

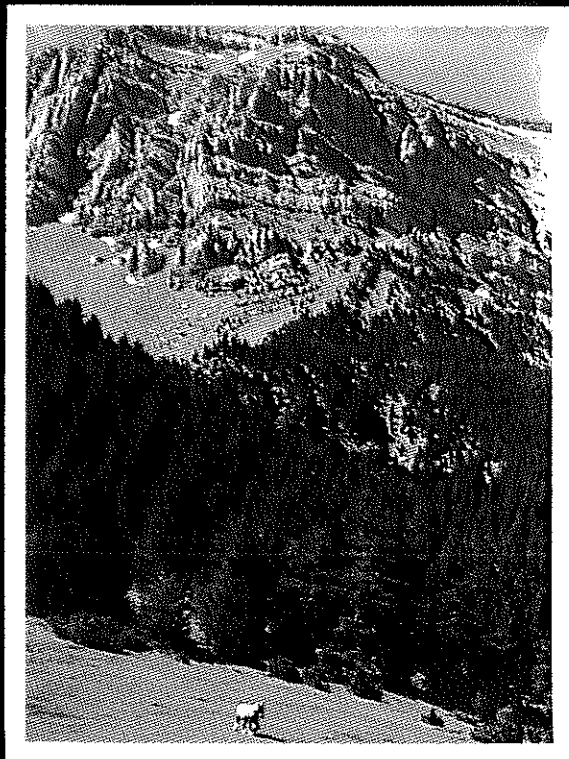
LENGUAJES NATURALES

Y

LENGUAJES FORMALES

XII

Carlos Martín Vide, Ed.



Actas del

XII CONGRESO DE LENGUAJES NATURALES Y LENGUAJES FORMALES
XII CONGRÉS DE LLENGUATGES NATURALS I LLENGUATGES FORMALS



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

**GRUP DE RECERCA EN
LINGÜÍSTICA MATEMÀTICA I
ENGINYERIA DEL LLENGUATGE (GRLMC)**



*Confección de un test (lingüístico) para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil:
Parámetros, criterios y bases de elaboración¹*

Milagros Fernández Pérez

Área de *Lingüística General*. Facultad de Filología
Universidad de Santiago de Compostela

This paper tries to establish the communicative and interactive foundations of a test designed to detect and evaluate linguistic disabilities in galician children. In the first part of the paper, some current pragmatic bases as well as different sets of tests are briefly presented. In the final section, the principles used in the elaboration of our test, specially made for a bilingual situation (Spanish and Galician), are presented and explained.

El panorama en nuestro país de ausencia casi total de pruebas evaluadoras del desarrollo lingüístico y comunicativo en el período infantil correspondiente al proceso de adquisición de la lengua -y en referencia al español o a cualquiera de las lenguas de las comunidades autónomas- contrasta notablemente con la situación de proliferación y tradición de baterías de tests para lenguas como el inglés e incluso el francés. Y si bien las necesidades inmediatas de resolución de déficits articulatorios son más palmarias en lenguas -como el inglés- con amplia variedad y riqueza fonemática, sin embargo ello no debe justificar la falta de atención, el vacío o el abandono de tales problemas comunicativos en otras lenguas.

Nuestro objetivo más inmediato -y que da razón de ser a este trabajo- se cifra en considerar, sopesar y valorar aquellos enfoques, aspectos, factores y componentes que han de ser justificados como imprescindibles para confeccionar un test lingüístico que evalúe limitaciones comunicativas en edad infantil. De este modo empezamos a sentar las bases de lo que es nuestra meta última de elaborar y componer una batería de pruebas lingüísticas que detecte posibles deficiencias comunicativas en el proceso de adquisición del gallego y del español en niños de diferentes estadios evolutivos². Por otra parte, está nuestra intención de contribuir al relleno del hueco existente en el campo de la evaluación de deficiencias lingüísticas, con la llamada sobre la relevancia y urgencia de estas cuestiones.

Como cualquier labor de investigación, también la que nos ocupa es deudora de diferentes trabajos y modelos de evaluación, de cuyos planteamientos y reflexiones se ha alimentado, tanto para trazar las líneas argumentales y elaborar las bases que aquí se ofrecen, como para confeccionar la batería de pruebas que constituirán nuestro test. Evidentemente, este modo de proceder significa que no se trata ni de transferir ni de traducir unas cuantas pruebas o un test al español o al gallego, sino de construir mediante el proceso de investigación oportuno el test lingüístico que orienta definitivamente nuestro trabajo. Los argumentos y reflexiones que a continuación se exponen han de plasmar en una primera fase esa construcción de la investigación.

Si bien el objetivo que mueve nuestra labor es el de perfilar un conjunto de pruebas que permitan evaluar la habilidad *lingüística* infantil en diferentes estadios del proceso de adquisición, no obstante el enfoque y la aproximación han de responder a coordenadas comunicativas que respeten el entorno de praxis y posibiliten la interacción oportuna en cada caso. De ahí que la perspectiva general haya de ser pragmática y evolutiva; y que traten de integrarse aspectos de comprensión, de niveles de receptividad y de posibles respuestas no verbales tanto en el diseño de las pruebas como sobre todo en su proyección en casos concretos. De manera que la expresión lingüística oral que constituye el foco de evaluación según las pretensiones últimas del test se halla enclavada en el complejo de comunicación que le conviene,

y será en esa red en donde se encuentren los motivos que la desencadenan de forma más o menos fluida.

Sobre la base de los propósitos y presupuestos señalados, nuestra exposición se organiza en tres bloques fundamentales. En primer lugar, trataremos de justificar la necesidad del punto de vista pragmático-comunicativo en tareas como la que nos ocupa; y al tiempo resaltaremos aquellos factores de entorno que como parámetros generales o como ingredientes particulares (por la situación bilingüe, social, familiar, educativa, etc.) resultan pertinentes en todo proceso de interacción comunicativa en edad infantil. En segundo lugar, revisaremos una serie de tests (primordialmente lingüísticos y referidos al inglés) que se manejan para detectar y evaluar déficits de comprensión, expresión, articulación, etc. en distintos estadios de la adquisición de la lengua. Finalmente, y al hilo de las consideraciones vertidas en los apartados precedentes, en el capítulo de conclusiones se alcanzarán pautas y principios sistemáticos sobre la confección de un test lingüístico que en su proyección evalúe limitaciones en la adquisición del español y/o del gallego en diferentes estadios evolutivos.

1. Introducción: Importancia de una perspectiva integral de la comunicación en las áreas aplicadas de la Lingüística

La diferenciación y el estudio autónomo -tan rentables- de niveles, componentes y unidades lingüísticos si se trata de profundizar en su conocimiento desde la órbita teórica, no se compadecen sin embargo con los objetivos resolutivos (o aplicados) que piden los problemas materiales surgidos en la realidad de las lenguas, en donde los aspectos implicados en la complejidad del lenguaje se manifiestan -y han de contemplarse- simultáneamente. La consideración de los fenómenos lingüísticos problemáticos como hechos reales de comunicación es, pues, imprescindible para reconocer los motivos de su limitación y para hallar vías de posible solución. Sin ir más lejos, las deficiencias en la habilidad lingüística se observan y notan en primera instancia como inconvenientes comunicativos y limitaciones en la interacción. Los problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera se identifican con necesidades de dominio comunicativo. Asimismo, las necesidades de reforma, modernización, extensión, etc. de las lenguas son, de entrada, problemas surgidos en la realidad comunicativa de los hablantes. El enfrentarse con situaciones complejas cuando se atacan problemas materiales y reales que afectan a las lenguas es -por otra parte- característico del ámbito de la *Lingüística aplicada*; no en vano se toma el área de las "aplicaciones" como típicamente multidisciplinar.

En el marco pluridimensional (y por tanto multidisciplinar) que cuadra con los problemas reales en las lenguas, la perspectiva lingüística integradora resulta fundamental no sólo para aunar y encajar los distintos componentes y aportaciones, sino sobre todo -y como paso previo- para considerar las situaciones como problemáticas y calibrar así su importancia. El punto de vista no puede ser otro que el prisma comunicativo, de acuerdo con la naturaleza esencial de los hechos en las lenguas y en consonancia con las bases metodológicas en las que asentamos su existencia y su faceta empírica. Está claro que el único modo de ver y comprobar las lenguas es en su uso, en la vertiente pragmática y de interacción: será ahí donde se observen posibilidades y se detecten inconvenientes.

El reconocimiento y desarrollo de la *Pragmática* en estos últimos años ha conducido -también en el marco de la *Lingüística clínica*- a planteamientos que tienen presente este componente³ y que defienden la necesidad de la perspectiva interaccional en la Terapéutica del lenguaje. Por otra parte, ciertas tradiciones en la concepción y enfoque de los fenómenos lingüísticos -arraigadas en la escuela británica deudora de la ontología sociofuncional de Malinowski y de las bases semióticofuncionales de Firth-destacan la importancia de respetar la naturaleza social del lenguaje, abordándolo desde las coordenadas del contexto, de los usuarios,

de los mensajes, etc. en que se desenvuelve; o lo que es lo mismo, teniendo en cuenta su complejidad comunicativa real. De manera que no basta con añadir el componente denominado *pragmático* o *informativo*⁴ a los componentes *sintáctico* y *semántico*, ni tampoco tiene relevancia la discusión de si los aspectos pragmáticos son o no *semántica*, sino que lo primordial e inexcusable -tratándose de realidades lingüísticas⁵- está precisamente en la concepción ontológica de los fenómenos y en el enfoque pragmático y comunicativo asociado.

Será, pues, la perspectiva comunicativa y pragmática, la que -como filosofía sobre la naturaleza de los hechos⁶- permita y facilite la conjunción de elementos intervinientes en el uso lingüístico y -por tanto, y para lo que es nuestro motivo de interés- en las expresiones orales y en su comprensión. Esto quiere decir que la observación y evaluación del dominio lingüístico en los diversos componentes (fónico, sintáctico, semántico y pragmático) ha de conducirse a través de los factores comunicativos, funcionales, que juegan en el uso de la lengua. Y esto también quiere decir que el test (fonético, fonológico, gramatical, semántico o pragmático) ha de construirse sobre esos factores, que obviamente se harán patentes en el momento de proyectar las pruebas en la práctica.

Lo cierto es que el enfoque comunicativo en el ámbito de la *patología y terapéutica* del lenguaje viene siendo el habitual en tradiciones que -como la británica- destacan la función de interacción social que corresponde al lenguaje y que se evidencia en sus usos. Como veremos (cfr. *infra*, apdo. 2), muchos de los tests lingüísticos procedentes de especialistas británicos responden a ese planteamiento: el *LARSP* de D. Crystal, P. Fletcher & M. Garman (1976) contiene parámetros que obligan a contemplar el discurso; el *PACS* de P. Grunwell (1985) insiste en la evaluación de las posibilidades comunicativas de ciertos patrones fonológicos. Pero la importancia y necesidad de la aproximación comunicativa y funcional en el área pocas veces se ha hecho explícita, y en consecuencia casi nunca se ha proporcionado de manera sistemática ni argumentos generales o particulares que la sustenten, ni tampoco principios, elementos o factores que definan su actuación. El desarrollo actual de la *Pragmática* y la rica panorámica de tests con variados fundamentos llevan, no obstante, de forma natural a clarificar aquellos presupuestos.

Entre los argumentos generales que asientan la relevancia del enfoque comunicativo global pueden destacarse los siguientes. En primer lugar está el hecho de que la interacción no sólo (o no siempre) es lingüística, sino que hay señales no verbales que pueden suplir o actuar como provocadoras de las señales verbales. En segundo lugar está la necesidad de interrelacionar los aspectos lingüísticos con otros factores para explicar pormenorizadamente los usos; de otro modo, no existiría variación. En tercer lugar está la evidencia de que las expresiones lingüísticas no se dan en el vacío sino que se sitúan en un marco comunicativo amplio que puede definirse en cada caso según los propósitos funcionales de interacción. En cuarto y último lugar está la exigencia de contemplar las emisiones lingüísticas teniendo en cuenta el receptor (es decir, viéndolas dialógicamente), que será el punto de mira del hablante para lograr el éxito de la interacción comunicativa. Naturalmente, los cuatro argumentos se proyectan de forma particular en el campo que nos ocupa evidenciando efectivamente su pertinencia cuando se trata de *aplicaciones* en problemas reales surgidos en el lenguaje y las lenguas.

La atención a los variados aspectos comunicativos y de interacción (verbales y no verbales) resulta de extrema importancia para detectar y asegurar la existencia de déficits, comprobar su alcance, sopesar sus implicaciones y -desde luego- para conducir vías terapéuticas y paliativas. En muchas ocasiones lo que se ofrece como limitación en el uso verbal es producto de la ausencia de mecanismos de interacción adecuados actualizadores de la vertiente oral (cfr. Crystal, 1987). Otras veces, las deficiencias no se ciñen a un único nivel lingüístico sino que repercuten en diversas zonas de la habilidad lingüística⁷. En la mayoría de los casos, el patrón "normal" del sistema lingüístico no es útil para comprender las limitaciones y diseñar las vías de

recuperación, sino que más bien hay que tener presentes las coordenadas globales de comunicación e interacción (cfr. Leonard, 1987).

En el ámbito que nos ocupa, la valoración de los usos lingüísticos (en mayor o menor grado limitados) y del dominio comunicativo ha de derivarse de factores contextuales variados que intervienen en el proceso, y que van desde los aspectos motores implicados en la articulación hasta los aspectos culturales, temáticos o de entorno, pasando por aquellos otros resultado de las características físicas y fisiológicas del hablante y del interlocutor. Efectivamente, la selección de significados y de señales y su transmisión exitosa en los mensajes estará fuertemente influida por el tema del discurso (familiar o no; más o menos formal, etc.), por la edad del hablante y del oyente (sea niño o adulto) y por limitaciones en habilidades motoras, visuales, auditivas, etc. en cualquiera de los interlocutores.

En el marco *clínico* de los problemas lingüísticos, el planteamiento funcional respecto al propósito comunicativo de los elementos verbales y no-verbales y en relación con su uso ciertamente sistemático resulta fundamental para construir el "patrón" manejado (antes que recurrir al "patrón" normal y trabajar por contraste), y para disponer de datos interesantes sobre los procedimientos "funcionales" que bien pudieran ser cauces provechosos en la terapia. En opinión de Smith & Leinonen (1992:126),

"Clinical observation does not simply consist in the labelling of behaviours but also consideration of their communicative consequences and of their possible causes (...) Descriptive categories focus one's attention on particular causes and influences. It is thus essential to consider the two together in the clinical appraisal of communicative ability in order not to consider description as an end in itself".

Finalmente, también el prisma dialógico -que constituye el cuarto argumento base de la necesaria aproximación comunicativa integral- figura como esencial en el campo de la terapéutica lingüística; y es que el único modo de provocar los usos lingüísticos con ánimo de comprobar las limitaciones es a través del diálogo, en el discurso, dentro del marco comunicativo. Como veremos (cfr. *infra*, apdo. 2), la importancia del acercamiento dialógico es tal que una buena parte de los tests evaluadores de déficits recomiendan antes de su puesta en práctica sesiones de diálogo e interacción previas a las pruebas; de manera que a partir de ahí se desencadenen situaciones comunicativas naturales.

Si los argumentos que soportan la relevancia del enfoque comunicativo ante realidades lingüísticas problemáticas piden explicitud y justificación, no menos importante, necesaria y urgente se hace la presentación sistemática de los factores (generales y particulares) que intervienen en todo planteamiento pragmático, comunicativo; y ello porque juegan un papel estelar en la confección y proyección práctica de muchas pruebas evaluadoras. Conviene, pues, resaltar los parámetros generales que organizan y regulan el funcionamiento comunicativo de los usos lingüísticos, para posteriormente particularizar factores específicos presentes en los tests revisados (cfr. *infra*, apdo. 2) y aspectos de detalle en situaciones concretas de entornos peculiares como puede ser la gallega.

Todo proceso de comunicación que responde al patrón

emisor→mensaje→receptor

lleva asociado ineludiblemente -para alcanzar el éxito informativo- que los interlocutores compartan *código* y *canal*; o, lo que es lo mismo, que dispongan de reglas comunes de uso lingüístico -que permitan la construcción y la interpretación de los mensajes-, y que disfruten de posibilidades similares -auditivas, visuales, gestuales, etc.- en la emisión y recepción de los

mensajes. Además del *mensaje* en sí -que por su temática y por los supuestos, intenciones y propósitos soporta funciones de interacción y cargas comunicativas variables-, los factores de *contexto* y el papel del *receptor* constituyen parámetros eje en la organización comunicativa y pragmática de los discursos. Siguiendo a Halliday (cfr. Halliday et alii (1964) y Halliday (1978)) suele reconocerse, en este sentido, la *variación por el contexto* y la *variación por el tema del discurso*⁸. Esta diferenciación se encuentra contenida en la formulación de Morris (1946) sobre la vertiente de *uso* de los signos, que simbolizan no sólo referentes sino también conocimientos, intenciones, actitudes, pretensiones. etc. de los hablantes sobre los oyentes.

En lo que se refiere a elementos contextuales que rigen la interacción comunicativa y que tienen especial relevancia en el terreno que nos ocupa, hay que señalar los siguientes:

1) Interlocutores y/o estímulos comunicativos, que si tienen importancia en la praxis general, en mayor medida resultan relevantes al tratarse de interacción infantil y de evaluación de posibles limitaciones lingüísticas. No es de extrañar que una de las recomendaciones primeras de puesta en práctica de los tests evaluadores insista en la interacción previa con los niños hasta conseguir la naturalidad comunicativa⁹. Tampoco es extraordinario que en estos últimos años se haya puesto el acento en romper con el patrón de valoración centrado en la habilidad receptivo-comunicativa del adulto (cfr. McTear, 1985), con objeto de evitar “marcos predeterminados de interpretación” y facilitar la dinámica comunicativa de acuerdo con las “motivaciones” y las “fuerzas” correspondientes a cada episodio específico (cfr. Levinson, 1983)¹⁰.

2) Entorno en el que se desenvuelve el proceso comunicativo, que además de repercutir en la naturalidad de los usos lingüísticos incide asimismo en los temas de conversación y en la selección de elementos y recursos lingüísticos manejados (cfr. Gallagher, 1983). De ahí que al lado de los datos obtenidos en contextos escolares o clínicos se recurra a aquellos otros proporcionados en la interacción familiar (cfr. por ejemplo Gutfreund et alii, 1993; y Miller & Paul, 1995).

3) Propósito comunicativo específico de los discursos, que si desde la perspectiva del emisor pueden mostrar cargas informativas e intenciones variadas (preguntas, órdenes, quejas, etc.), desde la óptica del interlocutor pueden exigir aclaraciones, repeticiones, etc. para participar en la dinámica y lograr la comprensión asociada al éxito comunicativo y de interacción. Como consecuencia de esta visión de reciprocidad, buena parte de las baterías de pruebas evaluadoras de lenguaje infantil atienden no sólo a la vertiente expresiva sino también a la faceta de comprensión, con objeto de ponderar en términos ajustados la habilidad lingüística del niño¹¹. En opinión de Smith & Leinonen (1992, 136),

“when considering how particular communicative behaviours come into being and how communication can be maximally facilitated, one might need consider the potential effects of stimuli on *expression* and *interpretation* of meanings” (cursiva mía).

Estos tres elementos contextuales -que deben su relevancia al papel jugado sobre el hablante, el oyente, el canal y el mensaje mismo en todo proceso comunicativo, y, por ende, en cualquier uso lingüístico- constituyen la materia prima de los pilares que sustentan el enfoque pragmático e interaccional. Será imprescindible tenerlos en cuenta en el diseño y confección de pruebas evaluadoras del desarrollo del lenguaje que quieran medir la habilidad lingüística del niño sin distorsionar su integración en la capacidad comunicativa global. Pero además de estos tres parámetros generales hay otros elementos de contexto más específicos que intervienen asimismo en las manifestaciones lingüísticas y comunicativas. Resaltaremos su importancia en consonancia con el tipo y los propósitos de los tests en cuestión, y con objeto de seleccionar aquellos que

resulten pertinentes a nuestro objetivo de evaluar la habilidad lingüística infantil en situaciones y/o entorno de bilingüismo.

2. Bases y pautas de diseño y elaboración en baterías de pruebas de evaluación lingüística infantil

Al margen de la abundancia de tests lingüísticos, cognitivos, de habilidades varias, proyectables en período infantil, nuestro propósito de confeccionar un conjunto de pruebas según un planteamiento lingüístico integral (y desde presupuestos pragmáticos y de interacción) actúa de criterio selectivo y lleva a ceñirnos a aquellas baterías que puedan aportar consideraciones y aspectos de interés a nuestros fines. En este sentido resaltaremos los conjuntos de pruebas siguientes, unos centrados en la faceta de la *comprensión*, como el *British Picture Vocabulary Scale* (cfr. L.I. M. Dunn et alii, 1982) o *The Clinical Assessment of Language Comprehension* (cfr. J.F. Miller & R. Paul, 1995); otros ocupados de la expresión (sea fónica, gramatical o léxica), como el *PACS* (cfr. Grunwell, 1985) el *LARSP* (cfr. D. Crystal et alii, 1976) o el *BLADES* (cfr. M. Gutfreund et alii, 1989); y otros, en fin, valorando comprensión y expresión, como es el caso de los ya clásicos *MacArthur* (cfr. Fenson et alii, 1993) y *RDLS* (cfr. J. Reynell, 1969) o del *Preschool Language Scales* (cfr. I.L. Zimmerman et alii, 1979) que tiene en cuenta la variable del bilingüismo.

Veremos en primer lugar qué elementos particulares de los enfoques comunicativos y pragmáticos adoptados en algunos de los tests mencionados deben ser contemplados por su relevancia en el alcance y la valoración de los datos sobre la habilidad lingüística del niño. En segundo lugar, nos ocuparemos asimismo de aquellos otros aspectos de sustento, organización, parametrización, etc. que resulten esenciales en la confección de un test funcional y evolutivo que haya de evaluar la habilidad lingüística del niño.

2. 1. La fundamentación pragmático-comunicativa en tests de evaluación lingüística infantil

En las pruebas de medida y evaluación de la comprensión, la perspectiva comunicativa amplia es inevitable ya que la respuesta de habilidad receptiva puede ser muy variada y no exclusivamente oral. De ahí que los tests de comprensión contemplen tales vertientes, y así el *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)* puede abarcar usos clínicos variados porque admite respuestas gestuales, y además

“because neither pointing nor nasal responses are essential, even severely cerebral-palsied individuals are less handicapped in the testing situation: only a yes/no signal to the examiner’s pointing is needed to respond to the test items” (Dunn et alii, 1982:1)

El prisma de interacción y la importancia de la praxis se hacen notar asimismo en el planteamiento de las pruebas y en la concepción y proceso de obtención de datos. En *The Clinical Assessment of Language Comprehension* (cfr. Miller & Paul, 1995) se distingue entre “comprensión literal” y “comprensión de discurso”, siendo esta última la interesante para valorar la *comprensión* de significados con sus implicaciones, simbolismos, presuposiciones, contextos de uso, etc., trazando así el marco en el que reside la habilidad receptiva pertinente para la comunicación. Por otra parte, y en paralelo con la concepción flexible de las pruebas¹², se reconoce la productividad de tests informales para comprobar la comprensión en los primeros estadios de adquisición:

“At these early stages, it is often necessary to use informal procedures to get an idea of the kinds of basic words and sentences the child can understand” (Miller & Paul, 1995:14);

y se insiste en el valor de los datos recopilados en el contexto familiar¹³, sobre todo para contrastar posteriormente si la comprensión se extiende a otros ámbitos y no está limitada exclusivamente a situaciones rutinarias.

El planteamiento comunicativo globalizador se hace notar también en los tests de evaluación expresiva; y así el *BLADES* (*Bristol Language Development Scales*; cfr. Gutfreund et alii, 1989), además de integrar la vertiente conversacional (o pragmática) junto a la gramatical y semántica, lo hace desde el prisma de recogida de datos en situaciones naturales de interacción verbal; como señalan los autores en la parte introductoria (Gutfreund et alii, 1989: “Introduction”):

“BLADES is based on the developmental order found in language production when it is acquired naturally by conversation in the home”.

En consonancia con esta perspectiva está la definición de los entornos y factores contextuales que propician los datos interesantes: los interlocutores han de ser variados y la interacción con el niño ha de ser natural y no forzada, de modo que las conversaciones resulten habituales y no extraordinarias. Por otra parte, cabe una vertiente de proyección del test en aquellos casos de sistemas de comunicación no-verbal, e incluso en casos de lenguas distintas al inglés, lo que evidencia la concepción comunicativa amplia que sustenta la confección del *BLADES*¹⁴.

Otros tests de producción estrictamente lingüísticos como el *PACS* (*Phonological Assessment Child Speech*; cfr. Grunwell, 1985) o el *LARSP* (*Language Assessment, Remediation and Screening Procedure*; cfr. Crystal et alii, 1976) admiten y manejan en sus procedimientos y desarrollo una aproximación comunicativa integral. Grunwell considera esencial la elaboración del patrón comunicativo de los niños con limitaciones para, desde su ordenación y sistemática, poder comprobar las implicaciones de los déficits fónicos y llegar de este modo a evaluar las consecuencias funcionales por las repercusiones simbólicas; con sus palabras,

“analysis and assessment procedures must provide information on phonetic and phonological patterns, the *functional/communicative adequacy* of these patterns and the developmental status of the child’s speech” (Grunwell, 1990:9) (cursiva mía).

Crystal et alii (1976) sitúan la recogida de datos en un contexto dialógico y de interacción¹⁵, así que la dimensión comunicativa está también presente en su aproximación a los déficits lingüísticos.

Pero en donde en mayor medida se rentabiliza la perspectiva globalizadora es -por lógica- en las baterías que evalúan la comprensión y la producción. Así en el test ya clásico *MacArthur Communicative Development Inventories* (cfr. Fenson et alii, 1993)¹⁶ se contemplan “palabras” y “gestos” (formato “Words and Gestures”) para el período entre los 8 y 16 meses y se opera en un entorno familiar cuidadosamente seleccionado y definido: el test no responde a variables de contexto familiar de baja educación, ni tampoco en casos problemáticos muy marcados; su utilidad radica, más bien, en la detección precoz de limitaciones comunicativas en situaciones materiales ventajosas¹⁷. En el mismo sentido, el *Preschool Language Scale* (cfr. Zimmerman et alii, 1979) y el *Reynell Development Language Scales* (cfr. Reynell, 1969) descansan en presupuestos de interacción y praxis, si bien en el caso de Reynell la evaluación de la expresión y la comprensión se conducen por escalas separadas, frente al *Preschool...* en donde se busca la interrelación entre comprensión y habilidad lingüística del niño. En este test además se introduce

la variable del "bilingüismo" de forma que los resultados pueden clarificar qué lengua tiene primacía como "nativa"¹⁸ (cfr. Zimmerman et alii, 1979)

2. 2. Otros elementos eje en la confección de un test lingüístico evolutivo y funcional para el período infantil

Junto a los ingredientes esenciales característicos de la aproximación pragmático comunicativa, otros aspectos y variables de composición deben tenerse en cuenta a la hora de plantearse el diseño y la elaboración de las pruebas y los mecanismos de evaluación. Naturalmente, su selección y grado de adecuación variarán en función de los propósitos perseguidos; y así, no es lo mismo pretender la evaluación de la habilidad lingüística en adultos que en el período de adquisición de la lengua en niños: la necesidad del planteamiento evolutivo en este caso no surge cuando se trata de los primeros.

Teniendo en cuenta, pues, el objetivo último que mueve nuestro trabajo -a saber, la construcción de un test lingüístico que detecte y valore posibles limitaciones en edad infantil-, resulta imprescindible contemplar los componentes siguientes: a) proyección de las pruebas en diversos estadios de desarrollo, lo que ha de conferir al test carácter evolutivo; b) puesta en práctica de las pruebas según indicaciones estrictas o más o menos laxas, de modo que los resultados descansen su fiabilidad en la estandarización o bien manifiesten tendencias e indicios; c) atención centrada en la habilidad expresiva, pero sin olvidar la vertiente de comprensión, lo que conduce a pruebas que hagan intervenir la comunicación y el diálogo; y d) procedimientos de recogida de datos en conversación espontánea y a través de estímulos, de forma que medios pasivos y activos faciliten el material interesante para la evaluación.

El planteamiento evolutivo del test es clave para reconocer, según los estadios de adquisición, el alcance de los déficits y -si se quiere- el desarrollo posterior de las limitaciones en los casos particulares. Es por esto que buena parte de las baterías evaluadoras del lenguaje infantil responden a esa base considerando los niveles en un abarque temporal más o menos amplio, y estableciendo las demarcaciones según diversos criterios. Lo más frecuente es que los tests sobre adquisición (sea en la vertiente de comprensión, en la de expresión, o en ambas) que suelen cubrir el denominado *período crítico* reconozcan los estadios según delimitaciones consolidadas como la de Brown (cfr. Brown, 1973). Es lo que ocurre en *The Clinical Assessment of Language Comprehension* (cfr. Miller & Paul, 1995), en donde se establecen tres bloques integrando cada uno ciertos estadios de adquisición según las fronteras de Brown; el primer bloque, *Emerging Language Stage* (8-24 meses) recoge los estadios I-II de Brown, el segundo bloque, *Development Language Stage* (24-60 meses) incorpora los estadios III-IV, y el tercer bloque, *Learning Stage* (5-10 años) integra desde el estadio V en adelante. Esto mismo es lo que ofrece el *BLADES* (cfr. Gutfreund et alii, 1989) que contempla 10 niveles de desarrollo (*Blades level*) en relación con la edad y según el alcance posible en un margen cronológico¹⁹.

La cuestión de la estandarización de las pruebas resulta más problemática en algunas etapas y no está en sí misma exenta de polémica cuando se trata de tests para evaluar el lenguaje infantil. Algunos especialistas defienden la necesidad de la flexibilidad para adaptar las pruebas a las necesidades concretas de cada niño²⁰ e insisten en el uso de procedimientos informales en los primeros estadios de adquisición con objeto de conseguir datos variados sobre su habilidad lingüística²¹. Otros autores otorgan a la estandarización todo el peso de la fiabilidad del test de modo que los cuestionarios y las respuestas han de conducirse en un sentido estricto previamente marcado, con objeto de ajustarlos a la ponderación psicométrica elegida²²; de esta manera establecen percentiles y marcan el nivel "basal" y el nivel "límite" para sopesar y graduar la habilidad lingüística según las respuestas²³.

Del mismo modo que en otros campos de la ciencia social y humana, también en el ámbito de las patologías lingüísticas y su terapéutica ha disfrutado de un papel estelar estos últimos años la metodología estadística y las técnicas de cuantificación. Como si los porcentajes, medidas y resultados psicométricos fuesen la panacea de la objetividad y de la atribución de carácter científico a los resultados²⁴. Pero el material de conducta, humano y cultural, que constituye el objeto de interés en el área no se somete, por su dinamismo, a los moldes estáticos de la cuantificación; de ahí que en el mismo campo de las patologías se reflexione acerca de la metodología y empiecen a cuestionarse los planteamientos psicométricos. El trabajo de J. Eastwood (1988) es una buena prueba de la importancia e interés que merece el tema; se refiere la autora, entre otras cosas, a la dificultad para identificar -desde bases cuantitativas- los fenómenos psicológicos, que exigen para su justificación observaciones de conducta:

“The difficulty with standardised behavioural measures is that they may not represent adequately the individual’s proficiency or attitude, and that they are static and limited samples of going-behaviour” (Eastwood, 1988:174)

Si tenemos en cuenta, por otra parte, que el prisma conveniente para acercarse a las habilidades lingüísticas es el que respeta la integración comunicativa e interaccional de los niños, sin duda la aproximación pide pruebas flexibles y exige cabida al dinamismo²⁵. El mismo hecho de pretender la elaboración de un test *lingüístico* obliga a atender a la variedad y complejidad antes que a la extensión o longitud de las expresiones, matizando así la MLU (*Mean Length of Utterance*)²⁶ una de las medidas frecuentemente manejadas en la adquisición del lenguaje, y que autores como Crystal (1974), Crystal et alii (1976) o Garman (1980) han criticado desde el punto de vista lingüístico.

Centrarse en la evaluación de la habilidad lingüística en su vertiente expresiva conlleva, no obstante, tener presente la faceta de comprensión, no sólo por la perspectiva unitaria e integradora recomendada sino también y sobre todo por el recurso a estímulos y a diálogos e interacciones que el niño pueda recibir y entender. Junto a la complejidad cognitiva del tema de conversación (cfr. Brown, 1989) y al grado de madurez y habilidad del niño para interpretar y reaccionar, es preciso contar con la focalización de la atención en cierta área de intereses en cada caso, de modo que la estimulación y el vocabulario piden ser muy variados según los niños (cfr. Miller & Paul, 1995). Para acoger tal variabilidad, algunos autores recomiendan no ceñir la estimulación y el diálogo a los juguetes (cfr. Gutfreund et alii, 1989), y otros hacen ver la importancia de comprobar modos de expresión en situaciones rutinarias y en contextos no habituales (cfr. Dewart & Summers, 1988)²⁷.

Por último, en lo que se refiere a procedimientos de selección y recogida de material interesante y dispuesto para evaluación, en estos últimos años es habitual el manejo del formato entrevista-encuesta complementado con datos del habla natural y espontánea (cfr. Gutfreund et alii, 1989). Como es lógico, los tests estandarizados alcanzan sus resultados mediante respuestas a cuestionarios cerrados, mientras que las baterías de pruebas más flexibles y dinámicas se sirven de los datos extraídos del material de habla natural y espontánea. De cualquier modo, el propósito activo de comprobar aspectos específicos de la habilidad lingüística exige la intervención de estímulos y cuestionarios (e incluso de pruebas de imitación, para cerciorarse de si el niño es *capaz de*), así como de variables contextuales ya señaladas, para obtener datos que permitan conclusiones sobre el desarrollo o las limitaciones en ciertos componentes; o que faciliten gradaciones sobre la habilidad/naturalidad lingüística en los casos de dos o más lenguas.

3. Recapitulación. Pautas de confección de un test lingüístico para edad infantil

Tal y como he venido indicando, nuestro objetivo último es la elaboración de una batería de pruebas lingüísticas que detecten limitaciones comunicativas en el período infantil. El test ha de tener, pues, carácter *evolutivo* si quiere responder a ese planteamiento funcional y comunicativo: de otro modo no recogería el dinamismo inherente al proceso de adquisición y a las dimensiones de la comunicación. El margen temporal abarcará desde los 22 meses hasta los cuatro años, con la demarcación de varios niveles dependiendo del componente (fónico, gramatical, léxico o pragmático) que se esté valorando; los resultados serán -creemos- suficientes como para empezar a trazar tendencias y sentidos en los déficits y limitaciones.

Los presupuestos en los que ha de asentarse el planteamiento y la posterior puesta en práctica de las pruebas responden al enfoque comunicativo-pragmático y a la visión integradora de los componentes y aspectos implicados en la realidad de uso de las lenguas, de manera que los elementos lingüísticos estrictos (fónicos, gramaticales, etc.) se explican en el marco comunicativo globalizador del que forman parte. Con otras palabras, aunque los ítems y las pruebas se centren en componentes y aspectos estrictamente lingüísticos y a pesar de que la finalidad es detectar anomalías en esa órbita, no obstante los procedimientos de confección y aplicación y la ponderación de los datos obtenidos derivan de un conjunto de factores contextuales que actúan a modo de parámetros en el diseño y dosificación de las pruebas.

Entre los elementos de contexto que parecen -por lo que se ha expuesto- reseñables están cuando menos tres que debemos contemplar por el papel que juegan en el desarrollo de las pruebas. En primer lugar está la *naturalidad* y *familiaridad* de los interlocutores, lo que ha de facilitar la dinámica comunicativa y lo que ha de permitir las "motivaciones" de interacción y los "marcos de interpretación" propios del niño, de modo que los datos reflejen aspectos de su patrón comunicativo característico y peculiar antes que una reconstrucción a partir del patrón de comunicación del adulto. De ahí que resulte interesante combinar pruebas de elicitación e imitación con material obtenido del lenguaje espontáneo.

En segundo lugar, y como algo conectado directa e inmediatamente con la cuestión de la "naturalidad", está el factor de selección del *entorno* y de los *procedimientos de observación y recogida de material*. Si bien se ha de respetar la habitualidad y naturalidad, no obstante situaciones de comunicación fuera de las rutinarias resultan clave para disponer de datos sobre la habilidad lingüística en activo del niño. Por este mismo motivo -junto a aspectos de edad, manejo de dos o más lenguas, temas variados de conversación, etc.- se combinan cauces de recolección de material: además de las manifestaciones lingüísticas espontáneas, se desarrollan diferentes técnicas de estimulación y pregunta con objeto de lograr respuestas predeterminadas, ya sea por la simple imitación (de este modo se comprueba si el niño oye e interpreta lo que ha oído) o ya sea por medios de elicitación de respuestas (con pruebas de denominación sobre todo). Estos diferentes procedimientos se manejan en nuestro test como fases complementarias aunque de diferente grado de rentabilidad dependiendo del caso individual, de la edad (la imitación de sonidos en los primeros estadios es indicadora de buena audición), de la lengua utilizada en casos de bilingüismo (el lenguaje espontáneo mostrará el nivel de naturalidad de cada una de las lenguas), del componente de la lengua que se esté atendiendo (los procesos de imitación dan más juego en el caso de sonidos que en el de estructuras gramaticales), etc. En lo que concierne al soporte de la información recolectada, el recurso a la grabación en vídeo y la posterior transcripción comunicativa (utilizando las técnicas de la base de datos *Childes*)²⁸ y fonética (cfr. Miller & Chapman, 1983 y PRDS Working Party, 1983) serán medios garantes de su mantenimiento y fiabilidad. Ese material convenientemente tratado y evaluado será la fuente de datos objetivos sobre posibles limitaciones lingüísticas entre la población infantil.

En tercer lugar hay que destacar el *propósito comunicativo específico* que rige la funcionalidad de los usos lingüísticos y que obliga a centrarse en los patrones lingüísticos propios de los niños, atendiendo al desarrollo de los procesos de adquisición y a su papel y valor comunicativo en las manifestaciones lingüísticas concretas. El test, así, se centrará en la vertiente expresiva pero integrando esa faceta en el marco de simbolización sistemática, funcional y comunicativa, lo que implica también la vertiente de comprensión. Por otra parte, la pretensión de patrones específicos y la concepción flexible de las pruebas convierten el ámbito de evaluación en resultados de "proyección" (*screening*) y de trazado de "perfiles" antes que en productos estandarizados y fijos. Efectivamente, lo que se busca es, por una parte, conseguir patrones de tendencias en los distintos estadios evolutivos, y sobre esa base, reconocer posibles desvíos que marquen frontera entre casos más o menos deficitarios; por otra parte, una vez establecidos los niveles más frecuentes y los niveles que plasman algún tipo de desviación respecto de los patrones habituales, se pretende llamar la atención sobre los casos individuales que muestren en mayor o menor medida ruptura del patrón o patrones prototípicos²⁹.

Por último hay que reseñar la consideración de los componentes internos de la lengua en nuestro objetivo final de confección de un test que detecte déficits en edad infantil. Nuestro propósito es integrar pruebas evaluadoras del desarrollo fonético-fonológico, de la adquisición de la gramática, y de la habilidad semántica y pragmática, de manera que los resultados permitan la interrelación sistemática de los componentes en los diferentes estadios de adquisición y para los casos individuales estudiados. Por otra parte, se dará entrada tanto en la recogida de material -que ya se ha señalado- como en la proyección de las pruebas y en la valoración de los resultados a cada una de las lenguas (gallego y castellano) intervinientes en el proceso de adquisición y en el desarrollo de la habilidad lingüística particular, de modo que las pruebas han de responder a las características idiomáticas del gallego y del español.

¹ Este trabajo se ha beneficiado de las ayudas materiales e intelectuales prestadas por los profesores Dra. Gina Conti-Ramsdem (Centre for Educational Needs, School of Education, University of Manchester), Dr. Peter Lloyd (Department of Psychology, University of Manchester), y Dra. Pamela Grunwell (School of Speech Pathology, Leicester Polytechnic, Scraftoft) durante mi estancia de investigación (febrero-marzo de 1996) en aquella Universidad británica, posible gracias a la ayuda de la Xunta de Galicia (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Universidades e Investigación) concedida en la convocatoria de 1995 (resolución D.O.G. 2/agosto/1995).

² Un adelanto de lo que viene siendo nuestra labor de investigación se puede encontrar precisamente en la colaboración de A. Codesido y M. Souto (1995) en el volumen XI de *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*.

³ El excelente libro de B. R. Smith y E. Leinonen (1992) es una buena muestra de ello, traslucida en consideraciones como la siguiente:

"The 'pragmatics revolution' is now sweeping the speech therapy and speech pathology literature and is filtering into the practice of speech therapy. It is time to explore the nature of this 'revolution', its methods and procedures, and its strengths and weaknesses, for the clinical management of communication problems" (Smith & Leinonen, 1992: 1-2)

⁴ Cfr. por ejemplo Dik (1978) y Halliday (1967)

⁵ Recordemos la idea defendida líneas atrás sobre la simultaneidad de aspectos, factores, componentes, etc. en la materialidad de los hechos, lo que obliga en *Lingüística aplicada* a una labor de integración antes que de demarcación. De ahí que en las áreas *aplicadas* no tenga relevancia la delimitación de disciplinas como *Pragmática, Semántica, Gramática*, etc., y que la importancia se cifre en la "filosofía" que facilite dicha integración. Con palabras de Smith & Leinonen (1992:143), referidas a la vertiente de la *Lingüística clínica*,

"Unlike theoretical linguistics, the practical, clinical domain of speech pathology cannot afford to divorce language from communication or ignore the interrelatedness of linguistic levels in communication"

⁶ Son muchos los autores que reconocen la diferencia entre “prisma” pragmático ante los fenómenos lingüísticos y “componente” pragmático en la estructura de las lenguas. En el campo de las *aplicaciones* es el “prisma” el que resulta útil al atravesar los diferentes niveles y aspectos y permitir de este modo la interrelación (cfr. McTear & Conti-Ramsdem, 1989)

⁷ Con toda seguridad, los problemas de discriminación fonológica arrastrarán limitaciones simbólicas y de diferenciación de significados (cfr. Leinonen-Davies, 1988). La ausencia de ciertos sonidos en algunas posiciones (como puede ser el [-s] en español) repercute en distinciones gramaticales. En definitiva, como señalan Smith & Leinonen (1992: 146):

“Appreciating that an apparent problem with specific skills may in fact reflect problems in other domains of communication is part of realistic clinical assessment and management”

⁸ A raíz del interés *sociolingüístico* por la variación lingüística individual se ha llegado a proponer parámetros muy detallados reguladores de los “estilos” (cfr. Moreno Fernández, 1992)

⁹ La exigencia de “naturalidad” lleva en muchos casos a defender la idoneidad de los padres como interlocutores y evaluadores de sus propios hijos; al margen del posible inconveniente de la carga subjetiva en las observaciones y en la recogida de datos (cfr. por ejemplo, Fenson et alii, 1993; y Miller & Paul, 1995)

¹⁰ Grunwell (1990) insiste en la necesidad de valorar el peso funcional y comunicativo de los patrones fonético-fonológicos de los niños en las diferentes etapas, independientemente del sistema adulto que muchas veces se ha tomado como modelo “normal”.

¹¹ Al margen de que el interés del test se centre en la vertiente expresiva como si se centra en la vertiente de comprensión, lo cierto es que se manejan aspectos y pruebas que afectan al niño como, respectivamente, receptor y emisor potencial; y ello porque, naturalmente, en la proyección de las pruebas el marco responde al patrón comunicativo-interaccional completo: una manifestación más de la operatividad y relevancia del ineludible prisma pragmático.

¹² Miller & Paul (1995:3) defienden el peso de la evaluación no estandarizada por razones de flexibilidad y adaptación a casos particulares, sobre todo tratándose de lenguaje infantil:

“The advantage of their lack of standarization is that they can be adapted in any way to any child’s needs and abilities”

¹³ De todos modos se llama la atención sobre la fiabilidad de las interpretaciones de los padres:

“primarily because the child’s use of comprehension strategies can fool parents about what the child is understanding” (Miller & Paul, 1995:14)

¹⁴ Las consideraciones de los autores sobre la aplicación de esta escala complementaria de las escalas “Main Scale” y “Therapy Planning Form”, denominada “Syntax-free Scale” transparentan la visión globalizadora de la comunicación:

“The scale is an assessment of the symbolic communicative ability of a child. Many of the functions and some of the sentence meanings can be indicated by gesture, action, or mime” (Gutfreund, 1989:25)

¹⁵ Crystal (1982:15) dice que

“A grammatical and interactional analysis is made of the sentences found in the transcribed sample, and the information transferred to the profile chart”

¹⁶ El test viene elaborándose y mejorándose en las diversas versiones desde los años 70, alrededor de la fundación MacArthur con sede inicial en Italia. En la actualidad existen adaptaciones del MacArthur a distintas lenguas, incluido el español (cfr. Jakson-Maldonado et alii, 1993)

¹⁷ Aunque el fin inmediato ha sido el de diseñar instrumentos para conseguir información acerca del desarrollo en la adquisición del lenguaje (cfr. Fenson et alii, 1993:4), no obstante su rendimiento clínico es obvio desde el momento en que la comprobación de discrepancias extremas entre producción y comprensión o entre lengua y gestos es una llamada de atención, y puede significar

“risk for language delay or other language or non-language based problems” (Fenson et alii, 1993:33)

¹⁸ La versión para el español del test y su puesta en práctica con niños mexicanos en Estados Unidos ha servido para demostrar su validez y fiabilidad en discriminaciones de casos de bilingüismo

¹⁹ Para cada uno de los niveles se proporciona una edad estricta, pero el alcance de desarrollo abarca un período, y en los márgenes de ese período los resultados de adquisición son normales. Por ejemplo, el

nivel VI se sitúa en los 36 meses, pero podemos encontrarlos con resultados correspondientes a los 24 meses (nivel III) y con resultados correspondientes a los 51 meses (nivel VIII) sin que ello suponga anomalía por defecto o por exceso.

²⁰ Miller & Paul (1995:3) dicen a este respecto:

"The advantage of their lack of standardization is that they can be adapted in any way to any child's needs and abilities, unlike standardized tests, which must be given precisely according to the manual's instructions to preserve their psychometric properties"

²¹ Los mismos Miller & Paul (1995:14) insisten en la utilidad de esos recursos informales en los primeros estadios.

²² El *MacArthur* centra -como ya he adelantado- no sólo el cuestionario sino también algunas variables de entorno: no responde a un nivel de educación bajo ni tampoco a niños con problemas muy marcados. Por otra parte, descansa su fiabilidad en los elementos siguientes:

"Internal consistency refers to the extent to which different items within the same category measure the same skills. Internal consistency was evaluated by computing Cronbach's coefficient alpha" (Fenson et alii, 1993:67)

²³ La interpretación y uso de esos niveles varía según los tests. En el *British Picture...* se reconocen pura y simplemente a través de la cantidad de respuestas consecutivas correctas: la frontera entre el nivel basal y el nivel límite está en el número de seis respuestas para el formato breve (*Short Form*) y en el número de ocho respuestas para el formato amplio (*Long Form*). En el *Preschool Language Scale*, sin embargo, las demarcaciones se establecen cuantitativamente sobre secciones del cuestionario: en aquel bloque en que se responde a todos los ítems se halla la "edad basal", mientras en aquel otro en que no se responde a ninguna de las cuestiones se encuentra la "edad límite"

²⁴ Wirz (1995:9) advierte del riesgo que comporta el centrarse excesivamente en la estadística:

"It is necessary in a field as small (in relative terms) as that of communication disorders to ensure that we use the investigative tools appropriately. There is a danger of speech and language therapists hitching their investigative credibility to the traditions of medicine, psychology and the high altar of statistics at times when such practice can endanger the search for explanations of communication disorder"

²⁵ Según Eastwood (1988:171)

"In a field of study where events and issues are primarily concerned with human behaviour and the dynamic inter-relationships between individuals and their environment, the exclusive use of these experimental approaches in research and clinical work may be inappropriate and may not be the most effective way of increasing our understanding of people with communication problems"

²⁶ La MLU es una medida propuesta por Brown (1973) para ponderar el desarrollo gramatical en los niños según distintos estadios de adquisición. Según Brown (1973:53-54),

"The mean length of utterance (MLU) is an excellent simple index of grammatical development because almost every new kind of knowledge increases length: the number of semantic roles expressed in a sentence, the addition of obligatory morphemes, coding modulations of meaning, the addition of negative forms and auxiliaries used in interrogative and negative modalities, and, of course, embedding and coordinating. All alike have the common effect of the surface form of the sentence of increasing length (especially if measured in morphemes, which includes bound forms like inflections rather than words)".

Los inconvenientes de esta medida de carácter extremadamente extensional han sido destacados por diferentes especialistas, tanto desde la órbita lingüística como no lingüística. Arlman-Rupp et alii (1976) señalan que la visión de los morfemas como elementos de "SURFACE STRUCTURE" (1976:268) plantea numerosos problemas al individualizar silábica o fónicamente estas unidades. Por otra parte, la variedad tipológica de las lenguas hace imposible reconocer los morfemas tomando como patrón las medidas establecidas para el inglés.

²⁷ La relevancia de factores pragmáticos y contextuales que estimulen la comprensión del niño y lo dispongan a comunicarse es tal que Smith & Leinonen (1992:254 y ss.) describen el caso particular de Simon, un niño con dificultades expresivas debidas a la falta de entorno adecuado que facilitara su comprensión y estimulara sus necesidades comunicativas. La importancia de las condiciones de praxis las sintetizan Dewart & Summers (1988:17) de la manera siguiente:

"Widening a child's opportunities for communication in different situations and with different partners can be an important factor in encouraging a child's communicative development"

²⁸ Las herramientas de transcripción y organización de la información contenidas en el proyecto CHILDES (Child Language Data Exchange System), con el paquete específico CLAN resultan fundamentales en el tratamiento del material (cfr. MacWhinney, comp, 1991).

²⁹ En definitiva se trata del planteamiento evaluativo típico de los tests estrictamente lingüísticos, que da lugar a "perfiles" y que respeta el desarrollo procesual de los elementos y mecanismos lingüísticos en los distintos estadios de adquisición, dando cabida incluso a situaciones individuales peculiares en la conformación de algunos patrones, y sin necesidad de proponer un "patrón normal" o un "patrón basado en la habilidad adulta". Este procedimiento de evaluación es el seguido en baterías como el PACS de Grunwell, el LARSP de Crystal, Fletcher & Garman, o en los *Procedures for the phonological analysis of children's language* de Ingram. Y es el que se ha utilizado en algunas investigaciones para evaluar el desarrollo fonológico del español en período infantil, como es el caso del trabajo de L. Bosch (1982), quien considera que esta aproximación requiere

"una valoración eminentemente cualitativa, pues la complejidad del propio desarrollo fonológico hace prácticamente imposible la reducción de los resultados a una simple puntuación" (Bosch, 1982:42)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arlman-Rupp, A.J.L., van Niekerk de Haan, D., van de Sandt-Koenderman, M. (1976), "Brown's early stages: some evidence from Ducht", *Journal of Child Language*, 3/2, 1976, 267-274.
- Bosch, L. (1982), "El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación", en *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, ed. Siguán, M., Madrid, Pirámide, 1984.
- Brown, R.W. (1973), *A first language: the early stages*, Cambridge, Harvard University Press, 1973.
- Brown, G. (1989), "Making sense: The interaction of linguistic expression and contextual information", *Applied Linguistics*, 10/1, 1989, 97-108.
- Codesido, A. & Souto, M. (1995), "Déficits lingüísticos en edad infantil: elaboración de un test", *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, vol. XI, ed. Martín Vide, C., Tarragona, Universitat Rovira y Virgili, 1995.
- Crystal, D. (1974), "Review of R. Brown, *A first language*, *Journal of Child Language*, 1, 1974, 289-307.
- _____ (1982), *Profiling Linguistic Disability*, London, Edward Arnold, 1982.
- _____ (1987), "Towards a 'bucket' theory of language disability: taking account of interaction between linguistic levels", *Clinical Linguistics and Phonetics*, 1/1, 1987, 7-22.
- Crystal, D., Fletcher, P. & Garman, M. (1976), *The Grammatical Analysis of Language Disability*, London, Edward Arnold, 1976.
- Dewart, H. & Summers, S. (1988), *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills*, Windsor, NFER-Nelson, 1988.

- Dik, S.C. (1978), *Functional Grammar*, Amsterdam, North-Holland, 1978. Traducción al español en Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1981.
- Dunn, L.I.M., Dunn, L.M., Whetton, Ch. & Pintile, D. (1982), *British Picture Vocabulary Scale BPVS*, Windsor, NFER-Nelson, 1982.
- Eastwood, J. (1988), "Qualitative research: An additional research methodology for speech pathology?", *British Journal of Disorders of Communication*, 23, 1988, 171-184.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S. & Reilly, J. (1993), *MacArthur Communicative Development Inventories (CDI)*, San Diego, C. A. Singular Publishing Group, 1993.
- Gallagher, T.M. (1983), "Pre-assessment: A procedure for accomodating language use variability", *Pragmatic Assessment and Intervention Issues in Language*, eds. Gallagher, T.M. & Prutting, C. A., San Diego, College Hill Press, 1983.
- Garman, M. (1980), " Using LARSP in assessment and remediation", *Language Disability in Children. Assessment and Remediation*, ed. Jones, F.M., Lancaster, MTP Press, 1980.
- Grunwell, P. (1985), *Phonological Assessment of Child Speech (PACS)*, Windsor, NFER-Nelson, 1985.
- _____ (1990), "Introduction", *Developmental Speech Disorders. Clinical Issues and Practical Implications*, ed. Grunwell, P., London, Churchill Livingstone, 1990.
- Grutfreund, M., Harrison, M. & Wells, G. (1989), *Bristol Language Development Scales (BLADES)*, Windsor, NFER-Nelson, 1989.
- Halliday, M.A.K. (1967), "Notes on transitivity and theme in English II", *Journal of Linguistics*, 3/2, 1967, 199-244.
- _____ (1978), *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*, London, Edward Arnold, 1978.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A. & Stevens, P., (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longman, 1964
- Ingram, D. (1981), *Procedures for the phonological analysis of children's language*, Baltimore, University Park Press.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Bates, E. & Gutiérrez-Clellen, V. (1993), "Early lexical development of Spanish infants and toddlers", *Journal of Child Language*, 20/3, 1993, 523-549.
- Leinonen-Davies, E. (1988), "Assessing the functional adequacy of children's phonological systems", *Clinical Linguistics and Phonetics*, 2/4, 1988, 257-270.
- Leonard, L.B. (1987), "Is specific language impairment a useful construct?", *Advances in Applied Psycholinguistics*, vol 1, ed. Rosenberg, S., Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Levinson, S.C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983. Traducción al español en Teide, Barcelona, 1990.

- MacTear, M. (1985), *Children's Conversations*, Oxford, Blackwell, 1985.
- MacTear, M. & Conti-Ramsdem, G. (1989), "Assessment of Pragmatics", *Linguistics in Clinical Practice*, ed Grundy, K., London, Taylor & Francis, 1989.
- MacWhinney, B. (comp) (1991), *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*, New Jersey, Erlbaum, 1991.
- Miller, J. (1981), *Assessing Language Production in Children: Experimental Procedures*, Baltimore, University Park Press, 1981.
- Miller, J. & Chapman, R. (1983), *Systematic analysis of language transcripts (SALT)*, Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Language Analysis Laboratory, 1983.
- Miller, J.F. & Paul, R. (1995), *The Clinical Assessment of Language Comprehension*, Baltimore/London, P. Brookes P., 1995.
- Moreno Fernández, F. (1992), "Theoretical and Methodological Approach to Stylistic Variation", *Lynx*, 3, 1992, 55-90.
- Morris, Ch. W. (1946), *Signs, language and behavior*, N. York, Prentice-Hall, 1946, Traducción al español en B. Aires, Losada, 1962.
- PRDS Working Party (1983), *The Phonetic Representation of Disordered Speech*, London, The King's Fund, 1983.
- Reynell, J. (1969), *Reynell Developmental Language Scales (RDLS)*, Windsor, NFER Publ., 1985.
- Smith, B.R. & Leinonen, E. (1992), *Clinical Pragmatics. Unravelling the complexities of communicative failure*, London/N. York, Chapman & Hall, 1992.
- Wirz, S. (1995), "Assessing communication skills in diverse client groups: the role of speech and language therapy", ed. Wirz, S., *Perceptual Approaches to Communication Disorders*, London, Whurr Pub., 1995.
- Zimmerman, I.L., Steiner, V.G. & Pond, R.E. (1979), *Preschool Language Scale (PLS)*, Columbus, Merrill Pub., 1992.