaciones fonológicas del castellano (Navarro, 1966)

Evidentemente la información contenida en los cuadros 4, 5, 6 de organización fonológica del castellano tendrá repercusiones en el aprendizaje infantil a la hora de interpretar las emisiones, debido a la dificultad de algunos sonidos en sí ([l], [r]); por la secuencia de varias consonantes diferentes y la proximidad de unos sonidos a otros; la tendencia a organizar cadenas silábicas de CVCV; y por el foco de dificultad que suponen las palabras polisilábica, bastante frecuentes en español, dada la escasa memoria del niño. Esta información deberá ser tenida en cuenta por todo aquel que pretenda hacer una valoración correcta del sistema fonológico del niño.

Por otro lado es importante prestar atención a la posición que esa sílaba ocupa dentro de la palabra, si está en posición inicial (constipado, día), final (padrón, codo) o si está en una posición intermedia (reconstruir, bordado). Con respecto a la sílaba tendríamos que ver si ese sonido está a comienzo de sílaba (dedo), en posición intermedia (dedo) o en posición final (Madrid). Por supuesto todas estas posiciones dentro de la palabra y dentro de la sílaba (reglas fonotácticas) van a determinar cómo debe producirse el sonido en cuestión, pues de un contexto fónico a otro, la articulación cambia, no es lo mismo el sonido [n] en [náta] que en [aŋgár]. En el primero, el contexto fónico exige una pronunciación alveolar sonora, mientras que en el segundo, el contexto fónico está exigiendo una pronunciación velar del mismo sonido. Ya sabemos que se producen una serie de procesos fonológicos, como el de la asimilación o sustitución, entre otros, que determinan un modo u otro de articulación, aunque este hecho no afecte al fonema en sí, que se neutraliza y se resuelve por procesos fonológicos de neutralización gracias a los archifonemas (/Náta/, /aŋgár/). Pero este tipo de información es sólo accesible a aquellos que tengan una base claramente



lingüística de la que carecen, a este nivel de detalle, los psicólogos, médicos y logopedas.

Por otro lado, la frecuencia de uso de un patrón silábico u otro es determinante a la hora de poder seleccionar más adecuadamente un ítem para poder evaluar el nivel fonológico del niño. Así, es muy habitual encontrar en los diferentes test fonológicos palabras como “estrella”, “pueblo”, “blanco”, “flecha”, “cristal”, entre otras, que muchos niños resuelven en un patrón de CV ([kitá]) o en una estructura común de su lengua ([etéla]).

Precisamente procesos fonológicos como la elisión, son fenómenos de adaptación a los patrones silábicos predominantes en una lengua dada, eliminando algún sonido. En el caso de la lengua española, en una palabra como “transporte” la tendencia de los hablantes lleva a pronunciaciones como [traspóрте]. Llegan a ser tan habituales algunos de estos procesos que, incluso dentro de las normas de la Real Academia Española de la Lengua (RAE), se admiten ciertos tipos de elisiones, como es el caso de grupos de sonidos como [ps], [pt], [bs] (psicología = sicología; septiembre = setiembre; substituto = sustituto).

Si esta es una tendencia natural en los hablantes nativos adultos de una lengua, con más motivo lo será en los niños, que, al fin y al cabo, tienden a aplicar un patrón regular a los elementos del sistema. Estos patrones de hiperregularización y regularización, no sólo han de tenerse en cuenta en un momento concreto del desarrollo del lenguaje (entre los dos y los 5), tal y como se describen los libros de adquisición del lenguaje, sino más allá. Estos patrones de regularización se resaltan básicamente en relación a la adquisición sintáctica, pero también deben aplicarse a la adquisición fonológica, es lo que se conoce Fonología Natural o Procesos Fonológicos de Simplificación del Habla (Ingram, 1976, 1990), también como Fonología Clínica, cuando se aplica al campo de los trastornos del lenguaje (Díez Itza, 1995). Lo curioso es que en el primer caso, hiperregularización sintáctica, se considera algo habitual, mientras que en el segundo, y a partir de los 6 años (depende del tipo de sonidos) se considera patológico. Debemos entonces atender a factores de explicación lingüística para entender por qué muchos niños tienden a simplificar los grupos consonánticos por medio de procesos de elisión que no tienen por qué ser patológicos. Así, tal como plantean Ingram (1990) o Menn (1983) la regularidad en el uso de estrategias de simplificación (relativos a la estructura silábica, procesos de asimilación y sustitución)

parece indicar que habría un sistema que gobierna las sustituciones de sonidos por parte del niño. Estos procesos parecen tener un carácter universal y jerárquico.

Ciertamente se considera que el desarrollo fonológico consiste en una pérdida de estas técnicas de simplificación, pero tal vez debamos observar que este desarrollo tal vez se alargue más en el tiempo y que, si prestamos una atención específica a este hecho, como lo hacen las pruebas de producción fonológica, podamos encontrarnos que algunas de las palabras que se evalúan no tiene en cuenta este dato y penalicen al niño cuando aún es bastante habitual que se produzcan dificultades de articulación de ciertos sonidos o grupos de sonidos. En algunas de las palabras que se administran en las pruebas fonológicas se llegan a presentar estructuras silábicas de muy baja aparición en nuestro sistemas que provocan que el niño llegue a realizar diferentes procesos de simplificación en un único elemento:

[pueblo] → [pébo]; se reduce el diptongo [we] y el grupo consonántico [bl].

[estréla] → [etéla]; se elimina el patrón VC, para regularizarlo a una forma más común V; se reduce el grupo consonántico [tr] a [t].

Por otro lado, como hace notar Marrero (2000) las variedades dialectales que tenemos en España muestran una gran variabilidad en el desarrollo fonológico y se varía el patrón considerado de normalidad: fonemas que no se encuentran en determinadas zonas, frecuencia de unos procesos frente a otros, diferencia de procesos evolutivos y procesos desviados. Estos hechos pueden poner en jaque determinadas pruebas de valoración fonológica estandarizada del español, pues se arrojan resultados que en unas zonas se consideran normales y en otras anormales.

Desde un enfoque lingüístico clínico, también tenemos que valorar que muchas veces esta producción incorrecta o imprecisa viene ocasionada por problemas perceptivos que dificultan los procesos de decodificación fonológica, entonces no sólo habría que aplicar pruebas de producción, sino de discriminación auditiva como la lista de palabras de Quilis o el EDAF.

El hecho de que existan pruebas en el mercado y materiales de intervención sobre niveles concretos del análisis lingüístico, no significa que la lingüística deba pasarse por alto, pues las pruebas formales de evaluación, ya sean fonético-fonológicas, gramaticales, semánticas o pragmáticas, sólo ofrecen datos generales, pero no valoran características concretas de las personas evaluadas, y en consecuencia la información que aportan es parcial y basada en datos cuantitativos, no cualitativos, por lo que de alguna manera los modelos teóricos formalistas en lingüística, de base chomskiana, que

se fijan en el sistema en sí, deben complementarse con los modelos funcionalistas, los que tiene en cuenta el uso que hacemos de ese sistema. Evidentemente ajustarnos a un modelo formalista parece que nos facilita la evaluación, análisis e intervención del lenguaje, pues supone la existencia de un módulo de lenguaje autónomo dentro del cual habría diferentes submódulos especializados (fonología, gramática, semántica) y de algún modo ello nos permite fragmentar y estudiar por separado diversos tipos de información lingüística. Sin embargo, de qué sirve que un niño consiga pronunciar y discriminar perfectamente los sonidos, si luego no es capaz de encadenarlos para que constituyan por sí mismos un acto comunicativo. Es aquí donde vemos que el enfoque funcionalista juega también un papel importante.

En resumen, ¿podríamos decir que las pruebas fonológicas que existen en el mercado español son aptas para concluir una buena competencia y actuación fonético-fonológica? A través de nuestra exposición hemos querido dejar manifiesto que el enfoque evolutivo del lenguaje desde una perspectiva psicológica *per se* pasa por alto detalles lingüísticos importantes que pueden determinar un diagnóstico incorrecto o poco fiable, pues los datos lingüísticos sobre frecuencia de sonidos y fonemas y sus agrupaciones son altamente indicativos de lo que realmente debemos evaluar porque lingüísticamente es relevante y significativo. Estos datos deben conjugarse adecuadamente con los datos sobre el desarrollo fonológico del niño español, que no son necesariamente universales, y menos aún si nos fijamos en los detalles de un sistema variable diatópica e interindividualmente. A ello se suma el hecho de que en las pruebas estandarizadas de valoración del desarrollo de la competencia fonológica se tienen poco en cuenta el enfoque funcionalista. Una visión exclusivamente metalingüística proporciona una información parcial acerca de los fenómenos de la lengua. El conocimiento acerca de los aspectos que se evalúan, en este trabajo los fonológicos, supone ir más allá de las pruebas y el propio análisis del sistema fonológico de una lengua dada, supone ver cómo se utilizan esos sonidos en la dinámica del habla y en un contexto interaccional.

## **Bibliografía**

1. ACOSTA, Víctor; MORENO, Ana María. *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona, Masson. 1999.

2. ANULA REBOLLO, Alberto. *El abecé de la psicolingüística*, Madrid, Arco/Libros. 1998
3. BELINCHON, Mercedes.; RIVIERE, Ángel; IGOA, José Manuel. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta. 1996.
4. BOSCH, Laura. El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. En M. Siguán (Ed.) *Estudios de Psicología del lenguaje Infantil*. Pirámida. Madrid, 1984.
5. BRUNER, Jerome. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Paidós, Barcelona. 1984
6. BRUNER, Jerome. *El Habla del Niño*. Paidós, Barcelona. 1986
7. CEP (Center for Evolutionary Psychology) University of California://www.psych.ucsb.edu/research/cep/cep.html. Año 2002
8. CHOMSKY, Noam. Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language* 35, 1959:26-58. [trad. españ. en R. Bayés (ed.): *¿Chomsky o Skinner?: La Génesis del Lenguaje*. Fontanella, Barcelona. 1977].
9. CHOMSKY, Noam. *Reflexiones sobre el Lenguaje*. Planeta-Agostini, Barcelona. 1985.
10. CHOMSKY, Noam. *El Lenguaje y el Entendimiento*. Seix Barral, Barcelona. 1977
11. CHOMSKY, Noam. *El Lenguaje y los Problemas del Conocimiento*. Visor, Madrid. 1990.
12. CONTRERAS, Heles y LLEÓ, Lleó. *Aproximación a la fonología generativa*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1982.
13. COSMIDES, Leda; TOOBY, John. Neurocognitive adaptations designed for social exchange. En D. M. Buss (Ed.), *Evolutionary Psychology Handbook*. NY: Wiley. Año 2005.
14. GIL, Juana. *Los sonidos del lenguaje*. Editorial Síntesis. Madrid, 1990.
15. GUERRA, Ramón. Recuento estadístico de la sílaba en español. *Estudios de Fonética*. Año 1983. Vol 1:9-112. Collectanea Phonetica, VII. Madrid, CSIC.
16. INGRAM, David. *Phonological disability in children*. Edward Arnold. Londres, 1976.
17. INGRAM, David. . Phonological development: production. En Fletcher, PJ. Y Garman, M. (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge University Press. Cambridge, 1990.
18. JAKOBSON, Roman. *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. The Hague. Mouton, 1941.

19. LENNENBERG, ERIC. *Fundamentos Biológicos del Lenguaje*. Alianza, Madrid. 1981.
20. LLEÓ, Conxita.. *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras: modelos teóricos y métodos lingüísticos de análisis*. Visor. Madrid, 1997.
21. MARRERO, V. *Introducción a la lingüística aplicada a fines clínicos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2000.
22. MENN, Lise. Development of articulatory, phonetic and phonological capabilities. En B. Butterworth (Ed.) *Language Production*. Vol. 2. Academic Press. Nueva York, 1983.
23. MONFORT, Marc; JUÁREZ, Adoración. *Registro Fonológico Inducido*. CEPE. Madrid, 1989.
24. MORENO, Juan Manuel; GARCÍA-BAAMONDE, M<sup>a</sup> Elena. *Guía de recursos para la evaluación del lenguaje*. Editorial CCS, Madrid, 2003.
25. NAVARRO, Tomás. *Estudios de Fonología Española*. Las Américas Publishing Company. Nueva York, 1966.
26. NÚÑEZ, Rafael; MORALES-FRONT, Alfonso. *Fonología generativa contemporánea de la lengua española*. Georgetown University Press. Washington, D.C. 1999:
27. PIAGET, Jean. *La Construcción de lo Real en el Niño*. Proteo, Buenos Aires. 1968.
28. PIAGET, Jean. *Psicología de la Intelligencia*. Psiqué, Buenos Aires. 1970
29. PIAGET, Jean. *Seis Estudios de Psicología*. Seix Barral, Barcelona/México. 1964 [trad. Española, 1973].
30. QUILIS, Antonio; ESGUEVA, María. Frecuencia de fonemas en el español hablado. *Lingüística Española Actual*. Año 1980. Vol. 11(1): 1-25.
31. RÍOS MESTRE, Antonio. La transcripción fonética automática del diccionario electrónico de formas simples flexivas del español: estudio fonológico en el léxico. *Estudios de Lingüística Española*. Año 1999. Vol. 4. <http://elies.rediris.es/elies4/Cap4.htm#2>.
32. ROMERO, Felipe. Innatismo, adquisición del lenguaje y debates políticos [http://www.lainsignia.org/2004/julio/cyt\\_002.htm](http://www.lainsignia.org/2004/julio/cyt_002.htm). Año 2004.
33. SERRA, Miquel. Normas estadísticas de articulación para población escolar de tres a siete años en el área metropolitana de Barcelona. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*. Vol. III, nº 4: 232-235. 1984.

34. STAMPE, D. K. "The Acquisition of Phonetic Representation", Paper presented at the 5th meeting of the Chicago Linguistics Society, University of Chicago, Chicago, IL, 1969.
35. TRIADÓ, Carmen; FORNS, María. *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. 1989
36. VYGOTSKY, L.S. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo, Barcelona. 1979.
37. WATERSON, N. Child phonology: a prosodic view. *Journal of Linguistics*, nº 7:179-211.
38. WINITZ, H. *Articulatory Acquisition and Behavior*. Appeltion Century Crofts. Nueva York. 1969.

**RESUMO:** A participação de lingüistas na criação de provas de avaliação lingüística é praticamente nula. Basta fazer uma revisão dos testes que analisam os diferentes níveis lingüísticos (fonético-fonológico, gramatical léxico-semântico e até mesmo pragmático) para mostrar-nos que não se seguem critérios lingüísticos, mas basicamente evolutivos, para chegar a conclusões relativas à competência ou habilidades lingüísticas de uma pessoa, sejam crianças ou adultos. Adotando uma perspectiva lingüística, sem minimizar a importância dos aspectos evolutivos, queremos mostrar como às vezes não se levam em conta aspectos relativos à realidade dos fatos lingüísticos como a frequência de uso de determinadas combinações, estruturas ou significados, o que vai irremediavelmente contra uma completa e eficaz avaliação da lingüística. Neste trabalho nós estaremos centrados na análise do componente do fonológico.

**PALAVRAS-CHAVE:** desenvolvimento fonológico; avaliação fonológica; Lingüística Clínica.

**ABSTRACT:** Participation of linguists in the creation of evaluative tasks of language is very poor. A revision of different linguistic standardized test which evaluate the performance in differen levels of the linguistic system (phonetic and phonology, grammar, lexical and pragmatcal) shows us that linguistic criteria are not taken into account; on the contrary, the emphasis lies on developmental criteria that leads the professional come to the conclusion of what the linguistic habilities of a child or an adult are. That is, we have a partial view of the real language competence. From a linguistic perspective, not undervaluing evolutive aspects, I want to show the importance of linguistic background and knowledge that allows us to approach both, linguistic and evolutive points of view. The frequence of possible combinations of phonemes or structures or meanings is as important as the knowledge of language development. If we do not take this into account, we will obtain an incomplete and ineffective evaluation of linguistic abilities. In this work I will focus on the phonological level of language and its evaluation.

**KEY WORDS:** phonological development; phonological assessment; Clinical Linguistics.

**RESUMEN:** Desde la lingüística clínica es muy corriente encontrarnos que la participación de lingüistas en pruebas de evaluación del lenguaje es prácticamente nula. Basta llevar a cabo una revisión de las pruebas que analizan diferentes niveles lingüísticos (fonético-fonológico, gramatical léxico-semântico e incluso el pragmático) para mostrarnos que no se siguen criterios

lingüísticos, sino básicamente evolutivos, para llegar a conclusiones relativas a la competencia o habilidades lingüísticas de una persona dada, ya sea niño o adulto. Adoptando una perspectiva lingüística, sin por ello minimizar la importancia de los aspectos evolutivos, queremos mostrar cómo a veces no se tienen en cuenta aspectos relativos a la realidad de los hechos lingüísticos como la frecuencia de uso de ciertas combinaciones, estructuras o significados, lo cual irremediablemente va en detrimento de una eficaz y completa evaluación del lenguaje. En este trabajo nos centraremos en el análisis del componente fonológico.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo fonológico; evaluación fonológica; Lingüística Clínica.