

CAPITULO 7

EVALUACION DEL LENGUAJE ORAL

M^a Angeles Mayor

EVALUACION DEL LENGUAJE ORAL

INDICE

INTRODUCCION

1. LENGUAJE Y COMUNICACION: UN ESQUEMA EVOLUTIVO

- 1.1. Lenguaje y comunicación
- 1.2. El desarrollo del lenguaje

2. LA PROMOCION DE LA COMPETENCIA LINGUISTICA EN LA ESCUELA

- 2.1. Del lenguaje en casa al lenguaje en la escuela
- 2.2. La detección de los problemas del lenguaje en el aula
- 2.3. Dificultades en el lenguaje y necesidades educativas

3. LA EVALUACION DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACION

- 3.1. El proceso de evaluación
- 3.2. Revisando el concepto de evaluación del lenguaje
- 3.3. Un marco de referencia para evaluar el lenguaje

4. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION

- 4.1. La observación dentro del aula
- 4.2. El análisis del lenguaje a partir de muestras de producción espontánea
- 4.3. Los procedimientos no estandarizados para elicitación del lenguaje
- 4.4. La evaluación normalizada del lenguaje: los tests estandarizados

5. VALORACION E INTERVENCION EN LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE

- 5.1. Identificando la dificultad en el aula
- 5.2. Procedimientos específicos de valoración
- 5.3. Recomendaciones instruccionales

6. VALORACION

INTRODUCCION

En este capítulo nos referiremos a los procedimientos con los que contamos para evaluar los distintos niveles del desarrollo del lenguaje oral y la comunicación, dentro del contexto educativo. Por obvia que parezca, la primera pregunta que deberemos tratar de responder se refiere a *¿que aplicación tiene la "evaluación curricular" en el área del lenguaje y la comunicación?*. La cuestión, desde un punto de vista aplicado, alude a cuáles son los conocimientos y recursos referidos a la evaluación del lenguaje, que pueden ser de utilidad para un profesional -psicólogo, maestro o logopeda- que trabaje en contacto con el ámbito educativo-, a la hora de facilitar el acceso al currículo por parte del alumno, en el área que nos ocupa.

Responder a esta pregunta requiere, como haremos más adelante, esclarecer algunos conceptos cuyas relaciones se han ido modificando progresivamente, como sucede en el caso de las existentes entre "desarrollo y aprendizaje". No obstante, es fácil ya suponer que el modo de explicar estos procesos, así como las relaciones que mantienen entre sí va a influir, de modo ineludible, en una definición de los objetivos y procedimientos de evaluación. Dicho de otro modo, para acceder a la evaluación es necesario contar con un marco teórico de referencia, que nos permita explicar cómo y en qué condiciones óptimas se desarrolla y/o aprende aquello que va a ser objeto de nuestra evaluación. A nuestro modo de ver, este planteamiento garantiza que la información que obtengamos, resultará útil a la hora de tomar decisiones con respecto al grado de variabilidad y/o los ajustes que podríamos admitir, en la interpretación y mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Situándonos en la propia realidad escolar, la siguiente pregunta que se nos plantea es *"para qué evaluar"*. Si existe alguna evidencia con la que se encuentra un profesional de la educación, se refiere al hecho de que la escuela acoge alumnos con una gran diversidad de capacidades. Con respecto al lenguaje oral, el estudio de su desarrollo ha hecho evidente la existencia de "diferencias individuales", definidas en relación a los estilos de aprendizaje del mismo, tal y como mencionaremos más adelante. De ahí, que la escuela esté llamada a aportar aquellos recursos y actividades que potencien las habilidades lingüísticas, respetando las peculiaridades de cada niño.

Pero además, la escuela, dada precisamente la diversidad que acoge, se convierte en un lugar privilegiado para la detección de aquellos alumnos que cuentan con algunas dificultades, de carácter transitorio o permanente, a la hora de acceder a ciertos niveles de elaboración lingüística y/o comunicativa, y con ello, a algunos de los objetivos del

currículo, dificultades que pueden acarrear consecuencias decisivas para su desarrollo personal y social. En este caso, considerando el papel decisivo que juega el lenguaje como vehículo de socialización y de aprendizaje, el contexto educativo debe valorar esas necesidades, elaborar las adaptaciones curriculares necesarias para el alumno, y poner a su disposición aquellos recursos, que posibiliten un óptimo aprovechamiento de las situaciones educativas, y favorezcan el desarrollo de sus posibilidades lingüísticas y comunicativas.

Desde cualquiera de las perspectivas, es decir, tanto desde una orientación 'optimizadora' y 'preventiva' del lenguaje y la comunicación, como desde una vertiente 'reeducadora' de sus dificultades, la "evaluación curricular" puede ser entendida como un conjunto de procedimientos destinados a valorar el efecto que ejercen los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, estableciendo "la ejecución del niño a lo largo de un continuo de objetivos, especialmente dentro de un currículo secuenciado evolutivamente" (Neisworth y Bagnato, 1988; p. 27).

No obstante, cuando el niño accede a la escuela trae consigo todo un conjunto de experiencias sociales que definen la competencia comunicativa de la que dispone en ese momento. La necesidad de identificar esas características individuales que mencionábamos anteriormente, e integrarlas en la actividad del aula, exige un conocimiento acerca de cómo se ha venido estructurando el lenguaje oral hasta ese momento, de cuáles son sus dimensiones, y de las funciones comunicativas que posibilita. Pero además, exige conocer cuál es el papel que debe cumplir el contexto educativo en la promoción del mismo. Debe admitirse, por tanto, que nuestra comprensión de estos aspectos constituye un requisito ineludible, sobre todo, a la hora de responder a la pregunta "*qué evaluar*". En base a ello, antes de comenzar a hablar propiamente de la evaluación del lenguaje, retomaremos algunas aportaciones recientes sobre el desarrollo del lenguaje, surgidas en el contexto de la psicolingüística. Así mismo, nos referiremos a algunos estudios sobre el cambio que para el niño supone el acceso a la escuela, y sobre los efectos que ese cambio produce en sus actuaciones verbales y comunicativas.

Por último, abordaremos el núcleo central de este capítulo, referido a "*cómo evaluar*" las habilidades lingüísticas y comunicativas. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, podemos avanzar ya que existen varias cuestiones de interés que se suscitan con este tema. La primera, alude a la transformación que ha sufrido el concepto mismo de "evaluación", como consecuencia de un cambio en el modo de entender los procesos evolutivos y de aprendizaje en general, y en concreto de los relacionados con el

lenguaje; esto es, concibiendo éste como un proceso compartido, dentro de contextos de interacción - según definió Vygotsky -. Una segunda cuestión sobre la que trataremos se refiere a las dificultades que entraña la evaluación del lenguaje oral y la comunicación, especialmente si tenemos en cuenta que su desarrollo está íntimamente ligado al de las dimensiones cognitiva y social, desarrollo dentro del que, como se ha dicho, existen claras diferencias individuales, que estamos obligados a considerar y promocionar. La tercera cuestión que consideraremos, deriva de las anteriores, y se refiere a los procedimientos de los que disponemos para evaluar el lenguaje. Al desarrollarla, nos referiremos tanto a los procedimientos estandarizados, como a otro tipo de recursos alternativos, no estandarizados, los cuales permiten evaluar el contexto en el que se produce la comunicación, así como el grado en que los interlocutores ajustan los usos de sus producciones.

En un último apartado trataremos de llevar todo lo visto hasta ese momento al aula y, en concreto al ámbito de las dificultades, con el fin de especificar un procedimiento que nos permita definir el problema, de modo que, paralelamente, definamos la estrategia para intervenir.

1. LENGUAJE Y COMUNICACION: UN ESQUEMA EVOLUTIVO

Podríamos empezar preguntándonos "¿por qué el lenguaje es la función que más frecuentemente se altera en el niño?". Y encontraríamos la respuesta, sin duda, en la compleja estructuración del mismo. La adquisición del lenguaje oral se produce gracias a un proceso de interacción con las personas del entorno, y asienta sobre unas bases fisiológicas y anatómicas concretas, siguiendo un proceso de desarrollo cuyos mecanismos todavía no están perfectamente explicados, pero en los que sabemos que intervienen procesos cognitivos, afectivos y lingüísticos. Por otro lado, el lenguaje, gracias a la experiencia, asume progresivamente múltiples funciones, tanto de carácter social como individual, constituyéndose en un factor fundamental en la estructuración de la personalidad del niño.

Desde el punto de vista de la maduración neurológica, el cerebro sigue, así mismo, un ritmo en el cual existen momentos críticos para el desarrollo del aprendizaje del lenguaje (Goodman, 1987), aspecto que, en opinión de algunos autores (Dennis, 1988) debemos considerar cuidadosamente a la hora de evaluar el progresivo uso funcional que el niño adquiere del mismo. Por otro lado, la calidad de la estimulación ambiental influye

sobre el ritmo de maduración neurológica (Gardner, 1983), de tal modo que resulta difícilmente separable el grado de madurez de un niño, de la situación de aprendizaje en la que se encuentra; un aprendizaje puede ser asequible para un niño inmaduro en unas condiciones educativas determinadas, y no serlo en otras (Stevenson, 1992).

Existe además, una gran variabilidad o flexibilidad en cuanto al ritmo que presenta el desarrollo normal del lenguaje hasta aproximadamente los 4 años, sin que se haya podido establecer una clara relación entre una mayor precocidad en estas edades y el grado de competencia posterior. Este aspecto, unido al de las "diferencias individuales" en los estilos de aprendizaje del lenguaje oral que presentan los niños (Nelson, 1981; Bates y Mac Whinney, 1987; Service, Lock y Chandler, 1989), constituye otra variable a considerar cuando nos planteamos la evaluación del lenguaje.

Debido a ello, la definición de las posibles dificultades del lenguaje y la comunicación que un niño puede presentar cuando llega a la escuela, exigen que el educador disponga de una serie de conocimientos sobre los procesos habituales de adquisición y desarrollo de ambos. Conocer los límites de la variabilidad de las diferencias individuales, definidos por la descripción evolutiva que han aportado los estudios psicolingüísticos, constituye un paso previo a la hora de establecer qué aspectos deberemos evaluar. Consiguientemente, en este apartado, nos proponemos hacer mención a las dimensiones que implica su desarrollo, aludiendo, en primer lugar, al lenguaje y la comunicación.

A. Lenguaje y comunicación

El lenguaje cumple una función comunicativa, es decir, responde a la intención de producir un efecto en el interlocutor (informarle de algo, regular su conducta, etc.). La comunicación puede ser entendida como: "aquellas conductas que el niño o el adulto realizan intencionalmente para afectar la conducta de otra persona con el fin de que ésta reciba la información y actúe en consecuencia" (Valmaseda, 1990; p. 103). La intencionalidad de esa conducta es el aspecto que la define, realmente, como un acto comunicativo, en la medida en que presupone reconocer la existencia de "otro" distinto, al que se atribuyen "estados mentales" (Leslie, 1987), sensibles al efecto de las propias respuestas. Esta capacidad de dar sentido a los demás, está estrechamente relacionada con la tendencia compulsiva de los humanos a hacer inferencias sobre las causas y los efectos de la conducta, y a establecer interpretaciones coherentes de esos estados mentales. Desde

ese punto de vista, diferentes autores (Frith 1989; Baron-Cohen, 1991) definen de forma muy precisa, cómo las dificultades comunicativas características de los niños autistas, se explicaría desde su incapacidad para desarrollar esa capacidad que denominan "teoría de la mente".

Pero además, la necesidad de que los otros reconozcan nuestra intención, comporta el conocimiento de las reglas que rigen el discurso lingüístico, con el fin de que nuestra comunicación sea eficaz. En esa medida, el lenguaje constituye "un sistema convencional de signos, que se organizan siguiendo unos códigos, aceptados por el medio social".

Una vez que el niño descubre que sus intenciones pueden ser 'traducidas' mediante el lenguaje, irá diversificando los usos de éste en su comunicación social, a medida que aprenda a ajustar la expresión de sus intenciones a los diferentes contextos. De ese modo irá adquiriendo las reglas que le permiten acceder a la conversación: anunciar su intención, compartir un tema y hacer comentarios sobre el mismo. Esa diversificación de usos permite progresivamente ir más allá de las funciones comunicativas y representacionales, en tanto que el lenguaje se convierte en un instrumento del pensamiento y del control metacognitivo.

Por ello, las dificultades del lenguaje y la comunicación, en los niños, pueden adoptar formas y consecuencias muy diferentes (ausencia de interés por comunicarse, retraso en la adquisición de ciertos aspectos formales que facilitan los intercambios, etc.), lo que puede entenderse fácilmente ya que el lenguaje adquiere, progresivamente, un papel determinante en la estructuración de la personalidad.

B. El desarrollo del lenguaje

Los estudios de la adquisición del lenguaje, especialmente a partir de la incorporación de la pragmática en los años setenta, tienen en cuenta los primeros intercambios comunicativos entre adulto y niño, es decir, todo aquello que sucede entre ambos durante el primer año de vida, como criterio para comprender la aparición del lenguaje y las modificaciones que produce su incorporación a las situaciones de interacción social. Ese período es lo que se ha venido llamando *comunicación prelingüística*, algunas de cuyas características mencionamos seguidamente.

B. 1. Los inicios de la comunicación

En la actualidad, sabemos que el niño nace con una serie de recursos que le permiten incorporarse a las rutinas de intercambio social, de tal modo que es capaz de seleccionar del medio ambiente, aquellos estímulos visuales y auditivos, que guardan relación con la cara y la voz humanas, y de responder armónicamente a ellos mediante movimientos de su cuerpo. Dispone también de una "percepción categorial" que le permite diferenciar entre sonidos relacionados con el lenguaje (/pa y /ba/). Todos estos aspectos han sido interpretados como pruebas de que el niño dispone de una motivación específica para la comunicación (ver para ampliación: Rivière y Coll, 1985; Vila, 1990).

El adulto, por su parte, contribuye adaptándose progresivamente a las conductas del bebé, optimizando la frecuencia y calidad de esos intercambios comunicativos, y dando lugar a lo que se han denominado *protoconversaciones*. Este ajuste del adulto hace posible que los marcos de interacción vayan siendo, poco a poco, más estables y fáciles de predecir por parte del niño, en la medida en que van siendo también más convencionales.

A partir de los cuatro meses, el niño comienza a interesarse por los objetos, y éstos se incorporan a los intercambios comunicativos, dando lugar a una relación triangular que va a impregnar las diferentes actividades sociales. Bruner (1983) ha descrito los "formatos" como situaciones de interacción asimétrica, en las que el adulto, de forma lúdica, va situando al niño en la "zona de desarrollo próximo", ayudándole a usar procedimientos de los que ya dispone. Estos formatos (i.e. juego del cu-cu, lectura de libros, juegos reversibles del tipo construir-tirar) van a tener un papel decisivo en la adquisición del lenguaje.

En torno a los ocho meses, el niño comienza a comprender la relación de contingencia entre sus respuestas y las del adulto, lo que facilita que pueda utilizar de modo intencional algunos gestos deícticos (señalar, dar, mostrar). De ese modo, el niño señala un objeto para que el adulto se lo acerque. Estas expresiones, constituyen un esbozo de lo que más adelante será la función "reguladora" del lenguaje, y han sido recogidas bajo la denominación de "protoimperativos" (Bates, 1979).

Cuando el niño alcanza el año, más o menos, pasa a considerar al adulto como un posible interlocutor con el que compartir temas de interés. Por ejemplo, mientras ambos ojean un cuento, el niño descubre un dibujo que le gusta y lo señala, dirigiendo su mirada

al adulto. En este caso, el objetivo es "compartir un tema" que el niño considera interesante también para el adulto. Estas expresiones, denominadas *protodeclarativos* según Bates (1979), darán lugar, más tarde, a la función "informativa" del lenguaje.

B.2. Dimensiones en el desarrollo del lenguaje

A lo largo del primer año de vida, junto a la adquisición de los primeros mecanismos comunicativos, el niño ha ido desarrollando su capacidad de discriminar y producir sonidos. De ese modo, entre los cuatro y los nueve meses aparece el balbuceo, mediante el cual el niño va diversificando sus producciones vocales, en tanto que el adulto lleva a cabo un proceso de moldeamiento de las mismas, seleccionando aquéllas que guardan relación con el lenguaje materno. De ese modo, en torno al año aparece el lenguaje como un modo, más convencional y económico, de seguir llevando a cabo el proceso de comunicación ya iniciado.

Desde el punto de vista evolutivo, es difícil establecer separaciones entre las dimensiones del lenguaje. No obstante, por razones de claridad expositiva y, dado que cuando nos refiramos a la evaluación del lenguaje necesitaremos un esquema lo más exhaustivo posible, en este apartado plantearemos, de forma separada y breve, cómo se produce la adquisición de las dimensiones fonológica, morfosintáctica, semántica y en relación a las funciones del lenguaje.

a). Desarrollo de los aspectos fonológicos

La adquisición y desarrollo del sistema fonológico constituye un proceso que culmina en torno a los 6 años, aunque dentro del mismo pueden distinguirse algunas etapas fundamentales (ver fig. 8.1). En torno a los 9 meses aparecen las primeras vocales pronunciadas con claridad, y hacia el año, el niño emite los sonidos consonánticos básicos. A partir de ahí, deberá aprender a combinar fonemas en palabras, y a resolver las dificultades de producción que supone la articulación de las mismas. Ingram (1976) ha descrito el modo en que los niños se enfrentan a este reto, refiriéndose a los "procesos fonológicos", que él divide en tres tipos: (A) *sustitución* de fonemas, (B) *asimilación* (ante la presencia de dos fonemas dentro de la misma palabra, uno influye sobre el otro, modificándolo o sustituyéndolo), y (C) *simplificación de la estructura silábica* (las palabras se reducen a la sílaba básica formada por consonante-vocal). Este último proceso incluiría, a su vez, los siguientes tipos (a) reduplicación de la sílaba inicial, (b) omisión de

consonantes a final de sílaba o palabra, (c) tendencia a suprimir la sílaba átona, y (d) simplificación de grupos consonánticos.

Fig.8. 1. Etapas fundamentales del desarrollo fonológico

<p>VOCALIZACION PRELINGUISTICA 0 - 12 meses</p>	<p>Vocalizaciones no lingüísticas relacionadas con la alimentación, el llanto, y situaciones placenteras.</p> <p>Vocalizaciones no lingüísticas que aparecen en contextos de interacción con el adulto, dando lugar a "proto-conversaciones"</p> <p>Balbuceo: cadenas de sílabas, formadas por consonante-vocal, con entonaciones y ritmos variados</p>
<p>APARICION DE LAS PRIMERAS PALABRAS 12 - 18 meses</p>	<p>Aparición de segmentos de vocalización que van correspondiendo, progresivamente, a un mayor número de palabras</p>
<p>ELABORACION DEL SISTEMA FONOLOGICO 18 meses-6 años</p>	<p>Empleo de "procesos" fonológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustitución - Asimilación - Simplificación de la estructura silábica (reduplicación de sílaba inicial, omisión de consonantes finales, supresión de la sílaba átona, simplificación de grupos consonánticos)

Entre los estudios realizados en lengua castellana cabe destacar el de Bosch (1983), ya que aporta un perfil evolutivo de la adquisición de fonemas hasta los 7 años. En general, puede decirse que en torno a la edad de 5 ó 6 años, el sistema fonológico está prácticamente configurado, con excepción, en ocasiones, del fonema /r/.

b). Desarrollo de los aspectos morfosintácticos

El dominio de los recursos morfológicos y sintácticos del lenguaje se adquiere de forma progresiva, pudiendo establecerse algunas etapas. Hacia la mitad del segundo año, el niño es capaz ya de emitir combinaciones de dos palabras. En ese momento, aparecen también las primeras flexiones referidas a los nombres (género y número), y a los verbos (persona, modo -indicativo e imperativo- y tiempo); cuando emplean verbos irregulares,

habitualmente lo hacen aplicando hiperregularizaciones (i.e. "rompido"), las cuales pueden seguir produciéndose hasta los 5 ó 6 años. Surgen también, en este segundo año, las primeras preposiciones, artículos, y algunos pronombres, tanto personales (tu/yo) como posesivos (mío/tuyo). No obstante, el aprendizaje de la reversibilidad tu/yo, dependiendo del interlocutor, requiere algo más de tiempo.

Hacia los 3 años, aparecen combinaciones de 3 y 4 palabras. La interrogación viene inicialmente marcada por la entonación, y sólo más tarde, el niño introducirá las partículas *qué* o *dónde*. A los 4 años, dispone de oraciones simples, de modo que a partir de ese momento, y hasta los 6 años, aprende a construir oraciones subordinadas, yuxtapuestas y coordinadas. Al final de este período, el niño dispone ya de un sistema morfosintáctico funcional que se verá enriquecido con el aprendizaje de la lectura. No obstante, algunas nociones referidas al aspecto de los tiempos, el uso del condicional subjuntivo, o las formas de la voz pasiva no se desarrollarán plenamente hasta los 9 años.

Fig. 8.2. Etapas del desarrollo morfosintáctico.

ETAPA 9 - 18 MESES	Producciones que constan de una sola palabra En opinión de algunos autores, estas producciones constituyen oraciones, de modo que cabría analizar su función semántica
ETAPA 18 - 24 MESES	Aparecen producciones de dos palabras, inicialmente sin coherencia prosódica. Surgen las primeras flexiones (plural en -s, gerundio, participio). Uso rudimentario de la negación y la interrogación.
ETAPA 24- 36 MESES	Producciones de tres y cuatro elementos. Empleo de oraciones simples de diferentes tipos Aumento progresivo de la complejidad de los sintagmas Se diversifica el empleo de diferentes marcas morfológicas
ETAPA 3 - 5 AÑOS	Adquisición de la estructura de las oraciones complejas (coordinadas y subordinadas) Se amplía el uso de ciertas estructuras de la oración (inicio de la voz pasiva, conexiones adverbiales) Valoración de los distintos efectos de la lengua al usarla (inicio de actividades metalingüísticas).

c). *Desarrollo de los aspectos semánticos*

La descripción del proceso de desarrollo semántico, ofrece diversas dificultades, debido a su compleja estructuración. Aunque en el lenguaje, visto como sistema, pueden diferenciarse los niveles de forma (sintaxis) y contenido (semántica), desde el punto de vista de su desarrollo, diversos autores defienden que ambos niveles son difícilmente separables (Nelson, 1991). Es decir, que la relación entre el contenido semántico y las estructuras formales que lo expresan, viene reglamentada por normas gramaticales (ver: Slobin, 1985; Luque y Vila, 1990).

En principio, el componente semántico del lenguaje puede ser dividido en dos áreas: (I) el significado de las palabras aisladas -significado lexical-, y (II) el significado que adoptan las palabras en virtud del funcionamiento en roles particulares dentro de una oración -roles semánticos-.

I). *El significado lexical* . El niño accede al significado de las palabras de forma progresiva, usándolas inicialmente con un significado más amplio que el que tienen realmente. Un ejemplo lo constituyen las "sobreextensiones", es decir, el empleo de un término para referentes distintos ("guau-guau" para denominar a cualquier animal con cuatro patas). Este fenómeno ha sido explicado desde dos enfoques distintos: (1) como un efecto de la aplicación, por parte del niño, de criterios perceptivos -forma, tamaño, movimiento, sonido, gusto y textura- (Clark, 1973), o (2) como consecuencia de criterios funcionales -usos y acciones- (Nelson, 1974). Progresivamente, con el inicio de la escolaridad, las relaciones semánticas básicas van estableciéndose de modo correcto, y el niño va ampliando el significado lexical de las palabras. Así, va a llegar a comprender que algunas adquieren más de un significado, otras poseen un significado figurativo además del literal, y algunas de las que suenan igual tienen, en cambio, significados distintos. Este progresivo dominio del significado lexical, supone una ampliación progresiva a través de las siguientes categorías de significado: (a) literal o convencional, (b) contextual, (c) figurativo, (d) dual o múltiple (e) en relación a otras palabras (redes semánticas), y (f) en función del orden de las palabras dentro de la oración (van Kleeck y Richardson, 1990).

De ese modo, el niño ha de acceder al significado relativo de algunas palabras, significado que depende del contexto en que se utilizan: son los llamados *términos contextuales* . Dentro de esta categoría se hallan los términos de "parentesco" (madre).

Así mismo, se incluyen los "pares de opuestos" referidos a nociones de dimensionalidad, cantidad, similitud, tiempo, espacio (más/menos, grande/pequeño, igual/diferente, antes/después, encima/debajo) y otros (pronombres personales). Igualmente, el niño ha de adquirir los significados lexicales, que pueden ser *figurativos* (proverbios), *duales* o *múltiples* ("pie" como parte del cuerpo o unidad de medida). Existe otra categoría de significados lexicales que, en virtud de sus relaciones con otras palabras, pueden ser definidos como 'antónimos', 'sinónimos', 'subordinados' o 'supraordinados'. Son las llamadas *redes semánticas*, que se hallan implícitas en tareas de definición, o asociación de palabras. En la adquisición de todos estos significados lexicales, resulta crucial el papel de la conversación, ya que las conversaciones llegan a ser coherentes, gracias a la estructuración de temas que conseguimos, cuando empleamos palabras semánticamente relacionadas. Por último, las palabras pueden ser consideradas en función del orden en que han de aparecer en una oración para que ésta tenga significado, aspecto que se regula a partir de las reglas de *restricción* y *selección semántica*.

Desde el punto de vista evolutivo, habitualmente los niños tienden a aprender el significado literal de las palabras en la etapa de Educación Infantil, y en los primeros años de Educación Primaria modulan su conocimiento de los términos contextuales, del modo que hemos descrito, es decir, reconociendo que algunas palabras pueden tener más de un significado. En este sentido, el desarrollo del significado figurativo es gradual, y sirve para responder a tareas de asociación de palabras mediante el uso de redes semánticas.

II.). Los roles semánticos. Este segundo nivel se refiere al significado que adquieren las palabras, dependiendo de su papel dentro de la oración. Uno de los primeros modelos formulados en torno a la noción de reglas semánticas es el que planteó Fillmore (1968), a partir de su formulación de la *gramática del caso*. Las primeras aplicaciones de este modelo fueron recogidas en el modelo de Brown (1973), según el cual el niño, durante el período sensoriomotor, elabora una serie de nociones semánticas sobre la realidad (i.e. agente, acción, receptor, lugar, entidad, atributo, etc.), y es capaz de relacionarlas y expresarlas lingüísticamente. Así, las combinaciones de dos palabras que realiza, responderían a ocho relaciones elementales de dos términos y tres operaciones básicas de referencia (ver fig. 8.3.), revelando cierta conciencia de que las relaciones de significado han de ser expresadas de manera sistemática.

Figura 8.3. Relaciones semánticas implicadas en las producciones infantiles de dos palabras
(Adaptado de Brown , 1973)

RELACIONES	1. Agente - acción 2. Acción - objeto 3. Agente - objeto 4. Acción - localización 5. Entidad - localización 6. Poseído - poseedor 7. Entidad-atributo 8. Demostrativo - entidad	"papá corre" "corre coche" "mamá calcetín" "siéntate aquí" "mamá aquí" "coche mío" "pelota roja" "ese pollito"
OPERACIONES	1. Nominación 2. Recurrencia 3. No existencia	"eso (es un) coche" "dame más" "no guau-guau"

Posteriormente, Bloom y Lahey (1978) desarrollaron el primer procedimiento clínico para analizar el componente semántico-sintáctico (forma-contenido) en el lenguaje espontáneo, el cual recoge un desarrollo progresivo en ocho fases, siguiendo los siguientes principios:

- (i) Las nociones semánticas se expresan sucesivamente de forma más elaborada, de modo que inicialmente la acción se expresa con una única palabra ("come") en la fase I (entre 1 año y 1 1/2), con dos palabras en la fase II ("come galleta"), y con tres en la fase III ("nene come galleta) (las fases II y III aparecen entre 1 1/2 y 2 años);
- (ii) Las nociones semánticas nuevas se van sumando a lo largo de las fases, de modo que algunas de las más complejas relacionan acontecimientos (i.e. causalidad y coordinación) y se expresan mediante una sintaxis más compleja;
- (iii) Las categorías semánticas se van combinando gradualmente, a partir de los 2 y 2 1/2 años (i.e. fase IV -empleo de la recurrencia-: "come más galleta").

Este modelo ha sido cuestionado, concretamente, en el sentido de que propone categorías más de tipo pragmático, que semántico. Por otro lado, el modelo no es aplicable por encima de los 4 años de edad (ver para discusión: Lund y Duchan, 1983), aunque algunas de sus limitaciones han sido revisadas recientemente (Lahey, 1988) y, en ese

sentido, puede resultar útil a la hora de analizar los componentes semánticos en etapas iniciales del desarrollo. Así, tras asumir diferentes reformulaciones, este modelo cuenta con el respaldo de algunos autores como Slobin (1985), quien considera que el niño construye progresivamente su lenguaje, estableciendo relaciones entre forma y significado, gracias a que dispone de una serie de estrategias cognitivas y lingüísticas innatas -principios operacionales-. El niño elaboraría las nociones semánticas antes mencionadas (agente, lugar, etc.) en situaciones de interacción con el adulto, y sería capaz de reconocer los segmentos lingüísticos que las marcan, aplicando los principios operacionales de que dispone. En el apartado de análisis de muestras de lenguaje espontáneo, nos referiremos de nuevo a este punto.

D). Desarrollo de las funciones del lenguaje

Cuando aludimos a la competencia comunicativa de alguien, nos estamos refiriendo al conocimiento pragmático, es decir, a aquellas habilidades que, unidas al conocimiento gramatical, son necesarias para producir un lenguaje apropiado a los contextos culturales en los que se utiliza. La pragmática ha sido objeto de diferentes definiciones: "las reglas que dirigen el uso del contexto" (Bates, 1976), el uso del lenguaje (Prutting y Kirchner, 1987), o los efectos del contexto en el lenguaje (Lund y Ducham, 1983; Sell, 1991). Estas definiciones, junto a otras muchas, tratan de recoger la evidencia de que el uso adecuado del lenguaje implica variaciones, dependiendo del interlocutor y el contexto físico en que se emplea. En el mismo sentido, la pragmática se refiere también a los aspectos formales que definen los ajustes generados por el contexto de comunicación. Esta dependencia entre forma y función, encuentra su explicación en el hecho de que, como ya hemos mencionado, la intención comunicativa es previa al empleo de estructuras. Y, paralelamente, el desarrollo progresivo de las funciones comunicativas requiere el empleo de estructuras formales cada vez más complejas.

Contamos con diferentes modelos descriptivos de las funciones del lenguaje. Entre los más utilizados cabe mencionar el de Dore (1975), quien partiendo de la teoría de los "actos de habla", define dentro de éstos, nueve tipos (ver fig. 8.4). La consideración de los actos de habla (atención, requerimiento, y vocativo) permite analizar el origen y desarrollo de las funciones del lenguaje a partir de los seis meses, precisamente cuando los gestos y vocalizaciones del niño adquieren un matiz regulador. Este aspecto es importante, ya que la diversificación posterior de los mismos, será la que dé lugar a la aparición de las funciones comunicativas referidas al lenguaje oral.

Otra taxonomía muy empleada es la de Halliday (1975), quien distingue siete funciones comunicativas, que el autor explica como la ampliación de una única función comunicativa que caracterizaría a las primeras producciones del lenguaje del niño, las cuales evolucionan hasta ser plurifuncionales (ver fig. 8.4).

Figura 8.4. *Funciones comunicativas según Dore (1975) y Halliday (1975).*

Dore (1975)
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Etiquetamiento</i> : uso del lenguaje para etiquetar o nombrar un objeto. 2. <i>Repetición</i> : el niño imita lo que oye, sin intención aparente 3. <i>Respuesta</i> : el lenguaje sigue a una pregunta del adulto 4. <i>Requerimiento de una acción</i> : el niño solicita que el adulto realice una acción 5. <i>Requerimiento de una respuesta</i> : el niño solicita confirmación de lo que ha dicho 6. <i>Llamada</i> : el lenguaje sirve para solicitar la atención del adulto 7. <i>Saludo</i> : empleo del lenguaje en situaciones sociales 8. <i>Protesta</i> : el lenguaje expresa resistencia a la acción del adulto 9. <i>Acompañamiento de la acción</i> : el niño emplea el lenguaje para si mismo
HALLIDAY (1975)
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Instrumental</i> : el lenguaje sirve para satisfacer necesidades 2. <i>reguladora</i> : empleo del lenguaje como medio de control de los otros 3. <i>Interaccional</i> : el niño usa el lenguaje como medio de interacción con los otros 4. <i>Personal</i> : el lenguaje sirve para expresar la propia individualidad 5. <i>Heurística</i> : el niño usa el lenguaje para conocer la realidad 6. <i>Imaginativa</i> : el lenguaje sirve para crear un entorno propio 7. <i>Representativa</i> : el niño emplea el lenguaje para transmitir información

Otras taxonomías a las que puede acudir son las de Carter (1975), Dale (1980), y Barret (1981) las cuales, aunque parten de un mismo criterio, difieren en cuanto al número y extensión de categorías que proponen. En el apartado referido al 'análisis de muestras de lenguaje espontáneo' haremos referencia a otras propuestas más actuales.

Para finalizar, podemos preguntarnos ¿qué implicaciones educativas pueden derivarse de los aspectos evolutivos mencionados? En relación sobre todo con la etapa de Educación Infantil, parece probado que la forma óptima que tienen el educador de promover el desarrollo de la comunicación en el niño, es aportando marcos de interacción variados y que estén organizados, es decir, donde la intención, así como el tipo de tarea y el modo de realizarla, sean asequibles y motivantes para el niño. En el siguiente apartado, nos vamos a referir a estos aspectos.

2. LA PROMOCION DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA

El lenguaje cumple un papel fundamental en el proceso de educación del niño. Una de las razones reside en que la mayor parte de lo que se enseña en la escuela se transmite a través del lenguaje oral o escrito. Así mismo, la valoración de los progresos del alumno se hace mediante preguntas o respuestas, orales o escritas. Parece evidente, por tanto, que para obtener un buen rendimiento escolar, es preciso que el alumno cuente con un buen nivel de aptitudes lingüísticas de comprensión y expresión oral y escrita.

No obstante, no podemos olvidar el carácter esencialmente interactivo de la comunicación lingüística, y el papel que juega en el proceso educativo. En opinión de Wells (1985) el aprendizaje del alumno depende de lo que aporta la situación de aprendizaje, del contenido y la forma en que sea presentado pero, sobre todo, de las oportunidades que el alumno tenga para comprender el significado e importancia de lo que aprende. Es fácil comprender, entonces, que si el alumno no está familiarizado con el contenido de lo que escucha y, además no comprende el objetivo de lo que se le exige, manifieste un rendimiento aparentemente incompetente, aunque sus recursos lingüísticos sean adecuados para esa tarea.

2.1. Del lenguaje en casa al lenguaje en la escuela

El inicio de la escolaridad supone un paso muy importante con respecto a lo que hemos mencionado previamente. Hasta el momento de acceder a la escuela, el niño se ha dedicado a participar en situaciones de interés, que surgían en el contexto de su vida diaria y familiar, comunicándose a partir de una necesidad espontánea de dar sentido a su experiencia. En el contexto familiar, los adultos que le rodean apoyan sus intereses, y constituyen una fuente de información a la que recurrir ante sus dudas. Por tanto, la motivación para descubrir y aprender, surge en situaciones naturales, en las que no existe un esfuerzo de instrucción sistemática, salvo en cuestiones muy puntuales. Por el contrario, cuando el niño llega a la escuela accede a un contexto institucionalizado, que cuenta con criterios preestablecidos a la hora de ampliar los conocimientos y aptitudes del escolar. Este, para ser considerado uno más entre otros niños, a cargo de un sólo adulto que es responsable del progreso de todos ellos. Evidentemente, ese cambio cualitativo tiene implicaciones muy importantes. Por eso, es en este momento cuando resulta decisivo que el niño, en la medida de lo posible, encuentre en el aula la posibilidad de seguir utilizando las estrategias de resolución de problemas que ha aprendido en el hogar, y los estilos de interacción con los que está familiarizado, criterios ambos que son de vital importancia para garantizar un aprendizaje activo.

Estos aspectos que hemos mencionado, permiten que no preguntemos ¿de qué modo contribuyen las diferencias de aptitud y experiencia lingüística del niño a su éxito académico?. Esta pregunta se halla en la base de diversos trabajos que han estudiado la influencia que pueden tener los diferentes estilos de interacción con los padres, y con otros adultos, sobre el desarrollo del lenguaje. Existen básicamente dos tendencias explicativas, según Mac Lure y French (1981). Por un lado, se sitúan quienes creen que existen diferencias de forma y uso entre el lenguaje empleado en casa, con respecto al de la escuela, generalmente de origen social, las cuales conllevarían efectos diferenciales sobre el éxito educativo. Esta posición deriva de dos tipos de hipótesis. La primera de ellas, a la que podríamos llamar 'pesimista', asume que dado que las diferencias sociales, existentes ya en el momento de iniciar la educación infantil, son inmodificables (como afirmaban los primeros trabajos de Bernstein, 1971, 1973), lo esperable es que tiendan a perpetuarse. Por el contrario, la hipótesis 'optimista' ve las diferencias lingüísticas como susceptibles de cambio, de modo que sería posible utilizar programas de enriquecimiento lingüístico para reducir las diferencias educativas que afectan negativamente a los niños, a los que podríamos denominar "funcionalmente pobres".

La segunda posición explicativa es de orientación sociológica, y se focaliza en el lenguaje característico de la escuela, comparándolo con el lenguaje habitual en casa. Esta perspectiva identifica el lenguaje que habitualmente se emplea en la escuela con una serie de rasgos específicos que tienden a perpetuar el *status quo* social. De cualquier modo, a pesar de las diferencias argumentales existentes entre ambas posturas, hay algo común en ellas, y es que asumen una 'discontinuidad' entre el tipo de lenguaje que surge en el contexto familiar y el escolar.

No obstante, Wells (1982, 1985) ha demostrado que las diferencias entre ambos contextos están referidas a la 'naturaleza de la interacción', conclusión elaborada tras comparar los intercambios conversacionales que sucedían entre adultos y niños de 5 años, en los dos ámbitos, y constatar diferencias relevantes entre ambos. Por ejemplo, los niños en la escuela - con respecto al hogar - manifiestan las siguientes características distintivas: (1) hablan significativamente menos, (2) muestran un menor promedio de turnos conversacionales por interacción, (3) manifiestan una menor complejidad sintáctica en sus expresiones y (4) expresan menor contenido semántico. De modo similar, al considerar las secuencias de interacción y el tipo de intervenciones, los niños manifiestan las siguientes características en la escuela: (1) inician la interacción sólo una tercera parte de las veces (proporción inversa a la que manifiestan en casa); (2) usan expresiones habitualmente en forma de respuestas elípticas, de una sola palabra o amodales (i.e. exclamaciones); (3) preguntan con una frecuencia tres veces menor a la que expresan en casa; (4) no piden aclaraciones o elaboraciones del significado; y (5) emplean menos expresiones con referencia al más allá del "aquí ahora". Curiosamente, la hipótesis de las diferencias de origen social, sólo pareció probarse en el estudio de Wells en un aspecto: los niños de clase social baja hacían más preguntas que los de clase media.

En la misma línea, pero partiendo de la hipótesis del efecto social, Tizard y Hughes (1984), no llegaron a encontrar grandes diferencias entre los contextos familiares de niños de distinto origen social. Sí las hallaron, en cambio, dentro ya de la escuela, donde todos los niños, en general, optaban a un menor número de interacciones que en casa pero, de modo especial, los de clases menos favorecidas.

Aunque pudiera parecer paradójico, desde ambos trabajos se concluye, como vemos, que los niños en la escuela desempeñan un papel bastante menos participativo en la conversación con los adultos, que el que ejercen en casa. Es decir, que en el ámbito escolar, tienen muchas menos oportunidades de explorar activamente su experiencia, y de desarrollar su comprensión a través de la interacción con hablantes maduros, que cuando

interactúan en el entorno familiar. Parece ser que la conversación en la escuela tiende a adoptar la forma de una serie de 'preguntas' por parte del maestro, y de 'respuestas' por parte del niño. Como explicación a esta evidencia, contradictoria con los fines educativos, se alude a la responsabilidad institucional que supone para los maestros, hacerse cargo de la enseñanza sistemática, dentro de un marco curricular que han de proporcionar obligatoriamente.

Sin duda alguna, las implicaciones que los resultados anteriores tienen, con respecto al modo de operar de los educadores, son considerables. En primer lugar, porque los maestros, habitualmente, no son conscientes del modo en que interactúan con los niños, y sobre todo, porque aunque lo fueran, no les resultaría fácil cambiar las estrategias de interacción que han creado en el curso de muchos años. Este punto pone de relieve la importancia que adquieren los "contenidos actitudinales" del currículo. Partiendo de esta dificultad que manifiestan los educadores, y de la evidencia de que en situaciones de interacción espontánea, no instruccional, habitualmente modificamos nuestro estilo de interacción para adecuarlo a las exigencias de la situación, Wells (1985) considera que sería más provechoso dirigir nuestra atención hacia el *tipo de tareas* que se fijen con los niños, y en especial, a las relaciones que éstas requieren entre el alumno, el maestro y el problema a resolver, o la actividad a la que hay que dedicarse. En este sentido, entre las orientaciones didácticas más idóneas que se proponen en Educación Infantil, se sitúa la que aconseja el empleo de *las relaciones entre iguales* como un recurso metodológico para organizar las actividades educativas, eligiendo éstas en función del grado de interacción que permiten las relaciones previas que existen entre los grupos, y elicitando los *ambientes* que serían óptimos para que esa relación fructificara (M.E.C. 1992). Por ejemplo, si pedimos al alumno que ponga su propio final a un cuento sin acabar, o que haga hipótesis sobre cómo crecen las plantas para mostrarle luego la realidad, conseguiríamos una interacción bastante diferente a la que surge con actividades en las que se aporta la explicación deliberada de los hechos

No obstante, Wells (1985) menciona también, dos obstáculos para lograr un 'aprendizaje constructivo' por parte del niño. Por un lado, la falta de familiaridad del maestro con el niño, individualmente y, por otro, la concepción del maestro de su propio rol en la facilitación del aprendizaje. El educador, habitualmente, está tan ocupado en enseñar lo que cree que deben aprender los niños, que olvida quizá darles la oportunidad de que se responsabilicen de su propio aprendizaje. Por ello, se hace necesario compartir la labor educativa con la familia, con el fin de garantizar el conocimiento de las inquietudes del niño y de sus aptitudes, y de conseguir implicarle en la planificación de la

actividad educativa. De ese modo, proponer a los niños proyectos que respondan a sus intereses, y que sean significativos, dentro de un ambiente acogedor, pueden contribuir, sin duda, a mejorar el estilo de interacción.

Existen algunas pautas que pueden resultar útiles al educador, para favorecer el desarrollo lingüístico y comunicativo en el aula, tal y como plantea Valmaseda (1990), y que glosamos a continuación:

- (1). Procurar una adaptación a las capacidades comunicativas y lingüísticas del niño, siguiendo un criterio de construcción conjunta, es decir de 'andamiaje'.
- (2). Tener en cuenta las motivaciones y experiencias del niño, con el fin de lograr un 'aprendizaje significativo'.
- (3). Facilitar la interacción mediante el empleo de preguntas abiertas o comentarios sobre las actividades del niño, evitando así la confrontación pregunta-respuesta
- (4). Llevar a cabo extensiones de las expresiones del niño, eludiendo incidir sobre la corrección de errores, con el fin de favorecer sus iniciativas comunicativas
- (5). Ampliar la duración del turno de intervención del niño
- (6). Ofrecer un feed-back positivo sobre lo que es capaz de realizar correctamente.
- (7). Suscitar diferentes usos del lenguaje (describir, expresar, realizar juicios, etc)
- (8). Promover el empleo del lenguaje referido a situaciones más allá del "aquí ahora"
- (9). Apoyar la comprensión con información no verbal (gestual y visual)
- (10). Favorecer el juego como contexto que suscita el lenguaje de modo espontáneo

2.2. La detección de los problemas del lenguaje en la escuela

El carácter preventivo del proceso educativo tiene un papel especialmente relevante en la etapa de Educación Infantil, dado que puede evitar que se generen dificultades tempranas de aprendizaje en los alumnos que presentan condiciones de riesgo (personales, familiares o sociales), o que se agraven, si el alumno presenta problemas en el desarrollo. En este sentido, la detección de las dificultades del lenguaje y la comunicación constituye un elemento crítico en todo el proceso educativo y, especialmente, en la etapa Infantil. A menudo, es el propio maestro quien evidencia la aparición o ausencia de determinadas conductas que suscitan una atención especial al proceso evolutivo del escolar. Por ello, dado que la mayor parte de los niños están escolarizados a partir de los cuatro años, la escuela se convierte en el contexto en el que se manifestarán muchos de los problemas del lenguaje de los alumnos, aunque en otros, será

la familia, la que haya observado esas diferencias. Si tenemos en cuenta todo lo anterior, podemos decir que la detección cumple un papel fundamental en la definición de los ajustes que requieren las necesidades educativas especiales, sean transitorias o permanentes.

Probablemente, el sistema más útil de detección de los problemas del lenguaje y la comunicación es la *observación* dentro del aula, procedimiento que presenta varias ventajas. Quizá la más evidente consiste en que permite resolver, con ciertas garantías, la necesidad de ajustar la valoración del uso del lenguaje al contexto mismo en que se produce, con el fin de obtener información acerca de cómo se lleva a cabo ese proceso y, en esa medida, mejorar progresivamente las condiciones que pueden promocionarlo. Es decir, la observación al producirse en un contexto natural, permite que el niño continúe con las actividades del aula, de modo que el educador tiene la oportunidad de considerar los procesos de interacción entre los propios alumnos, y entre éstos y él mismo, permitiéndole valorar la comunicación oral en el mismo contexto en que se produce. Además, el maestro puede seleccionar aquellas situaciones en las que el niño está más dispuesto a hablar, y usar el lenguaje espontáneo como una situación social en la que aquél puede aprender algo nuevo.

Otra ventaja consiste en que la observación en el aula puede aportar, como ya hemos dicho, una información muy útil para la detección de dificultades del lenguaje, dado que podemos abordarla, una vez configurado un criterio general del grupo, con respecto al que comparar la competencia de cada niño. Es decir, el maestro puede hacer distintas aproximaciones, con el fin de comprobar en qué medida su propio lenguaje adulto consigue modificar la producción del alumno.

La evaluación dentro del contexto educativo puede contar con varios objetivos. Una de ellas es determinar si el alumno dispone de los esquemas de conocimiento pertinentes para acceder a la nueva situación de aprendizaje que se plantea -evaluación *inicial* -. Otra finalidad, la más habitual, consiste en determinar si los alumnos han alcanzado, o no, los objetivos educativos propuestos -evaluación *sumativa* -. Y, por último, contamos con otro tipo de evaluación -*formativa* - cuyo objetivo es el de tomar decisiones pedagógicas que encaminen el proceso de aprendizaje de los alumnos hacia los objetivos tratándose, por tanto, de un tipo de evaluación que aporta información relevante acerca de los progresos y dificultades de los alumnos durante el proceso de aprendizaje.

Este último tipo de evaluación *formativa*, requiere disponer de un marco interpretativo acerca de cómo aprende el alumno en situaciones de enseñanza/aprendizaje. Sin duda, la falta de teorías suficientemente elaboradas acerca de cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y la comunicación o, en ocasiones, el desconocimiento de las mismas, dificulta acceder a este tipo de evaluación. Es evidente que no disponemos de una teoría o modelo que explique con detalle en qué consiste exactamente ser "competente" en el área del lenguaje oral, comparable a las que disponemos para los aprendizajes instrumentales básicos (lectura, escritura y cálculo), precisamente porque la comunicación oral constituye una habilidad que se desarrolla espontáneamente en situaciones de interacción, dando cabida a las diferencias individuales que presentan los niños. Lo que sí podemos valorar es si ese proceso presenta desfases o dificultades, con respecto al nivel medio esperable en cada edad determinada. Todo ello, unido a la necesidad de sistematizar las impresiones que, en muchos casos, elaboran de manera intuitiva los enseñantes, ha llevado a considerar la técnica de la *observación* como una de las más útiles para cubrir este objetivo.

Sin duda, existen diversos modos de plantear la observación que van a depender, en último término, de las necesidades particulares a las que responda, y también a la dinámica característica de la clase. Es decir, tendremos que decidir si la observación será individual o de un grupo de alumnos, la perioricidad, las áreas a considerar, etc. Así mismo, hemos de recordar aquí que las modalidades de observación pueden clasificarse, básicamente, en dos tipos: (a) la observación *espontánea*, es decir, que no requiere preparación porque está integrada en la actividad habitual de la clase, y (b) la observación *sistemática*, encaminada a inducir determinados comportamientos, a través de actividades previamente seleccionadas. No obstante, como cabe pensar, muchas de las situaciones que se plantean en el aula nos exigirán combinar diversas modalidades de observación (individual-de grupo, espontánea-sistemática, continua-puntual, etc).

La observación sistemática, aplicada a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, ha de cumplir algunas condiciones para que sea realmente efectiva (Ver Bassedas y cols., 1984):

- (1). Debe aportar información sobre la evolución del proceso de aprendizaje;
- (2). Debe incluir todas las áreas del comportamiento relacionadas con los objetivos educativos;
- (3). Debe aportar información detallada sobre las situaciones en las que tiene lugar las conductas registradas.
- (4). Debe concretarse en un sistema de registro;

Para que esos requisitos puedan cumplirse es necesario sistematizar la observación antes de llevarla a cabo, siguiendo los siguientes criterios: (a) delimitar con la mayor claridad posible los "comportamientos" a observar; (b) definir las "situaciones" dentro de la clase que nos van a permitir observar esos comportamientos, y (c) definir y elaborar el "sistema de registro" que habremos de usar.

El psicopedagogo puede realizar una labor de detección en diferentes niveles. En primer lugar, orientando al profesor en cuanto al modo y las conductas a observar en el alumno que pudiera presentar algunos problemas, así como, asesorándole en relación a intervenciones puntuales que puede llevar a cabo dentro del aula. O bien, podría entrar él mismo en el aula para observar, y contrastar su opinión con la del profesor. Por último, en caso de ser necesario, puede llevar a cabo una valoración individual del niño, con el fin de definir las posibles necesidades educativas. Más adelante, en el apartado de procedimientos de evaluación, nos referiremos, de modo más amplio, a este tema.

2.3. Dificultades en el lenguaje y necesidades educativas

El concepto de "dificultad lingüística" ha variado notablemente en los últimos años, paralelamente al de "déficit". Cualquier lector interesado en el tema de los "problemas de lenguaje", habrá tenido ocasión de encontrarse, al consultar alguna de las numerosas publicaciones existentes en relación a este campo, frente a denominaciones tan dispares como: 'trastorno', 'desorden', 'desventaja', 'alteración', 'disfunción', 'distorsión', 'defecto', etc. Sin duda, en la elección de uno u otro término subyacen cuestiones sociológicas, académicas y profesionales. Por otro lado, la coexistencia de esta diversidad terminológica, constituye un claro reflejo del solapamiento de intereses que caracteriza al ámbito que nos ocupa.

Ciertas denominaciones, como por ejemplo la de "trastorno", derivadas de una conceptualización clínica, ofrecen desde el punto de vista de la intervención, ciertos inconvenientes, ya que hacen especial énfasis en aspectos inherentes al sujeto, menoscabando así la consideración de variables socioambientales, que también han de ser consideradas en la evaluación. Desde nuestro punto de vista, el término "dificultad" ofrece, entre otras ventajas, la de ser suficientemente neutral como para poder ser utilizado de modo genérico; este término, no obstante, exigirá ser acotado cuando nos refiramos a las diferentes áreas en que se produzca.

En la actualidad, las dificultades del lenguaje, contempladas desde el contexto educativo, pueden ser definidas en términos de necesidades educativas. Esta concepción obedece a una serie de cambios que afectan a las explicaciones sobre el papel que ejerce el entorno social sobre el desarrollo y el aprendizaje y, consiguientemente, repercute también en los procedimientos de evaluación, tal y como iremos viendo. Responde también al hecho de tener que asumir una evidencia, y es que la mayoría de los problemas del lenguaje y la comunicación se manifiestan y, en algunos casos se intensifican, en la situación de enseñanza-aprendizaje.

El énfasis, por tanto, se ha desplazado hacia el ámbito educativo, de modo que las necesidades educativas especiales son consideradas efecto de la presencia de un problema de aprendizaje a lo largo de la escolarización, y necesitan ser traducidas a recursos educativos. Concretamente, en el ámbito del lenguaje y la comunicación encontraremos una gran diversidad de dificultades, cuya naturaleza y repercusión sobre el desarrollo y el aprendizaje, van a precisar un tipo u otro de intervención.

Todo ello conlleva una serie de modificaciones a la hora de entender e intervenir sobre las dificultades del lenguaje. Por un lado, desde la perspectiva de una educación *integradora*, el ámbito escolar acoge a una mayor proporción de niños con problemas del lenguaje y al comunicación, lo que exige un mayor esfuerzo de coordinación de los recursos pedagógicos para garantizar que cada alumno cuente con la posibilidad de alcanzar los objetivos prescritos para su edad. Por otro lado, desde la perspectiva *interactiva* del proceso de enseñanza-aprendizaje, se asume la modificabilidad del problemas en el lenguaje, de tal modo que la *intervención* cobra un papel decisivo a la hora de adecuar desde el medio, los recursos educativos más idóneos.

Sin embargo, es obvio que en el ámbito de las dificultades del lenguaje, cabe diferenciar aquellos trastornos que, dada su especificidad, generarán necesidades educativas *permanentes* -como la deficiencia auditiva, el autismo, la parálisis cerebral, el retraso mental, la afasia infantil, la disfasia, etc.-, de aquéllos que podríamos denominar *transitorios*, los cuales pueden ser explicados en términos de variaciones individuales en el desarrollo del aprendizaje, y que se esperan ver superados, una vez aportada la intervención reeducadora -como sería el caso de la dislalia, los retrasos del lenguaje, la disfemia, algunas de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, etc.-. A continuación, vamos a referirnos brevemente a los tipos de dificultades del lenguaje y la comunicación,

más frecuentes en cada una de las etapas (ver para ampliación: documentos M.E.C.1989, serie formación).

A). Educación infantil.

En torno a la adquisición y desarrollo del lenguaje, pueden surgir necesidades educativas especiales de distinto nivel. Las más frecuentes -que pueden ser transitorias- guardan relación con los *retrasos del lenguaje*, que suelen traducirse en la aparición tardía de determinadas funciones comunicativas, en una estructuración lingüística pobre, o en ambas cosas simultáneamente. Dependiendo de los casos, puede ser factible una intervención dirigida a compensar esta dificultad, ya en el centro de Educación Infantil, en la medida en que el lenguaje está implicado en la mayor parte de las actividades que se llevan a cabo dentro del mismo.

En cambio, existen otros trastornos, más específicos, como la *sordera* o la *parálisis cerebral*, que plantean necesidades educativas especialmente importantes. En estos casos, se asume como objetivo prioritario la adquisición de un tipo de lenguaje que se acerque, en cuanto a su funcionalidad, al lenguaje oral. Habitualmente, se usan lenguajes aumentativos, que resuelven la necesidad comunicativa del niño y le permiten construir un lenguaje interno para planificar y regular su actividad.

B). Educación Primaria

En esta etapa, el trabajo sobre el lenguaje oral cobra gran relevancia, especialmente para los niños que no han estado escolarizados previamente. En el resto de los casos, esta labor se justifica en el papel que el lenguaje oral desempeña en el aprendizaje de la lectura y escritura, y en el enriquecimiento del lenguaje que, desde el punto de vista formal y funcional, se produce durante este período.

Existen diferentes tipos de dificultades. Por un lado, pueden considerarse los *problemas comunicativos*. Algunos niños inhibidos, con determinadas características de personalidad o emocionales, pueden mostrar un bajo nivel comunicativo o incluso un rechazo ante los intercambios comunicativos. Otra dificultad frecuente está referida a la adquisición o empleo del código lingüístico, como sucede en el caso de los *problemas de articulación* o *tartamudez*. En estas situaciones, el feed-back que recibe el niño, acerca de su falta de habilidad comunicativa, puede hacerle excesivamente consciente de la misma, dificultando así la resolución espontánea del problema.

Por último, otro grupo de niños, que probablemente habrán sido detectados en la etapa anterior, presentarán dificultades más específicas, como sería el caso de los *problemas de audición*, las *dificultades motóricas graves*, las *disfasias* y las *afasias*. Este tipo de trastornos se acompañan de severas dificultades comunicativas por lo que, dependiendo de los casos, puede ser recomendable la utilización de sistemas complementarios (i.e. lenguaje Bliss, bimodal, etc.).

C). Educación Secundaria Obligatoria

Cabe esperar que los problemas referidos al área del lenguaje y la comunicación habrán sido detectados previamente y tratados de forma ajustada, a través de las adaptaciones curriculares necesarias, o de las intervenciones específicas en caso de ser necesarias. No obstante, los aspectos lingüísticos y, sobre todo comunicativos, existentes en este nivel, en la medida en que afecta a toda la vida del sujeto, requieren una intervención predominantemente funcional. En este sentido, la tendencia actual en el caso de adultos con retraso mental, se orienta a priorizar los aspectos de comunicación impregnándolos de valor mediante su empleo en situaciones de la vida diaria del sujeto.

3. LA EVALUACION DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACION

Uno de los presupuestos que destaca en el actual planteamiento del sistema educativo, es el de garantizar que todos los alumnos, especialmente aquéllos que presentan ciertas dificultades, puedan beneficiarse al máximo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Este criterio suscita una reflexión acerca de cómo es posible optimizar ese proceso, dentro del cual la evaluación cumple un papel determinante. Así mismo, y dependiendo de los objetivos de la evaluación, resulta ineludible reconsiderar los modelos teóricos sobre el desarrollo y el aprendizaje que se han venido utilizando, y sobre los cuales asentaba un determinado tipo de evaluación.

En el presente apartado mencionaremos algunas ideas que definen el proceso de evaluación desde el momento actual. Así mismo, revisaremos algunos de los inconvenientes de la evaluación tradicional. A continuación, trataremos de perfilar el modo actual de entender las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Por último, extraeremos algunas conclusiones de interés, aplicables a la evaluación en general, y al lenguaje y la comunicación en particular.

3.1. El proceso de evaluación

La evaluación, de modo general, puede definirse como un conjunto de actividades que llevan a emitir un juicio sobre una persona, fenómeno, situación u objeto, siguiendo unos criterios establecidos con antelación, y con el objetivo de tomar una decisión (Coll, 1983). Si consideramos más concretamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fácil constatar que existen una amplia gama de aspectos que nos puede interesar evaluar. Así por ejemplo, la eficacia de un programa determinado, los objetivos, en el contexto mismo de aprendizaje, los recursos del profesor, etc. En definitiva, el aprendizaje de los alumnos constituye sólo uno de los objetos que podemos evaluar.

El segundo criterio que define la evaluación se refiere al hecho de que permite emitir un juicio o valoración, una vez que hemos comparado el objeto de evaluación con los criterios previamente establecidos. Este rasgo establece una clara línea divisoria entre evaluación y medición, pudiendo decirse de ésta que constituye un conjunto de técnicas y procedimientos que aportan información sobre el aprendizaje conseguido. La evaluación, en cambio, implica un paso más, requiere comparar la información obtenida con una serie de criterios, con el fin de emitir un juicio valorativo.

En tercer lugar, la referencia a esos criterios con los que comparar el aprendizaje, habitualmente definidos como objetivos, nos lleva a aceptar la existencia de un sistema de valores ideológicos desde los que se produce esa selección de criterios. Por tanto, la evaluación difícilmente puede ser aséptica, o producirse al margen de un marco de referencia o contexto social.

Por último, cabe mencionar que la finalidad de la evaluación, sirve de guía a la hora de definir qué vamos a evaluar, qué criterios comparativos adoptaremos, y también cómo y cuándo evaluar (ver: Bassedas y cols.1984).

A). La evaluación tradicional

En los últimos años se ha venido cuestionando la utilización de procedimientos de evaluación psicométrica, en base al argumento de que aportan una valoración restringida, principalmente de aquellas personas afectadas de determinadas dificultades. En opinión de algunos autores (Schuler y Perez, 1991), el énfasis en aquello que alguien no puede

hacer, la referencia constante a la norma, y la ausencia de consideración del contexto, socava la percepción del nivel de competencia del sujeto, y desvía la atención con respecto a otras conductas que tienen un importante valor adaptativo en contextos diferentes de la vida cotidiana. Desde ese planteamiento, se defiende un tipo de evaluación *comprehensiva* la cual debería, necesariamente, conllevar múltiples medidas en contextos diferentes.

Esta nueva conceptualización es posible gracias a la distinción, ya mencionada, entre evaluación y medición, considerando que ésta última concierne únicamente a un proceso minucioso de examen y valoración, pero sin ningún contenido específico, en principio. Es decir, no alude a ninguna práctica en particular, a un juicio de valor o actitud determinada. Sin embargo, comúnmente, cuando usamos el término "evaluación" lo asimilamos con determinados tests, protocolos, puntuaciones, etc. Esto parece estar mostrando que, aunque la evaluación puede servir para una amplia variedad de funciones, habitualmente se ha venido utilizando con un objetivo diagnosticador, definiendo un modelo de déficit. Este tipo de aproximación ha contado con una premisa: la intervención efectiva está basada en el diagnóstico preciso de las deficiencias sintomáticas, las cuales pasan a constituirse en el foco de los esfuerzos de la reeducación.

Este modelo ha sido objeto de diferentes críticas, tal y como el lector ha podido encontrar en capítulos previos. Pero además, es destacable el hecho de que las restricciones que impone el modelo psicométrico permiten evaluar a los sujetos en contextos que no requieren iniciación o conocimiento previo, autoevaluación u otras formas de conducta autorreguladora. Dicho de otro modo, no permite tomar en consideración otro tipo de capacidades que implican resolución de problemas y que son adaptativas en la medida en que garantizan un cierto nivel de satisfacción en la vida diaria. Esta cuestión se hace patente en el ámbito de la educación especial, donde se precisa un mayor grado de estructuración, que la que está disponible en contextos menos restrictivos. Por ejemplo, es fácil comprobar que estos alumnos presentan dificultades a la hora de imponer estructura a su propia conducta, especialmente en áreas como la planificación, la autoevaluación o el autocontrol. De hecho, las limitaciones en estas y otras habilidades metacognitivas relacionadas, pueden ser las principales dificultades de los alumnos con problemas de conducta y dificultades de aprendizaje (Brown y Campione, 1986).

Este tipo de problemas no pueden ser resueltos fácilmente, salvo que empleemos un tipo de evaluación que examine los procesos que subyacen a las conductas. Así, por ejemplo, el alto grado de estructura inherente a la evaluación tradicional implica un nivel

considerable de autocontrol, puesto que la conducta se observa una vez que se ha aplicado la estructura interna. Por ello, es posible que este aspecto pueda explicar por qué viene siendo tan difícil determinar con precisión la naturaleza exacta de las habilidades que presentan un menor nivel de organización. Porque lo que no parece que se esté evaluando con criterios comparativos, es la ejecución de un alumno cuando es/no capaz de aportar estructura externa, o cuando sólo puede ejercerla en un cierto grado.

Las creencias acerca de las causas de las dificultades, el modo en que aprenden los niños, o en qué consiste el desarrollo, se ha situado en la base de las prácticas de evaluación habitual. En concreto, la preocupación que ha existido en el área de las dificultades del lenguaje, por la cuantificación y las conductas observables, así como la búsqueda de la objetividad ha venido derivada de ciertas nociones estáticas sobre el aprendizaje y el desarrollo, que analizaremos a continuación.

B. Aprendizaje y desarrollo: un cambio de perspectiva

La aparición de un nuevo modo de entender la evaluación deriva, como hemos mencionado, de la consideración del aprendizaje y el desarrollo como un proceso constructivo que sucede en contextos de interacción, así como del planteamiento de la inteligencia desde una concepción modular.

B.1). El papel de la interacción en el desarrollo y en el aprendizaje

La evaluación tradicional ha venido siendo replanteada como consecuencia de una serie de cambios en la conceptualización del desarrollo y el aprendizaje. Tradicionalmente, estos dos procesos han sido considerados separadamente. Así, en las formulaciones de Skinner, Chomsky o Piaget no se considera la interacción social como un motor del desarrollo o del aprendizaje. Por lo que se refiere a la adquisición del lenguaje, en concreto, Skinner, como sabemos, acude a la idea de contingencia, Chomsky no concede relevancia al aprendizaje, y Piaget, por su parte, considera al niño solitariamente, en su búsqueda del conocimiento. Lógicamente, de estas conceptualizaciones se derivaba un tipo de evaluación con pretensiones de objetividad, que desestimaba posibles fuentes de error como, por ejemplo, la observación.

En la actualidad, uno de los aspectos que ha cobrado más énfasis es la "interacción social", entendida ésta como una fuerza mediadora en el desarrollo. Desde esa perspectiva, adquiere una gran relevancia el papel del adulto en este proceso, y, más

concretamente, el de las relaciones transaccionales entre adulto y niño. Por ello, el concepto de "andamiaje" (Bruner, 1975) ha servido para explicar metafóricamente, el modo en que el adulto recoge al niño y dispone los entornos de aprendizaje para favorecer su predictibilidad y, de ese modo, la competencia del niño. El reconocimiento de esa mediación transaccional ha situado al aprendizaje y el desarrollo en un espacio común (ver: Bruner, 1975, Feuerstein, 1980; Snow, 1984).

B. 2). El aprendizaje como un proceso activo

Por otro lado, el aprendizaje ha pasado a entenderse como un proceso activo, y no como un proceso lineal, tal y como se concebía previamente. Desde la perspectiva tradicional el alumno era visto como un "consumidor" pasivo de estímulos, cuidadosamente definidos dentro de un programa de instrucción. Esta conceptualización, tan ordenada, era congruente con la idea de secuencias predictibles y con la existencia de prerrequisitos en el aprendizaje. Consiguientemente, la evaluación estaba focalizada en las conductas, con independencia del contexto en que se produjeran. De ese modo, la evaluación cumplía, tres criterios (Schuler y Pérez, 1991): (a) estaba diseñada en base a la secuencia de conductas observada habitualmente; (b) enfatizaba los prerrequisitos; (c) hacía generalizaciones en base a la presencia/ausencia de elementos que se consideraban formando parte de habilidades más complejas .

En la actualidad, puede afirmarse, que las motivaciones hacia el aprendizaje no sólo derivan de la posibilidad de recompensas externas, sino también del deseo de predecir, de detectar contingencias y de imponer un orden sobre los diferentes inputs aleatorios de estímulos que recibimos. El niño, por tanto es considerado un ser activo, que genera hipótesis y las somete a prueba, dando lugar a un proceso continuo de reestructuración mental. Por ello, la evaluación pasa a ser concebida también como un procedimiento de *observación* natural, donde el contexto juega un papel decisivo, posibilitando diferentes tipos de conductas, más allá de las esperadas *a priori* (Cohen y Siegel, 1991). En este caso, no interesa tanto el producto del aprendizaje, como el proceso a través del cual se produce. La evaluación de la interacción social ha dejado de ser considerada, de ese modo, una fuente posible de error, y ha pasado a constituirse como un parámetro legítimo de evaluación.

B. 3). La concepción modular de la mente

Un tercer aspecto que cabe destacar, se refiere al cambio producido con respecto a la noción unidimensional del desarrollo, defendida desde modelos tradicionales. Estos han defendido un planteamiento en el que el logro de ciertos avances significativos

asientan sobre un proceso mental más amplio, expresándose aquéllos a través de determinadas tareas. Por ejemplo, la aparición del lenguaje podía explicarse como producto de haber alcanzado cierto nivel de representación simbólica que, a su vez, podía expresarse en otras actividades referidas al plano simbólico, como el juego o el dibujo, como se planteaba la teoría piagetiana. Este modelo era congruente con un tipo de inteligencia general, o factor G, o habilidad cognitiva general, que podía ser "expresada" a través de una puntuación. De ahí puede entenderse que el objetivo de la evaluación fuera el de equipararla con ese rendimiento representativo de una habilidad mental básica.

Como alternativa, Gardner (1983) plantea la teoría de las "inteligencias múltiples", teoría desde la cual las actividades mentales del hombre son entendidas como un conjunto de módulos relativamente independientes en cuanto a su funcionamiento, los cuales pueden diferenciarse también en términos de su configuración neuropsicológica. Así, por ejemplo, la inteligencia "lingüística", constituiría un módulo, con unas características propias, un substrato definido, y una serie de conexiones con otras inteligencias como las "interpersonales", que podrían explicar diferentes niveles de competencia comunicativa, más allá del dominio en los diferentes aspectos formales del lenguaje. Desde esa concepción modular, las dificultades del lenguaje vienen siendo explicadas mediante la detección de los procesos subyacentes alterados (ver: Belinchon, Rivière e Igoa, 1992).

C.). Consideraciones para la evaluación

De todo lo mencionado anteriormente cabe extraer algunas conclusiones puntuales para aplicarlas al ámbito de la evaluación. Entre ellas, podemos mencionar: (1) la necesidad de dar prioridad a la función de la conducta sobre su estructura; (2) la utilidad de considerar las relaciones entre el contexto y la expresión de competencias; (3) la importancia que cobran, desde esa perspectiva, las medidas cualitativas de la competencia del sujeto.

C. 1). La prioridad de la función sobre la estructura

Desde la orientación tradicional, habitualmente la *estructura* de la conducta ha recibido mucha más atención que su *función*. Este desequilibrio ha tenido un efecto claro a la hora de interpretar las conductas desviadas como patológicas, sin tener en cuenta el posible valor adaptativo de las mismas. Esta tendencia guardaba relación con la necesidad

de confirmar un diagnóstico determinado, dándole cierta prioridad sobre las condiciones individuales. Podríamos tomar como ejemplo, cercano al tema que nos ocupa, la separación que se ha venido manteniendo entre *habla* y *lenguaje*, la cual ha dado lugar a programas de intervención formulados independientemente del desarrollo de ciertas conductas cuyas funciones comunicativas no eran estimadas, como por ejemplo la ecolalia, la aparición de rabietas, etc. (ver para discusión: Schuler y Prizan, 1987). Con respecto a la ecolalia, por ejemplo, en la actualidad existen pruebas del efecto positivo que el input lingüístico y social ejercen sobre el control de la misma (Violette y Swisher, 1992).

Del mismo modo, desde el modelo que venimos cuestionando, la prioridad a la hora de decidir qué conductas enseñar, quedaba establecida por el hecho de que eran observables y medibles y, en ese sentido, pasaban a constituir parte de una secuencia instruccional que podía establecerse previamente. Así, los profesionales de la intervención han venido dependiendo de criterios y elementos de reinformación externos y, sin duda, de un insuficiente número de ocasiones para emplear contextos naturales.

Desde una orientación más funcional se cuestiona la utilidad de la selección de objetivos previamente establecidos con el fin de aumentar la efectividad. En la actualidad, se plantea como criterio la "validez ecológica". Es decir, la evaluación pretende determinar qué habilidades deberían ser aprendidas, dada su significación, para funcionar adecuadamente en diferentes contextos de la vida real, dibujándose como otra dimensión de la evaluación funcional.

C.2). La importancia del contexto y la competencia

Frente al enfoque tradicional, que definía un contexto único y estrictamente controlado, la evaluación *funcional*, como alternativa, plantea la necesidad de considerar diferentes contextos e identificar en cuáles de ellos se manifiesta más claramente la competencia del sujeto. Por otro lado, sería deseable tener en cuenta la existencia de diferentes tipos de "inteligencia", tal y como mencionábamos previamente, y los modos de aprendizaje que pueden favorecer un mayor grado de competencia. El mismo Gardner (1983) critica el hecho de que habitualmente, el ámbito escolar, y también la evaluación, han venido favoreciendo habitualmente la inteligencia lingüística y matemática, sobre otras formas de inteligencia como las interpersonales, musical, espacial o física.

El cambio de perspectiva que se defiende actualmente está en la línea de un tipo de evaluación más "dinámica", es decir, focalizada en los procesos de aprendizaje y, más

específicamente, en la habilidad de aprender cuando se cuenta con un soporte ambiental específico (Chapman, 1989 y Rothman y Semmel, 1990). Esta idea es congruente con la noción de "zona de desarrollo próximo" de Vygotsky (1978), refiriéndose a lo que los individuos pueden hacer con la facilitación de otros más competentes (Campione, Brown y Bryant, 1985). En este sentido, con respecto a algunos aprendizajes determinados, cabe formular un sistema de ayudas organizado cualitativamente en una secuencia, que permita al sujeto avanzar a través de ella. Este enfoque es especialmente útil cuando nos situamos frente a alumnos con necesidades educativas especiales, en la medida en que puede aportar un entorno más favorable, un mayor nivel de motivación y rapport, así como estilos de interacción más formativos

Un procedimiento adecuado de evaluación podría establecerse comparando el rendimiento obtenido por un sujeto de modo independiente, con su rendimiento en varios contextos con diferentes soporte ambiental. De ese modo, puede ser también utilizado para poner de manifiesto aquellas habilidades que son dependientes del propio contexto. En esta línea, estudios recientes han comprobado una mayor efectividad de los contextos estructurados sobre los no estructurados, sobre el desarrollo prelingüístico normal del niño (Wetherby y Rodríguez, 1992). La descripción formalizada de las variaciones contextuales puede servir también para explicar las discrepancias entre observadores, pruebas y puntuaciones. Por último, cabe destacar que desde esta orientación se hace posible plantear un tipo de evaluación que es especialmente significativa para definir un posterior proceso de instrucción, tal y como veremos en el último apartado.

C.3.). La necesidad de medidas cualitativas

Existen algunas razones claras que explican la necesidad de un nuevo tipo de medidas que hagan posible evaluar procesos. Entre ellas, se encuentra la nueva visión del papel activo de los niños a la hora de imponer orden sobre los conjuntos aleatorios de estímulos que perciben, así como, el importante papel que juegan los adultos a la hora de posibilitar eso. La habilidad de un niño para estructurar y regular su propio entorno sólo puede ser comprendida comprobando cómo opera el niño. Por ejemplo, la evaluación del juego constituye un buen ejemplo de ello, ya que permite considerar si el niño es capaz de planificar y regular su conducta en base a imágenes mentales y un lenguaje interiorizado. De hecho, una información de este tipo puede ser recogida con bastante éxito a través de la observación.

Sin duda, todos estos cambios deben hacernos recapacitar sobre la nueva apreciación de las funciones que se demandan del orientador/educador, el cual comienza a

vislumbrarse más como un constructor y evaluador activo de hipótesis que como un mero administrador de pruebas, por lo que se refiere a la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa del alumno.

3.2. Revisando el concepto de evaluación del lenguaje

La evaluación del lenguaje, tal y como venimos planteando, requiere tener en cuenta cuatro aspectos bien definidos: la naturaleza y estructura del lenguaje, el desarrollo del lenguaje, el marco de evaluación y los procedimientos específicos de evaluación. En este apartado nos referiremos a las orientaciones que se han venido planteando, y a las dificultades que implica evaluar el lenguaje, así como a los criterios que pueden considerarse para construir un marco adecuado que nos permita tomar decisiones en cuanto, qué, cómo y cuándo evaluar.

Durante los últimos veinte años, la evaluación de las habilidades lingüísticas, así como de sus dificultades, ha sido objeto de un creciente interés por parte de diferentes profesionales procedentes, tanto del ámbito de la psicología clínica como educativa. La realidad actual sigue siendo un reflejo de este interés diverso, tal y como trataremos de exponer a continuación.

Parte de ese interés creciente, así como la diversa procedencia de datos con los que contamos actualmente puede comprenderse, si tenemos en cuenta los diferentes motivos que justifican una evaluación del funcionamiento lingüístico del niño. Si, por ejemplo, adoptamos el punto de vista de la *investigación comparativa* necesitaremos evaluar el lenguaje en diferentes grupos de niños, con el fin de estudiar el influjo de otros factores que intervienen en el desarrollo. También podemos asumir, como punto de mira, el de la *investigación experimental*, la cual requiere frecuentemente la participación de habilidades lingüísticas que han de ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los hallazgos obtenidos (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Así mismo, si consideramos los *estudios que evalúan los efectos terapéuticos* comprobaremos que se requiere un adecuado emparejamiento de los sujetos antes del tratamiento, así como medidas válidas de los resultados antes y después de su aplicación, para documentar los efectos del sistema de intervención utilizado. Algo similar sucede en los *estudios clínicos* donde es importante la identificación precoz y fiable de los niños con dificultades en el lenguaje, no sólo con el fin de ofrecerles una intervención temprana, sino también porque permite tomar conciencia sobre los problemas que podría experimentar en su desarrollo, desde el punto

de vista educativo, social y comportamental (Rutter y Mawhood, 1991). Finalmente, y desde el ámbito que nos ocupa más directamente, un objetivo prioritario puede ser el asesoramiento y las *recomendaciones para una adecuada intervención educativa* las cuales dependerán, en gran parte, de la naturaleza específica de la dificultad del niño que habremos de evaluar

No obstante, aunque estos objetivos de la evaluación lingüística aparecen especificados claramente desde un punto de vista teórico, muchos de los trabajos que se han realizado en este campo, a menudo, han dado lugar a hallazgos contradictorios en cuanto a ciertos aspectos estudiados como, por ejemplo, los efectos de diferentes tratamientos, o las diferencias de rendimiento entre grupos, etc. Algunos autores (Howlin y Kendall, 1991) consideran que esta inconsistencia podría deberse a una falta de claridad en cuanto a la definición y validez de las medidas empleadas.

Al revisar la bibliografía existente en torno a este tema, es habitual encontrarse con el hecho de que, incluso en las investigaciones que han reconocido la necesidad de adecuar las medidas de lenguaje, existen problemas inherentes en la búsqueda de una medida apropiada. En este sentido, son varias las críticas que se han formulado en cuanto a la validez psicométrica de muchos de los tests de lenguaje de uso habitual. Mc Cauley y Swisher (1984 a; 1984b) mencionan las siguientes: (a) el uso inadecuado de las puntuaciones de edad equivalente como medidas de habilidades lingüísticas, (b) la utilización inapropiada de las puntuaciones obtenidas en los tests para formular tratamientos objetivos y, por último, (c) la inconveniencia de emplear medidas repetidas con el fin de valorar la efectividad terapéutica. Por otro lado, en el caso de niños con dificultades del lenguaje, los tests estandarizados pueden presentar un bajo valor predictivo de sus resultados, de tal modo que algunos autores (Bishop y Edmunson, 1987) inciden en la necesidad de establecer previamente las diferencias entre problemas transitorios y persistentes del lenguaje, con el fin no derivar su definición a partir de la aplicación de medida estandarizadas.

Podría pensarse que el error proviene del empleo de medidas aisladas y que, por ello, la solución podría esconderse en la utilización de baterías de tests. Sin embargo, el uso de éstas presenta también algunos inconvenientes ya que, aunque las medidas estandarizadas de lenguaje presentan correlaciones significativas con otros tests, esta significación desciende en el caso de niños con dificultades del lenguaje. De ahí que, las comparaciones directas entre rendimientos obtenidos en diferentes pruebas sea en

ocasiones muy difícil, puesto que la puntuación de un niño en un test puede ser muy distinta con respecto a otro que, supuestamente, evalúa la misma habilidad.

A pesar de todo ello, lo cierto es que en la actualidad, existe una amplia gama de pruebas estandarizadas a las que acudir, y cuya diversidad obedece a que han sido elaboradas en base a criterios distintos. De ahí que quizás una primera pregunta que podríamos hacernos es, precisamente, qué justificación encuentran los procedimientos de evaluación del lenguaje con los que contamos en la actualidad, o bien, en base a qué modelos han sido configuradas. En el punto siguiente haremos un breve recorrido histórico acerca de cómo se ha venido abordando la evaluación del lenguaje en los últimos años, que nos permitirá explicar el porqué de la coexistencia de algunos de esos procedimientos, y su distinto grado de eficacia, en función de cuál sea el objetivo de la evaluación planteado. En último término, esa revisión pretende definir algunos criterios que nos permitan ajustar la evaluación, en función de los objetivos que se pretendan en cada caso particular.

A.) La renovación de objetivos

Uno de los aspectos que han ido modificándose a lo largo del tiempo se refiere a los *objetivos* de la evaluación del lenguaje, es decir, a la finalidad de la misma. Desde la perspectiva de las dificultades en el lenguaje, los primeros intentos de identificar los elementos que lo componen obedecieron a la necesidad de establecer algún tipo de procedimiento que sirviera para el diagnóstico diferencial de las mismas en función de la etiología que se les atribuía y, en un segundo momento, para perfilar programas de intervención. Actualmente, el énfasis de la evaluación se sitúa en la obtención de información acerca de los *procesos* que subyacen al lenguaje y la comunicación, y acerca del *contexto* en que suceden. Este cambio de perspectiva, responde a una transformación más amplia del interés de la psicología, centrada inicialmente en la evaluación de conductas o funciones, y que más tarde se polariza en la identificación de los procesos que se hayan en la base de aquéllas.

Un segundo aspecto se refiere a las *dimensiones* lingüísticas evaluadas. En este sentido, el interés inicial por el lenguaje estuvo centrado en la "forma" del mismo, es decir, en la fonología y sintaxis. A mediados de los años setenta, en cambio, el énfasis de la evaluación se perfiló en el análisis de "contenido", o semántica, manteniéndose el estudio de la forma del lenguaje. Y, más recientemente, se ha planteado de modo conjunto el

estudio de las interacciones entre "contenido, forma y uso", pero asumiendo éste último un gran auge desde que la corriente sociolingüística comienza a plantear el estudio de la pragmática del lenguaje.

Por último, en cuanto a los *procedimientos* de evaluación, actualmente coexisten el análisis del lenguaje a partir del muestreo en situaciones naturales y la utilización de pruebas estandarizadas. En su momento, veremos que ambos procedimientos ofrecen ventajas y limitaciones, las cuales habrán de ser valoradas en función de los objetivos que nos planteemos en cada caso individual.

B). La renovación de modelos

Desde un punto de vista cronológico, podemos mencionar algunas de las líneas en torno a las cuales se han articulado diferentes sistemas de evaluación, claramente definidos en cuanto a sus objetivos y procedimientos. Al asumir esta perspectiva, nos hallamos frente a la evidente interrelación que existe entre las teorías explicativas, tanto del lenguaje en sí mismo como de su adquisición y desarrollo, y los modelos de evaluación a los que han dado lugar (ver para ampliación: Hammil, 1987).

Durante los años sesenta la evaluación del lenguaje vino determinada por la cristalización del *modelo psicolingüístico*, a partir del cual se produjo un gran auge de la utilización de los tests estandarizados. Tal y como hemos mencionado previamente tras esta aproximación psicométrica se hallaba una concepción del desarrollo lineal, en la que se incluían las habilidades psicolingüísticas en su conjunto -tómese como ejemplo el *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (ITPA) (Kirk, Mc Carthy, y Jones, 1968)-. El uso habitual de este tipo de procedimientos ha sido cuestionado en varios sentidos, especialmente cuando se utilizan con niños que presentan dificultades, tal y como ya hemos planteado. Quizás una de las críticas de mayor peso a este modelo ha sido que no aporta una información profunda y "comprensiva" acerca de las habilidades lingüísticas del niño. Cabría, por tanto, aplicar a la evaluación del lenguaje y la comunicación algunas de las objeciones que ya se han mencionado con respecto a la evaluación tradicional (Orelove y Sobsey, 1987).

Un modelo alternativo surgió derivado de la concepción chomskyana de la gramática generativa, cuya aportación dio lugar al diseño, por parte de los psicólogos que seguían esta orientación, de diferentes instrumentos que estaban destinados a establecer

perfiles de desarrollo referidos a la "competencia" gramatical del niño. Un ejemplo lo constituye el test *Developmental Sentence Analysis* (Lee, 1974). Un paso más, a partir de este enfoque, definiría como procedimiento óptimo, el análisis sistemático de las producciones lingüísticas infantiles, llegándose a establecer las primeras gramáticas del niño en términos de reglas.

El modelo sintáctico, no obstante, comenzó su declive, al no permitir una explicación exhaustiva del desarrollo del lenguaje, de modo que los años setenta se iniciaron con la "revolución semántica" que abrió un nuevo interés. Este residía en el análisis del contenido de las palabras y los enunciados y, más concretamente, en el estudio del establecimiento de relaciones entre conceptos, así como de las significaciones implícitas. Esta orientación, inaugurada por autores como Bloom (1970) y Slobin (1973), asumía una clara preocupación por el papel relevante que el desarrollo cognitivo debía jugar en la adquisición de esta dimensión del lenguaje.

Los años setenta se cerraron con otro interés nuevo que dio origen a la "revolución pragmática", iniciada por autores como Bates (1976), Bates y cols., (1977), y Dore (1975). Este enfoque, definitivamente renovador, sirvió de síntesis sobre los conocimientos disponibles sobre el desarrollo del lenguaje, dando lugar a un avance considerable. Las repercusiones en el ámbito de la evaluación y el tratamiento del lenguaje fueron determinantes, produciéndose un cambio de orientación con respecto a los planteamientos que se enfocaban en las habilidades psicolingüísticas o en la gramática. Ahora, la evaluación debía reflejar el descubrimiento de que la estructura lingüística del habla de los niños está determinada por una doble necesidad: la de *ser significativa* y tener algún tipo de *efecto social*.

Como puede apreciarse, la evaluación del lenguaje ha ido remodelándose, en función de los intereses que iban definiendo las diferentes corrientes explicativas sobre el desarrollo. Por otro lado, el estudio de las dificultades lingüística y comunicativas, desde el ámbito clínico y educativo, han aportado también importantes hallazgos en cuanto al modo en que se estructura el lenguaje y, si consideramos la necesidad de definir programas de intervención, han servido de estímulo a la hora de diseñar nuevos procedimientos de evaluación. De ahí se deriva cierto acuerdo en cuanto a que las medidas tradicionales de la articulación, gramática y otras habilidades psicolingüísticas son aplicables en el caso de niños que presentan dificultades determinadas en algunas de esas áreas. Sin embargo, este tipo de evaluación resulta inadecuada cuando nos encontramos

en presencia de dificultades severas del lenguaje, como es el caso de algunos retrasos severos o el autismo, por ejemplo. Más adelante, analizaremos este tema con más detalle.

¿Qué conclusiones podemos extraer de todo lo dicho con respecto a la evaluación del lenguaje, tal y como se entiende actualmente?. En principio, una adecuada evaluación del lenguaje debería proporcionarnos información para saber en qué nivel de desarrollo lingüístico y comunicativo se encuentra un alumno, cómo se ha llegado al mismo, y qué puede hacerse a partir de ese momento para optimizar o reorganizar los procesos detectados. A continuación, nos referiremos a las dificultades que supone este planteamiento, y a los criterios que podemos asumir para resolverlo.

3.3. Un marco de referencia para evaluar el lenguaje

La evaluación del lenguaje conlleva una serie de dificultades que estamos obligados e enfrentar, y que han sido analizadas por diversos autores que han trabajado en este ámbito (Miller, 1978; Hamill, 1987). A continuación resumimos algunas de ellas:

- (a). Los datos de los que disponemos referidos al desarrollo del lenguaje, a menudo son incompletos, fragmentados y, en ocasiones, inconsistentes.
- (b). Las teorías y modelos sobre la conducta y el desarrollo lingüístico son frecuentemente demasiado generales, y presentan una gran variabilidad en cuanto a los supuestos de adquisición o, simplemente, ignoran el lenguaje desviado.
- (c). Resulta difícil cuantificar muchos de los aspectos poco especificados que presenta el lenguaje divergente o deficitario, dada su interrelación con otras áreas del desarrollo
- (d). Gran parte de las excelentes aproximaciones a la evaluación del lenguaje, requieren demasiado tiempo para ser empleadas fuera de la situación experimental, o bien no aportan información relevante para la intervención.

Miller (1978) ha propuesto la necesidad de tratar de responder a tres preguntas con el fin de elaborar un marco de evaluación:

- ¿Para qué estamos evaluando al niño?
- ¿Qué vamos a evaluar?
- ¿Cómo vamos a evaluar?

La respuesta a estas tres preguntas permitirá definir los objetivos, el contenido y el método de evaluación. No obstante, cabe matizar dos aspectos. En primer lugar, debemos tener en cuenta que el modo de responder a estas cuestiones va a depender, en cada caso particular, tanto del nivel de desarrollo evolutivo del niño y su grado de integridad física, como del tipo de recursos educativos disponibles. En segundo lugar, hay que considerar que las posibles respuestas a esas cuestiones se interfieren mutuamente; el orden planteado, por tanto, es sólo una propuesta.

A). Los objetivos de la evaluación del lenguaje: ¿para qué evaluar?

La evaluación del lenguaje admite diferentes objetivos. De modo general, puede decirse que la finalidad última es comprender mejor las estrategias lingüísticas y comunicativas del alumno, lo cual nos permitirá prevenir (optimizar las posibilidades), o intervenir (modificar aspectos). Esa evaluación "comprensiva" ayuda a definir una serie de variables que pueden ser manejadas en el aula, y que derivan de las necesidades educativas que han sido detectadas en el alumno: situaciones que favorecen el rendimiento, tareas más adecuadas, tipo y forma de prestar ayudas, relaciones de interacción favorables, etc. En definitiva, la información que aporta la evaluación suscita la posible toma de decisiones acerca de qué enseñar a los alumnos, y cómo puede ser enseñado de forma óptima, sea con el propósito de mejorar o de modificar aspectos, como es el caso de alumnos retrasados o con dificultades que evidencian problemas funcionales del lenguaje.

No podemos olvidar, sin embargo, el punto de vista del alumno, o mejor, lo que la evaluación debe suponer para él. En este sentido, una evaluación efectiva debería proporcionar al alumno información acerca de su propio proceso de aprendizaje, en forma de retroalimentación, o de "feed-back" confirmatorio o correctivo. Es decir, la evaluación requiere tanto el punto de vista de quien la realiza, como de quien es objeto de ella, de modo que debe tener significado también para el propio alumno, haciéndole consciente de sus logros o fracasos. Esta comprensión por parte del alumno acerca de su propio proceso de aprendizaje, es fundamental para garantizar un efecto permanente del mismo, es decir, su transferencia a otros contextos distintos al aula.

En definitiva, identificar los factores que pueden mejorar o interferir el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumno como vehículos de socialización y aprendizaje, y comprobar el progreso hacia esa meta, constituyen los objetivos generales

de la evaluación del lenguaje. No obstante, si nos atenemos a las necesidades de prevenir o de intervenir que pueden derivarse de la evaluación, convendrá que especifiquemos algo más estos objetivos.

Un primer objetivo, quizá el más evidente que podemos plantearnos, es el de *establecer una línea base de funcionamiento que contemple los diferentes componentes del lenguaje*. Ello nos permitirá estimar el nivel de desarrollo que caracteriza al niño, comparando su rendimiento con respecto a criterios evolutivos, y establecer así un tipo de intervención educativa que optimice ese nivel conseguido. Este constituye un requisito ineludible para conseguir diferenciar, por ejemplo, ciertas dificultades transitorias del lenguaje de otras permanentes, como por ejemplo los retrasos del lenguaje con respecto a las dificultades específicas en su desarrollo, teniendo en cuenta que en el primer caso se tiende a progresar siguiendo una secuencia lenta pero normal, y en el segundo se altera esa secuencia.

Una segunda razón para evaluar el lenguaje del niño es la necesidad de descubrir o *detectar si la conducta lingüística del niño presenta algún rasgo divergente y en qué grado*. Se trata de establecer el grado de desvío del lenguaje con respecto a lo que sabemos que constituye la progresión del mismo en los niños hasta los seis años, con el fin de adoptar criterios preventivos. El modelo médico, trataba de responder a esta cuestión acudiendo a las pruebas estandarizadas. Sin embargo, ya hemos comentado que, habitualmente, los niños con severas dificultades lingüísticas o comunicativas, no son capaces de ajustar su respuesta a un procedimiento tan sistemático y restringido. Por tanto, nuestra apreciación debe destilarse del uso de otras medidas que comentaremos. No obstante, el problema no es sólo el procedimiento, sino que la dificultad se halla también en el hecho de que el desarrollo del lenguaje admite márgenes amplios con respecto a las diferencias individuales de los niños, especialmente en cuanto al estilo de aprendizaje (Wells, 1985; Service, Lock y Chandler, 1989). Es decir, que lo que es aceptable en la mayoría de los niños, puede no serlo en un caso particular.

La tercera razón para evaluar y, sin duda la más importante desde el punto de vista educativo, es la de *aportar información útil para diseñar y llevar a cabo el plan de intervención*. y para *detectar el cambio producido por la intervención educativa*, aplicada con el objetivo de promocionar o reeducar habilidades lingüísticas y comunicativas. En este sentido, el resultado de la evaluación debería servirnos para decidir el nivel evolutivo en el que comenzar la intervención, y determinar los componentes del lenguaje y procesos subyacentes que deberían ser tenidos en cuenta en el programa de intervención. Este

objetivo, cobra especial interés cuando es considerado desde el ámbito de las dificultades en el lenguaje.

Si consideramos el ámbito de las necesidades educativas especiales, desde nuestro punto de vista, los objetivos que podríamos plantearnos en la evaluación del lenguaje son los siguientes:

- (1). Determinar si las diferencias halladas pueden considerarse dificultades
- (2). Definir si la dificultad es de carácter estructural o funcional.
- (3). Especificar si las dificultades son cuantitativas (desarrollo más lento) o cualitativas (desajuste entre los diferentes códigos).
- (4). Obtener información acerca de los contextos y condiciones que favorecen y dificultan el lenguaje y la comunicación.
- (5). Obtener información sobre aquellos aspectos del desarrollo que guardan estrecha relación con el lenguaje y la comunicación: cognitivos, perceptivos y afectivo-sociales.

Este último objetivo se justifica en la medida en que la evaluación del lenguaje implica, propiamente, valorar la presencia de un sistema comunicativo que sea efectivo para generar y mantener relaciones sociales y para conocer y representar la realidad, y hacer predicciones sobre ella. Por tanto, para entender el modo en que ese sistema se ha estructurado, así como los efectos de su utilización, es necesario considerar las áreas evolutivas que lo hacen posible y sobre las que ejerce un efecto retroactivo.

En cuanto a la pregunta ¿cuándo evaluar?, pueden distinguirse tres momentos en el proceso: (a) la evaluación inicial, que implica la toma de decisiones sobre qué y cómo ha de ser enseñado; (b) la evaluación a lo largo de la intervención, con el objetivo de reajustar los procedimientos y objetivos establecidos; y (c) la evaluación final, donde se valora el nivel de intervención y de consecución de objetivos (Coll, 1987).

4.2.2. El contenido de la evaluación del lenguaje: ¿Qué evaluar?

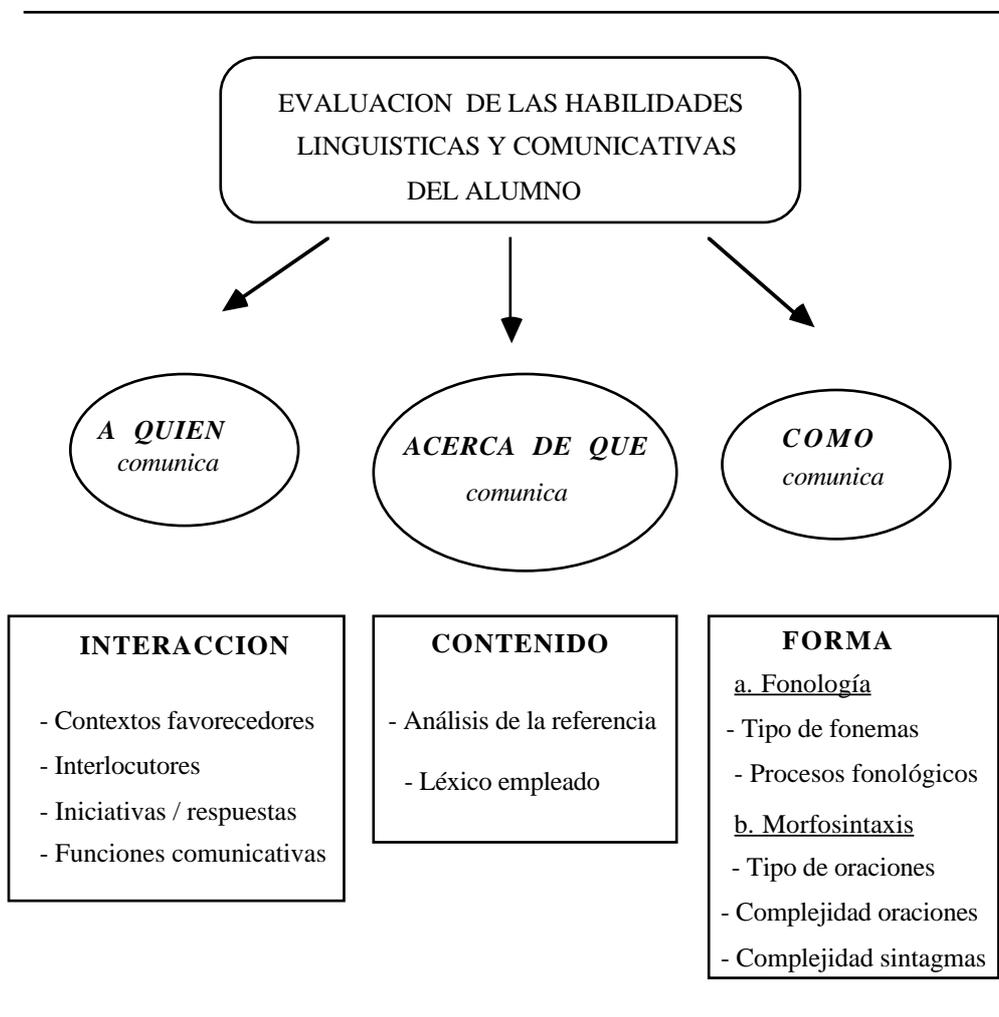
El contenido del lenguaje puede ser abordado desde diferentes perspectivas, pero habitualmente se acepta la distinción entre cuatro áreas principales:

- (a). Fonología

- (b). Sintaxis y morfología
- (c) Semántica
- (d). Pragmática

Desde el punto de vista del alumno integrado en el contexto de enseñanza-aprendizaje, la fig. 8.5. trata de recoger aquellos aspectos que el psicólogo o educador debe valorar, si desea obtener una información comprensiva sobre las habilidades lingüísticas del escolar.

Fig. 8.5. Dimensiones de la evaluación del lenguaje



Otro modo de categorizar el contenido de la evaluación es en base a los procesos del lenguaje, es decir, comprensión, producción y pragmática. No obstante, parece más

útil utilizar la primera clasificación y, con excepción de la pragmática, considerar dentro de cada uno los niveles de recepción y expresión.

No debemos perder de vista, sin embargo que, si bien esta distinción de dimensiones o procesos permite sistematizar la evaluación, el lenguaje constituye una entidad compleja. De hecho, contamos con pruebas o tareas que evalúan procesos simples, y puede que frecuentemente, tengamos buenas razones para evaluar específicamente unos procesos con más cuidado que otros, pero no deberían establecerse criterios para un programa de intervención, sin tener en cuenta la clara interrelación entre estructura y funciones lingüísticas.

a). Fonología

La fonología constituye un sistema que nos permite identificar rasgos sonoros que diferencian significados (la distinción entre los fonemas /p/ y /t/ radica en que el primero es bilabial y el segundo dental, y constituye un rasgo que relevante en nuestra lengua, puesto que nos permite diferenciar palabras del tipo "pomo" y "tomo"). La evaluación del nivel fonológico, por tanto, implica considerar la producción y comprensión de sonidos del habla.

Algunos autores incluyen dentro del nivel fonológico, además de los aspectos segmentales mencionados, los elementos prosódicos o suprasegmentales: intensidad sonora (energía), entonación (altura tonal), ritmo articulatorio y acento (van Kleeck y Richarson, 1990). No obstante, esta inclusión responde a una distinción clásica entre habla y lenguaje, muy utilizada, por otro lado, dentro del enfoque clínico.

De hecho, existen diferentes conceptualizaciones acerca del desarrollo fonológico. Algunas relacionan este nivel con aspectos motores y de producción, otras se han focalizado en los procesos perceptivos subyacentes a la percepción y producción del habla y, por último, algunas describen las habilidades fonológicas considerándolas como parte del desarrollo lingüístico general del niño. En nuestro caso, adoptaremos esta última perspectiva fonológica ya que aporta la mejor descripción de este sistema, y consideraremos factores perceptivos, motores y sociales, tanto a la hora de explicar su desarrollo, como de formular la evaluación.

b). Morfología y sintaxis

La sintaxis constituye un conjunto de reglas que nos permite ordenar las palabras dentro de la oración y, de ese modo, lograr emitir y comprender expresiones aceptables e

inteligibles en una lengua determinada. Una cuestión de interés para la evaluación de este nivel en los niños, se refiere a la evidencia de que un hablante competente puede no ser capaz de especificar las reglas que determinan el orden de las palabras y demostrar, en cambio, su conocimiento de las mismas utilizándolas correctamente; el primer nivel estaría relacionado con la capacidad metalingüística del niño.

La morfología es difícilmente separable de la sintaxis, y está referida a la capacidad de combinar ciertas unidades básicas con significado -monemas- para constituir palabras. Estas unidades, en castellano, admiten tres modalidades:

- (a) pueden funcionar individualmente, y constituir una palabra ("con");
- (b) pueden combinarse entre sí -lexemas- para llegar a ella ("caza" - dor);
- (c) pueden completar aspectos gramaticales -morfemas- (referidos al género, el número, etc.)

La morfología, por tanto, guía el modo de combinar unidades para formar palabras y para producir cambios de significado. Con respecto a la evaluación, es necesario considerar el desarrollo evolutivo, con el fin de predecir la secuencia según la cual esta capacidad tiende a ser adquirida. No obstante, la mayoría de los estudios y pruebas de las que disponemos han sido realizados en lengua inglesa. Una alternativa útil para evaluar este nivel es, como veremos, la observación y el análisis del lenguaje a partir del registro de una muestra de lenguaje espontáneo.

c). semántica

La semántica está referida al significado dentro del lenguaje, y su ámbito puede estructurarse en los siguientes niveles:

- El significado de las palabras individuales y de las combinaciones de éstas.
- Los diferentes significados de las palabras individuales
- El lenguaje figurativo
- La influencia del contenido y la estructura en el significado

La semántica implica, básicamente, el conocimiento y aplicación de los contrastes de significado que vienen impuestos por el modo en que las palabras están combinadas. Es decir, podríamos construir múltiples oraciones en nuestra lengua que, siendo correctas desde el punto de vista sintáctico, serían inaceptables semánticamente.

d). Pragmática

La pragmática se refiere a las funciones del lenguaje, a los efectos que pretende conseguir sobre el interlocutor. Esta habilidad incluye componentes verbales y no verbales, y su desarrollo requiere comprender y aplicar los cambios que vienen dados por la alternancia de ser emisor y oyente. Entre los componentes no verbales se hallan, por ejemplo, los gestos, el contacto ocular, o la proximidad física. En cuanto a los componentes verbales, cabe citar el turno de intervención, la respuesta y el control de la voz. Un comunicador hábil tiende a interpretar, no sólo las palabras, sino también el significado que extrae de los gestos que las acompañan, y a los cuales atribuye una intencionalidad.

La pragmática, además de ser considerada como funciones que suceden entre hablantes, puede ser conceptualizada en términos de pensamiento o estructura de lenguaje interno, el cual nos permite indicar o sugerir, controlar, preguntar, etc. Esto garantiza que podamos hablarnos a nosotros mismos, y decirnos cosas acerca de sucesos que observamos o proyectamos.

Una característica importante de la pragmática es que sucede en un contexto, el cual se define mediante cuatro variables:

- Las características de los participantes: edad, sexo, estatus, etc.
- El escenario: situación del intercambio (tiempo y lugar)
- El tema de conversación
- El objetivo, cometido o intención de los hablantes.

La figura 8.6 recoge una adaptación de la propuesta que hacen Howell y cols. (Howell y Kaplan, 1980; Howell y Morehead, 1987), referida a los diferentes aspectos a evaluar en las dimensiones de morfosintaxis, semántica/vocabulario y pragmática. El contenido de la secuencia está basada en el desarrollo típico del lenguaje en el niño y el adulto, de modo que nuestra adaptación ha consistido en seleccionar los elementos relevantes en lengua castellana y en la consiguiente eliminación de aquéllos que únicamente la tendrían en lengua inglesa (ej. expresiones con "do"). Por ello, la propuesta puede ser útil para niños que presentan un desarrollo normal o retrasado, teniendo en cuenta que éstos últimos seguirían el patrón habitual con una diferencia en el ritmo de adquisición. (Wood, 1982)

No obstante, cabe matizar varios aspectos con respecto al gráfico 8.6. En primer lugar, el orden en que se exponen los elementos no presupone que los primeros sean necesariamente prerequisites de los siguientes, aunque los que aparecen en los últimos lugares tienden a ser adquiridos más tardíamente. Ello significa que la tabla es orientativa a la hora de guiar una valoración, y que habrá de ser ajustada en cada caso.

En segundo lugar, se incluyen habilidades receptivas y expresivas. Las primeras se refieren a la capacidad de identificar, entender y comprender aspectos lingüísticos y comunicativos, mientras que las habilidades expresivas guardan relación con la producción de respuestas verbales. La principal dificultad a la hora de evaluar estos dos procesos, consiste en que el lenguaje expresivo es directamente observable, mientras que la comprensión del mismo sólo puede ser inferida a partir de las respuestas. En este sentido, el rendimiento del niño debe ser comparado con el de sus pares, y debe ser analizado en el contexto en el que es observado.

Gráfico 8.6. Guía para el análisis del lenguaje. (Adaptado de Howell y Kaplan, 1980).

Análisis de contenido de las dimensiones del lenguaje

<i>Sintaxis /Morfología</i>	<i>Semántica /Vocabulario</i>	<i>Pragmática</i>
1. Frase nominal/Frase verbal	A. Básico	A. Un comunicante.
2. Plurales regulares	1. Partes del cuerpo	1. Expresa deseos
3. Pronombre sujeto	2. Prendas de vestir	2. Expresa opiniones
4. Frases preposicionales	3. Objetos de la clase	3. Expresa sentimientos
5. Adjetivos	4. Verbos de acción	4. Expresa valores
6. Inversión interrogativa	5. Tareas verbales	5. Sigue direcciones
7. Pronombres objeto	6. Animales e insectos	6. Hace preguntas
8. Negativas	7. Palabras de uso corriente	7. Narra acontecimientos
9. Verbo "ser/estar" auxiliar	8. Miembros de la familia	8. Expresa ideas principales
10. Verbo "ser/estar" cópula	9. Objetos de la casa	9. Secuencia acontecimientos
11. Infinitivos	10. Comidas	10. Subordina detalles
12. Determinadores	11. Alimentos y bebidas	11. Resume
13. Conjunción "y"	12. Colores	12. Describe
14. Posesivos	13. Adverbios	13. Compara y contrasta
15. Concordancia nombre/verbo	14. Ocupaciones	14. Da instrucciones
16. Comparativos	15. Comunidad	14. Explica
17. Preguntas con "por qué"	16. Objetos para arreglarse	B. Dos comunicantes
18. Tiempos pasados	17. Vehículos	1. Considera al oyente
19. Aspecto futuro	18. Dinero	2. Formula mensajes
20. Plurales irregulares	19. Género	3. Participa en discusiones
21. Auxiliares	20. Escuela	4. Usa la persuasión
22. Terminaciones derivacionales	21. Juguetes	5. Resuelve diferencias
23. Pronombre reflexivos	22. Recipientes	6. Identifica las intenciones del hablante
24. Calificativos	23. Días de la semana	7. Identifica las suposiciones del hablante
25. Conjunciones "y, pero, o"	24. Meses	8. Formula conclusiones
26. Conjunciones	25. Emociones	
27. Objeto directo e indirecto	26. Números	
28. Adverbios	27. Celebraciones	
29. Infinitivos sujeto	28. Conceptos espaciales	
30. Participios	29. Conceptos de cantidad	
31. Gerundios	30. Conceptos temporales	
32. Voz pasiva	31. Figuras	
33. Formas verbales complejas	32. Saludos	
34. Oraciones relativas adverbiales	33. Opuestos	
35. Oraciones relativas pronominales	34. Materiales	
36. Conjunciones complejas	35. Música	
	36. Herramientas	
	37. Categorías	
	38. Acciones de los sentidos	
	B. Avanzado	
	1. Vacabulario de material de lectura	
	2. Vocabulario de áreas de contenido	
	3. Lenguaje figurativo/verbal	
	4. Palabras con significado múltiple	
	5. Influencia del contexto en el significado	

4. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION

La mayoría de los autores establecen una distinción dentro de los procedimientos que podemos emplear para evaluar el lenguaje oral, considerando dos tipos fundamentalmente: procedimientos normalizados, y procedimientos de evaluación no estandarizados.(Hammil, 1987). A continuación planteamos una clasificación que, desde una perspectiva amplia, considera los procedimientos de valoración y evaluación del lenguaje que permiten contemplar las distintas necesidades que puede plantearse, tanto el maestro en su quehacer diario dentro del aula, como el profesional -logopeda o psicopedagogo- que estime oportuno llevar a cabo un examen más a fondo de las habilidades comunicativas del niño. De ese modo, incluimos aquí la *observación* dentro del aula, además de los procedimientos estandarizados, que resultan indispensables para una evaluación individualizada del lenguaje.

- (1). La observación de la competencia lingüística dentro del aula
- (2). El análisis del lenguaje a partir de muestras de producción espontánea
- (3). Los procedimientos no estandarizados para elicitación del lenguaje
- (4). La evaluación estandarizada mediante el empleo de tests de lenguaje

4.1. La observación del lenguaje en el aula: valorar para prevenir

Cabe esperar que cuando el niño llega a la escuela presente un desarrollo considerable de su competencia lingüística, que además mostrará claras diferencias entre los niños, dependiendo de las experiencias que hayan vivido en casa. De ahí la importancia que supone para el maestro reconocer el nivel de destreza y las dificultades del alumno, con el fin de ayudarlo en su aprendizaje. Sin embargo, esta necesidad de detectar los problemas que pueda presentar cada alumno en particular, requieren ser valoradas por parte del profesor dentro del aula. Lógicamente, la necesidad de continuar las actividades habituales del aula elimina la posibilidad de emplear pruebas individualizadas las cuales, por otro lado, aportarían un tipo de información que resultaría más útil en manos del psicopedagogo o del logopeda. El maestro precisa una valoración menos exacta quizá, pero más explícita cualitativamente, que le permita reconocer mientras habla con el niño, qué puede hacer éste con el lenguaje, y cuáles son sus limitaciones con la utilización del mismo. Por ello, la evaluación a partir de una observación cuidadosa parece constituir el método más adecuado para resolver esa necesidad dentro del aula.

A). Condiciones para la observación

Tal y como hemos mencionado, la observación constituye un procedimiento de evaluación muy adecuado para ser utilizado especialmente en Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria, en la medida en que permite un seguimiento de la maduración lingüística y comunicativa de los alumnos, y de su comportamiento relacional, y nos permite que replanteemos los instrumentos de aprendizaje empleados en el aula, si es necesario. Este último punto exige que la observación recoja comportamientos que sirvan como indicadores para explicar las circunstancias o actividades que son más favorables para que el alumno logre un objetivo determinado, y cuáles son las menos idóneas.

Si tomamos como referencia el área del lenguaje, pueden existir diferentes motivos para plantear la evaluación. Por ejemplo, puede interesarnos considerar la utilización de determinadas estructuras morfosintácticas dentro del lenguaje oral, en cuyo caso la evaluación puede plantearse a partir de las actividades habituales de la clase. Si por el contrario, necesitamos comprobar el dominio en la producción de algunos fonemas, entonces resultará más útil proponer ejercicios o seleccionar actividades que permitan observar sistemáticamente la presencia de esos fonemas dentro de ciertas palabras (dependiendo de su posición, combinación, etc.), o el tipo de procesos fonológicos que los niños llevan a cabo para resolver sus dificultades.

Teniendo en cuenta las características propias de las habilidades lingüísticas y comunicativas, la observación en el aula debería hacerse asumiendo las condiciones siguientes:

- (a). Ha de realizarse de forma prolongada y sistemática (describiendo las categorías y conductas a observar), contrastándola con la de otros profesionales (miembros del equipo psicopedagógico, logopedas, profesores de apoyo, etc.), y en diversas situaciones (actividades en pequeño grupo, situaciones de juego, etc.)
- (b). Debe considerar las diferencias individuales en el ritmo, así como en el estilo de aprendizaje de los niños en su desarrollo de las habilidades comunicativas, antes de extraer conclusiones. Así mismo, debe tratar de discriminar los posibles problemas del lenguaje, con respecto a otros problemas como los de adaptación al centro, reacciones puntuales a situaciones familiares o, en general, externas al medio educativo.

- (c). Debe evitar el etiquetado gratuito de las diferencias halladas, con el fin de no condicionar la percepción de las mismas por parte de los educadores y las expectativas de éstos.
- (d) Debe conducir, si es necesario, a la valoración psicopedagógica o a un examen más exhaustivo por parte de otros profesionales especialistas (logopeda, psicólogo).

A continuación, mencionaremos cuáles son las condiciones óptimas para la observación, y cómo llevar a cabo el registro de la misma y, por último, qué criterios podemos seguir para valorar la producciones lingüísticas observadas.

B). Qué, cómo y cuándo observar

A la hora de observar el lenguaje del niño conviene especificar tres aspectos: ¿qué observar?, ¿cuándo observar? y ¿cómo observar?.

En cuanto a ¿qué observar?, puede decirse que para valorar la competencia lingüística necesitamos tener en cuenta tanto el nivel de expresión o producción propia del niño, como el de comprensión de las emisiones que recibe de sus interlocutores. Por ello es sumamente importante atender tanto a éstas últimas como a las conductas del niño al escucharlas.

Por otro lado, no podemos perder la referencia de que las producciones verbales del niño cumplen una serie de funciones relativas a la comunicación con los otros y la de describir la realidad que le rodea. Por ello, además de conocer el significado de su expresión, resulta de gran interés analizar cómo consigue el niño influir o modificar la conducta de los otros.

Una observación adecuada, por tanto, debería incluir, no sólo las producciones emitidas por el niño, sino también todo aquello que informa sobre su intención comunicativa, es decir, sus gestos y actitudes. Además se ha de observar las actividades que acompañan a lo que dice. Igualmente, debe incluir lo que dicen los interlocutores o lo que intentan expresar. Y, por último, ha de recoger el contexto en el que se produce la comunicación.

Todos estos aspectos pueden ser recogidos cuando observamos la conversación. Según señala Tough (1976) existen tres aspectos del lenguaje del niño que deberían ser considerados cuando observamos su conversación dentro del aula:

- (a) el uso social que hace de la conversación
- (b) la producción del habla, considerando la madurez de las estructuras empleadas
- (c) los propósitos de la conversación.

El uso social de la conversación se refiere a la necesidad de valorar en qué medida el niño establece relaciones sociales con otros, mediante el uso de la conversación, expresando a través de ella sus necesidades e intenciones. Por otro lado, nos interesa valorar también la expresión del niño, en sí misma, en previsión de que puedan existir dificultades, tanto en la producción articulatoria, como en la estructuración formal del lenguaje, que estén perturbando la expresión de su competencia comunicativa. Por último, interesa conocer los propósitos de la conversación, es decir, el modo en que el niño utiliza el lenguaje, incluyendo el tipo de información que transmite -su contenido- y los motivos de la misma -las funciones comunicativas-.

Otros aspecto a resolver se refiere a ¿cuándo observar?. Según lo que hemos mencionado, puede derivarse que los momentos más adecuados para observar son aquéllos en los que el niño está más dispuesto para la conversación. Generalmente, éstos coinciden con actividades compartidas, juegos o discusiones en grupo. En este sentido, algunas de las situaciones más adecuadas podrían ser las siguientes: momentos en que el niño pide ayuda en sus actividades, mientras discute con otros niños, cuando inicia una conversación con el profesor, al pedir ayuda para resolver sus necesidades, momento en el que llega a clase o se despide, etc. No debemos olvidar que el interés de la observación radica en la posibilidad de utilizar diferentes situaciones o contextos naturales, con el fin de contrastar los diversos usos del lenguaje que hace el niño

La pregunta acerca de ¿cómo observar? está referida a la necesidad que impone la observación de utilizar algún sistema de registro que garantice cierta sistematización de los datos que vamos recogiendo. Las observaciones no han de ser necesariamente prolongadas, sino que pueden plantearse en pequeños intervalos regulares de tiempo a lo largo del día, durante una o dos semanas. Es necesario que el profesor haga sus anotaciones acerca de lo que observa sobre un niño determinado, cuando lleva a cabo actividades o conversa con otros.

Existen diferentes sistemas de registro, de modo que el maestro ha de elegir aquél que se adapte mejor a sus sistema de trabajo y a las características del alumno que quiere observar. El sistema de registro más básico es el que se configura como un "diario", en el que se anotan las observaciones más llamativas, pero sin que hayan sido estructuradas previamente. Si se pretende una observación más sistemática, entonces puede recurrirse a un procedimiento más elaborado diseñando una hoja de observación, donde figuren "columnas" relativas a las conductas que hemos seleccionado como significativas. Este sistema debería recoger al menos tres apartados, referidos a cada momento de observación: (a) actividad que sucede en el contexto de observación, (b) tipo de conversación y/o conducta del niño (c) producciones del niño. Un tercer sistema consiste en una variante del anterior, de modo que las conductas a observar se estructuran como un "listado" en el que podrían incluirse los siguientes niveles: (a) grado de participación en las actividades de clase, (b) tipo de conversación con otros niños, (c) tipo de conversación con el profesor. Independientemente del sistema que elijamos, resulta útil llevar a cabo un resumen de lo observado en cada sesión, con el fin de facilitar el análisis de las competencias comunicativas del alumno y las modificaciones que se van produciendo.

En ocasiones, el profesor necesitará elaborar su propio sistema de registro. Como guía orientativa, a continuación retomamos algunos criterios que deberían tenerse en cuenta según Tough (1976):

1. Fecha y hora de la observación
2. Tipo de actividad en la que participa el niño (tipo de juego, actividad escolar, etc.).
3. Presencia o no de otros posibles interlocutores (compañeros o adultos)
4. Tipo de conversación que lleva a cabo el niño (pregunta, responde con monosílabos, hace extensiones de lo que oye, inicia la conversación, etc.)
5. Tipo de conducta implicada en la respuesta del niño (exige, ofrece, se queja, rechaza, se muestra retraído, colabora, etc.).

Por último, tal y como menciona Valmaseda (1990), hay que destacar que la observación puede verse sensiblemente enriquecida si contamos con la participación de otros profesionales, como el logopeda, profesor de apoyo, personas del equipo psicopedagógico, u otros, a la hora de contrastar puntos de vista diferentes sobre la competencia del niño. De hecho, este tipo de trabajo en conjunto contribuye a garantizar una correcta interpretación de los datos, y su utilización en un momento posterior del aprendizaje. Una de las ventajas consiste en que la observación, aporta un tipo de

información cualitativa muy útil para programar aquellas actividades que son más idóneas para optimizar el uso del lenguaje, por parte del alumno/grupo que hemos considerado, o para ayudar a aquéllos que muestran alguna dificultad. Por otro lado, el muestreo repetido nos proporciona la posibilidad de valorar el grado de aprovechamiento y mejora que experimenta el aprendizaje del alumno, y permite ir modificando la programación de actividades que habíamos elegido para ajustarla al nivel idóneo del grupo. Otra ventaja, ya mencionada, se refiere al carácter preventivo que adopta la observación, en la medida en que puede llevarnos a concluir que la ayuda prestada no es suficiente, de modo que algunos niños podrían requerir un examen posterior por parte otro profesional especialista del lenguaje.

Por último queremos recordar aquí que podemos llevar a cabo tres niveles de análisis a partir de la observación. En cuanto al primero de ellos, el uso social que hace el niño de la conversación, la utilización de los criterios comentados en el apartado anterior nos permitirá estimar si la conversación constituye para él un recurso destinado a iniciar y mantener relaciones sociales con los otros. Este nivel, por tanto, encuentra su contexto ideal de valoración en el aula (Tough, 1979). No obstante, existen otros dos aspectos que también han de ser considerados por parte del maestro: la calidad de las producciones del niño -en cuanto a su forma y contenido- y las funciones comunicativas que éstas cumplen, en previsión de posibles dificultades. Ambos niveles requieren llevar a cabo un registro, transcripción y análisis pormenorizado del lenguaje del niño, el cual expondremos a continuación. En ese sentido, el análisis del lenguaje constituye un procedimiento que viene a complementar y especificar la información obtenida en la observación, relacionada prioritariamente con los contextos comunicativos más usuales para el alumno.

4.2. El análisis del lenguaje a partir de muestras de producción espontánea

Una de las preguntas que un procedimiento de evaluación del lenguaje ha de ayudarnos a contestar es si el niño presenta, o no, algún problema en los procesos de expresión o comprensión. El muestreo del lenguaje, a partir de la observación, resulta uno de los más adecuados para esclarecer esa cuestión. El procedimiento, básicamente, consiste en obtener una muestra de las producciones lingüísticas del niño a partir de un contexto en el que se suscite el lenguaje espontáneo, transcribirlas y analizarlas.

Diferentes autores (Hammill, 1987; Howell y Morehead, 1987; Bennett-Kastor, 1988) destacan la conveniencia de utilizar este sistema, como alternativa a los procedimientos estandarizados, a la hora de evaluar la competencia curricular del alumno. Entre las razones que justifican esta recomendación, cabe mencionar que puede ser utilizado dentro del contexto escolar, tanto por el profesor, como por el especialista en lenguaje. Por otro lado, su empleo, en la medida en que aporta una valoración cualitativa de la competencia comunicativa de los alumnos, es aconsejable tanto en la detección de las dificultades que pueden aparecer en la Educación Infantil y Primaria (Bryen y Gallagher, 1983; Mc Cune y cols., 1990; Roth, 1990), como en la evaluación de aquellos alumnos que manifiestan dificultades transitorias o permanentes del aprendizaje (Orelove y Sobsey, 1987; Luftig, 1987; Mercer y Mercer, 1989; Browder, 1991).

En general, no se establecen condiciones para el empleo de este procedimiento, aunque algunos autores (Howell y Morehead, 1987) consideran que el criterio para su empleo se estima en que el niño sea capaz de producir un 50 % de oraciones completas del total de su producción.

A). La selección de la muestra de lenguaje

Para que la muestra elegida sea representativa del lenguaje del niño, se considera que debe incluir 50 oraciones aproximadamente, aunque algunos autores (Wiig y Semel, 1984) opinan que la representatividad sólo estaría asegurada si se toman en torno a 100 o más producciones. Otro criterio posible consiste en determinar el tiempo que usaremos para la observación. Empleando 30 minutos de interacción, podemos contar con un número aproximado de 100 ó 200 producciones, en niños mayores de dos años. Conviene, en la medida de lo posible, elegir un entorno que sea familiar para el niño, de modo que estimule su ejecución y elicite la mejor producción lingüística. También es recomendable seleccionar la muestra de lenguaje en diferentes contextos. El evaluador debe adaptar su actitud e intereses a los del niño, dependiendo de la edad y características de éste. Igualmente, sus respuestas deben emplear un tipo de vocabulario y estructuras gramaticales que éste pueda comprender, evitando una actitud instructiva o correctiva.

Otro aspecto a tener en cuenta es el tipo de material que podemos utilizar para elicitación del lenguaje del niño. Resulta útil seleccionar el material previamente, e incluir: objetos variados (juguetes, marionetas, dibujos, etc.), elementos ambiguos (regletas, bloques de madera, etc.), y algún juego temático (juegos de coches, médicos, etc.). Este material tangible tiene por objeto estimular la conversación, y resulta especialmente

adecuado con niños muy pequeños. La presencia de juguetes o dibujos nos permitirá dar la oportunidad al niño de que elija aquéllos que le son más atractivos, asegurando cierto nivel de motivación y espontaneidad. Por otro lado, la presencia de elementos ambiguos y juegos temáticos tiene la finalidad de suscitar por parte del niño la sustitución de elementos en el primer caso, y la secuenciación y planificación de acciones en el segundo, haciendo posible que analicemos algunas dimensiones del juego simbólico, y la presencia o no de lenguaje para llevarlas a cabo. Con ello, estamos incidiendo en la importancia de registrar, tanto las producciones lingüísticas del niño, como el tipo de juego que realiza y el modo en que interactúa con sus iguales y el adulto, sea éste el evaluador o un familiar del niño.

En el caso de niños mayores, puede resultar útil plantear una serie de temas de interés, que incluyan por ejemplo, actividades que realiza en la escuela, excursiones o viajes que ha hecho, aficiones, aspectos referidos a amigos cercanos y hermanos, programas preferidos de televisión, animales que le gustan, etc. Con respecto al uso de material gráfico (libros, fotografías, etc.) hay que tener en cuenta que con niños que tienen dificultades para expresarse, su uso puede tener un efecto contrario al que se pretende, ya que prioritariamente tenderán a denominar o señalar los elementos que ven. Por tanto, se ha de poner énfasis en conseguir que el niño relate algo de lo que podría estar sucediendo en un escena, que explique por qué ocurre algo, por ejemplo. Es importante evitar, sobre todo, el tipo de preguntas que suscitan respuestas con monosílabos (i.e. "¿qué están haciendo los niños?"), y procurar utilizar preguntas abiertas (i.e. "¿por qué crees que están riñendo?").

En ocasiones, podemos encontrarnos con niños que apenas hablan. Entonces, puede resultar útil la presencia de otro niño y de un juego mediador que suscite la conversación entre ambos. En el caso de niños con dificultades severas puede resultar difícil conseguir una muestra representativa de lenguaje. No obstante, podemos recoger diferentes observaciones a lo largo de un día, y seleccionar aquéllas en las que existe mayor producción. De ese modo, contaremos con una muestra que ofrece el valor de haber sido extraída de contextos funcionales .

B). El registro y la transcripción

Habitualmente se utilizan sistemas de grabación (vídeo, magnetófono), con el fin de garantizar la fiabilidad del registro. No obstante, es conveniente tomar notas en el momento de la observación y, en la medida de lo posible, teniendo en cuenta los

siguientes criterios: (a) transcribir las producciones verbales del niño y de los interlocutores, y (b) anotar las observaciones sobre los gestos y acciones de los interlocutores. Para ello pueden utilizarse categorías definidas. Siguán, Colomina y Vila. (1986) proponen cuatro, en concreto: (1) verbalizaciones del niño, (2) gestos y acciones del niño, (3) verbalizaciones de los interlocutores, y (4) gestos y acciones de los interlocutores. El formato típico consiste en dividir la hoja de anotaciones en cuatro columnas, siguiendo el orden descrito.

Para realizar la transcripción existen fundamentalmente dos procedimientos, dependiendo de si hemos establecido o no, categorías previas de observación. En el primer caso, se procede a una selección de los fragmentos que se ajusten al objeto de estudio; este procedimiento resulta especialmente útil cuando se desea comparar estudios longitudinales de muestras amplias, ya que el análisis puede realizarse por ordenador.

En el caso de no haber utilizado categorías de observación previas, la transcripción recogerá todos los datos registrados, teniendo especial cuidado en aquéllos referidos al comportamiento no verbal del sujeto. Es aconsejable que la transcripción sea realizada por el observador mismo, especialmente si el registro ha sido manual o magnetofónico, y lo más rápidamente posible, una vez hecha la grabación.

La transcripción puede presentar algunas dificultades. Una de ellas quizá sea la falta de inteligibilidad de algunas expresiones del niño, independientemente de la familiaridad que tengamos con él. En estos casos se recomienda no incluir en la transcripción dichas expresiones ininteligibles. Otro aspecto que debemos tener en cuenta es que el niño tenderá a repetir expresiones, en cuyo caso conviene considerar únicamente la primera expresión de la serie, salvo que existan variaciones de las mismas y, que si son de interés, deberíamos recoger. No obstante debe tomarse nota de la existencia de esas repeticiones, así como de posibles disfluencias y vacilaciones.

El registro de la conducta gestual es de suma importancia, especialmente cuando se trata de niños con dificultades comunicativas evidentes. No obstante, presenta algunas dificultades, ya que no existe un acuerdo teórico en cuanto a la naturaleza de la misma, y los elementos que la componen. Conviene tener en cuenta todas las expresiones del niño, especialmente la existencia de conductas gestuales básicas (i.e. mirada, señalamiento, etc.). Para determinar el modo en que podemos registrar estas conductas no verbales podemos acudir a algunas de las taxonomías ya definidas. Por ejemplo, Camanioni (1979) propone un registro de estas conductas a continuación de la emisión verbal (estilo

de prosa), la cual es útil especialmente cuando el registro utilizado es tipo diario. Otros autores, en cambio, (Dore, 1977; Wells, 1982) consideran más oportuno anotar la conducta no verbal en una columna independiente de la producción lingüística, sistema que presenta alguna dificultad a la hora de transcribir producciones simultáneas. Para un conocimiento más exhaustivo de las normas que pueden seguirse en una transcripción, puede acudir a Siguán, Colomina y Vila (1986).

C). El análisis del lenguaje

C.1.). Análisis fonológico

La evaluación de la fonología tiene por objeto el análisis de la producción de sonidos, y de las reglas de combinación en secuencias adecuadas (Hallagan y Bryan, 1981). Este criterio es extensivo a las pruebas estandarizadas que evalúan esta dimensión. Por ello, interesa que mencionemos qué información aporta específicamente el tipo de evaluación que proponemos.

En la evaluación fonológica a partir del lenguaje espontáneo obtenido en la observación, nos interesa considerar dos aspectos. En primer lugar, el grado de adquisición de los fonemas, en sus distintas categorías, es decir, el grado de mantenimiento de los mismos, teniendo en cuenta su posición (inicial, media o final) dentro de la sílaba. El segundo objetivo es el análisis de los *procesos fonológicos* que lleva a cabo el niño para resolver las dificultades de esa adquisición (ver: Ingram, 1976). Este nivel de análisis es especialmente importante a la hora de valorar las dificultades en el desarrollo del lenguaje. En castellano contamos con muy pocos estudios referidos al estudio del desarrollo fonológico que nos permitan establecer criterios comparativos. En este sentido, resulta una grata excepción el trabajo de Bosch (1983), dado su rigor metodológico, así como el tipo de tarea que diseña para el estudio del desarrollo fonológico (Ver fig. 8.1)

C.2.). Análisis morfosintáctico

Los modelos acerca del desarrollo del lenguaje plantean una íntima relación entre la adquisición de los aspectos semánticos y morfosintácticos. Esta relación se hace evidente cuando accedemos al estudio de esta dimensión, a partir del lenguaje espontáneo. No obstante, desde el punto de vista del análisis del lenguaje, y con el fin de facilitar un acercamiento a su estudio, la mayoría de los autores mantienen la separación entre ambos niveles.

La evaluación del nivel morfosintáctico, mediante el análisis del lenguaje, es especialmente aconsejable en el caso de niños de alto riesgo, con el fin de detectar si existe una discrepancia entre el grado de desarrollo expresivo y comprensivo. Un nivel de habilidades receptivas superior al de las expresivas, suele aparecer en presencia de déficits motores importantes a nivel oral. También podemos encontrar el caso contrario, es decir, que ciertos niños muestren un nivel de expresión por encima de su comprensión. Este tipo de niños tienden, a menudo, a repetir de forma mimética expresiones que han oído previamente, más que a generalizar sus propias producciones a partir del conocimiento de las reglas subyacentes. Por ello, en estos casos, un análisis comparativo de los niveles de comprensión y expresión, permite comprobar la existencia de una discrepancia significativa entre ambas dimensiones.

En torno a la edad de 1 1/2 la mayoría de los niños llevan a cabo producciones de dos palabras, aunque no suelen presentar todavía inflexiones morfológicas (plural, gerundio, etc.), las cuales comenzarán a ser utilizadas al alcanzar producciones de tres palabras. Al iniciar la escolaridad el niño normalmente dispone de las estructuras sintácticas básicas y algunas de las complejas, aunque algunas de éstas últimas requerirán de varios años hasta su consolidación. No obstante, los niños con dificultades lingüísticas, incluso aquéllos con un buen nivel de desarrollo cognitivo, necesitan de mucho más tiempo para alcanzar ese nivel. En tales casos, la evaluación de la competencia lingüística, mediante el análisis del lenguaje constituye un procedimiento muy útil para llevar a cabo un seguimiento y establecer las adaptaciones necesarias.

En general, se acepta que las categorías descritas por la gramática tradicional son las más adecuadas para clasificar los términos lingüísticos que pueden ser analizados en la expresión lingüística del niño, con independencia del marco evolutivo del que partamos. Así, la distinción entre categorías morfológicas (artículo, preposición, verbo, pronombre, etc.), del mismo modo que las flexiones propias del castellano (género, número, etc.) pueden servirnos para especificar el dominio conseguido por el niño en cuanto al uso de los mismos (Ver fig. 8.2 y 8.6).

Por lo que se refiere a la sintaxis, interesa valorar dos aspectos. En primer lugar el tipo de construcciones sintácticas que, de modo habitual, se utilizan correctamente. También interesa valorar la complejidad de los sintagmas que las componen. Este criterio nos dará una idea de cuál es el nivel de competencia del niño. En tercer lugar, debemos identificar aquéllas oraciones producidas por el niño que contienen errores u omisiones sintácticas. Para ello, resulta imprescindible referirnos al contexto en que han sido

emitidas, el cual nos proporcionará un criterio útil a la hora de valorar como aceptables o no, las producciones más características. A continuación, debemos identificar el tipo de errores que contienen, con el fin de establecer si responden al nivel de desarrollo esperado, o bien, si existe alguna dificultad determinada con alguna estructura en particular (tómese como referencia la fig. 8.6).

Existen algunos sistemas de análisis del lenguaje espontáneo, que presentan cierta sistematización, y a los que puede recurrirse. Uno de los más conocidos protocolos para el análisis sintáctico es el LARSP (Language Assessment, Remediation, and Screening Procedure; Crystal, Fletcher y Garman, 1976). Este procedimiento permite, además, la valoración y el establecimiento de pautas para la reeducación del lenguaje.

A medida que el niño desarrolla su capacidad de estructuración sintáctica, va produciendo formas inmaduras, algunas de las cuales posibilitan predecir el estadio evolutivo en el que se encuentra. La mayoría de los sistemas de análisis, que toman este aspecto en consideración, permiten analizar el modo en que el niño va introduciendo progresivamente estructuras más complejas.

Entre las estructuras que pueden ser analizadas en el lenguaje del niño, podemos mencionar la necesidad de evaluar la presencia de:

- (a) Oraciones simples (a partir de la estructura básica: Sujeto-Verbo-Objeto);
- (b) Estructuración de los sintagmas nominales,
- (c) Estructuración de los sintagmas verbales,
- (d) Oraciones complejas (coordinación, subordinación),
- (e) Tipo de transformaciones generadas (mandato, negación, interrogación, voz pasiva)

Por otro lado, este procedimiento de evaluación de la competencia morfosintáctica hace posible que el examinador, considere un nivel de evaluación complementario o específico, intentando elicitarse aquellas construcciones que no aparecen espontáneamente en el lenguaje del niño, mediante el empleo de preguntas abiertas sobre el material utilizado o lo que representa (Hubatch y cols., 1985), tal y como mencionamos en el apartado de procedimientos de evaluación informal.

C.3) Análisis semántico

La evaluación de este nivel presenta algunas dificultades, teniendo en cuenta los diferentes aspectos que forman parte del mismo, y su compleja estructuración. A

continuación, trataremos de explicar el modo en que el niño adquiere un dominio del significado del lenguaje según algunos de los modelos que han planteado el estudio de este nivel, con el fin de esclarecer qué aspectos deberemos evaluar.

Tal y como hemos visto en el apartado de desarrollo del lenguaje, el componente semántico del lenguaje puede ser dividido en dos áreas: (a) el significado de las palabras aisladas (significado lexical), y (b) el significado que adoptan las palabras en virtud del funcionamiento en roles particulares dentro de una oración (roles semánticos) (ver fig. 8.3). Estas dos áreas encuentran un reflejo diferente en el desarrollo semántico normal, con respecto al que caracteriza a los niños con dificultades del lenguaje

Si nos situamos en el ámbito de las dificultades comunicativas, el análisis del lenguaje espontáneo permite comprobar que algunos niños con retraso del lenguaje presentan problemas en el hallazgo de palabras. Por ejemplo, en su conversación espontánea aparecen producciones que no son gramaticalmente correctas, y en las que abundan las sustituciones de palabras, los circunloquios o las referencias indefinidas. En este sentido, Wiig y Semel (1984) plantean la necesidad de diferenciar: (a) los déficits referidos a vocabulario y a la formación de conceptos, de (b) las dificultades en el hallazgo de la palabra, comparando los niveles de comprensión y expresión. Estos niveles podrían ser analizados, en un segundo momento, una vez realizado el análisis del lenguaje, empleando tareas de comprensión de vocabulario (designación de dibujos) y recuerdo de palabras, evaluando dentro de este segundo nivel la fluencia verbal (evocación de palabras siguiendo una consigna: palabras que empiecen por "p", nombrar frutas, nombrar partes del cuerpo, etc.).

El segundo aspecto que forma parte del nivel semántico, tal y como mencionábamos al principio, corresponde al significado que adoptan las palabras en virtud del funcionamiento en roles particulares dentro de una oración (roles semánticos), o roles que pueden adoptar los participantes de una situación. En los niños de edad comprendida entre 1 año y medio y los 3 años y medio, la evaluación del lenguaje debe incluir ya un análisis de las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras, las cuales vienen determinadas por los roles que juegan dentro de la oración. Por ejemplo, el término "chica", además de ser la determinación femenina con respecto a "chico", puede ser también el agente de una acción ("la niña lanza la pelota"), el receptor de una acción ("el balón golpeó a la niña"), el poseedor de un objeto (el balón de la niña"), etc. Para evaluar si el niño ha adquirido esta diferenciación podemos acudir a las categorías elaboradas por autores como Antinucci y cols. (1973) y Wells (1985) (ver figura 8.3). Esta

categorización nos permite evaluar la adquisición de relaciones semánticas, paralelamente a la evolución de la estructura morfosintáctica que las marca.

Concluyendo, para evaluar este nivel -especialmente el significado lexical-, pueden utilizarse las categorías que establece la gramática tradicional (Ver figura 8.6), mientras que los roles semánticos implicarían considerar su función dentro de la oración (ver fig. 8.3). No obstante, dado que el tipo de vocabulario que puede aparecer en la muestra de lenguaje espontáneo es probablemente limitado, dependiendo del material o tema de conversación que hayamos utilizado, será conveniente emplear una evaluación complementaria, siguiendo las pautas mencionadas, o bien, acudiendo a los tests estandarizados, específicos de este nivel.

C.4). Análisis pragmático

Tal y como hemos planteado con anterioridad (Mayor, 1991), por lo que se refiere a la intervención en el lenguaje, es posible aunar los dos enfoques que se han planteado en torno al estudio de la pragmática: formalista y funcionalista . Del modelo formalista - que contempla la pragmática como un área del lenguaje que ha de ser sistemáticamente evaluada- interesa rescatar las diferentes clasificaciones funcionales que sirven, tanto para evaluar los usos del lenguaje que manifiesta el alumno, como para detectar los que precisan entrenamiento y, consiguientemente, para diseñar las situaciones de interacción en que se verán más favorecidos. Paralelamente, de la perspectiva funcionalista -que concibe la pragmática como el núcleo fundamental y organizador de los otros componentes del lenguaje (fonológico, morfosintáctico y semántico)-, resulta imprescindible la idea de evaluar los diferentes contextos en que sucede la producción lingüística.

Una pregunta que podemos plantearnos se refiere a qué tipo de conductas hemos de tener en cuenta en la evaluación de la dimensión pragmática del lenguaje. Si admitimos que desde la pragmática "hablar es hacer", nos interesará evaluar, tanto las conductas verbales como las no verbales. De las primeras nos interesa el grado de dominio que el alumno ha conseguido desde el punto de vista formal (fonología, morfosintaxis) y del contenido (semántica) a la hora de expresar sus intenciones. En cuanto a las conductas no verbales, hemos de considerar los aspectos comunicativos que tienen que ver con aspectos como: el movimiento (expresión facial, movimiento del cuerpo), conducta táctil, proximidad física, características de la voz y apariencia física.

Ambos tipos de conductas, quedan recogidos en los diferentes ámbitos que incluye la pragmática, y que pueden definirse en cuatro niveles (van Kleeck y Richardson, 1990):

- a). El estilo individual y de los miembros del grupo
- b). Las adaptaciones a los participantes, roles y situaciones concretas
- c). Las funciones comunicativas
- d). La organización progresiva del discurso oral

La valoración del *estilo individual y de los miembros del grupo* está estrechamente relacionada con el contexto social particular en el que llevamos a cabo la observación, en el cual existen dos aspectos diferenciados. Por un lado, encontramos las conductas relativamente estables que cada persona manifiesta en su modo de comunicarse, y que definen su estilo individual. Por otro, existen las variaciones características del lenguaje en relación al contexto, dependiendo de factores como el ámbito geográfico, cultural, la clase social, etc. Es decir, son las que definen al sujeto como miembro de una comunidad.

Como consecuencia, la evaluación debería definir qué aspectos de la conducta comunicativa del niño son resultado de algunos de estos factores, como por ejemplo, las diferencias dialectales, de clase social, etc. En ocasiones, las diferencias dialectales pueden interferir el curso de ciertos problemas del lenguaje o retraso, modificando las estrategias de compensación por parte del sujeto. Considerando diferencias más extremas, las situaciones de bilingüismo mal integrado son un ejemplo del efecto causado por la necesidad de acceder a un código, bajo una determinada presión socio-cultural.

El segundo factor que hemos mencionado se refiere a las *adaptaciones del hablante a los participantes, roles y situaciones concretas*. Estas adaptaciones son otro de los factores que explican las variaciones en el uso del lenguaje. Constituyen lo que se ha venido en llamar "registros" o variaciones del lenguaje inducidas contextualmente. En este sentido, diferentes investigaciones han demostrado la capacidad, que tanto el adulto como del niño manifiestan, para adaptarse a las características diferenciales del oyente, dependiendo de su edad, estatus, o diferentes rasgos de incapacidad -física o mental-. Así, los niños de cuatro años, que presentan un desarrollo normal, varían su lenguaje en respuesta a diversas características del oyente como, por ejemplo, la edad, utilizando oraciones más breves y sencillas cuando se dirigen a niños más pequeños.

Por todo ello, la evaluación de las habilidades pragmáticas del alumno debe incluir la observación de cómo interactúa con interlocutores que presentan, de forma real o hipotética, diferencias con respecto a él, registrando su grado de adaptación a los mismos.

Este aspecto puede ser evaluado mediante la utilización de muñecos o marionetas que "hablan" como niños pequeños, a partir de situaciones que se susciten dentro del juego de ficción.

Es habitual que los niños en la etapa de Educación Infantil manifiesten todavía dificultades en considerar estas necesidades del oyente. No obstante, si las dificultades de este tipo persisten en los primeros años de Educación Primaria, estaría justificado un examen a fondo, y el establecimiento de pautas de entrenamiento en este área.

Otro procedimiento a la hora de evaluar la capacidad del alumno, para tener en cuenta las necesidades del oyente, ha sido planteado desde la "comunicación referencial". Se trata de evaluar la habilidad del niño para comunicar información acerca de referentes particulares, de modo conciso y sin ambigüedades. En ocasiones, los problemas del niño en este nivel se manifiestan en el lenguaje espontáneo, a través de una sobreabundancia de términos que pierden especificidad referencial (i.e. "eso", "lo que", "una cosa", etc.), o del empleo de vocabulario no específico que es utilizado cuando el interlocutor desconoce el referente (i.e. "Ana", "el hombre", etc. cuando el oyente no sabe de quién se trata) (Damico, 1985). Los niños que muestran una pérdida frecuente de la especificidad referencial pueden estar reflejando una dificultad en el hallazgo de palabras, un déficit pragmático a la hora de tener en cuenta las necesidades del interlocutor, o bien, ambas cosas a la vez.

En cuanto a la habilidad del niño para referirse a diferentes roles en el uso del lenguaje, ésta puede observarse claramente a través del juego simbólico, en el cual tiene ocasión de adoptar diferentes roles a través de los que expresarse de forma distinta (médico-paciente, profesor-alumno, padre-hijo, etc.). Normalmente, los niños que presentan un desarrollo normal son capaces de representar roles verbalmente en su juego, alrededor de los 3 ó 3 1/2 años (Westby, 1980). En un contexto de evaluación del lenguaje el maestro o el examinador puede aportar los apoyos necesarios, con el fin de elicitar diferentes roles durante la recogida de una muestra de lenguaje espontáneo.

A la hora de determinar las habilidades comunicativas del niño, a partir de las *funciones comunicativas* que manifiesta, podemos acudir a diferentes categorizaciones. Una de las más recientes categorizaciones es la que plantea Vila (1984), quien tomando como referencia a Mc Shane (1980), introduce la función conversacional, con la finalidad de analizar el discurso interactivo, a partir de las relaciones que se establecen entre las producciones del mismo.

La propuesta de Vila (1984) se estructura del siguiente modo:

a). *Categoría de regulación*

- a.1). *Atención* : procedimiento para dirigir la atención del otro hacia un objetivo
- a.2). *Requerimiento* : procedimiento que pretende conseguir algo del adulto
- a.3). *Vocativo* : producción que solicita la presencia de la otra persona

b). *Categoría de información*

- b.1). *Designación* : producción que tiene el objeto de nombrar un objeto o persona
- b.2). *Descripción* : producción o procedimiento que informa sobre algo
- b.3). *Informativa* : producción que informa más allá del "aquí y ahora"

c). *Categoría de expresión*

- c.1). *Realización* : procedimiento que describe una acción que el niño realiza
- c.2). *Determinación* : procedimiento que expresa la intención de realizar algo
- c.3). *Rechazo* : procedimiento para expresar rechazo u oposición al adulto
- c.4). *Protesta* : procedimiento exagerado para expresar disgusto
- c.5). *Aceptación* : procedimiento para aceptar los deseos del adulto

d). *Categoría de diálogo*

- d.1). *Imitación* : repetición de la producción del adulto sin intención de informar
- d.2). *Respuesta* : producción que sigue a la pregunta del adulto
- d.3). *Pregunta* : producción que pide información
- d.4). *Continuación* : procedimiento vocálico para mantener la conversación

e). *Categoría variada* : recoge aquellos términos, especialmente fórmulas sociales, que no se ajustan a las categorías anteriores.

El cuarto nivel de la evaluación pragmática se refiere a la *organización progresiva del discurso*, es decir, al modo en que el lenguaje se mantiene más allá del nivel de la oración. El discurso puede ser interactivo, en el que contribuyen diferentes participantes, o narrativo, el cual asume en gran parte las características de un monólogo. Por lo que se refiere a la evaluación del lenguaje espontáneo nos interesa el discurso interactivo, especialmente en la modalidad de la conversación.

La conversación es la primera forma de discurso que utiliza el niño, y la que más se va modificando, en la medida en que prevalece a lo largo de su desarrollo. Con respecto a la evaluación, interesa observar, tanto la habilidad referida al manejo de la conversación (inicio y finalización, toma de turno y restablecimiento), como del tema de la misma (selección, introducción, mantenimiento y cambio). En este sentido, resulta de interés que

algunas de las clasificaciones de funciones comunicativas que hemos mencionado (Vila, 1984) hayan considerado la categoría de diálogo. En cuanto al manejo conversacional interesa evaluar aspectos como: el carácter de los actos de habla del niño (asertivos o no), su habilidad para hacer correcciones o revisiones sobre lo expresado, pedir aclaración, y otros. (ver: Wells, 1985).

Como conclusión podemos decir que la evaluación pragmática ha de pretender algo más que constatar la presencia, o no, de ciertas funciones comunicativas por parte del niño, asumiendo como finalidad la de observar el grado de intersubjetividad, la variabilidad de los registros, y la información pertinente que pone de manifiesto en diferentes contextos, uno de los cuales el educativo, se construye fundamentalmente en base al tipo de necesidades comunicativas del niño, al modo en que las satisface o resuelve, y a las que se suscitan en función del grado de demanda de su interlocutor.

D). Índices de desarrollo

A partir de la muestra de lenguaje espontáneo podemos obtener diferentes medidas para establecer el estadio de desarrollo en que se encuentra el niño. Uno de los primeros índices utilizados fue el *recuento de vocabulario* (totalidad de palabras diferentes), como estimación de la riqueza de vocabulario. No obstante, la fiabilidad de este índice ha sido claramente cuestionada, teniendo en cuenta la falta de criterios comparativos.

Un índice muy utilizado es la longitud media del enunciado o MLU (*Mean Length of Utterance; MLU*). Para su cálculo, Brown (1973) propone el criterio de tomar las cien primeras producciones verbales, contabilizando el número de morfemas, con el fin de establecer una comparación con los estadios del desarrollo definidos en su modelo. La necesidad de establecer criterios para su utilización en lengua castellana, hace necesario acudir a trabajos que han sido llevados a cabo en nuestra lengua (Véase: Siguán y cols., 1986; Clemente, 1989). En el último apartado de este capítulo recogemos las normas para su cálculo.

Por último, podemos acudir al Índice de Diversidad lexical o IDL (*Type Token Ratio -TTR-*), para cuyo cálculo se compara la cantidad de palabras diferentes con el total de palabras de la muestra, sobre las cien primeras palabras.

4.3. Los procedimientos no estandarizados para elicitar el lenguaje

En esta sección nos referiremos a los procedimientos de evaluación del lenguaje oral denominados no estandarizados. Esta denominación, responde al hecho de que habitualmente carecen, tanto de normas para una aplicación estandarizada, como de datos normativos con los que comparar la puntuación obtenida por el sujeto. En base a ello, admiten variaciones en cuanto a su adaptación, a su extensión o a otros aspectos como, por ejemplo, el número de items o el tipo de material empleado. En la descripción de este tipo de procedimientos que sigue a continuación, consideraremos oportuno establecer una distinción entre los niveles de comprensión, expresión y pragmática.

A). Evaluación de la comprensión lingüística

Habitualmente se acepta el hecho de que la recepción del lenguaje precede a la expresión y, en esa medida, se tiende a evaluar, en primer lugar, los aspectos referidos a la comprensión lingüística. De modo general, con excepción de casos de trastornos severos del lenguaje, puede ser recomendable comenzar la evaluación con la aplicación de algunas de las pruebas estandarizadas mencionadas en la sección posterior. En caso de constatar la existencia de alguna dificultad, es aconsejable utilizar otros procedimientos que permitan llevar a cabo una evaluación más profunda de la capacidad de discriminación de sonidos del niño, y de su comprensión del vocabulario, así como de diferentes aspectos sintácticos y semánticos.

A.1.). Discriminación de sonidos del habla

Pueden considerarse cuatro tipos de tareas referidas a la discriminación auditiva (Hammil, 1987):

(a) Emparejamiento de dos sonidos producidos externamente..

Esta tarea evalúa el nivel más simple de discriminación auditiva, de modo que incluso niños con severas dificultades articulatorias pueden resolverlo fácilmente. Por otro lado, constituye un elemento muy común en la mayoría de los tests referidos a este ámbito. En este tipo de tareas el examinador lee pares de palabras que pueden ser iguales, o diferir únicamente en un sonido, de tal modo que el niño ha de decir si son iguales o distintas.

(b) Emparejamiento de un sonido externo y otro producido por el niño.

En este caso, el examinador produce un sonido, y el niño lo imita. A continuación ha de responder a la pregunta de si ambos sonidos son iguales o diferentes. Los sonidos empleados pueden ser aquéllos con los cuales el niño presenta dificultades. De ese modo, en caso de que éste no sea capaz de establecer si su imitación es similar a la del examinador, podremos esperar que presente dificultades para alcanzar una producción correcta a través de esta modalidad.

(c) Emparejamiento de un sonido externo y el criterio interno del niño.

La tarea exige que el niño juzgue si los sonidos que oye dentro de sílabas o palabras son correctos o no. Esta tarea exige que el niño disponga de una imagen auditiva interna de la producción correcta, con la que comparar aquello que oye. Para algunos niños esta tarea puede ser sencilla de realizar, en la medida en que no precisa un control sobre su propia producción.

(d) Emparejamiento de un sonido producido internamente y un criterio interno.

En este caso, al niño ha de producir el sonido establecido como objetivo y, a continuación, juzgar si su producción es correcta. Si realiza correctamente esta tarea, está indicando que es capaz controlar -escuchar y evaluar- su propia producción.

A.2.). Vocabulario

En caso de que hayamos comprobado, mediante la aplicación de una prueba estandarizada, que el niño presenta problemas en la comprensión de palabras simples, entonces debemos analizar si el déficit es generalizado, o bien, si se refiere únicamente a determinadas categorías de palabras. Para ello, podríamos establecer categorías en base a un criterio semántico (animales, muebles, juguetes, ocupaciones, etc.), o bien a un criterio morfológico (nombres, acciones, pronombres, adjetivos, etc.). El formato de presentación más idóneo, cuando existen dificultades de comprensión, consiste en solicitar la identificación de la palabra objeto de evaluación, mediante designación múltiple de imágenes. Un ejemplo lo constituye el formato del test Peabody (Dunn y Dunn, 1981) De ese modo, puede esclarecerse si el niño responde erróneamente a ciertas categorías de palabras o sólo a algunas determinadas.

A. 3.). Sintaxis/semántica

La evaluación de la comprensión lingüística pone de manifiesto la necesidad de considerar la interrelación entre los niveles semántico y sintáctico. Por ejemplo, la noción de plural (i.e. "cosas") que implica "más de uno", guarda su correspondencia

morfosintáctica con la aplicación de un morfema a la palabra referida al singular ("cosa" + /s/).

Existen diferentes posibilidades para evaluar este nivel (ver: Bellugi-Klima, 1971). En general, deben tenerse en cuenta algunos criterios, como por ejemplo, el de eliminar las posibles claves contextuales, asegurarse que el niño conozca el vocabulario implicado, y que los objetos empleados sean familiares para el niño. El formato podría consistir en presentar una serie de objetos, la emisión de dos oraciones opuestas por parte del clínico, y la posterior "escenificación" con los objetos por parte del niño de ambas oraciones escuchadas (i.e. "el coche es empujado por el camión" "el camión es empujado por el coche"). Otra posibilidad es emplear dibujos de escenas para la designación de los mismos. De ese modo pueden evaluarse diferentes nociones como: inflexión singular/plural de nombres y adjetivos, declaraciones afirmativas/negativas, inflexiones singular/plural de nombres junto a inflexiones de verbos, preguntas afirmativas/negativas, afijos negativos, formas reflexivas, comparativos, oraciones pasivas, u otros.

B). Evaluación de la producción lingüística

Dentro de la evaluación de la producción hemos considerado útil referirnos a los siguientes aspectos: (a) mecanismos implicados en la producción del habla, (b) producción articulatoria, (c) sintaxis y (d) semántica.

B.1.). Mecanismos implicados en la producción del habla

Como requisito previo a la evaluación de la calidad articulatoria, es necesario analizar el funcionamiento de los mecanismos básicos sobre los que asienta la articulación. A este respecto podemos diferenciar el nivel la eficacia funcional de tres niveles:

(i) Mecanismos del habla en reposo

- . Dificultades en la posición general del cuerpo (balanceo en posición sentada, balanceo de la cabeza, reflejos tónicos del cuello)
- . Alteraciones en la configuración general y control muscular (simetría, configuración y musculatura facial, boca, musculatura torácica y abdominal)

(ii) Control de la musculatura voluntaria del habla en reposo

- Referidos a : mandíbula, labios, lengua, oclusión dental, paladar, laringe y músculos de la respiración.

(iii). *Control de la musculatura voluntaria durante el habla*

- Dificultades en la coordinación de los articuladores durante el habla (movimiento de músculos articuladores -fonemas nasales, labiales, velares, etc.-, y movimiento de músculos en respiración, fonación - inicio y mantenimiento- y calidad del cierre velo-faríngeo -en fricativas y oclusivas-)
- Dificultades en la fonación y resonancia (tono e intensidad).

B. 2.). Producción de sonidos del habla

En este nivel de evaluación se debería tratar de responder a las siguientes preguntas: (a) ¿qué sonidos produce de forma incorrecta el niño? (análisis fonémico), (b) ¿Cómo produce el niños los errores articulatorios? (mecanismos de lenguaje oral), (c) ¿Cual es la variabilidad de esos errores?, y (d) ¿por qué articula incorrectamente el niño? (dificultad en discriminación de sonidos, anomalías estructurales, déficit en habilidades neuromusculares o modelo lingüístico inapropiado). En ocasiones, la respuesta a estas preguntas no resulta sencilla, especialmente cuando nos encontramos ante niños con problemas "funcionales" de articulación, en cuyo lenguaje aparecen también dificultades semánticas y sintácticas. A continuación mencionamos algunos aspectos referidos a cada nivel.

B.3). Producción sintáctica

Este nivel de evaluación admite dos tipos de procedimientos: el análisis de una muestra de lenguaje espontáneo, y consiguiente cálculo del MLU -al que ya nos referiremos de nuevo más adelante-, y (b) el uso de tareas de elicitación de la producción - al que nos referiremos a continuación-.

Las técnicas de elicitación pueden ser utilizadas cuando necesitamos evaluar aspectos específicos del lenguaje, en el caso de que algunas estructuras aparecen sólo esporádicamente a nivel espontáneo, o cuando el tiempo disponible para la evaluación es limitado. A continuación mencionamos algunas de las que pueden ser utilizadas con niños de 3 a 12 años, originales de Bellugi (ver: Slobin, 1967):

(a) *Interrogación* . Utilizando muñecos o marionetas, el examinador solicita al niño que haga preguntas (i.e. "pregúntale al muñeco qué quiere"). Con este procedimientos pueden ir solicitándose variaciones sobre diferentes estructuras (i.e.: acciones, sujeto, objeto, negación, verbos auxiliares, etc.).

(b) *Negativización* . Básicamente, se solicita del niño la negación de una oración que presenta el examinador. En ocasiones, puede ayudarse al niño pidiéndole, simplemente, que imite la oración negativa (i.e.: "la niña está llorando"; "la niña"). Sobre este formato es posible evaluar diferentes estructuras (variación de verbos auxiliares, formas de imperativo, uso de indefinidos, etc.)

(c). *Reflexivización* . Para favorecer la elicitación de esta estructura gramatical pueden utilizarse dibujos que representen la misma acción, llevada a cabo por el mismo individuo sobre sí mismo, o sobre otro (i.e. : en un dibujo la niña se peina; en otra escena peina a la muñeca). Cada dibujo se presenta acompañado de la oración que define la acción que sucede y sobre quién recae. Conviene emplear primeramente la pronominalización ("la niña se peina a sí misma"), y después las formas imperativas ("péinate tú misma").

B.4.). Producción semántica

Teniendo en cuenta todo lo mencionado en el apartado referido al análisis del lenguaje, aplicable también en este punto, puede resultar útil acudir a la distinción establecida en 1973 por Villiers y de Villiers, entre significado referencial y significado relacional. El significado *referencial* se refiere a la conexión entre palabras y objetos, mientras que el significado *relacional* alude a las relaciones entre conceptos, palabras y oraciones. A continuación mencionamos algunas pautas para la evaluación de ambos.

(a) *Significado referencial* . Este nivel puede ser evaluado mediante el cálculo del Índice de diversidad lexical, o TTR (Type Token Ratio) en versión inglesa, tal y como hemos mencionado en el apartado referido al análisis del lenguaje a partir de muestras de lenguaje espontáneo.

(b) *Significado relacional* . Podemos establecer, al menos, tres niveles de análisis referidos al significado relacional: las relaciones dentro de la oración, las relaciones entre oraciones, y las relaciones contextuales (o no lingüísticas). El más estudiado de ellos es el referido al establecimiento de relaciones dentro de la oración. Para evaluar si el niño ha adquirido esta diferenciación podemos acudir a las categorías, ya mencionadas, elaboradas por autores como Antinucci y cols. (1973) y Wells (1985). Esta categorización (ver fog. 8.3) nos permite evaluar la adquisición de relaciones semánticas, paralelamente a la evolución de la estructura morfosintáctica que las marca. En cuanto a las relaciones entre oraciones (i.e.: referencia pronominal, deixis, cohesión del discurso e intención comunicativa) su solapamiento con la pragmática es evidente, aspecto que exige un tipo de análisis específico (ver Stubbs, 1983). Tal y como hemos referido anteriormente, dentro

de la pragmática puede incluirse, junto a las funciones comunicativas, el estilo individual y de los miembros del grupo, las adaptaciones a los participantes, roles y situaciones concretas, y en relación al tema que nos ocupa, la organización progresiva del discurso, o modo en que el lenguaje se mantiene más allá de la oración. Por lo que se refiere a la evaluación del lenguaje espontáneo nos interesa el discurso interactivo, más que el discurso narrativo, especialmente en la modalidad de la conversación (ver: Wells, 1985).

C). Evaluación de la pragmática

La evaluación de este nivel se fundamenta en los aspectos que hemos mencionado previamente para la evaluación de la pragmática (ver apartados: 4.2. y 5.2g).

4.4. La evaluación estandarizada mediante el empleo de tests de lenguaje

La evaluación estandarizada o normalizada hace referencia a la utilización de un tipo de procedimientos que permite garantizar que los estímulos y las condiciones de aplicación son similares en situaciones distintas. Por otro lado, permite comparar el rendimiento de un sujeto con el que caracteriza a la población general en la misma prueba, gracias a su baremación. Otra posibilidad que ofrece, desde el punto de vista del desarrollo, es la de poder comparar los resultados de un sujeto con los obtenidos por su grupo de edad, y en ese sentido, definir el grado de retraso o avance en la evolución del lenguaje

Cuando se trata de valorar dificultades en el lenguaje con criterios diagnósticos, puede resultar útil comparar los propios resultados del sujeto en diferentes partes de la prueba para valorar la significación de esas posibles diferencias y, posteriormente, establecer su relación con el comportamiento en esa prueba de otros sujetos con dificultades. En este sentido, algunos tests presentan la ventaja de disponer de un baremo de puntuaciones para la población normal y otro para la población patológica.

Una de las dificultades esenciales en la utilización de tests para evaluar el lenguaje reside en que muchos de ellos han sido concebidos originalmente en inglés, de modo que su utilización ha requerido o exige la traducción y adaptación a nuestra lengua. No obstante, aunque las diferencias específicamente lingüísticas, referidas a la estructura y el contenido, tienden a ser traducidas y ajustadas con mayor o menor éxito, resulta evidente

que las diferencias socio-culturales presentan mayores dificultades de adaptación, y este aspecto debe ser considerado a la hora de emplear este tipo de pruebas.

En el presente caso, y teniendo en cuenta el amplio número de tests de lenguaje existentes, nos referiremos sólo a algunas de las que son de uso habitual en nuestro contexto de habla castellana o que, a pesar de estar diseñadas en inglés, su nivel de divulgación y su aplicación accesible, justifica que aludamos a ellas. Existen, no obstante, diversas publicaciones donde pueden encontrarse recopilaciones de los tests más utilizados en inglés o inglés/castellano, para la evaluación de dificultades del lenguaje oral, desde una perspectiva evolutiva (ver: Cantwell y Baker, 1987; Van Kleeck y Richarson, 1990) o desde un enfoque neuropsicológico, y referido tanto a la población infantil como adulta (Lezak, 1983).

Ya hemos mencionado, las ventajas y dificultades que plantea la evaluación del lenguaje y la comunicación mediante este tipo de procedimientos, especialmente en el caso de niños que presentan algún tipo de dificultad. Recientemente, algunos estudios aportan criterios para hacer un uso adecuado de los mismos, como puede comprobarse en el trabajo que mencionamos a continuación. Howlin y Kendall (1991) realizaron un estudio comparativo utilizando diferentes tests de lenguaje de uso habitual en el Reino Unido, con el fin de evaluar el grado de variabilidad de las puntuaciones obtenidas en todos ellos. Sus resultados corroboraron la variabilidad prevista entre los resultados obtenidos en diferentes pruebas que, en principio, evaluaban habilidades similares. Como conclusión los autores plantean una serie de recomendaciones útiles a la hora de seleccionar y utilizar tests psicométricos para evaluar el lenguaje, que glosamos seguidamente:

- (a) Estos tests no están diseñados para su uso con niños que presentan discapacidades, por lo que su aplicación en esos casos requerirá adaptaciones a las habilidades lingüísticas del niño, y la interpretación de resultados ha de hacerse con cautela;
- (b) A menudo, los rangos de edad que aportan los tests de lenguaje ofrecen una amplia variabilidad a la hora de establecer los niveles mínimo y máximo de rendimiento, debido a lo cual se hace necesario tener en cuenta la edad mental más que la edad cronológica del niño, incluso en aquellos casos en que se trate de niños con un nivel de inteligencia normal;
- (c) La utilización de puntuaciones en forma de "edad de desarrollo equivalente", puede dar lugar a errores de interpretación, por lo que se aconseja el empleo de las

puntuaciones standard, cuando se trata de establecer criterios comparativos entre resultados.

- (d) Dado que ningún test constituye una medida totalmente válida, el perfil de habilidades lingüísticas de un niño debería establecerse evaluando sus habilidades lingüísticas en diferentes áreas y, siempre que sea posible, aportando además información cualitativa acerca de su nivel de funcionamiento comunicativo.

Teniendo en cuenta las ventajas y dificultades que plantea la evaluación del lenguaje y la comunicación mediante este tipo de procedimientos, especialmente en el caso de niños que presentan algún tipo de dificultad, nuestro objetivo aquí es el de hacer una mención descriptiva de algunos de los tests más usuales, de modo que permita disponer de ciertos criterios valorativos a la hora de elegir alguno de las medidas normalizadas existentes, bien sea con la finalidad de obtener un perfil general de habilidades lingüísticas y comunicativas del niño, o bien, con la de ahondar en algún aspecto específico de las mismas. Según hemos mencionado, el especialista que realice la evaluación deberá tener en cuenta la necesidad de adaptar la aplicación a las posibilidades del niño que presente dificultades. No obstante, dentro del conjunto de pruebas que analizaremos existen algunos índices, que pueden resultar útiles a la hora de describir cualitativamente la organización lingüística del niño.

A la hora de establecer una clasificación de las pruebas que habitualmente se emplean en lenguaje, pueden adoptarse diferentes criterios. Por ejemplo, Lund y Duchan (1983) y, más recientemente, Siguan, Colomina y Vila (1990) consideran dos tipos de tests de lenguaje, según sean: pruebas de grado (proporcionan una puntuación específica) o de regularidad (identifican problemas específicos del área del lenguaje). Desde nuestro punto de vista, y teniendo en cuenta tanto criterios evolutivos como referidos al estudio de las dificultades del lenguaje, podríamos hablar de tres tipos de pruebas:

- (A). Escalas de desarrollo
- (B) Tests de habilidades lingüísticas generales;
- (C) Tests que evalúan dimensiones específicas del lenguaje.

La elección de uno u otro sistema de evaluación dependerá de los objetivos que persigamos. Si se pretende comprobar el grado de ajuste a la norma, de modo general e indirecto, podremos emplear una escala de desarrollo lingüístico. Si lo que interesa es objetivar de forma rápida el desarrollo lingüístico del niño, los tests de habilidades generales pueden servir para evaluar posibles áreas de desajuste. En caso de que

necesitemos una valoración más específica del desarrollo de algunas áreas del lenguaje, debería acudir a los tests de habilidades específicas. Por último, si lo que se pretende es una valoración cualitativa de la capacidad comunicativa y lingüística del niño, entonces deberíamos acudir al análisis del lenguaje a partir de un registro de observación, según mencionábamos en el apartado anterior.

Fig. 8.7. Pruebas para una evaluación general del lenguaje

ESCALAS DE DESARROLLO	
Denominación de la prueba	Autor
- The Houston Test for Language Development	Crabtree (1963)
- The Preschool Language Scale	Zimmerman,Steiner, Evatt, (1969)
- The Sequenced Inventory of Communication Development	Hedrick, Prather y Tobin (1975)
TESTS DE HABILIDADES LINGUISTICAS GENERALES	
- Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA)	Kirk y cols.(1968).
- Prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON)	Aguinaga y cols.(1990)
- The Bankson Language Screening Test	Bankson (1977)

A) Escalas de desarrollo

Las escalas de desarrollo asientan en un modelo normativo de valoración. Su diseño responde a una selección de conductas observables y ordenadas jerárquicamente en función de su aparición cronológica, las cuales correlacionan con puntuaciones equivalentes a la edad media de adquisición en niños normales. De ese modo, permiten observar el comportamiento de un niño individualmente y situarlo en un determinado nivel, según el grupo de edad al que se encuentre más próximo. El valor de estas escalas depende de las conductas seleccionadas, y de la capacidad de éstas para discriminar diferentes niveles evolutivos. En general, aportan una información muy limitada sobre todo más allá de los tres años.

Existen dos tipos de escalas de desarrollo. El primer tipo consiste en cuestionarios a los que responde el educador o la familia, con la finalidad de establecer un perfil de desarrollo, que posteriormente se compara con el perfil estándar, es decir, el esperado para su edad. En el segundo tipo se pide al niño que realice algunas tareas que reflejan las conductas específicas seleccionadas en la escala. La selección de uno u otro tipo de escala dependerá del nivel evolutivo del niño, de la disponibilidad de información básica sobre el mismo, y del tiempo que pueda emplearse para el examen. A continuación mencionamos algunas de las escalas más conocidas

The Houston Test for Language Development

Esta escala es aplicable en edades comprendidas entre 6 meses y 6 años, y valora habla y lenguaje. Comprende dos partes: (1) escalas de observación, y (2) una serie de tareas que incluyen denominación, dibujo y respuestas a cuestiones. Constituye una medida de carácter general que aporta una edad equivalente. Es original de Crabtree (1963).

The Preschool Language Scale

Esta escala, original de Zimmerman, Steiner y Evatt (1969) evalúa los niveles de comprensión y expresión, en niños de edades comprendidas entre 18 meses y 7 años. La escala de comprensión se puntúa valorando el vocabulario receptivo y comprensión de órdenes. La de expresión considera: repetición de oraciones, denominación y estructuración morfosintáctica.

The Sequenced Inventory of Communication Development

Se trata de una escala que evalúa los niveles de comprensión y expresión, con posibilidad de aplicación entre los 4 meses y los 4 años. El test se compone de 200 ítems, incluyendo tareas del tipo: imitación de palabras y sonidos, respuesta a preguntas, y realización de órdenes con juguetes. Los autores (Hedrick, Prather y Tobin, 1975) aportan una distribución de las conductas lingüísticas con respecto a edades en los que se sitúan diferentes porcentajes de población. Un aspecto a valorar es el énfasis de la prueba en el carácter socializador del lenguaje.

Además de los tests mencionados, existe también la posibilidad de utilizar algunas escalas de desarrollo general con la finalidad de evaluar el desarrollo comunicativo y lingüístico, o bien, algunos aspectos cognitivos y comunicativos en edades tempranas, ya que la mayoría de ellas consideran un área específica para el lenguaje. Entre las diversas escalas de desarrollo existentes, cabe citar como las más utilizadas: *The Bayley Scales of*

Infant Development (Bayley, 1969), *The Uzgiris-Hunt Scales* (Uzgiris y Hunt, 1975), o con adaptación española (MEPSA), la *Escala para medir el desarrollo psicomotor de la primera infancia de Brunet-Lezine*, y *the Reynell Developmental Language Scales* (Reynell, 1969).

Como puede apreciarse, existen diferentes tipos de escalas de desarrollo con respecto al contenido que evalúan, de modo que algunas se centran en aspectos lingüísticos prioritariamente, mientras que otras consideran áreas del desarrollo relacionadas. No obstante, ya hemos mencionado que estas escalas constituyen una aproximación muy general a los propósitos de lo que debería constituir una evaluación comprensiva del lenguaje y la comunicación (ver para consultar otras escalas de desarrollo: Cantwell y Baker, 1987; Siguán, Colomina y Vila, 1990).

B). Tests que evalúan habilidades lingüísticas generales

Estos tests constituyen procedimientos que evalúan ciertas habilidades lingüísticas referidas a la forma y contenido del lenguaje (fonología, morfosintaxis, semántica) y, algunos de ellos, pragmática, así como otras habilidades que guardan relación con los niveles visual y motor. En ese sentido, permiten establecer un perfil general de desarrollo del lenguaje, y su posible grado de desajuste con respecto a otras áreas del desarrollo. Constituyen un instrumento útil cuando se trata de hacer un despistaje amplio, con el fin de tomar decisiones sobre la necesidad de una evaluación posterior más exhaustiva.

Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA)

Contamos con una adaptación castellana de esta prueba que aporta baremos españoles: El *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA)*. El objetivo con el que esta prueba fue diseñada era el de evaluar a los niños con deficiencia mental, que eran susceptibles de una educación más específica. Los autores (Kirk y cols. 1968) pretendían una mejor definición de las dificultades lingüísticas de estos niños, las cuales hasta entonces habían sido consideradas únicamente en términos de déficit de vocabulario. La prueba evalúa dos canales de comunicación (visomotor y audiomotor), tres procesos de comunicación (receptivo, asociativo y expresivo) y dos modos de organización (representativo y automático). Una explicación a la amplia utilización de este test, además de su utilidad diagnóstica, viene dada por el trabajo de Bush y Giles (1969) quienes, basándose en esta prueba, plantearon una guía de actividades favorecedoras del lenguaje.

Prueba de lenguaje oral Navarra (PLON)

Consiste en una prueba de "screening", aplicable a niños de 4 a 6 años. Los autores (Aguinaga y cols. 1990) han planteado su diseño de modo que permita evaluar la forma del lenguaje (fonología, morfosintaxis), contenido (vocabulario) y funciones comunicativas. Su diseño está orientado a la detección de niños con factores de riesgo en el ámbito escolar.

The Bankson Language Screening Test

Consiste en 17 subtests que comprenden la áreas: semántica, morfológica, sintaxis, percepción auditiva y visual, y es original de Bankson, (1977). La evaluación del lenguaje incide más claramente en la expresión que en la comprensión, y de modo especial en la semántica, recogiendo términos concretos de vocabulario y palabras función. La comprensión se evalúa a partir de la discriminación fonética y la memoria verbal. Este test permite dar una puntuación percentil con la finalidad de discriminar aquéllos niños con dificultades en el lenguaje, susceptibles de una evaluación más exhaustiva.

C). Tests que evalúan dimensiones específicas del lenguaje

Este tipo de tests se caracteriza por estar destinados a identificar dificultades específicas en la estructuración y uso del lenguaje. El procedimiento de utilización habitual consiste en analizar diferentes items o subtests individualmente y compararlos con otros de la misma prueba, con el fin de determinar las regularidades de la ejecución del niño. Presentan la ventaja de poder ser utilizados para realizar un análisis pormenorizado de carácter cualitativo, desde el que perfilar qué estrategias han de ser entrenadas en la intervención.

Fig. 8.8. Tests que evalúan dimensiones específicas del lenguaje

Denominación de la prueba	Autores
<i>EVALUACION FONOLOGICA</i>	
<i>A). Discriminación</i>	
- The Auditory Discrimination Test	Wepman (1958)
- Language Related Tests of Speech-Sound Discrimination (LTSD)	Bryden (1974)
<i>B). Producción</i>	
- Prueba de Desarrollo Fonológico	Bosch (1983)
- A Deep Test of Articulation	Mc Donald's (1964)
- Fisher-Logeman Test of Articulation Competence	Fisher y Logeman (1971)
- Test of Articulation Performance (TAP-D)	Bryant y Bryant (1983)
<i>EVALUACION MORFOSINTACTICA</i>	
- Screening Test of Spanish Grammar (STSG)	Toronto (1973)
- Northwestern Syntax Screening Test (NSST)	Lee (1971)
- Token Test	De Renzi y Vignolo (1962)
- Test of Auditory Comprehension of Language (TACL)	Carrow (1973)
- Test of Early Language Development (TELD)	Hresko, Reil, Hammil (1981)
<i>EVALUACION SEMANTICA</i>	
- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT)	Dunn, y Dunn (1981)
- Mc Carthy Scales of Children's Ability (MSCA) (algunos subtests de la prueba)	Mc Carthy (1970)
- Environment Language Inventory (ELI)	Mac Donal (1978)

C. 1.). Evaluación fonológica

Existen diferentes procedimientos para evaluar el nivel de desarrollo fonológico. En este nivel del lenguaje, se establece muy claramente una distinción entre recepción - discriminación de fonemas- y producción -articulación- de los mismos, dada la íntima relación que ambos mantienen y que, por otro lado, tan claramente se pone de manifiesto en presencia de dificultades. Algunas pruebas recogen ambos procesos, estableciendo dos escalas: una para la producción espontánea y otra para imitación. No obstante, en la medida que ésta última requiere aspectos de ejecución práxica tras observar el modelo, en ocasiones la discriminación debería ser analizada de tal modo que la respuesta del niño no implique repetición sino su habilidad para diferenciar si dos sonidos son iguales o diferentes. Por ejemplo, se pide al niño que de un golpe cuando aparece el sonido a discriminar, mientras escucha una serie de otros sonidos diferentes a aquél, pero iguales entre sí, o bien, se le pide que diga si dos sonidos que ha escuchado son iguales a diferentes. Ambas modalidades presentan dificultades. Así, la primera requiere un alto grado de mantenimiento de la atención, mientras que la segunda exige que el niño comprenda la distinción "igual / diferente".

En un nivel superior de estructuración fonológica, las tareas de "cierre perceptivo", las cuales exigen identificar el fonema que falta en una palabra (i.e. "auto - us"), pueden constituir una fórmula adecuada para evaluar la capacidad metalingüística del niño. A continuación mencionamos algunas de las pruebas que evalúan fonología, considerando separadamente, los niveles de discriminación y articulación.

C.1.1./ Tests de discriminación de sonidos del habla

The Auditory Discrimination Test

Este test de Wepman (1958) es el prototipo de muchos tests de discriminación existentes, tanto estandarizados como no formalizados. Es aplicable a niños de 5 a 8 años, y consiste en 40 pares de palabras que se diferencian en un sólo sonido, de modo que el niño, tras escucharlas, ha de decir si son iguales o diferentes. Lógicamente, requiere asegurarse de que el niño comprende esta distinción. La prueba aporta una distribución general por edades, con baremos ingleses.

Language Related Tests of Speech-Sound Discrimination (LTSD)

El origen de esta prueba, diseñada por Bryden (1974) fue el intento de diferenciar la discriminación de sonidos en inglés, inglés como segunda lengua y castellano, por lo que

el test presentan tres formas diferentes. Es aplicable a niños de 6 a 12 años, bajo el paradigma de identificar como iguales/diferentes dos palabras que difieren sólo en un sonido. La prueba permite observar si existen dificultades en el desarrollo fonológico de la lengua materna, y/o en la adquisición del inglés como segunda lengua.

C.1.2./ Tests de articulación

Prueba de desarrollo fonológico de L. Bosch

Esta prueba, original de Bosch (1983) evalúa la función expresiva en lengua en castellano y catalán, mediante el análisis de sonidos consonánticos, grupos consonánticos y grupos vocálicos, según categorías y tipos de combinaciones. Así mismo, identifica el tipo de errores y procesos fonológicos que lleva a cabo el niño para resolver las dificultades de articulación, en la línea del planteamiento de Ingram (1976), entre las edades de 3 y 7 años, constatando una disminución de los errores de articulación especialmente entre los cuatro y cinco años. Las ventajas de esta prueba, además de aportar baremos con población de habla castellana y catalana, es la de proponer las palabras que constituyen los items dentro de un contexto funcional, es decir, a partir de palabras que aparecen reflejadas a partir de situaciones, en las diez láminas que constituyen el material de la prueba. Por otro lado permite considerar separadamente producción espontánea e imitación, y aporta información relevante para la intervención, derivada de la categorización de los errores por edades. Por último, parte de una concepción evolutiva, permitiendo establecer claras diferencias entre ciertos niveles de inmadurez y algunos con significación de dificultad.

A Deep Test of Articulation

Constituye una prueba clásica dentro de este nivel, y pertenece a Mc Donald (1964). Su aplicación consiste en la presentación de pares de dibujos con el fin de elicitar la producción de un fonema en diferentes contextos. Es decir, tras la identificación de una dificultad, el examinador utiliza las combinaciones adecuadas para presentar hasta 30 contextos distintos para esa producción. El autor recomienda la intervención sólo en el caso de que el niño no produzca adecuadamente el fonema en un 75 % de los contextos.

Fisher-Logeman Test of Articulation Competence

La prueba, adoptando el sistema de Jakobson, analiza los sonidos consonánticos bajo los parámetros de: sonoridad, lugar de articulación y modo de articulación. Las vocales se analizan desde los aspectos: altura de la lengua, lugar de articulación, grado de tensión y redondeo de los labios. También se analizan diptongos y grupos consonánticos.

Los autores (Fisher y Logeman, 1971), para su aplicación contemplan el uso de 39 tarjetas con diferentes dibujos, además de 15 oraciones para adultos o niños que sepan leer. La principal desventaja de esta prueba es, probablemente, el alto nivel de conocimiento sobre transcripción fonética que exige del examinador.

Test of Articulation Performance (TAP-D)

Constituye una de las pruebas más recientemente publicadas (Bryant y Bryant, 1983). Presenta dos formas: una estandarizada (TAP-S), y un inventario para el análisis cualitativo (TAP-D). Por ello, es quizá una de los tests que evalúan más exhaustivamente la fonología del niño, estableciendo seis parámetros: fonemas en palabras aisladas, características distintivas, articulación de fonemas adyacentes, fonemas en el habla continua, modelado fonémico y la actitud del hablante hacia su producción.

C.2.). Evaluación morfosintáctica

La mayoría de los tests evalúan conjuntamente aspectos morfológicos y sintácticos. Tal y como hemos mencionado, ambos niveles son difícilmente separables, dentro del contexto conversacional. Alguna de las pruebas, analiza también las relaciones semántico-sintácticas. La mayoría de estos tests consideran tanto el nivel de comprensión como de expresión

Screening Test of Spanish Grammar (STSG)

Esta prueba, original de Toronto (1973) evalúa la función receptiva y expresiva del lenguaje de aspectos morfosintácticos, mediante 46 items estructurados en dos escalas diferenciadas que corresponden a ambos procesos. El diseño de la prueba solicita el análisis de parejas de oraciones que contienen oposiciones gramaticales (entre afirmación, negación o interrogación, entre marcas de género, número, entre diferentes tiempos verbales, etc.). En la tarea de comprensión, el niño escucha dos oraciones y ha de señalar sus correspondientes dibujos entre cuatro posibles. En la que analiza expresión, el niño escucha el etiquetado de dos dibujos y, seguidamente, ha de repetir la oración que corresponde al que se le solicita. Entre sus limitaciones puede mencionarse el hecho de que aporta baremos correspondientes a niños de habla hispana en EEUU, de edades comprendidas entre 3 y 7 años, por lo que la referencia a un nivel de población determinado requiere cierta precaución. Por otro lado, su diseño define un estilo que corresponde más a una traducción de estructuras inglesas, que a un análisis específico de

la estructura morfosintáctica castellana. Por último, no permite extraer claramente aplicaciones para la intervención en el ámbito escolar.

Northwestern Syntax Screening Test (NSST)

El objetivo de esta prueba, diseñada por Lee (1971) es evaluar la comprensión morfosintáctica con el fin de discriminar a los niños que presenten dificultades en este tipo de habilidades. Es aplicable en las edades de 3 a 8 años. Sus baremos, no obstante, están confeccionados a partir de población inglesa de nivel socio-cultural alto, lo que supone una clara limitación, si se pretende establecer comparaciones con el fin de detectar posibles dificultades.

Token Test

Este test evalúa comprensión verbal, específicamente en respuesta a la realización de órdenes que implican diferentes variaciones morfológicas y sintácticas, contenidas en oraciones de complejidad progresivamente mayor, cuya comprensión y recuerdo se requiere para una respuesta correcta. Esta respuesta que se solicita, requiere la designación de una serie de fichas que varían en forma (cuadrados y círculos), y tamaño (grandes y pequeñas). La prueba originalmente concebida para evaluar dificultades lingüísticas en afásicos (De Renzi y Vignolo, 1962), cuenta con una versión revisada - *Revised Token Test* - (Mc Neil y Prescott, 1978) y una versión infantil - *The Token Test for Children* - (Di Simnoni, 1978) aplicable a niños de 3 a 12 años, aunque no disponemos de baremos con población de habla castellana.

Test for Auditory Comprehension of Language (TACL)

Consiste en un procedimiento para evaluar el número de estructuras lexicales y estructurales, en castellano y en inglés, ideado por Carrow (1973). En concreto considera las categorías: forma y función de las palabras, construcciones morfológicas, categorías gramaticales y estructura sintáctica. Ofrece la ventaja de ser una de las pocas medidas estandarizadas que puede ser usada con niños de habla castellana. Además, la baremación permite considerar una puntuación global, y cuatro puntuaciones referidas a los componentes: lexical, morfológico, gramatical y sintáctico. Es aplicable en educación infantil y primer curso de educación primaria.

Test of Early Language Development (TELD)

Constiuye una medida de lenguaje en los niveles de comprensión y expresión, e incluye las dimensiones de contenido y forma, diseñada por Hresko, Reid y Hammil, (1981). Dentro del nivel referido al contenido - semántica- se consideran: expresión y

comprensión del significado de palabras, categorías conceptuales, y expresión del significado dentro de diferentes contextos. Por lo que se refiere a la forma, se incluye sintaxis, morfología y fonología. Es aplicable en edades comprendidas entre 3 años y 7 años 11 meses.

C.3.). Evaluación semántica

Los tests que se incluyen en este apartado, en general, evalúan un cierto nivel de dominio conceptual, ya que la mayoría consideran específicamente comprensión de vocabulario. En este sentido, estas pruebas no permiten obtener una evaluación exhaustiva de la organización semántica del niño, la cual incluiría no solo el significado individual de las palabras, sino también el significado múltiple de algunas de ellas, el que adquiere su combinación, y el influjo de la estructura de la oración y del texto en ese significado, así como, la capacidad de categorización. Por otro lado, con este tipo de pruebas resulta difícil evaluar el nivel expresivo de esta dimensión, de modo que para un mejor acercamiento valorativo sería necesario acudir al análisis de una muestra de lenguaje espontáneo. No obstante, estos tests pueden ser útiles para detectar algunas dificultades referidas a la comprensión de vocabulario.

Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)

Existe una adaptación en castellano con baremación española: *Test de vocabulario en imágenes Peabody* (MEPSA). Esta prueba evalúa la comprensión de vocabulario mediante designación. Su diseño contempla una rigurosa progresión de dificultad en cuanto a los términos que definen los 100 ítems que recoge. La distribución de éstos por edades, permite comenzar la aplicación en el nivel de edad que corresponde a cada niño en particular, evitando el posible efecto de fatiga. El sistema de corrección, a nuestro modo de ver, ofrece la garantía de una discriminación máxima entre niños de aptitud similar, mediante el cálculo del intervalo crítico. La adaptación al castellano está basada en el PPVT revisado (Dunn y Dunn, 1981).

Test Bohem de Conceptos Básicos

Esta prueba contiene 50 ítems de vocabulario distribuidos en la categorías de espacio, tiempo y cantidad. Contamos con la adaptación castellana (MEPSA), y resulta adecuado para su utilización en Educación Infantil con el fin de evaluar la comprensión de este tipo de términos, a través de la designación.

Mc Carthy Scales of Children's Ability (MSCA)

Esta prueba engloba varios subtests que podrían ser útiles para la evaluación del conocimiento semántico del niño. En concreto, los referidos a: conocimiento de las palabras, memoria verbal, fluidez verbal y analogía-oposición. Puede utilizarse con niños de edades entre 2 años y medio y 8 años y medio. Es original de Mc Carthy (1970), y los baremos existentes proceden de población inglesa.

Environment Language Inventory (ELI)

Este tests, ideado por Mac Donald (1978) pretende analizar la estructura gramatical de las producciones lingüísticas teniendo en cuenta las estrechas relaciones que mantienen con su significado. En ese sentido, desde una perspectiva chomskiana, considera el modo en que el niño descubre las primeras reglas para ordenar las palabras en la oración y, de ese modo, establecer significaciones diferentes. En concreto, la prueba considera 9 estructuras semántico-gramaticales de relaciones (i.e. agente-acción, acción-objeto, agente-objeto, etc.). Básicamente, la prueba implica la observación del niño en situación de actividad libre, y el posterior análisis de las producciones registradas, que se lleva a cabo teniendo en cuenta las categorías antes mencionadas. Entre las ventajas de esta prueba puede mencionarse el hecho de que permite distinguir qué estructuras conoce el niño, y cuáles no domina adecuadamente, los errores que comete y la longitud media de sus producciones. Contamos con una adaptación de este test en lengua castellana, el *Inventario de Lenguaje Ambiental (ILA)*, llevado a cabo por Blanch y Petitbó.(1976).

Esta revisión que hemos presentado no pretendía ser exhaustiva, puesto que el número de pruebas disponibles en el mercado es muy amplio. Nuestro objetivo era el de ofrecer una guía útil para la detección y valoración de las posibles dificultades del lenguaje, tratando de recoger aquellos tests que cuentan con un mayor aval, a la vez que intentábamos facilitar al lector la elección de uno u otro, según sean los objetivos que se planteen en la evaluación.. En el apartado siguiente trataremos de establecer un nexo entre la información obtenida en la evaluación y su utilidad como material de partida a partir del que planificar la instrucción.

5. INTERVENCION EN LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE

Como último aspecto que trataremos en este capítulo, quisiéramos definir algunas pautas que nos permitan, tanto interpretar los datos obtenidos en la evaluación del alumno, como adoptar decisiones acordes con el contexto educativo en el que se halla inserto el

escolar. Tal y como mencionábamos previamente, la evaluación de la competencia lingüística debe traducirse en algún tipo de recomendación o medida instruccional que garantice la progresión del alumno, especialmente si presenta dificultades, hacia la consecución de los objetivos que establece el currículo.

Un aspecto que no debemos olvidar es que el lenguaje constituye un proceso complejo. Eso explica que solo con excepciones encontraremos alumnos que precisen instrucción exclusivamente en aspectos bien de tipo semántico, morfosintáctico o pragmático. No obstante puede resultar útil que tratemos de responder a algunas preguntas. A continuación, planteamos un esquema de intervención adaptado de (Howell y Morehead, 1987) donde se distinguen tres niveles de actuación, a la hora de detectar e intervenir en las dificultades que el alumno manifiesta en su competencia lingüística:

- (1). Una serie de 'cuestiones' que debemos tratar de responder para detectar a qué nivel se sitúan las dificultades.
- (2). Un conjunto de 'procedimientos específicos de evaluación' a adoptar según la respuesta obtenida en (1)
- (3). Diferentes 'recomendaciones instruccionales', a adoptar también dependiendo de la respuesta en (1)

5.1. Identificando la dificultad

En este apartado vamos a recoger aquellas preguntas que debemos ir respondiendo progresivamente, si queremos concretar el tipo de dificultad lingüística y tomar una decisión con respecto al tipo de intervención más idónea.

1. ¿Presenta el alumno un nivel aceptable en su competencia lingüística?

- Si la respuesta es SI: podemos finalizar la evaluación, repetir el análisis del lenguaje en otro contexto o emplear la "recomendación instruccional 1"
- Si la respuesta es NO: avanzaremos a la siguiente pregunta

2. ¿Parece inhibir el alumno su comunicación en el contexto del aula?

- Si la respuesta es SI, o no estamos seguros: procederemos a realizar una observación dentro del aula (Procedimiento específico 1). (ver fig 8.9)
- Si es NO: pasamos a la siguiente pregunta

3. *¿El nivel de producción del alumno permite detectar un problema concreto?*
- Si es SI: avanzamos a la siguiente pregunta
 - Si es NO: obtendremos el índice Longitud Media del Enunciado (Procedimiento específico 2).
4. *¿Existe un patrón consistente de errores en uno o más dominios -morfosintaxis, semántica, o pragmática?*
- Si la respuesta es SI: examinaremos los patrones de error (Procedimientos específicos 3, 4, y 5.
 - Si es NO: haremos uso de las dos siguientes preguntas
5. *¿Se constatan errores en la fluencia, fonología y/o voz?*
- Si es SI: enviaremos al alumno al especialista del lenguaje para una evaluación individualizada
 - Si es NO: continuamos con la siguiente pregunta.
6. *¿Fracasa el alumno en su comunicación, a pesar de mostrar un nivel adecuado de habilidades consideradas prerequisites de la misma?*
- Si la respuesta es SI: evaluaremos las estrategias comunicativas (Procedimiento específico 6). (ver fig 8.10)
 - Si es NO: repetiremos el análisis retomando la primera pregunta

Fig. 8.9. Aspectos a considerar en una observación estructurada

(Adaptado de Howell y Morehead, 1987).

Oportunidades para aprender lenguaje	SI	NO
1. ¿Permite la presentación una comprensión adecuada de la estructura semántica y sintáctica?	_____	_____
2. ¿Es significativa la presentación para el alumno? o bien, ¿Da prioridad a su conocimiento o interés?	_____	_____
3. ¿Existe soporte visual - dibujos, role palying, gestos, objetos, etc.- para mejorar el imput verbal?	_____	_____
4. ¿Se ofrecen al alumno oportunidades suficientes para responder?	_____	_____
5. ¿Se emplea grabación para mejorar la comprensión?	_____	_____
6. ¿Existen correcciones dirigidas a criticar atributos de las habilidades y su falta de significación?	_____	_____
7. ¿Cuenta el alumno con diferentes modelos - pares, profesores- disponibles?	_____	_____
8. ¿Está la clase estructurada para incrementar la frecuencia intercambios comunicativos?	_____	_____
9. ¿Tienen estrategias los iguales y el profesor para comunicarse con un alumno tímido que permanezca en silencio si se le ofrece una oportunidad?	_____	_____
10. ¿Se sienten cómodos los iguales y el profesor con el alumno, o se alejan y apartan la mirada cuando éste inicia un nuevo contacto?	_____	_____
11. En caso de existir bilingüismo, ¿es el castellano la lengua y cultura prioritaria del alumno evaluado?	_____	_____
12. ¿Existe colaboración en actividades con otras aulas, y la familia, para asegurar el objetivo, calidad y frecuencia de las oportunidades comunicativas?	_____	_____

5.2. Procedimientos específicos de valoración

A continuación, se plantean una serie de procedimientos de valoración que han de ser utilizados en función de la dimensión que se considere más oportuna evaluar, tras haber respondido a las cuestiones anteriores.

Procedimiento 1. Observación estructurada de contextos

- *Objetivo* : averiguar si el contexto inhibe la comunicación.

- *Pautas* :

1. Diseñar una lista de conductas a observar o realizar una grabación y analizar las transacciones comunicativas dentro del aula, considerando: (a) frecuencia de oportunidades que los alumnos tienen para recibir una información comprensiva; (b) frecuencia de oportunidades para producir respuestas, (c) calidad del entorno comunicativo, referida a la identificación de mensajes y a la aceptación de los intentos comunicativos de los alumnos con habilidades inferiores, y (d) idoneidad, frecuencia y calidad del feed-back correctivo (ver fig. 8.9) para organizar las observaciones y analizar los datos)
 2. Recogida de datos del contexto
 3. Recuento y análisis
 4. Comparación del contexto con el entorno habitual para el aprendizaje del lenguaje
- *Criterio de interpretación*. Si el contexto parece inhibir la comunicación, emplear la "Recomendación instruccional 2"

Procedimiento 2. Longitud Media de la Oración

- *Objetivo* : averiguar si la longitud total de la oración es deficiente

- *Pautas* :

1. Emplear una muestra de lenguaje espontáneo. Contabilizar el número de palabras de cada oración: (a) no contar palabras repetidas o de relleno; (b) Contar las contracciones como dos palabras; (c) contar las autocorrecciones, pero no las palabras a las que han sustituido.
 2. Contar el número de oraciones
 3. Dividir número de palabras por el número de oraciones
 4. Comparar con las longitudes medias standards
- *Criterio de interpretación* . Incidir en la fluencia mediante las "Recomendaciones instruccionales 7, 2, 3, y 8"

Procedimiento 3. Prueba de morfosintaxis

- *Objetivo* : hallar patrones de errores sintácticos y omisiones

- *Pautas* :

1. Desarrollar una prueba que permita al alumno iniciar y producir las estructuras planteadas
 2. (a). Para elicitación de 'producción': emplear preguntas o mostrar dibujos específicos para conseguir la estructura -en torno a diez-. Si no se obtienen resultados, intentar la imitación.
(b). Para conseguir respuestas de 'imitación': ofrecer una oración, y establecer variaciones morfosintácticas en relación a las estructuras implícitas -en torno a diez-.
- *Criterio de interpretación* . Enseñar estructuras específicas empleando las "Recomendaciones instruccionales 3 y 6".

Procedimiento 4. Evaluación del vocabulario

- *Objetivo* : hallar patrones de vocabulario erróneos u omisiones
- *Pautas* :
1. Desarrollar una prueba seleccionando clases de palabras que el alumno parece no conocer. Esas palabras deben estar referidas a material que se empleen en el aula, vocabulario empleado en la instrucción, y en la interacción social. Puede retomarse aquí los aspectos mencionados en el apartado de desarrollo semántico, en cuanto al significado simple, múltiple y basado en el contexto. Conviene comenzar suscitando producciones orales a modo de definiciones, y cambiar a tareas de identificación sólo si el alumno fracasa en las primeras.
 2. Pueden tomarse como referencia la fórmula de "¿Qué es un...?", para suscitación de respuestas de producción, y "Señala el..." para una tarea de identificación de respuesta.
 3. Registrar las respuestas
 4. Transcribir, puntuar y contabilizar las respuestas (puede tomarse como referencia orientativa la (fig. 8.9).
 5. Identificar categorías de palabras en las que los alumnos tienen dificultad.
- *Criterio de interpretación* . Emplear "Recomendaciones instruccionales 4 y 6".

Procedimiento 5. Prueba de habilidades pragmáticas

- *Objetivo* : encontrar patrones de errores pragmáticos u omisiones
- *Pautas* :

1. Crear situaciones que permitan poner de manifiesto estas habilidades. Incluir situaciones en las que el alumno tenga que decidir cuando usa la habilidad, así como situaciones en las que se le solicita directamente el empleo de esa habilidad.
 2. Registrar las respuestas del alumno.
 3. Transcribir, analizar, y contabilizar las respuestas
 4. Juzgar si las respuestas son adecuadas a los contextos comunicativos del alumno.
- *Criterio de interpretación* . Emplear las "Recomendaciones instruccionales 5 y 6"

Procedimiento 6. Control de estrategias comunicativas

- *Objetivo* : Descubrir si el alumno es competente para la comunicación

- *Pautas* :

1. Diseñar una lista de control basada en las propias observaciones del educador acerca de las demandas comunicativas en el aula, así como en las descripciones aportadas por la literatura (ver fig. 8.10).
 2. Aplicar el cuestionario de observación y registrar el rendimiento en cada ítem. Lo idóneo es que el grupo de referencia está compuesto por sujetos familiares para el alumno.
 3. Recuento y análisis de la información obtenida sobre las estrategias comunicativas.
 4. Obviar los ítems marcados con "sí", y establecer como objetivos instruccionales aquéllos respondidos con "no". Continuar evaluando los tests marcados como "inseguro".
- *Criterio de interpretación* . Emplear las "Recomendaciones instruccionales 8 y 1" para aquellas habilidades que no hayan aparecido en el listado de estrategias.

Fig. 8.10. Pautas para evaluar las estrategias comunicativas

(Adaptado de Howell y Morehead, 1987).

ESTRATEGIAS DEL ALUMNO	SI	NO	INSEGURO
- ¿Muestra el alumno intentos comunicativos?	_____	_____	_____
- ¿Piensa en el intento de comunicarse?	_____	_____	_____
- ¿Planifica formas de llevar a cabo el intento?	_____	_____	_____
- ¿Comprueba si el intento se está cumpliendo?	_____	_____	_____
- ¿Reconoce un problema cuando ocurre?	_____	_____	_____
- ¿Analiza el problema para buscar la solución?	_____	_____	_____
- ¿Reconoce cuándo se necesita ayuda?	_____	_____	_____
- ¿Reconoce recursos para la solución?	_____	_____	_____
- ¿Busca ayuda apropiada?	_____	_____	_____
- ¿Ajusta sus repuestas como resultado de un análisis?	_____	_____	_____
- ¿Reconoce cuando se enfrenta a un intento?	_____	_____	_____
- ¿Verifica que el intento sea recibido a través de un mensaje alternativo?	_____	_____	_____
- ¿Planifica activamente para incorporar habilidades lingüística nuevas en las viejas?	_____	_____	_____

5.3. Recomendaciones instruccionales

En este último nivel, mencionamos algunas recomendaciones que están indicadas para aquellos alumnos cuyas competencias lingüísticas han sido consideradas inferiores a lo esperado.

Recomendación 1: Adoptar un enfoque directo

Esta recomendación se refiere a la conveniencia de enfatizar la instrucción dirigida a la adquisición de nuevas habilidades - desde el punto de vista morfosintáctico, semántico o pragmático- en contextos comunicativos, y, optimizar la fluencia, la generalización y el mantenimiento de lo adquirido. Esto no significa prescindir de un contexto funcional, sino definir claramente los objetivos y rentabilizar el empleo del tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje. Este planteamiento permite decidir cuándo se ha de introducir una nueva habilidad lingüística, debido a que un contexto natural no aporta suficientes oportunidades para practicarla. El educador, por tanto, ha de generar oportunidades comunicativas para instruir lenguaje en los niveles necesarios.

Recomendación 2: Modificar los contextos para incrementar las oportunidades comunicativas

Habitualmente, adquirimos la competencia lingüística en entornos en los que está garantizado un alto nivel de expectativas para la comunicación, por parte de todos los miembros del grupo. En cambio, en los contextos educativos el alumno experimenta, junto a un incentivo para la comunicación, una instrucción directa en las ocasiones en que solicita información. Se trataría, por tanto, de flexibilizar las características de éste último.

Recomendación 3. Instruir sintaxis y morfología

Instruir en estructura de oraciones y formación de palabras requiere un dominio del contenido y la asignación del tiempo de instrucción. Dado que las intervenciones pueden variar ampliamente, en función de una multitud de variables, a continuación retomamos algunas de las orientaciones que han propuesto Wiig y Semel (1984).

- (1) - Las palabras desconocidas, así como las reglas de formación de oraciones deberían ser introducidas siguiendo las secuencias del desarrollo evolutivo normal.
- (2) - Las palabras seleccionadas para la formación de oraciones deberían ser muy familiares para el alumno, pudiendo seleccionarse a partir de un vocabulario correspondiente a una edad tres años inferior a la del niño entrenado.
- (3).- La longitud de las oraciones debería establecerse como máximo en los límites de 5 a 10 palabras; el mínimo dependerá de la complejidad sintáctica y las unidades sobre las que se aplique la regla.
- (4). Es recomendable emplear representaciones gráficas de las palabras u oraciones, pudiéndose combinar dibujos para palabras con significado referencial y representaciones de palabras con significado no referencial.
- (5). Las palabras desconocidas podrían ser introducidas con ilustraciones donde variaran las características de las palabras seleccionadas.
- (6). El entrenamiento en aprendizaje de palabras o formación de oraciones debería ser introducido con tareas de reconocimiento y comprensión, y sólo en un segundo momento solicitar la producción.
- (7). Del mismo modo, el entrenamiento debería emplear primero palabras muy familiares, para pasar más tarde a conceptos menos conocidos.

Recomendación 4. Instruir el conocimiento semántico

Se pretende que la instrucción incremente el conocimiento de palabras por parte del alumno, teniendo en cuenta que esta es un área a la que, según un acuerdo generalizado, no se le dedica suficiente tiempo. Deberían considerarse las actividades: ejemplos, sinónimos, morfemas, definiciones, y características semánticas.

Recomendación 5. Instruir habilidades pragmática

La instrucción en la pragmática requiere poder integrar habilidades sintácticas, semánticas, así como la aplicación de conocimiento de funciones lingüísticas específicas. El uso de role playing puede ser un buen formato para la pragmática; los alumnos pueden practicar diferentes roles y obtener información acerca de diferentes objetivos comunicativos, diferenciando, por ejemplo dos códigos diferentes (para comunicarse con un amigo, y con un extranjero).

El entrenamiento debe plantearse: (a) hacer uso de la habilidad en un número diverso de situaciones en las que el alumno precise de la misma; (b) conocer los componentes críticos de la habilidad. Para ello, la instrucción debe exigir al alumno que tenga en cuenta diferentes posibilidades (lo que dirá, hará, etc.). Puesto que la pragmática requiere que el comunicador reconozca que habilidad es necesaria bajo ciertas condiciones, la práctica a través de diferentes contextos es esencial.

Recomendación 6. Focalizar la instrucción en patrones de error

En ocasiones la instrucción debe tener en cuenta los errores que el alumno realiza de forma consistente. En ocasiones, las correcciones podrían incidir en la causa del error, como en los casos siguientes: (a) Discriminación; (b) Generalización, e (c) Información ausente. Los errores de discriminación, generalmente suceden cuando un alumno aplica una regla vieja a un contexto nuevo. Es lo que suele suceder cuando se aplican ciertos criterios morfológicos a palabras irregulares. Los errores de generalización responden a una dificultad del alumno para apreciar que dos cosas son similares. En este caso la instrucción pondrá el énfasis en las similitudes posibles que comparten las cosas. El tercer error consiste precisamente en instruir al alumno para que tienda a buscar la información que le falta, dado que éste es un requisito previo para empezar a buscarla.

Recomendación 7. Incrementar el número y riqueza de las palabras (ideas)

Este nivel requiere, por parte del alumno, incorporar estructuras adicionales en su habla natural. Estructuras como adjetivos, adverbios, frases proposicionales, y coordinación se incluyen en los niveles más bajos, mientras que formas verbales complejas posibilitan ampliar el número de palabras por oración en los niveles más altos. Lo ideal es aspirar a aumentar la longitud media del enunciado del alumno, pero usando ambos tipos de estructuras lingüísticas.

Recomendación 8. Enseñar estrategias

La instrucción en estrategias lingüísticas es similar a la de otros dominios. En ese sentido requiere formatos adecuados, para la instrucción de las estrategias elegidas. Este nivel guarda una estrecha relación con la generalización, mencionada en la recomendación 6. Se trata de garantizar que el alumno descubra el valor funcional de los recursos comunicativos y lingüísticos entrenados, transfiriéndolos a contextos distintos al de aprendizaje.

6. VALORACION

Las consideraciones anteriores nos llevan a plantearnos qué implicaciones tienen los cambios producidos, sobre el modo de actuar o enfrentarnos al lenguaje del niño, sea para promover su desarrollo, o para reeducar una dificultad. En nuestra opinión el modelo educativo y, más concretamente su traducción en el marco que define el currículo, especifica claramente cuáles son los objetivos lingüísticos y comunicativos que el niño ha de alcanzar en cada etapa. No obstante, las actuaciones y los recursos que implica alcanzar esos objetivos, requieren una labor integrada de las personas que intervienen en el contexto educativo. En concreto, con respecto al área del lenguaje y la comunicación, es necesario un trabajo conjunto entre el profesor, el psicopedagogo y el logopeda, a la hora de llevar a cabo una intervención óptima.

Sin duda, definir el aprendizaje como un proceso interactivo es una valiosa aportación que presagia cambios cualitativos importantes, pero en este binomio aprendizaje-enseñante, bastantes de las modificaciones que se necesitan son aún un proyecto. De hecho, tal y como hemos visto, las investigaciones ponen el acento en que el cambio cualitativo que experimenta el niño al llegar a la escuela, se traduce con frecuencia en un efecto negativo sobre el número y la calidad de sus producciones lingüísticas y pragmáticas en ese contexto de conversación. Y este efecto paragógico, con respecto a lo

que se pretende que sea el contexto del aula para las habilidades comunicativas del alumno, es una pregunta que atañe a cualquier profesional que trabaje en el ámbito del lenguaje, esté o no implicado directamente en el ámbito educativo.

A nuestro modo de ver, la participación que se solicita del educador, ha de ser suscitada indirectamente a partir de tareas que exijan ser resueltas conjuntamente en el contexto del aula. Para que esta actividad sea funcional, es decir, algo más que un conjunto de actividades que se llevan a cabo para favorecer determinadas habilidades, el educador debe conocer en profundidad el efecto que pretende conseguir y, en todo caso, el modo de proceder para conseguirlo. De ahí que la labor del psicopedagogo resulte esencial a la hora de orientar sobre el momento y el modo de emplear los recursos educativos más adecuados, y de evaluar su efecto, favoreciendo el aprendizaje, y previniendo las dificultades del lenguaje allí donde surgen. Creemos que esta labor común es realmente importante a la hora de llevar a cabo las adaptaciones curriculares necesarias, ajustándose a las características individuales del niño, sin renunciar por ello a los objetivos educativos que le correspondería alcanzar.

REFERENCIAS DE TESTS DE LENGUAJE

- AGUINAGA, G. y cols. (1990). *Prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON)*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.
- BANKSON, N. W. (1977). *Bankson's language screening test*. Baltimore: University park Press.
- BAYLEY, N. (1969). *Bayley Scales of Infant Development*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- BLANCH, N. y PETITBO, M.D. (1976). El Environmental Language Inventory: un método de estudio del lenguaje precoz y pauta de entrenamiento en el retraso del habla. *Anuario de Psicología*, 15, 113-129.
- BOSCH, L. (1983). La evaluación del desarrollo fonológico infantil. *Anuario de Psicología*, 28, 85-114.
- BRYANT, B. y BRYANT, D. (1983). *Test of Articulation Performance-Diagnostic*. Austin, TX: PRO-ED.
- BRYDEN, D. N. (1974). Special education and the linguistically different child. *Exceptional Children*, 40, 589-599.
- CARROW, E. (1973). *Test of Auditory Comprehension of Language*. New York: Teaching Resources.
- CRABTREE, M. (1963). *The Houston Test for Language Development*. Houston, Tx: Houston Test.
- DE RENZI, E. y VIGNOLO, L. A. (1962). The Token Test: a sensitive test to detect disturbances in aphasics. *Brain*, 85, 665-678.
- DI SIMONI, F. (1978). *The Token Test for Children*. Boston: Teaching Resources Corporation.
- DUNN, J. Y DUNN, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test -Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- FISHER, H. y LOGEMAN, J. (1971). *Fisher-Logemann Test of Articulation Competence*. Boston: Houghton Mifflin.
- HEDRICK, D. L., PRATHER, E. M. y TOBIN, A. R. (1975). *Sequenced Inventory of Communication Development*. Seattle: University of Washington Press.
- HRESKO, W. P., REID, D. K. y HAMMILL, D. D. (1981). *The Test of Early Language Development*. Austin, TX: PRO-ED.
- KIRK, S., Mc CARTHY, J y KIRK, W. (1968). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Urbana, IL: University of Illinois Press. (Trad. cast.: *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Madrid: TEA, 1986).

- LEE, L. (1971). *Nothwestern Syntax Screening Test*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Mc CARTHY, D. (1970). *Mc Carthy Scales of Children's Abilities*. New York: Psychological Corporation
- Mc DONALD, J. (1978). *Environmental Language Inventory*. Columbus, OH: Chas E. Merrill.
- Mc DONALD, E. (1964). *A Deep Test of Articulation*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Mc NEIL, M. R. y PRESCOTT, T. E. (1978). *Revised Token Test*. Baltimore: University Park Press.
- REYNELL, J. (1969). *Reynell Developmental Language Scales*. Windsor:, England: NFER-Nelson.
- TORONTO, A. (1973). *Screening Test of Spanish Grammar*. Evanston, Ill.: Nothwestern University Press.
- UZGIRIS, I. y HUNT, J. (1975). *Assessment in Infancy: Ordinal Scales of Psychological Development*. Chicago: University of Illinois Press.
- WEPMAN, J. (1958). *Auditory Discrimination Test*. Los Angeles: Western Psychological Service.
- ZIMMERMAN, I. L., STEINER, V. G. y EVATT, R. (1969). *Preschool Language Scale*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

REFERENCIAS

- ANTINUCCI, F., BAUMAN, J., BOYES, P. K., CHER, T., GORDON, A. M., GREENLEE, M., JOHNSTON, J. R., LORENTZ, J. P., MACWHINNEY, B., MILLER, M. R., OESTMAN, B. I., SOLBIN, D. I., WIHMAN, M. M., y WELLS, G. (1973). *Semantics of child speech (Coding manual)*. Berkeley: University of California.
- BARON-COHEN, S. (1991). The theory of mind deficit in autism: How specific is it?. En G. E. Butterworth, P. L. Harris, A. M. Leslie y H. M. Wellman (Eds.): *Perspectives on the child's theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. y FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*, 21, 37-46.
- BARRET, M. D. (1981). The comunicative functions of early child language. *Linguistics*, 19, (3-4), 273-305.
- BASSEDAS, E., COLL. C., HUGUET, T., MARRODAN, M., MIRAS, M., OLIVAN, M. PLANAS, M., ROSELL, M. SEGUER, M. y SOLE, I. (1984). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial*. Madrid: Visor.
- BATES, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- BATES, E. y MAC WHINEY, B. (1987). Competition, variation and language. En B. Mac Whiney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- BATES, E. y MARCHMAN, V. A. (1988). What is and is not universal in language acquisition. En F. Plum (Ed.): *Language, communication and the brain*. New York: Raven Press.
- BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., CAMANIONI, L. Y VOLTERRA, V. y COLS (1977). From gesture to the first word: on cognitive and social prerequisite. En M. Lewis y L. Rosenblum (eds.): *Integration, conversation, and the development of language*. New York: John Wilwy and Sons.
- BELINCHÓN, M., RIVIÈRE, A. e IGOA, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- BELLUGUI-KLIMA, U. (1971). G Some language comprehension tests. En C. Lavatelli (Ed.): *Language training in early childhood education*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- BENNETT-KASTOR, T. (1988). *Analyzing children's language*. New York: Basil Blackwell.

- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, codes and control (I)*. Theoretical studies towards a sociology of language. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, codes and control (II)*. Applied studies towards a sociology of language. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BISHOP, D. y EDMUNSON, A. (1987). Language-impaired 4-years-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- BISHOP, D. y MOGFORD, K. (1988). *Language development in exceptional circumstances*. New York: Churchill Livingstone.
- BISHOP, D. y ROSENBLOOM, L. (1987). Childhood language disorders classification and overview. En W. Yule y M. Rutter (Eds.): *Language development and disorders*. London: Mac Keith Press.
- BLOOM, L. (1970). *Language development . Form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: The Mit Press.
- BLOOM, L. y LAHEY, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- BOSCH, L. (1983). La evaluación del desarrollo fonológico infantil. *Anuario de Psicología*, 28, 85-114.
- BROWN, A. L. y CAMPIONE, J. C. (1986). Psychological theory and the study of learning disabilities. *American Psychologist*, 41 (10), 1059-1068.
- BROWDER, D. M. (1991). *Assessment of individuals with severe disabilities*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- BROWN, R. (1973). *A first language. The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER (1983). *Child's talk*. Learning to use language. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast.: *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986).
- BRUNER, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-20.
- BRYEN, D. N. y GALLAGHER, D. (1983). Assessment of language and communication. En K. D. Paget y B. A. Bracken (Eds.), *The psychoeducational assessment of preschool children*. Orlando, FL: Grune & Statton.
- BUS, W. J. y GILES, M. T. (1969). *Aids to psycholinguistic teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co. (Ed. cast.: *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona, Martinez Roca, 1984).
- CAMANIONI, L. (1979). Child-adult and child-child conversations. An interactional approach. En E. Ochs y B. S. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.

- CAMPIONE, J. C., BROWN, A. L. y BRYANT, N. R. (1985). Individual differences in learning and memory. En J. R. Sternberg (Ed.) *Human abilities: An information processing approach*. New York: W. H. Freeman y Co.
- CANTWELL, D y BAKER, L. (1987) *Developmental speech and language disorders*. New York: Guilford Press.
- CARTER, A. (1975). The transformation of sensorymotor morphemes into words. A case study of the development of "more" and "mine". *Journal of Child Language*, 2, 233-250.
- CLARCK, E. (1983). Meanings and concepts. En J. H. Flavell y E. M. Markman (Eds.). *Carmichel's Manual of Child Psychology*, Vol. 3, 787-840.
- CLEMENTE, R. A. (1989). Medida del desarrollo morfosintáctico. Los problemas de la medición y utilización de la M. L. E. (Media de longitud de emisión). *Anuario de Psicología*, 42, 103-113.
- COHEN, R. Y SIEGEL, A. W. (1991) (Eds.). *Context and development*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- COLL, C. (1983). La evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, 13-17.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Lara.
- CRYSTAL, D., FLETCHER, P. y GARMAN, M. (1976). *The grammatical analysis of language disability: a procedure for assessment and remediation*. London: Edward Arnold (Ed. cast.: *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica, 1983).
- CHAPMAN, M. S. (1989). Assessments. En J. F. Gardner y M. S. Chapman, *Program issues in developmental disabilities. A guide to effective habilitation and active treatment*. London, Paulh Brookes.
- DALE, P. S. (1980). Is early pragmatic development measurable?. *Journal of Child Language*, 7, 1-12.
- DAMICO, J. (1985). Clinical discourse analysis: A functional approach to language assessment. En C. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success: Assessment of language-learning disabled students*. San Diego: College-Hill Press.
- DE VILLIERS, J. y DE VILLIERS, P. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Reseach*, 2, 267-268.
- DENNIS, M. (1988). Language and the young damaged brain. En T. Boll y B. K. Bryant (Eds.): *Clinical neuropsychology and brain function: reseach, measurement and practice*. Washington: American Psychological Association.

- DORE, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 21-41.
- DORE, J. (1977). On the sheriff. A pragmatic analysis of children's responses to questions. En S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Vernan (Eds.), *Child discourse*. New York: Academic Press.
- FEUERSTEIN, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- FILLMORE, C. (1968). The case for case. En E. Basch y R. T. Harms (Eds.), *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- FRITH, U. (1991). *Autismo*. Madrid: Alianza.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books. (Ed.cast.: Estructuras de la mente. México, Fondo de Cultura Económica, 1987).
- GOODMAN, R. (1987). The developmental neurobiology of language. En W. Yule y M. Rutter (Eds.): *Language development and disorders*. London: Mac Keith Press.
- HALLAHAN, D. P. y BRYAN, T. H. (1981). Learning disabilities. En J. M. Kauffman y D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*. New York: Prentice-Hall.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Arnold.
- HAMMIL, D. (1987). *Assessing the abilities and instructional needs of students*. Austin, Texas: PRO-ED.
- HOWELL, K. W. y KAPLAN, J. S. (1980). *Diagnosing basic skills: a handbook for deciding what to teach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- HOWELL, K. W. y MOREHEAD, M. K. (1987). *Curriculum-based evaluation for special and remedial education*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- HOWLIN, P. Y KENDALL, L. (1991). Assessing children with language tests-which tests to use?. *British Journal of Disorders of Communication*, 26, 355-367.
- HUBATCH, L., JOHNSON, C., KISTLER, D., BURNS, W. Y MONEKA, W. (1985). Early language abilities of high-risk infants. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50, 195-206.
- HUTT, E. (1986). *Teaching language-disordered children. A structured curriculum*. Baltimore: Edward Arnold.
- HYND, G y OBRUTZ, J. E. (1981). *Neuropsychological assesment and the school-age child. Issues and procedures*. New York: Grune and Stratton.
- INGRAM, D. (1976). *Phonological disability in children*. London: Arnold. (Ed. Cast.: *Trastornos fonológicos em el niño*. Barcelona: Médica y Técnica, 1983).
- KIRK, U. (1983). *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press.

- LAHEY, M. (1988). *Language disorders and language development*. New York: Macmillan.
- LEE, L. (1974). *Developmental Sentence Analysis*. Evanston. IL: Northwestern University Press.
- LESLIE, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of "theory the mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- LEZAK, M. D. (1983). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
- LUFTIG, R. L. (1987). *Teaching the mentally retarded student. Curriculum, methods and strategies*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- LUND, N. J. y DUCHAN, J. F. (1983). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. New Jersey: Prentice-Hall.
- LUQUE, A, y VILA, I. (1990). Desarrollo del lenguaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- M.E.C. (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Serie Formación. Madrid: C.N.R.E.E
- M.E. C. (1992). *Educación Infantil ; Educación Primaria.*; Madrid: M.E.C.
- MAC LURE, M. y FRENCH, P. (1981). A comparison of talk at home and at school. En G. Wells (Ed.): *Learning through interaction. The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAYOR, M. A. (1991). La pragmática del lenguaje. Consideraciones para la intervención. *Lenguaje y comunicación*, 7, 17-21.
- MAYOR, M. A. y RIVAS, R.M. Evaluación de los trastornos del lenguaje. En R. M. Buela-Casal y V. E. Caballo (comp.): *Evaluación en Psicología Clínica* . Madrid: Siglo XXI. *En prensa* .
- Mc CAULEY, R. J. y SWISHWER, L. (1984a). Psychometric review of language and articulation tests for preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 34-42.
- Mc CAULEY, R. J. y SWISHWER, L. (1984a). Use and misuse of norm-referenced tests in clinical assessment; a hypothetical case. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 34-42.
- Mc SHANE, J. (1980). *Learning to talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mc CUNE, L., KALMANSON, B., FLECK, M. B., GLAZEWSKI, B.y SILLARI, J. (1990). An interdisciplinary model of infant assessment. En S. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MERCER, C. D. y MERCER, A. R. (1989). *Teaching students with learning problems*. London: Merrill Publishing Co.
- MILLER J. F. (1978). Evaluación de la conducta lingüística en los niños. En R. L. Schiefelbusch (comp.), *Bases of language intervention*. Baltimore: University Press. (Trad. cast.: *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid. Alhambra. 1986).
- NEISWORTH, J. T. y BAGNATO, S. J. (1988). Assessment in early childhood special education. En S. L. Odom y M. B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- NELSON, K (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170-187.
- NELSON, K (1974). Concept word and sentence. Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*, 81, 267-285.
- NELSON, K. (1991). Concepts and meaning in language development. En N. Krasnegor, D. Rumbaugh, R. Schiefelbusch y M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Biological and behavioral determinants of language development*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- ORELOVE, F. P. y SOBSEY, D. (1987). *Educating children with multiple disabilities. A interdisciplinary approach*. London: Paul H. Brookes.
- ORRANTIA, J y SANCHEZ, E. Lenguaje escrito. En M. A. Verdugo (comp.): *La evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI. *En prensa*.
- PRUTTING, C. y KIRCHNER, D. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105-119.
- RIVIÈRE, A. y COLL, C. (1985). *Individuación e interacción en el período sensoriomotor: apuntes sobre la construcción genética del sujeto y el objeto social*. Trabajo presentado en las XXème Journées d'Etude de l'APSLF. Lisboa.
- ROTH, F. P. (1990). Early language assessment. En E. D. Gibbs y D. M. Teti (Eds.), *Interdisciplinary assessment of infants*. London: Paul Brookes.
- ROTHMAN, H. R. y SEMMEL, M. I. (1990). Dynamic Assessment: A Comprehensive Review of Literature. En R. Gaylord-Ross (Ed.), *Issues and Research in Special Education* (Vol.I). Nueva York: Teachers College Press.
- ROURKE, B. P, FISK, J. L. y STRANG, J. D. (1986). *Neuropsychological assesment of children. A treatment-oriented approach*. New York: Guilford Press.
- RUTTER, M. y MAWHOOD, L. (1991). The long-term psychological sequelae of specific developmental disorders of speech and language. En M. Rutter y P. Casaer (Eds.): *Biological Risk Factors in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

- SCHULER, A. L. y PEREZ, L. (1991). Assessment. Current Concerns and Future Directions. En L. H. Meyer, C. A. Peck y L. Brown, L. (Eds.), *Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities*. London: Paul Brookes.
- SCHULER, A. y PRIZANT, B. (1987). Facilitating communication: Pre-language approaches. En D. Cohen y A. Donnellan (Eds.), *Handbook of autism and atypical development*. New York: John Wiley & Sons.
- SELL, M. A. (1991). Language and context: Examining links between pragmatics and scripts. En R. Cohen y A. W. Siegel (Eds.), *Context and development*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- SERVICE, V., LOCK, A. y CHANDLER, P. (1989). Individual differences in early communicative development: a social constructivist perspective. En S. von Tetzchner, L. Siegel y L. Smith (Eds.): *The social and cognitive aspects of normal and atypical language development*. New York: Springer-Verlag.
- SIGUAN, M., COLOMINA, R. y VILA, I (1990). *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*. Barcelona: Abril
- SLOBIN, D. I. (1967). *A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. Berkeley, CA: University of California Press.
- SLOBIN, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds.) *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SLOBIN, D. I. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- SNOW, C. E. (1984). Parent-child interaction and the development of communicative ability. En R. L. Schiefelbusch y J. Pickar (Eds.), *The acquisition of communicative competence*. Baltimore: University Park Press.
- STEVENSON, R. J. (1992). Maturation and learning: Linguistic knowledge and performance: A commentary on Clahsen and Felix. En J. Weissenborn, H. Goodluck y T. Roeper (Eds.), *Theoretical issues in language acquisition*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- STUBBS, M. (1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Basil Blackwell Publisher (trad. cast.: *Análisis del discurso*. Madrid, Alianza. 1987).
- TIZARD, HUGUES (1984). *Young children learning: talking and thinking at home and at school*. London: Fontana.
- TOUGH, J. (1976). *Talk for teaching and learning*. London: Ward Lock Educational. (Trad. cast.: *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC, 1987).

- TOUGH, J. (1979). *Talk for teaching and learning*. London: School Council Publications. (Trad. cast.: *Lenguaje, conversación y educación*, Madrid, Aprendizaje-Visor).
- VALMASEDA, M. (1990). Los problemas del lenguaje en la escuela. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- VAN KLEECK, A. y RICHARDSON, A. (1990). Assessment of speech and language development. En J. F. Johnson y J. Goldman (Eds.), *Developmental Assessment in clinical child psychology*. New York: Pergamon Press.
- VILA, I. (1984). *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida* (Resumen de Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VIOLETTE, J. y SWISHER, L. (1992). Echolalic responses by a child with autism to four experimental conditions of sociolinguistic input. *Journal of speech and Hearing Research, 35*, 139-147.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press. (Ed. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica)
- WELLS, G. (1982). *Language, learning and education*. Bristol: Centre for Study of Language and Communication.
- WELLS, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WESTBY, C. (1984). Development of narrative language abilities. En G. Wallach y K. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children*. Baltimore: Williams y Wilkins.
- WETHERBY, A. M. y RODRIGUEZ, G. P. (1992). Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*, 130-138.
- WIIG, E. W. y SEMEL, E. (1984). *Language assessment and intervention for the learning disabled*. Columbus, O. H.: Charles E. Merrill Publishing Co.
- WOOD, M. L. (1982). *Language disorders in school-age children*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.