

R. Bc. 58983

T/186(I)

SC/PS/88



**"EVALUACION DEL LENGUAJE:
ELABORACION DE UN SISTEMA DE ANALISIS DEL LENGUAJE
COMPRESIVO Y EXPRESIVO"**

Tesis doctoral.

AUTOR: FRANCISCO RODRIGUEZ SANTOS

Def. 4: 20073

DIRECTORA: MARIA OLIVA MARQUEZ.

Dpto: Psicología Biológica y de la Salud.
Facultad de Psicología.
Universidad Autónoma de Madrid.

Octubre 1993



INDICE GENERAL

I. PARTE TEORICA.

I.1. INTRODUCCION.....	1
I.2. EVALUACION PSICOLOGICA.....	6
I.2.1. Desarrollo de la evaluación psicológica	7
I.2.2. Un modelo integrador de la evaluación psicológica.....	19
I.2.3. La evaluación como proceso de toma de decisiones.....	22
I.2.4. Direcciones actuales de la evaluación psicológica.....	28
I.3. LA PSICOLOGIA DEL LENGUAJE	
I.3.1. Desarrollo histórico de la psicología del lenguaje.....	32
I.3.1.1. El periodo de las observaciones esporádicas.....	32
I.3.1.2. El periodo de las observaciones sistemáticas.....	34
I.3.1.3. Primeros intentos experimentales.	36
I.3.1.4. Primeras elaboraciones teóricas.	37
I.3.1.5. El periodo psicométrico.....	39
I.3.1.6. El periodo de las elaboraciones teóricas.....	40
A. Análisis funcional del lenguaje.	41
B. La gramática generativa de Chomsky.	44
C. La psicolingüística genética de la escuela de Ginebra.....	47
D. La psicología soviética del lenguaje.....	48
E. La teoría del procesamiento de la información.....	50
F. Correlación entre conducta lingüística y funciones neurológicas.	51
I.3.2. Enfoques actuales, desde los 70 hasta nuestros días.....	56
I.3.2.1. Nuevas gramáticas como alternativa a la estandar de Chomsky.....	57
I.3.2.2. Estudios sobre la adquisición del lenguaje.....	59
I.3.2.3. Teoría de la información e inteligencia artificial.....	62
I.3.2.4. Propuestas desde el modelo conductual.....	63

I.3.2.5. La neurolingüística.....	67
I.3.2.6. El modelo pluridimensional de Bloom y Lahey.....	71
I.4. LA EVALUACION DEL LENGUAJE.	
I.4.1. Las metas de la evaluación.....	80
I.4.2. Los aspectos a evaluar.....	83
I.4.2.1. Repertorio básicos de conducta (condiciones personales):.....	83
A. Funcionamiento sensorio-motor.....	84
B. Aspectos cognitivo-lingüísticos.....	86
B.1. La dimensión funcional del lenguaje.....	87
B.2. La dimensión estructural del lenguaje.....	91
B.3. La dimensión comportamental del lenguaje.....	103
C. Elementos emocionales-motivacionales que intervienen en la conducta lingüística.....	107
I.4.2.2. Variables del ambiente.....	110
I.4.3. Los procedimientos de evaluación.....	114
I.4.3.1. La observación en situaciones naturales:.....	115
A. Registro y análisis de muestras de habla espontánea.....	116
B. Registro y análisis de la conducta comunicativa.....	120
I.4.3.2. La observación en situaciones experimentales.....	121
A. Las técnicas estandarizadas: normativas y criteriosales.....	122
A.1. Tests de lenguaje y escalas de desarrollo.....	122
A.2. Escalas de conducta adaptativa.....	123
A.3. Escalas de competencia curricular.....	123
B. Las técnicas no estandarizadas:.....	125
B.1. Test situacionales "ad hoc".....	125
B.2. Imitación provocada.....	129
I.4.3.3. La entrevista.....	131
A. A personas allegadas.....	131
B. Al propio sujeto.....	132
I.4.3.4. La utilización de instrumentación y aparatos.....	132
I.4.4. Conclusiones.....	134

II. PARTE EMPIRICA.

II.1. REVISION DE TECNICAS DE EVALUACION DEL LENGUAJE

II.1.1 Objetivo de la revisión.....	136
II.1.2. Procedimiento.....	136
II.1.3. Análisis.....	138
II.1.3.1. Procedimientos que se utilizan en la recogida de la información.....	138
II.1.3.2. Tipos de puntuación.....	139
II.1.3.3. Tiempo de aplicación.....	140
II.1.3.4. Tipos de pruebas.....	142
II.1.3.5. Intervalos de edad.....	142
II.1.3.6. Componentes que miden.....	143
II.1.3.7. Fecha de publicación.....	147
II.1.3.8. Aplicadores.....	148
II.1.4. Conclusiones.....	148

II.2. ANALISIS DE CONTENIDO DE TECNICAS DE EVALUACION DEL LENGUAJE.

II.2.1 Objetivo del análisis.....	151
II.2.2. Procedimiento de análisis.....	151
II.2.2.1. Elección de pruebas: criterios.	151
II.2.2.2. Clasificación de las técnicas.	154
II.2.3. Exposición de las estrategias para analizar el contenido de las técnicas.....	164
II.2.3.1. Primera categorización.....	165
II.2.3.2. Segunda categorización.....	173
II.2.3.3. Tercera categorización.....	178
A. Dimensiones de lenguaje.....	179
B. Correspondencia entre las técnicas y las dimensiones obtenidas.	187
C. Sistemas alternativos a la comunicación oral.....	191
II.2.4. Conclusiones.....	192

II.3. ELABORACION DE UN SISTEMA DE ANALISIS DEL LENGUAJE COMPRENSIVO Y EXPRESIVO.

II.3.1. Objetivo de la elaboración de un sis- tema de evaluación del lenguaje.....	197
---	-----

II.3.2. Procedimiento.....	198
II.3.2.1. Elaboración del instrumento.....	198
A. Objetivos.....	199
B. Contenidos.....	200
C. Procedimientos de evaluación..	201
D. Unidades de medida.....	208
E. Sistema de valoración.....	209
F. Procedimientos de registro....	212
II.3.2.2. Proceso de aplicación.....	215
A. Selección de los sujetos.....	215
B. Selección de los aplicadores..	215
C. Proceso de aplicación.....	216
D. Valoración del proceso de aplica- ción.....	216
II.3.2.3. Análisis de datos.....	217
A. Características de la muestra.....	217
B. Resultados de los procedimientos de evaluación.....	219
C. Resultados del cuestionario de eva- luación del lenguaje del contexto.....	238
D. Resultados del cuestionario de va- loración del sistema.....	239
II.3.3. Discusión.....	241
III. CONCLUSIONES.....	244
BIBLIOGRAFIA.....	247
ANEXOS.....	261
Anexo I: Listado de técnicas de evaluación del lenguaje utilizadas en el aná- lisis.....	I
Anexo II:Manual del A.L.C.E. (Tomo II).	

I. PARTE TEORICA.

I.1. INTRODUCCION.

I.2. EVALUACION PSICOLOGICA.

I.3. PSICOLOGIA DEL LENGUAJE

I.4. EVALUACION DEL LENGUAJE

I.1. INTRODUCCION.

Desde hace algunos años en nuestro país estamos asistiendo a un importante auge del tema del "lenguaje" en su sentido más amplio. Así, se han editado multitud de libros, se han establecido cursos de postgrado y escuelas de logopedia en la mayoría de la universidades españolas, se han comenzado a promover oficialmente y contratar logopedas por parte de las administraciones, se ha consolidado la asignatura del Psicología del Lenguaje dentro de Psicología, etc.

Podemos decir pues, que desde hace cinco o diez años existe un gran número de profesionales que tanto en el campo básico como aplicado se dedican a este tema, siendo los principales cuestiones de estudio: el desarrollo normal y/o patológico del lenguaje, los procesos que intervienen, las formas de evaluarlo y de intervenir en caso de trastornos o retardos,... En el campo aplicado fundamentalmente se detecta una necesidad imperiosa de técnicas de evaluación e instrumentos que proporcionen una idea, lo más precisa posible del nivel de desarrollo del sujeto, que describa y explique sus dificultades, si las presenta, y que oriente, en definitiva, hacia una intervención.

Sin embargo, a nuestro entender, esta necesidad de técnicas de evaluación no se ha visto cubierta. Actualmente, la gran mayoría de las personas que trabajan con diferentes poblaciones en el lenguaje se encuentran con muy pocas técnicas comerciales de evaluación. Ante este déficit los profesionales tratan de elaborar sus propios instrumentos a partir de cuadros de desarrollo, de observaciones, y de información que entresacan de artículos técnicos. Así, un estudio hecho por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial del Ministerio de Educación (1986) sobre los Equipos Interdisciplinarios de Sector,

dio como resultado la utilización de 26 técnicas distintas tanto de pruebas estandarizadas (69.2%) como de elaboración propia (30.8%), de todas estas pruebas solo dos (Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas y Test Peabody de Comprensión de Vocabulario) son citadas por más de tres encuestados.

El informe anterior concluye sobre esta característica en la evaluación del lenguaje lo siguiente:

a." A pesar de constituir el lenguaje una área fundamental se aprecia, sin embargo dispersión a la hora de seleccionar pruebas para evaluar este aspecto, una escasa utilización y/o conocimiento de determinadas pruebas y un relativo bajo número de tests más específicos y actuales sobre la materia".

b. "El alto porcentaje de pruebas de elaboración propia vendría explicado (además de lo señalado en el punto anterior) por la necesidad de adaptarse al contexto sociolingüístico, al interés de los profesionales por este área y la abundancia de 'fuentes' de donde se puede extraer material para evaluarla" (pag. 9).

A estas conclusiones nos hemos permitido añadir otra que podría explicar, al menos en parte, esta dispersión en la utilización de técnicas y es que éstas miden elementos, en ocasiones, totalmente distintos unos de otros debido fundamentalmente a la base teórica de cada una de ellas. Y otras veces, pruebas que dicen medir la misma dimensión proporcionan puntuaciones diferentes.

Algunas técnicas plantean la evaluación desde la hipótesis de continuidad entre la comunicación preverbal y verbal, otras tienen que ver con estadios diferenciados de desarrollo, repertorios básicos de conducta, dimensiones y algunas pretenden medir procesos psicolingüísticos. Sin embargo todas estas pruebas

tienen aspectos en común puesto que en principio tienen el mismo objeto de estudio: "el lenguaje", igualmente las distintas teorías de base en la actualidad presentan un relativo acercamiento en algunos puntos.

Teniendo en cuenta el estado de la cuestión anterior, el objetivo de este trabajo es doble:

- a. Analizar las técnicas más utilizadas para la evaluación del Lenguaje y sintetizar los aspectos relevantes de los diferentes instrumentos.
- b. Proponer un Sistema de Evaluación del Lenguaje en base al proceso de análisis y síntesis anterior.

Nuestro primer objetivo sería tratar de establecer que es lo que tienen de común, y de diferentes, estas técnicas a través de un análisis minucioso de cada uno de sus componentes de evaluación, y al mismo tiempo extraer la información común que intentan transmitir respecto al lenguaje.

Posteriormente y como consecuencia del análisis previo realizado pretendemos proponer una alternativa de evaluación del lenguaje que contemple los aspectos esenciales que entran en juego dentro de este proceso, así como, las diferentes modalidades de observación utilizadas.

Vamos a desarrollar este trabajo en dos grandes apartados un teórico y otro empírico. Dentro del teórico, dedicaremos el Tema I.2 a hacer una breve revisión del desarrollo histórico de la Evaluación Psicológica, desde sus inicios hasta el momento actual. En dicho repaso se observará una evolución, tanto en los objetivos y contenidos del hecho evaluador, como los procedimientos que se han venido utilizando en éste. Analizaremos algunas de las últimas corrientes en el psicodiagnóstico: el

modelo computacional y la utilización de "sistemas expertos" y por último presentaremos el modelo de evaluación como "proceso de toma de decisiones".

Después de esta presentación general pasaremos en el Tema I.3 a repasar como ha sido la otra disciplina de la que se nutre nuestro tema, esto es, la Psicología del Lenguaje y cómo se ha evaluado éste a lo largo de los distintos períodos históricos, desde los inicios de la utilización de la observación sistemática o "incidental", pasando por los primeros intentos de elaboraciones teóricas hasta el momento actual, en el que confluyen diferentes enfoques. En el último apartado del tema expondremos el que es, a nuestro entender, el modelo mas comprensivo desde la psicología del lenguaje.

En el Tema I.4, y último de la parte teórica, haremos una descripción, basada en los dos capítulos anteriores, de las distintas metas de la evaluación del lenguaje. Posteriormente, incluiremos los distintos contenidos del lenguaje, susceptibles de ser evaluados, dentro de un amplio marco teórico de referencia desde la Psicología. Para finalizar el tema dedicaremos un apartado a los distintos procedimientos de análisis del lenguaje desde la perspectiva de la Evaluación Psicológica.

A lo largo del Tema II.1, y primero de la parte empírica, presentaremos una revisión de 122 técnicas de evaluación del lenguaje, analizando diferentes elementos: objetivos que se plantean, procedimientos, características técnicas, contenido que miden, ... y procurando ofrecer una síntesis del estado actual en cuanto a pruebas se trata.

En el siguiente apartado, Tema II.2, realizaremos un análisis de contenido en profundidad de una veintena de pruebas del lenguaje. Se han elegido éstas en base a su frecuencia de utilización en nuestro país en algunos casos, y en otros, por la

amplitud de sus contenidos de evaluación. A partir de los datos obtenidos en los dos capítulos precedentes, procederemos en el tema II.3 a realizar una propuesta de un "sistema de evaluación del lenguaje comprensivo y expresivo" y la aplicación piloto que de éste se ha realizado. En el capítulo III. expondremos algunas conclusiones respecto a este trabajo y a las posibles líneas de investigación futura.

Ya para finalizar, solo nos queda expresar nuestro mas profundo agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible que el presente trabajo vea la luz. A María Oliva Márquez y Víctor Rubio por su comprensión y apoyo durante el "dilatado" tiempo de elaboración de esta tesis. A Mercedes Belinchón por la "inspiración" teórica. A Rosa, mi mujer, y a mis hijos, Daniel, Víctor y Marcos, por su benevolencia durante las horas que he pasado encerrado en el despacho. A mis compañeros del equipo de Retraso Mental y Autismo, por su colaboración y condescendencia en el uso del material fungible que ha requerido el presente trabajo. Y en definitiva, a todas aquellas personas que me han animado a concluir la elaboración de la memoria que a continuación se presenta.

I.2. LA EVALUACION PSICOLOGICA.

Vamos a definir la evaluación psicológica como "aquella disciplina que se ocupa del estudio científico del comportamiento (a los niveles de complejidad necesarios) de un sujeto (o un grupo especificado de sujetos) con el fin de describir, clasificar, predecir y, en su caso explicar y controlar tal conducta" (Fernández-Ballesteros, 1992, p.17).

Puesto que consideramos al lenguaje como una forma de conducta (sumamente amplia y con diversas características, pero conducta al fin), pensamos que esta definición es perfectamente válida para la evaluación del lenguaje, es decir: debemos acercarnos al objeto de nuestro estudio desde la perspectiva científica, a diferentes niveles de complejidad (físico o neurobiológico, conductual, intencional, computacional), de un sujeto para describir que le ocurre, incluirlo dentro de una categoría diagnóstica, predecir cual va a ser el desarrollo de su comportamiento lingüístico y/o explicar cual es la causa y mantenimiento de su conducta y proponer, en último término, un programa de intervención.

Pensamos, que para poder introducirnos en el tema de la evaluación del lenguaje, es necesario que conozcamos, al menos someramente, el desarrollo que se ha experimentado en la evaluación psicológica con el objeto de poder comprender los procedimientos que se están aplicando en la actualidad. Dentro de este repaso histórico nos limitaremos a aquellos aspectos que están relacionados, directa o indirectamente, con el análisis de la conducta lingüística.

I.2.1. Desarrollo de la evaluación psicológica.

El interés por el conocimiento de uno mismo y de los demás es tan antiguo como el proceso de humanización, en todas las épocas han existido prácticas destinadas a analizar la realidad.

En el período de tiempo que abarca desde la antigüedad hasta el siglo XVIII, podemos encontrar una serie de aportaciones sumamente importantes para lo que luego será la evaluación psicológica. Estas contribuciones podemos dividir las en dos grandes grupos, unas que se derivan de la filosofía, y otras desde concepciones biológicas (Fernández-Ballesteros, 1983). Dentro de la Filosofía aparecen tres corrientes: la fisiognomía de Aristóteles, el racionalismo y el empirismo.

a. Aristóteles fue el precursor de la fisiognomía, o análisis del carácter, y los hábitos psicológicos de las personas a través de la medida de sus características corporales. Esta corriente se ha desarrollado hasta nuestros días en la llamada tipología (Sheldon, Kretshmer).

b. La concepción de Descartes de que la conciencia no puede ser estudiada objetivamente sino, que hay que utilizar la intuición como único método válido, ha supuesto un impedimento para el desarrollo de la evaluación psicológica (Fernández-Ballesteros, 1983), sin embargo ha servido de base para diferentes enfoques (humanistas y fenomenológicos) que niegan la posibilidad de una cuantificación de la realidad.

c. La tercera fuente filosófica es el empirismo inglés que propugna la posibilidad y necesidad de utilizar análisis objetivos del hombre, siendo las "acciones" (hechos externos y observables) su unidad básica de estudio.

Entre los autores, que desarrollaron una teoría sobre la relación entre la constitución biológica y los hábitos, se encuentra el español Huarte de San Juan (1575) que utiliza una serie de pruebas construidas para evaluar a los sujetos en "hábiles e inhábiles" y clasificarlos en diferentes categorías, éste autor consideraba que la causa de estos distintos tipos de personas se encontraba en la secreción de diferentes humores internos. Así, realizaba estudios fisiognómicos de las personas y también incluía algunos procedimientos conductuales.

Una importante evolución de esta idea llevó a la creación de la frenología por parte de Gall ya en los finales del siglo XVIII y principios del XIX. Este autor, considerado como el precursor de la evaluación neuropsicológica, pensaba que las funciones superiores del ser humano se encontraba en la corteza cerebral, y que existía una relación directa entre el desarrollo de ésta y su reflejo en las protuberancias del cráneo. A partir de ésta idea se lanzó a elaborar mapas de las distintas zonas cerebrales y su relación con determinadas facultades (inteligencia, agresividad, etc.)

En la segunda mitad del s.XIX nos encontramos con una serie de elementos que van a favorecer el desarrollo de la psicología y de la evaluación psicológica en particular. Siguiendo a Pelechano (1988) podemos dividirlos en los siguientes puntos:

a. En primer lugar una especial sensibilidad romántica que conlleva un "afán extremado en encontrar explicaciones a los hechos y acciones individuales y colectivas" (op.cit.).

b. Desde la medicina, la neurología y la psiquiatría aparecerán una serie de aportaciones fundamentales en cuanto a nuevos procedimientos de análisis psicológico, así se realizan las primeras historias clínicas (Pinel, 1745-1826); se sistematizan las historias familiares (Esquirol,

1772-1840); se comienzan a utilizar las primeras entrevistas estructuradas con el objeto de analizar procesos cognitivos como la memoria y el razonamiento (Guislain, 1797-1860); y se plantean una serie de pruebas para diferenciar a sujetos normales y anormales (Kraepelin, 1856-1926).

Dentro de la línea de elaboración de instrumentos precursores de los tests, nos encontramos en esta época con Rieger (1855-1939) que elabora una batería para evaluar el funcionamiento mental de los pacientes, y Wernicke (1848-1905) que utiliza pruebas de discriminación y generalización para evaluar funciones cerebrales y deficiencia mental (Pelechano, 1988; Fernández-Ballesteros, 1983).

c. La teoría de la evolución de las especies reformulada por Darwin durante el s.XIX va a tener una influencia decisiva en el estudio de las diferencias. El evolucionismo interpretó las diferencias que se encontraban en las especies como producto de la interacción entre el organismo y el medio en el que se desenvolvía. Este autor propugnaba que las diferencias que aparecían como "cualitativas" en el fondo eran acumulaciones de pequeñas diferencias "cuantitativas".

d. En los años finales del s.XVIII se produce un hecho sumamente importante en un observatorio astronómico; el astrónomo Maskelyne observó que existía una diferencia con su colaborador respecto al momento de la percepción en que aparecían las estrellas en el telescopio (cit. Fernández-Ballesteros 1983). Fenómenos como éste venían a apoyar la idea de la existencia de diferencias individuales, aún en hechos tan fisiológicos como la estimulación sensorial.

Posteriormente Weber (1795-1878) y Fechner (1801-1887), el primero estudiando las diferencias en la percepción sensorial y, el segundo intentado medir las relaciones existentes entre la mente y el cuerpo, abrieron la posibilidad de "medir" aspectos considerados como subjetivos, y aún cuando no son accesibles directamente si se pueden analizar a través de la información que proporciona el propio sujeto. Así se comenzó a utilizar el autoinforme como procedimiento de obtención de datos subjetivos.

e. La influencia del empirismo inglés de épocas anteriores, lleva a considerar la existencia de una continuidad entre la sensación y el pensamiento, y que al ser la primera más fácilmente medible, nos proporcionará datos sobre el segundo. Igualmente se produce un énfasis en la influencia de los aspectos ambientales frente a los innatos.

f. Por último, referirnos al auge que las nuevas tendencias pedagógicas dieron a la evaluación en contextos educativos al comenzarse a considerar la escolarización como obligatoria. Así empezaron a elaborarse pruebas para detectar y/o clasificar a los alumnos en base a rendimientos académicos y capacidades para el estudio (p.ej. Hall en Estados Unidos y Fisher en Inglaterra)

Con la institución de la Psicología como disciplina experimental, con rango suficiente para separarse de la Filosofía, se produce también un paso más hacia la constitución del psicodiagnóstico o evaluación psicológica como disciplina. Desde un primer momento aparecieron diferentes enfoques en la ciencia naciente, así nos encontramos con: el estructuralismo, funcionalismo, psicoanálisis, reflexología, conductismo, psicología de la "gestalt" y psicología soviética. Junto a estos aparece un interés creciente por las diferencias individuales surgiendo la

psicología diferencial, precursora de la evaluación psicológica (Fernández-Ballesteros, 1983).

Galton (1822-1911) es reconocido como padre de la psicología diferencial y pionero del funcionalismo americano. Desde un primer momento, y por la influencia de Darwin, intenta demostrar el decisivo papel de la herencia en las características humanas, para ello utilizó dos métodos, uno el análisis de los árboles genealógicos y, el otro la aplicación de una serie de pruebas psicológicas a padres e hijos para analizar posteriormente las correlaciones que se obtenían entre los resultados.

Algunas de sus importantes aportaciones son la demostración de que las medidas humanas, como las del resto de la naturaleza, siguen en su distribución una curva de Gauss; elaboró estadísticos específicos (cuartil, mediana, coeficiente de correlación, etc.) y en definitiva hizo "aplicado" los conocimientos que durante años habían estado guardados en los laboratorios sobre aspectos sensoriales, perceptivos y motores humanos.

Cattell (1861-1934) acuña el término "test mental" para referirse a pruebas de evaluación psicológica. Este autor se inspiró en Galton para la creación de una serie de test de medida que van, desde la habilidad para percibir estimulación en la palma de la mano, hasta la memoria de letras. Hizo especial hincapié en la precisión y exactitud de las medidas, y para ello aplicó sus tests a un gran número de sujetos. Sin embargo recibió una serie de críticas, a propósito del poder predictivo y fiabilidad de estas pruebas, que frenaron el desarrollo de los tests mentales (Pelechano 1988).

Binet (1857-1911) elaboró la primera escala métrica y evolutiva de la inteligencia (1905), dando especial énfasis a la evaluación de los procesos psíquicos superiores y no tanto a aspectos sensoriales y motóricos. Este autor apunta tres tipos

distintos de métodos para el estudio del niño normal y el retrasado: el examen médico, el examen pedagógico y el psicológico, elaborando para este último un test de inteligencia. Estos tres métodos serían complementarios dentro del proceso de psicodiagnóstico.

Para poder comparar los resultados de distintos sujetos entre sí, acuña el término de "edad mental", como la edad media a la que corresponde la ejecución en una serie de pruebas. Cuando la "edad mental" está por debajo de la "edad cronológica" en un sujeto, es decir su competencia corresponde a una muestra de niños más pequeños, se considera que es un sujeto "retrasado", contrariamente, cuando es mayor se dice que es "adelantado" (Pelechano, 1988).

Los tests mentales deben cumplir, según Binet, una serie de requisitos: estar formados por tareas simples, que se tarde poco tiempo en aplicarlos, que sean independientes del examinador y que los resultados obtenidos puedan ser contrastados por otros observadores (Fernández-Ballesteros, 1983).

Sin embargo a pesar de estos principios se han identificado algunos problemas en los procedimientos, así Pelechano (1988) recoge los siguientes: representatividad de las conductas muestreadas, de la muestra de sujetos, utilización de la edad cronológica como criterio, modelo acumulativo de puntuación, dificultades en los estadísticos y su significación en las distintas edades cronológicas, presunción de un desarrollo uniforme idéntico en todos los sujetos...

Algunas de estas críticas, y otras muchas, son achacadas al enfoque psicométrico en general y permanecen hasta nuestros días, no obstante la utilización, y el posterior auge que experimentaron estas pruebas, ha supuesto en la evaluación psicológica un avance extraordinario, especialmente por su papel aplicado a

situaciones sociales cotidianas en escuelas, empresas, el ejército, en el ámbito de la salud, etc.

Spearman (1910) se preocupó de la elaboración de estadísticos y criterios psicométricos que pudieran solucionar o paliar los problemas que aparecían en los tests que se venían utilizando (errores de medida, bajo nivel de fiabilidad, etc.). Planteó también la existencia de un "factor general de inteligencia" que explicaría por qué, cuando se aplican a una persona pruebas distintas para medir su nivel de funcionamiento intelectual, se encuentran índices de correlación significativamente altos. Sin embargo, sugiere que, las correlaciones no son iguales a 1.00 como consecuencia de la existencia de tres fuentes de varianza: una debida al factor "g", otra a la propia habilidad testada y una última relacionada con un "error de medida".

Los últimos años de ésta etapa histórica del nacimiento del psicodiagnóstico está marcada por la Primera Guerra Mundial. Aunque resulta penoso decirlo, la aplicación masiva de pruebas psicológicas a los soldados, produjo una serie de beneficios importantes para el desarrollo del psicodiagnóstico: el primero fue el "éxito social" de la naciente disciplina, el segundo la consolidación de una psicología "testológica" (esto a la larga resultaría mas perjudicial que beneficioso) y por último la generalización de estas aplicaciones a distintos ámbitos (educativo, clínico y laboral).

El intervalo entre las dos Guerras se caracteriza fundamentalmente por el desarrollo de los tests desde distintos enfoques y a diferentes contextos, educativos, clínicos y organizacionales.

Durante este período aparecen la mayor parte de los tests más utilizados de todos los tiempos: el Primary Mental Abilities (Thurstone, 1938), la Escala de Madurez Social de Vineland (Doll,

1953), las escalas Wechsler (WPPSI, WISC y WAIS), el Test Gestáltico Visomotor (Bender, 1938) y la escala de Matrices Progresivas de Raven (1938). Sin embargo no solamente se produce un auge de la tecnología sino también importantes cambios y controversias por lo que se refiere a la evaluación psicológica.

En 1936 se prohibió en la Unión Soviética el uso de los test, puesto que éstos, al intentar clasificar a los sujetos, daban lugar a una "discriminación" de unos grupos sociales sobre otros.

Dentro de la corriente psicométrica aparece una importante polémica entre los que defendían la existencia de un solo factor de la inteligencia (Spearman y su factor "g") y los que creían que lejos de ésto aparecían varios de factores (Thurstone y su teoría multifactorial). Puesto que las dos corrientes presentaban resultados positivos en la defensa de sus respectivas hipótesis, se llegó a la conclusión de que debía existir un factor general que explica parte de la varianza y, una serie de grupos de factores que explicarían el resto independientemente de la definida por el error de medida y la del propio instrumento.

Otro enfrentamiento en el que se ve envuelto el enfoque psicométrico es el que se establece con la corriente proyectiva. A los primeros se les acusaba de "cuantitativistas" y de dejar de lado las peculiaridades "cualitativas" que aparecen en el análisis del ser humano.

Después de la II Guerra Mundial se produce una gran recesión económica en todo el mundo que va a influir en el desarrollo de las ciencias y de la psicología en particular. Muchos psicólogos europeos emigran en masa a Estados Unidos e Iberoamérica, lo que hace que el desarrollo de ésta disciplina durante los años siguientes se produzca fundamentalmente en estos países. Así prácticamente quedan en Europa un reducto formado por la escuela

de Ginegra y otro grupo en la Unión Soviética. En el caso de nuestro país este fenómeno se empezó a producir años antes como consecuencia de la Guerra Civil; a pesar del gran frenazo que supone para la psicología naciente, en este período se crea la Sociedad Española de Psicología (1952) y la Escuela de Psicología en la Universidad Central de Madrid (1954), que incluía el Psico-diagnóstico entre sus materias.

Todo ello va a implicar la preponderancia de las corrientes pragmática y funcionalista norteamericana en la psicología y su reflejo en la evaluación. Así, esta ciencia es entendida como una más entre las ciencias naturales, y por lo tanto, los modelos, procedimientos y técnicas han de ser válidos para todos los contextos socio-culturales.

Hasta este momento la evaluación psicológica aparece centrada fundamentalmente en la creación y aplicación de pruebas relegando a un segundo plano la elaboración de un corpus teórico que sienta las bases conceptuales y metodológicas del psicodiagnóstico (Fernández-Ballesteros, 1983). En esta época se acentuarán y aparecerán un serie de polémicas y críticas a los modos de evaluar, debidas a las dificultades teóricas que presentan.

Durante los años cincuenta y sesenta se produce una profunda revisión de los tests psicológicos. En el seno del propio enfoque psicometrísta aparecen críticas relacionadas con el bajo poder predictivo de la pruebas, la identificación del fenómeno de "deseabilidad social" en la ejecución de los tests por parte de la persona evaluada, las bajas fiabilidad y validez de ciertas pruebas, etc.

El modelo factorial intenta refinar sus instrumentos a partir de la gran cantidad de modelos que se venían elaborando. Igualmente, las pruebas proyectivas, se someten a análisis

sistemáticos que conllevan la aparición de nuevas dificultades respecto a la validez y utilidad de éstas.

Comienzan a aparecer trabajos encaminados al seguimiento de una serie de normas y criterios en cuanto la elaboración, aplicación e interpretación de los tests.

Algunas de las técnicas de lenguaje más conocida de esta época son Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, 1959), el Wepman Auditory Discrimination Test (Wepman, 1958) y el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, ITPA, (Kirk, McCarthy y Kirk, 1968; McCarthy y Kirk, 1961).

En los distintos ámbitos de la psicología se van a producir una serie de cambios y creación de nuevas técnicas de trabajo y evaluación. Dentro del contexto educativo surge una importante crisis con el cambio de los criterios de "éxito escolar"; de esta forma las pruebas clásicas de inteligencia son revisadas para su aplicación en este campo. Se implantan en Estados Unidos una serie de programas de ayuda a las poblaciones más desfavorecidas socioeconómicamente, el más representativo es el Head Start. Estos programas requieren a su vez un seguimiento y evaluación de sus resultados, así se comienza a hablar por primera vez de la "valoración de programas educativos".

En este estado de cosas aparece la terapia y/o modificación de conducta como alternativa a las prácticas clínicas que se venían utilizando. Este desarrollo se produce en torno a Eysenck, Skinner, Wolpe, Lazarus y Rachman.

La evaluación conductual se desarrolló como un intento de resolución de las dificultades que aparecían en la evaluación tradicional y sobretodo para posibilitar la elaboración de terapias de conducta. Diferentes autores han tratado pormenorizadamente de las características diferenciadoras entre el enfoque

conductual y el "clásico" en lo que a evaluación se refiere (v.gr. Fernández Ballesteros, 1981; Llavona, 1987; Hartman, Roper y Bradford, 1979; etc.). Vamos a esquematizar estas diferencias siguiendo a L. Llavona (1987) y R. Fernández-Ballesteros (1992).

a. Para la evaluación tradicional los determinantes del comportamiento actual estaban relacionados con elementos internos al propio sujeto, fundamentalmente, rasgos, capacidades, variables biológicas; mientras que para el nuevo enfoque lo que hace que un sujeto se comporte de determinada forma en el momento presente está relacionado con factores antecedentes, estimulares, y las contingencias a su conducta por parte del ambiente.

b. El objetivo de la evaluación tradicional era describir que le pasaba al sujeto para clasificarlo en una u otra categoría diagnóstica, sin embargo en la evaluación conductual se pretende analizar cual es el comportamiento del sujeto y, delimitar las variables que producen o mantienen esa conducta, con el objeto de modificar dicha relación.

c. Para los enfoques anteriores las conductas tenían bastante estabilidad temporal y situacional, pero para el modelo conductual, esta estabilidad está determinada por la persistencia de las variables mantenedoras de dicha conducta.

d. La finalidad de los modelos de evaluación clásicos era identificar señales o síntomas externos de las variables internas, para ello se realizaban niveles altos de inferencia y se elaboraban situaciones estructuradas, sin embargo para el análisis conductual lo importante es la recogida de muestras representativas del comportamiento del

sujeto, realizar un nivel mínimo de inferencia y, a ser posible, en situaciones naturales.

Para finalizar, podemos decir que el énfasis de la evaluación conductual durante esta etapa (1966-1975) se centra en el análisis de unidades conductuales, identificación de variables controladoras presentes, utilización de la observación y la cuantificación de las conductas y la evaluación individualizada (Llavona, 1987).

Sin embargo éste enfoque conductual, que podemos llamar radical, se centraba única y exclusivamente en las conductas que pudieran observarse directamente, es decir motoras y ambientales, e ignoraba los aspectos que tenían que ver con la historia de aprendizaje del sujeto que podían haber iniciado o mantenido su conducta problemática.

No podemos establecer unas fechas concretas en la aparición del modelo de evaluación cognitivo, ya que en parte se solapa con el que veremos posteriormente y se desarrolla hasta la actualidad.

Dentro del enfoque cognitivo se considera que la conducta es función de variables intrapsíquicas del tipo: representaciones mentales, procesamiento, estrategias cognitivas,.. y que éstas pueden ser medidas a través de estrategias experimentales y correlacionales. Para ello se establecen situaciones de evaluación estructurada, y se analiza el rendimiento ante tareas cognitivas o se hacen preguntas al sujeto relacionadas con la conducta problema (pensamientos, percepciones,...).

A diferencia del modelo conductual, los objetivos de la evaluación son la descripción, predicción y explicación (no necesariamente funcional) del comportamiento, a partir de las que se realizan unos niveles de inferencia elevados. Los ámbitos en

los que ha sido aplicado este enfoque se refieren fundamentalmente al escolar (procesos y estilos de aprendizaje,...), clínico (autismo, psicosis, deficiencia mental, esquizofrenia, depresión, alteraciones perceptivas,...) y al laboratorio (desarrollo de teorías cognitivas que expliquen el comportamiento).

I.2.2 Un modelo integrador de la evaluación psicológica.

Dada la divergencia entre los distintos modelos se hace necesario, y así lo vienen expresando diferentes autores (Carbonell, Carpintero y Silva, 1988), la conveniencia de integrar los diferentes enfoques de evaluación psicológica y sintetizar la diversidad de: objetivos, procedimientos, hipótesis explicativas del comportamiento, etc. que éstos proponen. Con este fin Rocío Fernández-Ballesteros (1980, 1983, 1992) propone que el evaluador tenga en cuenta, en su labor de análisis de la conducta, los siguientes grupos de variables (Fernández-Ballesteros, 1992) a los que nos hemos permitido añadir ejemplos relacionados con nuestro tema:

a. El/los comportamiento/s objeto de estudio: los diferentes niveles de complejidad del objeto evaluado pueden hacer referencia a:

- la conducta motora (movimientos de los órganos fonarticulatorios, movimientos asociados,...);
- la conducta cognitiva (procesamiento de la información, representaciones, funciones comunicativas,...);
- la conducta psicofisiológica (discriminación, nivel de audición, actividad cortical,...).

b. Condiciones personales: capacidades, habilidades (lingüísticas), destrezas, rasgos, repertorios básicos de conducta (cognitivo-lingüísticos),...

c. **Condiciones ambientales pasadas:** historia de aprendizaje, historia de las interacciones del sujeto con el medio (oportunidades comunicativas, lenguaje del contexto,...).

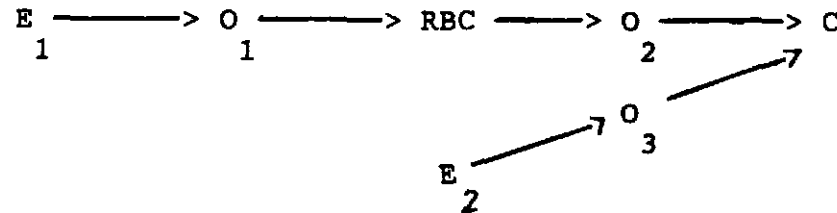
d. **Condiciones ambientales actuales:** factores que pueden provocar, mantener y controlar el objeto a evaluar:

- estímulos físicos y sociales relevantes,
- situaciones facilitadoras o inhibidoras del comportamiento adaptativo (lenguaje y comunicación),
- situaciones problemáticas físicas y sociales relacionadas,
- contextos en los que se desenvuelve el sujeto (familiar, escolar y comunitario y características lingüístico-comunicativas de éstos).

e. **Condiciones biológicas:** que pudieran ser causa o mantenimiento de la conducta (lesiones cerebrales, alteraciones funcionales, integridad anatómica de los órganos fonoarticulatorios,...)

Staats ha propuesto una teoría integradora de las diferentes variables que se contemplaban en diversos modelos, a ésta la denominó "conductismo social" (conductismo psicológico o paradigmático), este enfoque fue iniciado por dicho autor (1963, 1979, 1981) y desarrollado posteriormente en colaboración con Fernández-Ballesteros (1990, 1992). Como veremos en el siguiente capítulo este autor ha sido uno de los pioneros en plantear también un modelo integrador del lenguaje, denominado "neopsicolingüística". Un resumen de la teoría del conductismo social o psicológico aparece en el Cuadro I (Fernández-Ballesteros, 1992, p. 56)

Cuadro I: Componentes del modelo de Conductismo Social.



E₁ : condiciones ambientales históricas responsables del aprendizaje y constitución de la personalidad.

O₁ : condiciones biológicas históricas potencialmente responsables en la constitución de personalidad.

RBC: repertorios básicos de conducta o complejas constelaciones de conducta (cognitivo-lingüísticas, emocionales-motivacionales, senso-motoras) adquiridas a través del aprendizaje acumulativo-jerárquico y que se formulan como vía para definir operativamente la personalidad.

O₂ : condiciones biológicas actuales que pudieran afectar, en el presente, a los ya aprendidos repertorios básicos de conducta.

E₂ : condiciones ambientales actuales que pueden estar provocando, controlando o manteniendo las conductas objeto de estudio.

O₃ : condiciones ambientales actuales que puedan interferir en la recepción de las condiciones ambientales en el presente.

C: conducta/s objeto de estudio.

Hemos de puntualizar que Staats habla de "personalidad" como conformada por la totalidad de los repertorios básicos de conducta (cognitivo-lingüísticos, emocionales-motivacionales y senso-motores), y que éstos, para que se integren en el modelo deben cumplir los siguientes requisitos (Staats, 1975):

- que estén adecuadamente operacionalizados,
- que estén teórica y experimentalmente justificados desde la psicología básica,
- que puedan ser modificables o controlables desde el punto de vista conductual,
- que tenga una relación estable con la conducta objeto de evaluación.

I.2.3. La evaluación como proceso de toma de decisiones.

En contraposición a una evaluación basada en los test (o testológica) en la actualidad se plantea ésta como un proceso científico con las siguientes características: observación de la realidad, formulación de hipótesis, aplicación de procedimientos para recogida de la información y contrastación de las hipótesis previas. Desde este punto de vista las técnicas de evaluación, no exclusivamente tests, cumplen un papel importante pero formando parte de un proceso.

En este apartado pretendemos exponer de forma resumida cual sería el proceso de evaluación del lenguaje, que lógicamente siendo éste último objeto de estudio de la psicología, no debe ser diferente del procedimiento de análisis de cualquier otra realidad psicológica.

Puesto que algunas de las fases son comunes a cualquier evaluación y no necesitan mayor explicación en lo que se refiere al lenguaje, hemos decidido exponer ahora el proceso general, y

profundizar en el capítulo I.4. sobre: las metas, los contenidos y los procedimientos de evaluación de la conducta lingüística.

En primer lugar se plantea la necesidad de establecer las metas de evaluación para optar por un tipo u otro de proceso. En general se pueden dividir éstos desde dos enfoques (Fernández-Ballesteros, 1992) el "correlacional", cuando lo que pretendemos es describir un determinado hecho, clasificar a un sujeto en una determinada categoría diagnóstica, seleccionar u orientar; y el "experimental" cuando además se plantea la implementación de un programa de intervención y de valoración de éste.

Dada la complejidad de la conducta comunicativo-lingüística, y su interrelación con los otros planos (sensorial, motor, emocional, motivacional, cognitivo, contextual,..) se hace imprescindible una valoración interdisciplinaria para poder explicar cualquier dificultad del lenguaje y proponer en su caso una intervención. A continuación solo haremos alguna ejemplificación respecto al lenguaje, obviando las otras posibles áreas de evaluación.

El primer paso es el de **recogida de información**, esta fase es especialmente relevante en lo referente al lenguaje dada la dificultad de concretar cual es exactamente el problema observado por las personas que rodean al sujeto. Frecuentemente, el evaluador se suele encontrar en la práctica diaria, con demandas referidas a las siguientes quejas: "no habla bien", "se come palabras", "no se le entiende", "habla poco", "repite palabras sin sentido"...

En este primer momento se debe delimitar cual es el motivo de evaluación, es decir por qué acude, o es traído un sujeto al servicio de logopedia. Esto implica enunciar el "problema" en los términos más operativos posibles.

En un segundo momento se debe plantear cual es el objetivo de la evaluación que se propone realizar, puesto que el procedimiento va a ser diferente, si se requiere un diagnóstico (dificultades del lenguaje asociada a retraso mental o autismo, trastorno específico del lenguaje expresivo o receptivo,...); la detección de necesidades educativas especiales encaminadas a proponer determinados servicios de apoyo; o la orientación de cara a una intervención educativa, incluyendo adaptaciones curriculares individuales en el area de lenguaje, o un tratamiento logopédico en la consulta.

Por último, por lo que se refiere a la especificación de la demanda y fijación de los objetivos sobre el caso, se deben elegir los comportamientos que van a ser inicialmente analizados (es decir las unidades de análisis), tanto desde la realidad de la conducta problemática, como desde el objetivo último a conseguir.

Ahora bien, para poder realizar un análisis del problema hemos de obtener información sobre las condiciones históricas y actuales potencialmente relevantes, lo que significa recabar datos sobre:

* historia del sujeto: incidencias referidas al momento del nacimiento y los momentos inmediatamente anterior y posterior, desarrollo de conductas adaptativas, especialmente referidas a las pautas evolutivas de comunicación y lenguaje, circunstancias familiares y sociales, pautas educativas, incidencias biológicas (enfermedades, traumatismos,...), eventos vitales históricos (enfermedad de larga duración, hospitalización temprana, cambios frecuentes de casa o colegio, enfermedad o fallecimiento de los padres, separación de los padres, maltrato,...).

* condiciones actuales socioambientales y biológicas: características del contexto escolar, familiar y comunitario, competencia comunicativa lingüística en esos contextos, eventos vitales actuales (nivel de estres psicosocial), pautas educativas actuales, estado físico y de salud.

Una vez que se dispone de un acercamiento inicial al problema, ha de plantearse una **primera formulación de hipótesis y la deducción de enunciados verificables**, sobre cuál puede ser su origen y/o mantenimiento en la actualidad, para ello se habrán de seleccionar una serie de variables, tanto contextuales, como personales y biológicas.

Lo que se pretende en último término es intentar identificar el peso de estas variables y las relaciones que se establecen en el caso. Para conseguir dicho objetivo se deberá hacer una selección de técnicas concretas y del procedimiento a seguir en la verificación.

Respecto a este punto únicamente decir que es necesario utilizar varios métodos y fuentes de información para que el proceso sea lo más fiable y válido posible.

Llegado a este punto se estará en disposición de **confirmar y rechazar ciertas hipótesis** como explicativas del problema de lenguaje del sujeto.. Igualmente se podrá emitir un diagnóstico (si se cumplen ciertos criterios de determinadas nosologías, p.ej. de la DSM-IIIR, la ICD-10 y otras) u orientación.

En este momento es pertinente la devolución de la información de los **resultados iniciales** obtenidos en la evaluación, al propio sujeto o a las personas que han hecho la demanda. Debemos apuntar que dada la complejidad de las actividades comunicativas y lingüísticas y los términos que se utilizan para describirlas,

se hace necesario realizar un informe lo más claro posible, justificando las aseveraciones que se realicen, con el análisis de los datos empíricos obtenidos.

Ya que el proceso que se está exponiendo incluye la proposición de un programa de intervención, es necesario **formular las hipótesis funcionales** sobre el caso, es decir, la elaboración de una teoría sobre el problema (qué variables han incidido en el origen de la dificultad, cuales la están manteniendo en la actualidad y la interrelación entre ellas). Esto conlleva la selección de las conductas-problema a modificar y de las variables relevantes a manipular.

Una vez identificado estos datos se pueden realizar predicciones sobre el sentido de desarrollo posterior de la conducta problema.

Las tareas implicadas en este proceso van a conllevar el planteamiento de una evaluación "más en profundidad", es decir, con más especificidad en los datos que se buscan y los instrumentos para obtenerlos, que en la primera fase. De esta forma, si en la primera recogida de información, se utilizan instrumentos generales: entrevista, test de screening, observación no sistemática, ... en este momento se debe "afinar", tanto en las conductas objetivo de la observación como en la metodología y los instrumentos que se van a utilizar.

Unos de los procedimientos que aparecen cada vez con mayor frecuencia en el area del lenguaje, es la elaboración de inventarios ecológicos, en los que estén recogidos las actividades que el sujeto realiza en el día, que personas están presentes, características de las situaciones, "rutinas" sociales y comunicativas, etc. para establecer programas de intervención en contextos naturales, a partir de situaciones cotidianas y, elegir a la/s persona/s de su entorno idónea/s para llevar éstos a cabo.

La siguiente tarea va a consistir en enunciar los principios metodológicos generales, y las técnicas concretas que se van a utilizar en la manipulación de la/s variable/s independiente/s o del paquete de tratamiento.

Dentro de la fase de tratamiento se deberán establecer, lo que se denomina el **diseño de intervención**, y de qué forma se va a valorar éste para que puedan ser contrastadas las hipótesis planteadas en el punto anterior.

Posteriormente se seleccionarán y aplicarán las técnicas que van a servir para detectar las posibles variables intervinientes y contaminadoras en el proceso. En el caso del lenguaje, estas variables intervinientes son, en gran medida, contextuales, p.ej.: se refuerza al sujeto por formas lingüísticas inadecuadas, se proporciona a éste lo que desea cuando utiliza gestos aún cuando podría verbalizarlo, se retira la atención de formas o intenciones comunicativas adecuadas,...

En un número elevado de casos, especialmente cuando la intervención se hace dentro del ámbito educativo, y los objetivos y metodologías están insertas en la programación del alumno, se hace necesario una evaluación continuada para ir ajustando el proceso de intervención durante su desarrollo (carácter formativo de la evaluación).

Una vez finalizado el tratamiento se han de **contrastar las hipótesis**, para ello se realizará una nueva evaluación de las conductas problema, de tal forma que informe sobre la consecución total o parcial de los objetivos del programa (carácter sumativo de la evaluación).

En el caso de que las metas no se hubieran cumplido, habría que ir revisando los pasos dados en las fases anteriores empezando por la más cercanas hacia arriba.

Llegados a este punto se estará en disposición de contrastar si los datos avalan las hipótesis inicialmente formuladas y si el tratamiento ha sido efectivo para el sujeto y/o las personas que le rodean, es decir si se ha producido un cambio "significativo"

El objetivo de la siguiente fase es estructurar los resultados de tal forma que puedan ser comunicados al sujeto objeto de la intervención. En el informe deberían quedar reflejadas, a ser posible, las orientaciones para momentos posteriores y cómo se van a realizar los seguimientos. Especialmente relevante en el caso de la conducta comunicativa-lingüística, y siempre que no se haya incluido en la elaboración de los objetivos del programa, es la planificación de la generalización de los aprendizajes adquiridos a otros contextos y otras situaciones distintas a la de intervención.

El proceso de **seguimiento**, cuya forma y temporalización debería estar previamente definida, implica volver a evaluar con los mismos procedimientos las conductas implicadas en el problema y comprobar la generalización "temporal" y "situacional" de los aprendizajes adquiridos en la intervención.

1.2.4. Direcciones actuales en la evaluación psicológica.

No querríamos finalizar este apartado sin apuntar, al menos, el uso que se está haciendo en la actualidad de las técnicas computacionales en la evaluación psicológica. Dicha tecnología está conociendo un importante desarrollo en los ámbitos anglosajones desde mediados de los ochenta, y recientemente comienza a plantearse en nuestro país.

Las tres grandes áreas en las que se puede dividir la utilización de los ordenadores en evaluación se pueden resumir en (Cole, N.S.;1986):

a. Manejo de tareas de administración de tests, a través de la presentación de estímulos, recogida y cuantificación de las respuestas y proporcionando los resultados.

b. Aplicación de test adaptados a cada individuo, en las que el programa evalúa a éste, con diferentes preguntas, dependiendo de sus respuestas previas.

c. Desarrollo de nuevos tipos de tests que incluyen estímulos mas complejos y respuestas a partir de las cuales se proporcionan otros nuevos estímulos.

Hasta el momento la utilización mayoritaria de los ordenadores ha sido en la corrección de pruebas normativas (tipo MMPI, 16PF,...) y la elaboración de posteriores informes estándar. Sin embargo, los trabajos sobre los otros posibles usos han sido menos frecuentes, esto se ha debido probablemente a la ausencia de un modelo teórico computacional.

Dentro de una perspectiva normativa, Westmeyer y Hageböck (1992), han propuesto un modelo "algorítmico" del proceso de evaluación. Dicho modelo se compone de varios elementos:

a. *Sistema diagnóstico*: procesa el input, el problema en cuestión, y a partir de la "base de conocimientos" y los datos sobre el caso, elabora un diagnóstico.

b. *Sistema pronóstico*: toma el diagnóstico y elaboran como output un pronóstico, haciendo uso de la base de conocimientos y de la información relevante del caso.

c. *Sistema de toma de decisiones*: a partir del pronóstico como input, toma de la base de conocimientos la información necesaria para elaborar una decisión sobre el tratamiento o tratamientos óptimos para el caso evaluado.

Los diferentes sistemas se componen a su vez de una serie de elementos que de distinto nivel: algoritmo de proceso, que dirige y controla el curso del proceso diagnóstico, decidiendo las metas de la evaluación; algoritmo de selección, que une la información sobre el caso con la base de conocimientos, estableciendo la información relevante de acuerdo a las hipótesis diagnósticas; y algoritmo de test, que dirige la comprobación de las hipótesis diagnósticas en sus aspectos sistemáticos.

Para que se produzca el proceso diagnóstico es fundamental la existencia de una serie de bases de conocimiento tomadas del conjunto de conocimientos de la evaluación psicológica, esto supone que el sistema debe disponer de información: de las condiciones y las causas, de los tratamientos, de las técnicas y estrategias de evaluación, de los criterios de normalidad y de las competencias.

A partir de este modelo se elaboraron dos programas que contenían total o parcialmente los elementos anteriores, estos son el "PSYMEDIA" (Hageböck, 1990,1991) y el "DIASYS 1" (Hageböck,1991).

En nuestro país se ha elaborado recientemente un "sistema experto" o Knowledge-Based System (KBS) denominada "DAI" cuyo objetivo es discriminar el autismo de otros trastornos del desarrollo (Adarraga y Zaccagnini, 1992). El sistema funciona siguiendo una serie de pasos y estrategias semejantes a como lo haría un experto en diagnóstico de autismo.

El proceso de este sistema se inicia pidiendo una serie de datos al evaluador a través de preguntas generales (edad, sexo,...), a partir de aquí comienza a solicitar información sobre algunos aspectos generales referidos al sujeto en particular (desarrollo evolutivo, aparición de las manifestaciones patológicas,..). La información precedente le sirve al sistema

para elaborar un conjunto de posibles hipótesis alternativas sobre el caso, a continuación procede a seleccionar items, preguntas, relevantes para confirmar o descartar las citadas hipótesis y, finalmente, ofrece un diagnóstico con cierto nivel de probabilidad, dependiendo de la información que se le ha proporcionado sobre el caso.

I.3. LA PSICOLOGIA DEL LENGUAJE.

Pensamos que un trabajo como el que nos proponemos debe incidir, necesariamente, sobre el desarrollo disciplinar de la psicología del lenguaje, fundamentalmente con el propósito de identificar cuales han sido y son en la actualidad los objetivos y los contenidos que se contemplan como relevantes en la evaluación de la conducta lingüística.

En este sentido debe entenderse el desarrollo que hacemos a continuación, con el que no pretendemos realizar un trabajo teórico exhaustivo sobre psicología del lenguaje, sino apuntar los datos, que a nuestro entender, son relevantes de cara a la evaluación de la conducta comunicativo-lingüística.

I.3.1. Desarrollo Histórico de la Psicología del Lenguaje.

I.3.1.1. El Período de las Observaciones Esporádicas.

El estudio del lenguaje ha sido desde la antigüedad uno de los fenómenos que más ha interesado a filósofos, gramáticos y todo tipo de profesionales. Tenemos referencias (Siguán, 1984) de que ya en el siglo V. a. de C. en Grecia fue uno de los temas predilectos de la filosofía occidental naciente. A partir de los filósofos Aristóteles y Platón se puede comenzar a hablar de una verdadera filosofía del Lenguaje, al mismo tiempo en la India comienza a realizarse la primera sistematización conocida de una gramática.

Uno de los temas que más curiosidad despertó en los primeros tiempos del estudio del lenguaje fue el intentar determinar cual era la lengua "original", "primordial" de la humanidad. Para responder a esta pregunta se realizaron una serie de curiosos experimentos, descritos por Siguan (1984). El primero del que se tiene noticia fue relatado por Heródoto que cuenta como el faraón

Psamético mandó a un pastor que dos niños recién nacidos fueran mantenidos en total aislamiento "verbal". A la edad de dos años el pastor, oyó un día decir a uno de los niños una palabra que interpretó por "bekos", vocablo que en "lidio" significa "pan" por lo que el faraón dedujo que la primera lengua fue ésta.

Posteriormente, en el s. XIII, el emperador Federico II de Alemania obró de forma semejante, pero el niño murió antes de llegar a hablar. Otro monarca, Jacobo IV de Escocia, en el s. XV hizo que dos niños fueran educados y criados por sordomudos. Años después cuando estos niños comenzaron a emitir sonidos guturales, propios de la lengua hebrea, el rey concluyó que ésta era sin duda la lengua "primordial" de la humanidad.

Un texto de importancia durante esta etapa histórica lo constituye la descripción de S. Agustín en la "Confesiones", de cómo aprendió a hablar, en este texto se pronuncia claramente por el carácter no innato, sino adquirido del lenguaje en contra, paradójicamente, de la tendencia de la época, en la cual el lenguaje se consideraba enseñado directamente por Dios a los hombres.

Al surgir el movimiento racionalista se comenzaron a proponer explicaciones más naturalistas del origen del lenguaje. Por ejemplo en el "Emile", Rousseau (1762), aconseja que el adulto reduzca su mediación en el proceso de adquisición del lenguaje por parte del niño, ya que éstos, de forma espontánea, adquieren una gramática en ocasiones más lógica que la de los adultos (Siguán, 1984).

Como podemos ver en los estudios anteriores la observación esporádica fue el primer método de "evaluación" del lenguaje dado que ésta práctica no implica utilización de ningún otro instrumento (McCarthy, 1964). A partir de la observación los diferentes autores sostienen conclusiones que en mayor o menor medida se in-

fieren de los "datos" obtenidos, desde los más peregrinos (origen de las primeras lenguas) a los más realistas (descripciones sobre el proceso de adquisición del lenguaje).

I.3.1.2. Período de las Observaciones Sistemáticas.

Desde mediados del s.XVIII hasta 1882, año en que se publica el libro de Preyer: "El Alma del Niño", se comienza a utilizar una observación más sistemática del niño y de su lenguaje, para extraer conclusiones sobre su desarrollo (Delval, 1988). Durante este tiempo se publican una serie de diarios basados en las observaciones de distintos tipos de niños, normales y excepcionales. Ejemplos de los primeros son los trabajos de Richter (1927) y Tiedemann (1787) sobre sus propios hijos; éste último autor se destaca por la precisión de sus observaciones y la cautela a la hora de interpretarlos.

El segundo gran grupo de diarios se llevan sobre niños excepcionales, tanto prodigios como los denominados "niños lobo". En cuanto a los primeros uno de los más importantes es el trabajo de Formey (1741) sobre Johann Philipp Baratier (1721-1740), niño alemán de origen francés que a los cuatro años hablaba francés, alemán y latín, y a los siete años griego y hebreo. Por lo que se refiere a las observaciones realizadas sobre niños salvajes o "niños lobo" la más famosa es la de Jean Marck Itard en sus memorias sobre los primeros desarrollos de Victor de Aveyron (1801). En su análisis sobre el lenguaje de Victor observó que era prácticamente incapaz de discriminar auditivamente palabras y de pronunciarlas oralmente, concluyendo que se debía a la falta de estimulación temprana; no obstante comenzó un "proceso de intervención" bastante sistemático para dotarle de lenguaje (Siguán, 1984).

Se comienzan a publicar diferentes estudios específicos sobre distintos aspectos del lenguaje, así el filósofo August

Schleicher (1861), defensor del estudio comparado de las lenguas, publicó un trabajo de las observaciones sobre la adquisición del lenguaje basadas en su hija en las que hacía referencia fundamentalmente a la fonética. Otro autor, Albert Lemoine (1865) publica "De la Fisonomía y del Habla" en la que dedica un apartado la origen del lenguaje, relacionando los gestos con el lenguaje, examina la atribución de significado de los primeros gritos y sostiene que el niño es medio inventor del lenguaje.

En este tiempo Hipolytte Taine, filósofo, literato y ensayista francés, publica un artículo en la Revue Philosophique de la France et de l'Etranger sobre "la adquisición del lenguaje en el niño y en la especie humana" en la que comienzan a relacionar estos dos problemas sobre el origen del lenguaje, y aún cuando se basó en observaciones directas sobre su propia hija, ya se vislumbran claramente importantes ideas evolucionistas (Siguán, 1984). Cuando su trabajo se publicó en la revista Mind, Charles Darwin, se decide a sacar a la luz unas observaciones sobre su propio hijo, las cuales había utilizado ya en su libro "La Expresión de las Emociones en el Hombre y los Animales" (1872), esta nota apareció bajo el título de "Esbozos Biográficos de un Bebé" (1877) en la propia revista Mind.

El auge del evolucionismo supuso dos ideas importantes (Siguán, 1984):

- una es la génesis de la humanidad a partir de un estadio prehumano, y por tanto, el lenguaje a partir de una comunicación prelingüística o preverbal;

- y la otra es la de que la ontogénesis (desarrollo de un individuo) resume y recapitula la filogénesis (desarrollo de la especie) tanto en el plano biológico como en el personal y cultural.

Como podemos observar durante este período se produce un auge considerable de los estudios sobre el lenguaje con gran profusión de publicaciones. De todos estos datos creemos que es importante destacar dos puntos importantes para nuestro trabajo, uno se refiere al valor descriptivo de la observación como método y base para el análisis del lenguaje; y por otro lado la multidisciplinariedad del estudio del propio lenguaje, así durante el desarrollo de ésta parte hemos podido ver que los profesionales que inciden en el tema son de lo más variado, desde astrónomos a filósofos, pasando por literatos y fisiólogos.

En el siguiente período intentaremos exponer cómo se produce un importante avance en el estudio de este tema, y como los distintos autores van un paso más allá. Ya no basta con observar y describir qué es lo que ocurre en el lenguaje del niño, sino que se plantean la manipulación de diferentes variables para poder obtener datos que de otra forma no aparecerían.

I.3.1.3. Primeros Intentos Experimentales.

En el año 1882 Willian Preyer doctor en medicina y filosofía publicó: "El alma del niño", obra básica de referencia durante muchos años en la que el tema del lenguaje aparece de forma preeminente. Preyer estudia sistemáticamente las conductas evolutivas del niño a partir de observaciones de otros autores (Sigismund, Lindner, etc) (McCarthy, 1964) y de su propio hijo durante tres años del que tomaba datos tres veces al día (1889). Sus estudios se caracterizan por una gran rigurosidad y en ocasiones por un aspecto experimental.

Stanley Hall, destacado autor en este período, y que marca un hito en la psicología infantil, fue uno de los fundadores de la psicología americana y que, puesto que había estudiado en alemania, propuso utilizar el modelo del estudio de la "Sociedad Pedagógica de Berlín". Su trabajo experimental consistió en

entrenar a cuatro maestros de jardín de infancia en técnicas de entrevista que realizaban a doscientos niños para el grupo experimental y otros sesenta como control. Uno de sus resultados importantes fue la necesidad de distinguir entre conocimiento verbal y conocimiento práctico, y como los niños pueden conocer el nombre de una cosa sin saber nada de ella y viceversa. En 1883 publicó "Los contenidos de las mentes infantiles".

Otros autores importantes de estos años son: Franke que en 1899 examinó alrededor de doscientos títulos para el Manual de Educación editado por Reins; y Tracy (1893) presentó un resumen de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje hasta los dos años de edad (McCarthy 1964).

Una faceta en general olvidada de Alfred Binet ha sido la realización, en sus primeros trabajos, de las observaciones de sus dos hijos, este autor del que hablaremos en el siguiente apartado fue un gran experimentalista llegando a publicar 331 trabajos (Delval 1988).

I.3.1.4. Primeras Elaboraciones Teóricas.

Hasta este momento existía una gran acumulación de datos de observaciones más o menos sistemáticas sobre el desarrollo evolutivo de los niños, y del lenguaje en nuestro caso, y por tanto era necesario darle un apoyo teórico. Las teorías evolucionistas cumplieron esta misión en los primeros momentos pero de forma poco satisfactoria.

El libro de Baldwin (1895): "Mental Development in the Child and the Race" defensor de las teorías evolucionistas, al igual que Preyer, aboga por la explicación genetista en psicología, este libro tendría gran influencia posterior, especialmente en Piaget.

El año 1907 fue decisivo por cuanto que salen a la luz "La primera infancia de Bubi" del matrimonio Scupin y "El lenguaje infantil" de los Stern. Los Scupin anotaron todas las incidencias del comportamiento de su hijo dando gran importancia al lenguaje, en 1900 publican "Bubi de los cuatros años a los seis". Los Stern presentaban observaciones muy detalladas sobre sus tres hijos comparando sus resultados con los de la literatura anterior.

La combinación de ambos trabajos tuvo gran relevancia e influencia posterior, por una parte la minuciosidad del estudio de caso único a través del tiempo de los Scupin y, por otro las pautas interpretativas de los Stern basados en la profundidad de una tradición filosófica y amplios conocimientos gramaticales.

Un conjunto de factores van a confluír a principios de siglo que darán un impulso decisivo a la psicología general e infantil, y como consecuencia al estudio del lenguaje. Estos son los siguientes (Delval, 1988):

- a. Interés por la escolarización obligatoria, lo que implicaba basar cada vez mas la educación en los conocimientos que se tenía de la psicología infantil.
- b. Aparición de alumnos con dificultad o imposibilidad para continuar la escolarización general con la consecuente necesidad de medir la capacidad mental de los sujetos para ver el modo de adaptarlos al nivel "normal" que les correspondería. Aquí es donde surgen los trabajos de Binet y colaboradores en técnicas para la evaluación de la inteligencia, que en un principio tenía como finalidad situar a un sujeto en base a una norma respecto a los otros niños de su edad, y que posteriormente derivó hacia el concepto de CI como clasificador y definidor de la inteligencia, consistente y perdurable a través de toda la vida.

c. Aparición de la obra de Freud; el psicoanálisis ha tenido una gran influencia en la psicología e incluso en la forma de conceptualizar al ser humano. Es de destacar con respecto al lenguaje que la técnica psicoanalítica se basa fundamentalmente en el análisis de las verbalizaciones, contenidos, actos fallidos, etc.

En esta época aparecen otras dos corrientes muy importantes dentro de la psicología general, por una parte las primeras publicaciones de Watson con el que se inicia el conductismo, y por otra la psicología de la Gestalt con Wertheimer, Köhler y Kofka.

En el intervalo de tiempo que va desde 1907 hasta 1920 se publican gran cantidad de estudios y sumarios sobre el vocabulario de los niños, así por ejemplo, Doran (1907) publicó una tabla resumida del vocabulario de noventa y ocho niños entre ocho y setenta meses, y Bateman (1917) resumió todos los informes anteriores sobre la aparición de las primeras palabras (McCarthy, 1964).

I.3.1.5. El Período Psicométrico (1920-1950).

Este período de tiempo se caracteriza fundamentalmente en los E.U., como hemos visto en el capítulo anterior, por la gran acumulación de datos sobre el desarrollo del niño en general y el lenguaje en particular, sin embargo en Europa comienzan a aparecer grandes teorías cuya influencia en el lenguaje y su estudio será decisiva.

Como autor americano más importante de estos años aparece Gesell, éste mantenía posiciones maduracionistas (el desarrollo como producto de potencialidades internas). Para la evaluación de los niños utilizaba técnicas de observación y comenzó a ser-

virse para ello de diferentes instrumentos: los espejos unidireccionales y los registros magnetofónicos. A partir de estos estudios evolutivos obtuvo una escala de desarrollo con un apartado específico para el lenguaje y en la que daba una edad en forma de cociente de desarrollo dependiendo de la ejecución de diferentes tareas por parte del niño a evaluar.

En 1924 Piaget publica su primer libro: "Pensamiento y Lenguaje en la Infancia", que comienza a sentar las bases teóricas de sus estudios posteriores. Por lo que se refiere al lenguaje plantea un uso primariamente egocéntrico de éste, anterior a su uso comunicativo a nivel social. Esta idea provocará reacciones de autores muy conocidos de esta época, por una parte Vigotsky primer exponente de la Psicología Rusa y, por otra Carlota Bühler. Tanto uno como otra critican la idea de la etapa egocéntrica del lenguaje e insisten en el carácter social y comunicativo del lenguaje desde su aparición.

Al finalizar la II Guerra Mundial la psicología americana se ve fuertemente potenciada, y por ende los estudios del lenguaje infantil, de tal forma que en Europa excepto Vigotsky y sus seguidores y Piaget que prosiguen de forma independiente sus trabajos, las demás escuelas van perdiendo relevancia.

Este predominio de la psicología americana implica también el predominio de la orientación pragmática en el estudio del lenguaje, así como la recopilación de una gran cantidad de datos sobre su desarrollo y evaluación. Una amplia revisión de estos datos fueron recopilados por McCarthy en 1964 para el "Manual de Psicología del Niño" de Carmichel.

I.3.1.6. El Período de las Elaboraciones Teóricas (1950-1970).

Durante esta época aparecen una serie de paradigmas de la Psicología del Lenguaje que proponen procedimientos de evaluación

que "conviven", algunos más que otros, como prácticas habituales en la actualidad.

A. Análisis Funcional del Lenguaje.

En los primeros años de la década de los cincuenta predomina la corriente conductista americana dando lugar al llamado paradigma de "Análisis funcional del Lenguaje"

Dentro del título común de "conductuales" se agrupan dos importantes enfoques. Por una parte nos encontramos con la teoría del "Aprendizaje Verbal" que identifica al asociacionismo lingüístico en psicología, y la "Conducta verbal" que es el término técnico que identifica la aplicación de los distintos paradigmas conductistas al estudio de la conducta del lenguaje. No obstante estos pueden ser agrupados bajo el título común de "conductuales" (Santa Cruz, J., 1985).

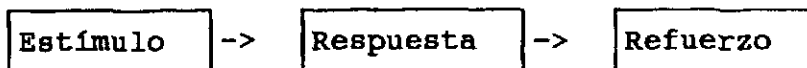
Estos enfoques consideran como objeto de análisis las unidades terminales, es decir, los aspectos de la actividad lingüística directa y públicamente observables y registrables o en relación directa con ella. La relación que se establece entre estas unidades es la asociación por contigüidad física. El análisis verbal que se realiza implica la descripción de los valores de probabilidad de ocurrencia de una unidad lingüística ante otra u otras unidades.

El asociacionismo defiende que únicamente es determinante lo verbal pudiendo ser analizado y explicado independientemente de otros tipos de conductas. Sin embargo los conductistas consideran que el control funcional de lo verbal es ejercido por lo no verbal, es decir, por eventos extralingüísticos.

Para Watson, el lenguaje se define como la suma de los hábitos verbales de un individuo, y el pensamiento como un

lenguaje subvocal (Bronckart, J.P., 1985). Este autor concede una gran importancia a la función de "denominación" de objetos y acontecimiento que permite el desencadenamiento de otras conductas, tanto verbales como no verbales, así un vocablo podía provocar la misma reacción que los objetos que sustituye.

Posteriormente Skinner se esfuerza por desarrollar estas ideas, reducir el lenguaje a un comportamiento objetivable, aquí y ahora. Para este autor: "ninguna descripción de la interacción entre el organismo y su medio es completa si no incluye la acción del medio sobre el organismo después de que se haya producido una respuesta" (Skinner, 1969). De esta manera el estímulo constituye una ocasión a partir de la cual es emitida una respuesta y se refuerza positivamente. Así, este autor introduce el concepto de refuerzo como elementos indispensable en la cadena:



La adquisición de la conducta lingüística se explica por la combinación de los dos tipos de condicionamiento, el clásico, que elicitaba una respuesta condicionada verbal ante un estímulo (verbal o no), y el condicionamiento operante que mantiene esta respuesta cuando es reforzada, pudiendo llegar a generalizarse a otros contextos.

El análisis funcional del "comportamiento verbal" se realizaría en dos fases, una descriptiva que analiza las estructuras del comportamiento verbal (topografía); y otra explicativa, cuyo objetivo es "analizar las condiciones de aparición del comportamiento, las variables de que es función y ... de las relaciones funcionales que constituyen la trama de su organización" (Bronckart, 1985, p.27).

Desde un análisis topográfico del comportamiento verbal observamos unos grandes grupos de categorías: los "Mand" (respuestas verbales que habitualmente se califican de peticiones y órdenes, ante estímulos aversivos); los comportamientos "ecoicos" (respuestas verbales imitativas); los "textuales" (respuesta vocal bajo el control de un estímulo verbal no auditivo p.ej. la lectura); los comportamientos "intraverbales" (respuesta verbal bajo el control de un estímulo verbal pero no en correspondencia término a término entre estímulo y respuesta); y por último los "tact" (respuesta verbal evocada o reforzada por un acontecimiento o un objeto particular, o por una propiedad del objeto o acontecimiento).

La explicación del comportamiento verbal implica determinar las variables que controlan ésta conducta. Estas pueden agruparse en grandes categorías, por un lado las "situacionales": susceptibles de reforzar la respuesta verbal, y por otra la "historia de los refuerzos" del sujeto dentro del marco social en el que se desenvuelve y de las limitaciones genéticas de su especie. Igualmente el "auditorio" aparece como un estímulo discriminativo para el comportamiento verbal reforzándolo, seleccionando respuestas e interlocutores con preferencia a otros. Finalmente existe toda una serie de comportamientos "autoclíticos" que englobaría la mayoría de los contenidos gramaticales. Estos comportamientos están controlados por otros verbales, algunos son "descriptivos" acompañando a las respuestas afirmando, negando o cuantificando y otros "agrupando y ordenando" estas respuestas (Mayor, J., 1985).

Todas estas variables serían susceptibles de analizarse experimentalmente, sin embargo como apuntan diferentes autores (Bronckart, 1985; Richelle, 1978) Skinner no explica como puede hacerse este análisis, probablemente debido a la imposibilidad práctica de 'explicar' las relaciones funcionales entre todas las variables que entran en juego en el comportamiento verbal.

La propuesta de la "conducta verbal" ha sido duramente criticada levantando un importante número de réplicas en la década de los cincuenta y sesenta, especialmente desde Chomsky. En general las críticas son resumidas por Bronckart (1985) del siguiente modo:

- Falta de verificación experimental directa en el laboratorio de los principios relativos a la adquisición, generalización y/o extinción de las operantes verbales.
- Dificultad a la hora de compatibilizar la escasez de operantes verbales básicos (mand y tact) con las infinitas posibilidades contextuales que el sujeto tiene de producirlos y/o combinarlos.
- Imposibilidad de eliminar completamente de la explicación los aspectos tanto motivacionales como supraindividuales del lenguaje.
- Falta de desarrollo teórico de nociones como la de "conductas autoclíticas" (relacionadas con los fenómenos sintácticos o gramaticales), y
- Falta de evidencia empírica de que el aprendizaje de "tacts" sea equiparable al desarrollo de la función diferencial y de que esta sea equiparable a la adquisición del lenguaje humano (producto de las observaciones con primates).

B. La gramática generativa de Chomsky.

Numerosos autores comienzan por entonces a analizar el lenguaje infantil a partir de las observación sistemática de niños concretos como si del estudio antropológico de una "lengua desconocida" se tratara. Así se comienzan a describir diferentes

gramáticas que aparecen en los niños desde que comienzan a hablar hasta que llegan a la gramática adulta (Brown, 1964; Bellugi, 1964; Chomsky, 1969; McNeill, 1970; Bloom, 1970; Slobin, 1971; cit. por Siguán, 1984).

La fuerte oposición que el enfoque conductual del lenguaje produjo en el campo de la Psicolingüística, especialmente en Chomsky (1959), hizo que aparecieran controvertidas réplicas y contrarréplicas sobre el desarrollo y aprendizaje del lenguaje, que a la larga resultaron muy fructíferas.

Chomsky estaba convencido que el lenguaje no podía ser aprendido a partir estrictamente de las reglas de la asociación que propugnaba Skinner. Defendía que el lenguaje era esencialmente una gramática, un conjunto de reglas formales para organizar las palabras en frases, en este sentido no podría ser aprendido sino que el sujeto nacería con una predisposición hacia la construcción de ésta gramática.

La capacidad innata para la adquisición del lenguaje reside según Chomsky en el D.A.L. (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje), éste tiene dos componentes principales, un conjunto de procedimientos para operar sobre las locuciones de una lengua y una información lingüística de las características universales del lenguaje.

Chomsky distingue entre la "actuación" lingüística: ejecución de un sujeto respecto a una lengua; y "competencia": conocimiento que un sujeto ideal posee de esa lengua. Así afirma que "una persona que ha aprendido un lenguaje ha adquirido un sistema de reglas que relaciona sonido y significado en un cierto y específico modo. En otros términos ha adquirido una cierta competencia de la que dispone para utilizarla en la comprensión y producción del lenguaje" (Chomsky, 1970; cit. Mayor, 1985, p.105).

Dentro de esta gramática aparecen una serie de reglas básicas, o universales lingüísticos que hacen posible el uso de una lengua (reglas de estructura de la frase, de reescritura, transformacionales) desde la base de la gramática hasta la fonación.

A través de las distintas versiones de su gramática (1957, 1965 y 1972) Chomsky intenta completar los aspectos más débiles de su teoría, en general, el papel que otorga al aspecto semántico en el lenguaje.

Las críticas que se le pueden hacer a éste enfoque se resumirían en las siguientes (Peraíta, 1988):

- Limitación casi exclusiva a los aspectos sintácticos, olvidando las aportaciones de la semántica, pragmática y cognición.
- No explica la adquisición de las primeras fases del lenguaje en el niño (período de frases de una y dos palabras).
- Es un modelo del lenguaje que parte del adulto y no del niño.
- Olvido del papel del medio y del desarrollo cognitivo y social en la evolución del lenguaje.

Los presupuestos de Chomsky, a pesar de no preocuparse del significado de las palabras ni del papel que están jugando en el comportamiento, abre una nueva orientación en la psicología en tanto que posibilita una análisis gramatical del producto lingüístico en busca de la llamada "estructura profunda" y las consecuentes reglas de transformación de las diferentes

"estructuras superficiales"; aparece entonces la psicolingüística generativa con Miller (1965) como su máximo exponente.

C. La psicolingüística genética de la escuela de Ginebra.

Al tiempo que ésto ocurre en los EEUU, en Europa, Piaget comienza a preocuparse más por el estudio del lenguaje, así colaboradores suyos como Sinclair (1967) y Ferreiro (1971) demuestran que hay una relación directa entre el uso de ciertas reglas lingüísticas por parte de los niños y la adquisición de determinadas operaciones cognitivas.

Para Piaget el lenguaje es un reflejo de lo que ocurre en el pensamiento del niño. En un primer momento postula el desarrollo del "lenguaje egocéntrico" hacia el lenguaje socializado del adulto. Esta evolución se compone de tres pasos consecutivos: repeticiones ecológicas, monólogos y monólogos colectivos (Piaget, 1923).

Las repeticiones ecológicas no suponen ningún tipo de intención comunicativa y son resto de la etapa del balbuceo. Los monólogos acompañan a la actividad del niño y parece ser reflejo de su pensamiento en voz alta. Y por último el monólogo colectivo sigue acompañando a la acción, se realiza en presencia de otros niños, pero en realidad no parece que cumpla una función de "ser escuchado" por el otro (Piaget, 1923, 1936).

El lenguaje egocéntrico desaparece cuando se ha conseguido la "descentración cognitiva" teniendo así para Piaget un valor secundario. Esta concepción supuso la importante controversia con Vigotsky sobre su función.

En un segundo momento (Piaget, 1936) enuncia el lenguaje como parte de la función "simbólica" y se desarrolla en una serie consecutiva de etapas, bien diferenciadas, desde el estadio

sensoriomotor al de las operaciones concretas y formales. Los requisitos necesarios para que aparezca el lenguaje son la permanencia del objeto, la imitación y la representación. El lenguaje no genera el desarrollo cognitivo, sino al contrario, es la evolución cognitiva la que posibilita la aparición del lenguaje, una vez que se da la emergencia del lenguaje, éste sirve para la progresión del pensamiento del niño.

D. La psicología soviética del lenguaje.

La psicología soviética del lenguaje está representada por tres importantes autores: Vigotsky, A.R. Luria y Pavlov.

Vigotsky plantea el origen fundamentalmente social del lenguaje y al igual que las demás "funciones psíquicas superiores" (percepción, atención, pensamiento y memoria), no son innatas sino que se desarrollan a partir de la interacción con la cultura.

Vigotsky defiende que las funciones superiores de lenguaje y pensamiento son dos entidades estrechamente relacionadas y que no se puede estudiar una sin la otra. Igualmente formula que la unidad común de análisis de pensamiento y lenguaje se encuentra en el "significado".

En base a este concepto Vigotsky establece dos tesis en su investigación (Sotillo, 1987): el uso del significado de la palabra como unidad analítica permite el estudio concreto del desarrollo del pensamiento verbal, y éste significado está sometido a un proceso evolutivo.

Cuando pensamiento y lenguaje se fusionan es cuando podemos decir que "el lenguaje se convierte en instrumento del pensamiento" (Riviére, 1984, p.83; cit. Sotillo, 1987). De esta forma el lenguaje tiene una función eminentemente instrumental, tanto como

medio de relación con los otros, como mecanismo de autorregulación de la propia conducta.

En éste último punto del lenguaje como regulador, es a partir del cual se produce el famoso enfrentamiento de éste autor con Piaget referente al papel del lenguaje egocéntrico. Para Vigotsky el monólogo, y el monólogo colectivo constituyen el ejemplo de como el niño utiliza el lenguaje para llegar a las soluciones que las tareas le exigen, así ante la resolución de un problema aumenta el número de verbalizaciones de este tipo.

Dentro del marco del desarrollo evolutivo, el lenguaje egocéntrico acaba por convertirse en lenguaje interiorizado y mediador del pensamiento del niño. De esta forma el análisis del primer tipo de lenguaje proporciona pistas sobre el segundo.

Los otros autores que apuntamos al principio, Pavlov y Luria desarrollaron parte de las ideas de Vigostky. El primero, dentro de sus trabajos sobre el condicionamiento, observó que en los ensayos en los que las palabras eran utilizadas como estímulos éstas se podían condicionar. A éstas las denominó "señales secundarias", en cuanto que eran señales de las "señales primarias" (relacionadas con los objetos concretos) (Bronckart, 1985).

Luria estudia y desarrolla más este concepto de "segundo sistema de señales", éste se define como un sistema de representación constituido por palabras, unidades representantes de los signos del mundo físico (Sotillo, 1987).

La función fundamental del lenguaje es el de "regulador superior de la conducta" (Luria, 1973; Bronckart, 1985). Esta regulación se va produciendo sucesivamente dentro del desarrollo evolutivo del niño, "por una parte el paso de la regulación por el lenguaje del adulto a la regulación por las características

vocales del lenguaje del niño; y por otra la sustitución del control vocal por un control verbal (semántico) que se interioriza progresivamente" (Sotillo, 1987, p. 37).

E. La teoría del procesamiento de la información.

Después de la II Guerra Mundial comienzan a aparecer un gran número de avances tecnológicos que marcarán las siguientes décadas. Un campo de trabajo que ha influido especialmente en la psicología del lenguaje es el de las telecomunicaciones. A partir de la elaboración de modelos artificiales la teoría de la información o la comunicación se empieza a entender el lenguaje como un proceso en el que existe un emisor que emite un mensaje, el cual conlleva información, y un receptor que recibe éste.

La información puede entenderse como "la medida de nuestra libertad de elección de escoger un mensaje del conjunto de los mensajes disponibles, aunque muchos de ellos carezcan de significado" (Singh, J. 1972; p. 25). El mensaje elegido será tanto más "informativo" en tanto reduzca la "incertidumbre" en el receptor. En el desarrollo de transmisión de la información aparece un proceso de "codificación" del mensaje por parte del emisor, de manera que resulte comprensible al receptor, y otro de "decodificación" por parte de éste último.

El mensaje se transmite a través de "un canal" o serie de canales que suponen su soporte físico (Vocal - Auditivo, Visual - Motor, y sus combinaciones, en el caso del lenguaje oral). La comunicación puede verse alterada por la existencia de "ruido" en el canal de transmisión o el mensaje por distintos motivos. El efecto del ruido puede verse reducido introduciendo una serie de características en el mensaje, por ejemplo la redundancia de éste.

A partir de éste modelo se entiende el lenguaje como un proceso en el que intervienen una serie de importantes elementos que integran aspectos de modelos anteriores y que sirven de base para posteriores elaboraciones. Algunos temas de estudio por parte de los teóricos han sido: las características de los procesos de codificación y decodificación, el contenido del mensaje, la forma de éste, etc.

F. Correlación entre conducta lingüística y funciones neurológicas.

Diferentes enfoques consideran que los factores biológicos, y neurológicos en concreto, determinan o al menos mediatizan la génesis y desarrollo del lenguaje. Así como hemos visto Chomsky propugna el carácter innato de esta facultad, sin embargo ha sido Lenneberg (1967) el autor que más hincapié ha hecho para formular una teoría biológica del lenguaje.

Aunque existe una clara relación entre el lenguaje del hombre y el de los animales, sin embargo éste aparece a partir de capacidades cognitivas propias y únicas en el ser humano. Hay una serie de características anatómicas (posturales, estructura de órganos fonarticulatorios, etc.) y fisiológicas (musculación e inervaciones) que pueden explicar algunos rasgos universales del lenguaje pero no constituyen una aclaración de su origen en la especie humana. Estas mismas propiedades limitan la variabilidad de lenguajes que puede aprender y utilizar el hombre (Miller, 1992).

Si bien la maduración del sistema nervioso produce un estado de disposición para el lenguaje es, únicamente, a partir del aprendizaje cuando éste se desarrolla adecuadamente. Si embargo el tiempo en el que se produce la disposición para el lenguaje, a través de un proceso de diferenciación es limitado. La experiencia lingüística es sumamente importante en el proceso de

detonante en la aparición de una lengua concreta, no obstante no es la causa de la estructura en desarrollo. En la formación de ésta estructura, llamada latente, y en el propio proceso de aprendizaje, o actualización, se dan una serie de variaciones individuales que explicarían las constancias y los cambios en el lenguaje (Mayor y Gallego, 1985).

Los trabajos realizados en éste período de tiempo, que se desarrollarán más extensamente en la década de los setenta y ochenta, tratan de analizar tanto el proceso filogenético como ontogenético de la aparición y desarrollo del lenguaje en los humanos.

El primer grupo de estudios se ha centrado fundamentalmente en relacionar las formas de lenguaje y/o comunicación prehumana con la humana. Dentro de estos análisis comparativos se han elaborado una serie de teorías, que Lenneberg (1967) resume de la siguiente forma:

a. Teorías de la continuidad entre la evolución del lenguaje desde los animales al hombre: defienden que existe una relación cuantitativa aunque especifican diferentes algunas diferencias cualitativas (potencial individual no específico en el hombre que le permite un mayor grado de comunicación, existencia de ciertos rasgos distintivos, etc.).

b. La teoría de la discontinuidad, que defiende Lenneberg, reconoce un salto cualitativo entre ambas formas de comunicación, sin negar los antecedentes biológicos que están detrás de profundos cambios estructurales y funcionales en el lenguaje del ser humano.

En el marco de éste interés por el desarrollo filogenético se han realizado una serie de intentos por enseñar el lenguaje, gestual o simbólico, a primates (Gardner y Gardner, 1969, 1971;

Premack y Premack, 1972; Patterson, 1978a,b). Aunque se comenzó a trabajar en los años sesenta, se han extendido hasta la actualidad. Los resultados parecen apuntar que estas especies pueden adquirir ciertas habilidades y capacidades lingüísticas que se dan en las primeras etapas del desarrollo infantil, concretamente entre los cero y dieciocho meses.

La segunda línea de investigación ha consistido en relacionar el proceso de desarrollo ontogenético con los condicionamientos biológicos. En este sentido, a pesar de que claramente se dan una serie de rasgos universales en el desarrollo del lenguaje en todos los seres humanos independientemente de su raza y cultura, esto no implica que existan unos genes del lenguaje (Lenneberg, 1967). Ciertamente el equipo genético del ser humano tiene un papel "facilitador" en el proceso de adquisición, pero es en última instancia la maduración del sistema nervioso central, íntimamente relacionado con las experiencias de aprendizaje, la que posibilita su aparición y evolución en el niño.

Al mismo tiempo que se estaban realizando estos estudios, comienzan a aparecer una serie de trabajos que intentan identificar el substrato biológico de la conducta lingüística (estructuras y funciones neurológicas y fisiológicas) y que serán agrupados dentro de la disciplina denominada "neurolingüística". Puesto que la mayor parte de su desarrollo se hizo en años posteriores, estudiaremos sus resultados en el apartado siguiente.

Por lo que se refiere a la **evaluación del lenguaje** durante este período de tiempo (1950-70) aparecen claramente dos etapas diferentes coincidentes con las décadas. Los años cincuenta podemos caracterizarlos por centrarse en cuatro aspectos del lenguaje (Triadó y Forns, 1989) siempre referidos al modelo lingüístico adulto.

a. En primer lugar aparece un interés creciente por comparar la ejecución en el lenguaje del niño con el de otros niños, en concreto en el desarrollo de los aspectos semánticos, proponiéndose para ellos instrumentos de vocabulario. La técnica más conocida de esta época es el Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, 1959), de frecuente utilización en nuestro país actualmente. Complementariamente se aplicaban distintos subtests de las escalas Weschler (Semejanzas, Información, Vocabulario y Comprensión). Uno de los errores cometidos en este período fue considerar el CI Verbal como índice global de la capacidad lingüística de un sujeto (Triadó y Forns, 1989).

b. Otro de los campos de interés fue analizar el lenguaje de forma más global y en situaciones naturales, pero siempre con una finalidad "normativa". El procedimiento fundamental durante este tiempo fue la recogida de lenguaje espontáneo del sujeto y someterlo a distintos tipos de análisis entre los que cabe nombrar: la Longitud Media de las Respuestas (MLR ó MLU) y la Complejidad Estructural (SCS). Los resultados finales se presentaban como índices normativos.

c. En un tercer momento se pretendió analizar los aspectos fonéticos de las emisiones verbales de los sujetos, estudiando su desarrollo evolutivo y las variables que intervenían en la articulación correcta de todos los sonidos, pero siempre desde un modelo adulto. Los instrumentos propuestos en este tiempo pretendían analizar el grado de capacidad articulatoria a través de tests, tanto de repetición de palabras y sonidos, como de discriminación auditiva de sonidos semejantes. Una de las pruebas más utilizadas fue la de Wepman Auditory Discrimination Test (Wepman, 1958).

d. A partir de la concepción piagetiana, que diferencia el lenguaje egocéntrico del socializado, se comenzó a analizar el uso o función del lenguaje intentando clasificar las emisiones de los niños en subcategorías determinadas según el tipo de información que el sujeto proporcionaba, el tono emocional, el uso de frases convencionales, etc (Triadó y Forns, 1989).

e. Interés por determinar las causas de los retrasos o dificultades del lenguaje. Así, autores como Myklebust (1968) intentaron diferenciar etiologías de tipo orgánico de las funcionales. Como consecuencia de esto se comenzó a profundizar en los posibles procesos de intervención psicopedagógica a promover dependiendo de las causas de los trastornos.

Durante la década de los años sesenta asistimos a un incremento del interés por una evaluación que promueva programas de intervención para la mejora o resolución de las dificultades en el lenguaje. Las técnicas de evaluación siguen siendo de tipo normativo, aunque centrándose fundamentalmente en los aspectos morfosintácticos. Aparecen así dos técnicas importantes de medida de la conducta lingüística, por una parte el análisis de las emisiones espontáneas del sujeto, analizadas en base a una medida de madurez y complejidad lingüística (MLR y SCS) combinadas en una medida mixta, el LCI (Length-Complexity Index); y por otra parte el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, ITPA, (Kirk, McCarthy y Kirk, 1968; McCarthy y Kirk, 1961). Este último tests está basado en el modelo teórico de Osgood (1957), y procedente de la corriente conductista se plantea, no tanto el origen o la causa del trastornos lingüístico, como la alteración en sí misma, proponiendo la utilización de los estímulos externos y el refuerzo ambiental como las herramientas necesarias para el cambio en el lenguaje (Bush, W.J. y Taylor, M.;1984).

Como ya apuntamos anteriormente, a partir de la concepción chomskyana sobre el lenguaje, se procedió a analizar la adquisición de la sintaxis en el niño, y fundamentalmente, el desarrollo evolutivo del sistema de reglas. Los psicopatólogos del lenguaje comenzaron a evaluar las alteraciones del lenguaje en términos de calidad y cantidad de estructuras sintácticas dominadas por el sujeto, aunque al parecer la intervención seguía centrándose en la adquisición de habilidades lingüísticas (Triadó y Forns, 1989).

A finales de los años sesenta se inició el estudio de la comunicación infantil, tanto entre niños, como entre niños y adultos (Glucksberg et al. 1966; Krauss y Glucksberg, 1969), comenzando así lo que sería un gran centro interés de los años posteriores.

I.3.2. Enfoques actuales, desde los 70 hasta nuestros días.

La década de los setenta marca un momento importante en el desarrollo de la Psicología del Lenguaje fundamentalmente por la consolidación paradigmática de la psicología cognitiva del procesamiento de la información, y los importantes desarrollos, que en el ámbito de las investigaciones psicológicas del lenguaje, se sucedieron en estos años (Belinchón, M.;1987).

La evolución histórica de los últimos años de la psicología del lenguaje se fundamenta en cuatro grandes ejes según Belinchón (1987):

- Elaboración de gramáticas alternativas a la gramática estandar chomskiana.
- Estudios sobre la adquisición del lenguaje.
- Aportaciones desde el enfoque de la teoría del Procesamiento de la Información y concretamente su vinculación con

el ordenador de las actividades de comprensión y producción del lenguaje.

- Propuestas desde el modelo conductual.

A estos focos de atención nos hemos permitido añadir la neurolingüística, que aunque puede ser tratado en los apartados anteriores, pensamos que tiene actualmente la suficiente entidad como para ser considerado aparte.

I.3.2.1. Nuevas gramáticas como alternativa a la estandar de Chomsky.

Desde la aparición de la primera gramática generativa de Chomsky, durante la década de los setenta surgieron diferentes propuesta que pasamos a describir brevemente (op.cit.).

A partir de la publicación de Katz y Fodor (1963) se plantearon una serie de posiciones teóricas en torno a dos objetivos: descripción gramatical del componente semántico e intento de demostración de la primacía del componente semántico sobre el sintáctico en la génesis del lenguaje (alternativa semántica).

Posteriormente, como consecuencia de los trabajos de T.A. Van Dijk (1972) aparece una gramática en la que se incorpora la pragmática como base para la explicación de la utilización de los otros componentes. En un principio esta alternativa (textual) pretendía la integración de la semántica y la pragmática en una gramática.

Este autor postula que el presupuesto de la mayor parte de las teorías lingüísticas de considerar la oración como la máxima unidad posible de análisis de los aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos resulta inadecuada. En este sentido propone que para llegar a una verdadera comprensión de las reglas que

controlan la construcción y recuperación de expresiones lingüísticas, el análisis ha de centrarse en el texto en su totalidad, como unidad con sentido más grande. Igualmente Van Dijk apunta la inseparabilidad del lenguaje del acto comunicativo llevando directamente al estudio de las relaciones que se establecen entre texto y contexto pragmático (Belinchon, M.; 1987).

En torno a la "Nueva Escuela de Praga" y a las propuestas desarrollada por M.A.K Halliday aparecen una serie de aportaciones funcionalistas que llegarán a considerar el texto o discurso como su principal objeto de estudio (alternativa funcionalista).

Los nuevos funcionalistas cuyo principal punto de referencia fue Bühler plantean las bases de la "Perspectiva Funcional de las Oraciones". Este enfoque da un papel determinante al componente pragmático en la adquisición del lenguaje centrandolo el análisis gramatical en torno al texto, incorporando los conceptos "tema" como información ya dada en una comunicación y "rema" como elementos nuevos en esa interacción lingüística.

El texto o discurso se plantea como un proceso de progresión temática y cuyos elementos son: "selección y ordenación de los temas de las distintas oraciones del texto y su organización en una especie de red jerarquizada de dependencias funcionales/comunicativas" (Belinchón, 1987, p.281).

Se han establecido diferentes tipologías de textos o discursos (p.ej. Kinneavy, 1971; De Beaugrande, 1980; Grimes, 1975), sin embargo de todos ellos los más estudiados en psicología han sido la narración y la conversación (ver Mayor, 1985; y Belinchón, Igoa y Riviére, 1992).

I.3.2.2. Estudios sobre la adquisición del lenguaje.

Belinchón (1987) resume en tres las líneas de trabajo que conforman la orientación pragmática y que está dando lugar a importantes líneas de investigación, en algunos casos a una nueva forma de entender el lenguaje. Los hitos principales son la sociolingüística, los estudios sobre adquisición de las funciones pragmáticas y las relaciones entre el lenguaje y la comunicación prelingüística.

Desde la llamada sociolingüística, Labov (1972, 1976), continúa los trabajos realizados por Bernstein al final de los cincuenta y los sesenta.

Para este segundo autor hay una clara relación entre fracaso escolar (y por extensión el lenguaje) y clase social, sin embargo la diferencia que se da entre las clases obreras y las clases altas no se deben a una diferencia de aptitudes, sino al influjo de la cultura, que a nivel lingüístico actúa sobre dos tipos de lenguaje: el público, caracterizado por un código restringido y utilizado por clases sociales bajas y altas, y el formal o elaborado, únicamente empleado por las clases sociales altas.

Estos enunciados produjeron una repercusión enorme especialmente en el desarrollo de la denominada "hipótesis de la deficiencia" (Bereiter, Engelmann y Jensen). Sin embargo, Labov se plantea, siguiendo la idea de la "hipótesis de la diversidad cultural", que existen una serie de rasgos permanentes, invariantes en todos los sujetos hablantes de una lengua, independientemente de sus características personales o socioculturales, complejidad, desarrollo lógico, vocabulario básico.... No obstante reconoce una serie de variaciones, establecidas en un continuo, de estilos personales o sociales, pero que no pueden ser valorados como correctos o incorrectos, sino peculiares e

influenciado por el contexto lingüístico en el que se desenvuelve el sujeto (Miras, M., 1984)

Desde otro punto de vista el concepto chomskyano de "competencia lingüística", centrada fundamentalmente en el conocimiento que un sujeto tiene de una lengua, desde una concepción estructural o forma, se ha sustituido por el de "competencia comunicativa" (Belinchón, 1987). Los trabajos desde estos enfoques se focalizan en torno a la obtención de taxonomías de funciones pragmáticas y las formas comunicativas preverbales y su desarrollo.

Por lo que se refiere a las funciones pragmáticas, E. Bates (1976) diferencia, dentro de sus manifestaciones preverbales tempranas, entre los protodeclarativos (dirigir la atención del adulto hacia eventos u objetos del entorno) y protoimperativos (conductas para conseguir que el adulto haga algo). Halliday (1975, 1982) refleja una serie de modelos pertinentes del lenguaje que se van adquiriendo y se muestran de forma más o menos compleja a lo largo del desarrollo evolutivo. Estos modelos son: el instrumental (para satisfacción de necesidades materiales), el regulador (para regular la conducta de los otros), el interaccional (para regular la interacción con los otros), el personal (para expresar sentimientos y actitudes, y elementos personales en la interacción), el heurístico (para investigar la realidad y aprender sobre las cosas), el imaginativo (para crear su propio ambiente) y el informativo (para comunicar nueva información sobre las cosas).

Los tres primeros modelos (instrumental, regulador e interaccional) se pueden agrupar dentro de la función denominada "pragmática" y que se define como la utilización del sistema simbólico para actuar sobre la realidad, es decir, para solicitar o pedir. La función "matética", o uso del sistema simbólico con

la intención de aprender sobre la realidad o reflejarla, incluiría los modelos interaccional, personal y heurístico.

Posteriormente aparecen diferentes taxonomías que categorizan las posibles funciones comunicativas desde distintos enfoques teóricos y con el objeto de resolver las dificultades que presentan las anteriores. El análisis de éstas sobrepasa nuestra intención en este apartado, para una revisión más extensa, se pueden consultar los trabajos de Chapman (1981), Rees (1978), Belinchón, Igoa y Riviére (1992) y Sotillo (1987).

Peraita (1988) describe dos estudios realizados en nuestro país con población española. El primero trata sobre las intenciones comunicativas en un estudio de dos niños (Muñoz, 1983) a partir de la taxonomía de Dore (1978) de los actos conversacionales. Los resultados de este trabajo, además de confirmar la adecuación de dicha taxonomía respecto la ejecución comunicativa de los sujetos estudiados, aparecen diferenciaciones de uso a lo largo del desarrollo evolutivo. Y por último unas conclusiones sumamente interesantes: la relativa relación entre las funciones de uso del lenguaje y la estructura de éste, y la necesidad de recurrir al contexto lingüístico y social para explicar el uso de los actos conversacionales.

El segundo trabajo, y sin duda el más citado sobre estos temas en nuestro país trata de la adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje desde un enfoque evolutivo, y cuya autora es Mercedes Belinchón (1985) a partir de la taxonomía de Dale (1980). Los resultados indican la aparición de un elevado número de funciones pragmáticas antes de la consecución por el niño de la estructura sintáctica, independencia entre los aspectos pragmáticos y los estructurales, confirmación, o al menos no posibilidad de rechazar la hipótesis de la "secuencia universal" en la adquisición de las funciones comunicativas. Y por último, se refiere la necesidad de planteamientos alternati-

vos en la evaluación de estas funciones, dada la dificultad de sistematizar y valorar las conductas comunicativas de los niños en base a las categorías descritas.

I.3.2.3. Teoría de la información e inteligencia artificial.

Desde la inteligencia artificial (IA) se ha producido un intento de simulación de la adquisición del lenguaje. Para que las teorías que se desarrollen sean adecuadas se plantean seis criterios (Pinker, 1979; cit. Golinkoff y Gordon, 1983): a. posibilidad de que el lenguaje sea aprendido y como el niño lo aprende (learnability), b. que los mecanismos de aprendizaje del lenguaje puedan ser aplicados a todos los lenguajes naturales (equipotencialidad), c. que de cuenta del aprendizaje de los rudimentos del lenguaje por el niño en los tres primeros años (condición temporal), d. que considere los inputs que en la actualidad se consideran relevantes en el desarrollo lingüístico (condición del input), e. que el modelo infantil simulado siga los mismos estadios de desarrollo que el niño normal (condición de desarrollo) y f. que tenga en cuenta las habilidades cognitivas que posee el niño en estas etapas (condición cognitiva).

Estos principios se han aplicado a varias teorías, y parece que varios modelos, el Language Acquisition System (LAS) de Anderson (1977) y el de Wexler, Culicover y Hamburger (1975), cumplen gran parte de ellos, aunque ninguno de ellos satisface todos los requisitos (Golinkoff y Anderson, 1983).

Desde otro punto de vista, para plantear un modelo adecuado de procesamiento del lenguaje desde la IA se requieren las siguientes competencias (Haton, J.P. y Haton, M.Ch., 1991):

- lingüísticas: para elegir un modo adecuado de descripción del lenguaje estudiado;
- acústicas, fonéticas, fonológicas y prosódicas en el caso

del habla;

- lógicas: para la formalización matemática de los razonamientos subyacentes;
- psicológicas: para intentar inspirarse en el modelo humano con el fin de formalizar los fenómenos estudiados;
- ergonómicas: para la implantación de sistemas de diálogo hombre-máquina utilizables;
- de inteligencia artificial, finalmente para hacer actuar todas estas competencias (p.109)

Desde la psicología se han planteado otro tipo de características o requisitos que deben cumplir los sistemas para la simulación del lenguaje humano y las líneas de investigación actuales parecen dirigirse hacia: la interacción entre los análisis sintácticos y semánticos, utilización de lógicas para tratar características propias del lenguaje natural (ambigüedad, homonimia y sinonimia, alotaxis y homotaxis, anáforas, elipsis,...), las técnicas de análisis tolerantes (aceptación de errores, giros,...) y un diálogo hombre-máquina que se parezca más a una conversación que a una comprensión-producción de frases sueltas (op. cit.).

I.3.2.4. Propuestas desde el Modelo Conductual.

Durante los últimos años, y a pesar de la primacía de los desarrollos del enfoque gramatical de Chomsky, se han venido planteando una serie de evoluciones de las teorías conductistas de los años cincuenta. Entre los autores que más influencia están teniendo en este momento se encuentran A. Staats, E. Ribes, Ch. E. Osgood y Kantor. Vamos a continuación a describir brevemente algunas de sus aportaciones.

Uno de los autores, que ha ido incorporando la aportación de diferentes paradigmas para completar sus primeras concepciones conductistas, ha sido Osgood. Un ejemplo de este proceso es la

descripción del "Little Black Egg" (Osgood, 1980) que integra los modelos del:

1. Conductismo inicial de una sola etapa (E-R).
2. Conductismo mediacional de dos etapas, donde se incluye el proceso encubierto ($R_m - E_m$) que es en donde radica la significación y a través del que se produce la mediación entre el evento dependiente, que es funcionalmente una respuesta ($E_m - R$), y el evento independiente, que es funcionalmente un estímulo ($E - R_m$).
3. El modelo del neoconductismo mediacional-integracional que añade una tercera etapa en la que los patrones centrales de señales, tanto sensoriales como motoras, se conectan con la neuronas de integración, tanto motoras como sensoriales, situadas en el cerebro. (Mayor, 1984, p.31)

Dentro de su conceptualización del lenguaje, Osgood introduce una gramática semántica y la idea de que se podría llegar a la evaluación directa del "significado". Para ello propone (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957; Snider y Osgood, 1969; cit. Mayor, 1984) la utilización del "diferencial semántico" (escalas de adjetivos bipolares) como procedimiento.

Staats (1979) considera que desde el enfoque conductal aparecen tres generaciones claramente diferenciadas. La primera se desarrollaría a partir de los trabajos de Hull, la segunda agruparía a autores como Skinner, Mowrer y Osgood, y una tercera que comenzaría con el propio Staats. Este autor plantea una teoría a partir de la combinación entre el condicionamiento clásico y el instrumental. El lenguaje estaría compuesto por un número de repertorios básicos de conducta (BBR) que tienen un carácter acumulativo y jerárquico (ver apartado I.2.2). Estos BBR se pueden agrupar según la modalidad de lenguaje: receptivo

(donde el estímulo es verbal y la respuesta no verbal, generalmente motora), productivo (donde el estímulo es no verbal y la respuesta verbal) y receptivo-productivo (ambos, estímulos y respuestas, son verbales) (Rodríguez Santos, 1986).

Los repertorios que el autor propone dentro del lenguaje receptivo son: "verbal-motores" (seguimiento de instrucciones verbales), "verbal-emocionales" (palabras que elicitán en un interlocutor una respuesta de tipo emocional), "palabra-imagen" (asociación de una palabra-estímulo con una imagen-respuesta encubierta). En el lenguaje productivo encontramos: "etiquetado" (nombrar, asociación de una imagen con una palabra), "etiquetado complejo" (inclusión de una etiqueta dentro de una categoría o clase gramatical), "etiquetado social y autoetiquetado". Por lo que se refiere al lenguaje receptivo-productivo, los BBR son: "imitación verbal" y "secuencias verbales y gramática".

Los repertorios del lenguaje constituyen una teoría para el sujeto, así como una encarnación del conocimiento que tiene del mundo y de sí mismo, punto en el que coincide con E. Ribes como luego veremos. Las secuencias del lenguaje le posibilitan para predecir que puede o no ocurrir y su lenguaje le ayuda a pensar sobre los efectos de los eventos naturales del medio que le rodea. Y por último los repertorios del lenguaje le proveen la base para la toma de decisiones personales y sociales de todo tipo (Staats, 1979, 1981).

A su vez, para el autor los estímulos que se presentan en el ambiente, incluyendo los interpersonales, controlan la conducta lingüística específica durante el proceso inicial del aprendizaje del niño (Rondal, 1984).

A partir de estos y otros conceptos A. Staats pretende establecer las conexiones y divergencias entre los enfoques actualmente en vigor, tratando de llegar a un clima de entendi-

miento interdisciplinar e interparadigmático, integrado en lo que el llama la "Neopsicolingüística" (Belinchón, 1987).

Otro de los autores que ha continuado desarrollando el paradigma conductual es E. Ribes. Se plantea que existen dos tipos de mediación o sistemas de contingencia, unas directas: las puramente biológicas entre un organismo y los eventos ambientales; y contingencias o mediaciones sustitutivas.

En palabras del propio autor (Ribes, 1990): "la especie humana... se vale de gestos y movimientos que producen efectos vocales y gráficos que se establecen por convención. La naturaleza convencional de estos sistemas sociales libera de responder de cualquier propiedad física concreta per se en el ambiente y de este modo, permite el desligamiento funcional de las respuestas con respecto a las condiciones y los objetos de estímulos concretos. Es esta característica... la que permite la emergencia de procesos genuinamente lingüísticos y simbólicos" (p.201).

Además de esta concepción de la funciones lingüísticas y simbólicas como un proceso de interacción contingencial sustitutiva, en los últimos trabajos se plantea unos aspectos mucho más filosóficos. Así a partir de los estudios del Wittgenstein (1953) se cuestiona si el lenguaje es un proceso o tipo especial de comportamiento, para denominarlo como "juegos de lenguaje" (dar órdenes y obedecerlas, describir un objeto, informar de un acontecimientos, formar y probar una hipótesis, actuar en una obra, hacer un chiste, resolver un problema,...).

Estos juegos de lenguaje están presente en todo tipo de actividades sociales posibles, de tal forma que se puede concebir el lenguaje de tres maneras: "como una colección de variados sistemas contingenciales que procuran el medio donde la conducta es significativa" (lenguaje como medio); "como un sistema reactivo adquirido que permite al individuo interactuar con otros

individuos y con los objetos y acontecimientos socialmente significativos" (lenguaje como instrumento); y "como el dispositivo social mediante el cual los individuos pueden construir nuevos sistemas contingenciales que afecten a la funcionalidad de los objetos, los acontecimientos y las conductas de otros y la propia" (lenguaje como forma de vida) (Ribes, E.; no publicado).

I.3.2.5. La neurolingüística.

La neurolingüística se considera como formando parte de la neuropsicología. Esta última es "una nueva rama de la ciencia cuyo fin único y específico es investigar el papel de los sistemas cerebrales particulares en las formas complejas de actividad mental" (Luria 1979, p. 16, cit. Manning, 1988).

Desde el punto de vista del lenguaje, la consecución de esta tarea resulta insuficiente para el enfoque psicolingüístico, centrado en los aspectos estructurales del lenguaje, y para la psicología, por lo tanto esta nueva ciencia debe investigar "los procesos reales de la formulación y la comprensión de la expresivón verbal así como de los componentes que integran estos procesos y las condiciones en que surgen" (Luria, 1980, p.3).

Para comenzar, el proceso de la comunicación verbal viene determinado por una serie de pasos (Crystal, 1983, cit. Manning, 1988) desde un modelo de teoría de la información:

- Producción: comprende la existencia de una fuente de información, el cerebro, que emite un mensaje, que a través de un proceso de codificación puede ser transmitido en señales apropiadas al sistema nervioso central, posteriormente estas señales acceden a nivel fisiológico para producir el movimiento de los músculos (fonoarticulatorios o finos de la mano, ya se trate del habla o la escritura).

- Transmisión: incluiría el canal a través del cual se hace observable el lenguaje (vocal o visual)

- Recepción: implica la traducción de la señal auditiva o visual en movimientos mecánicos (cocleares, oculares,...), los cuales se convierten en señales nerviosas que toman su sentido cuando alcanzan el cerebro.

Para que pueda llegar a producirse este proceso, Luria (1980) mantiene que el cerebro actúa como un sistema funcional complejo con la actividad de tres bloques fundamentales:

- Bloque 1: compuesto por el tronco del encéfalo y aparatos de la corteza medial o regiones límbicas, tiene como función asegurar la vigilia y niveles de activación selectivas. Su alteración da lugar a una disminución del tono cortical, reduciendo o imposibilitando la actividad psíquica selectiva.

- Bloque 2: compuesto por áreas secundarias de las zonas temporales, parietales y occipitales, se encarga de la recepción, elaboración y almacenamiento de la información, su lesión implica alteraciones en este proceso, y dependiendo del area afectada, disfunciones visuales, auditivas o espacionestésicas.

- Bloque 3: situado en las regiones frontales del cerebro, tiene como misión la planificación, control y regulación de la actividad, su disfunción altera el proceso de elaboración activa de la intención para comunicar.

El procedimiento utilizado por Luria, y por ende, de la neuropsicología de la antigua Unión Soviética es el estudio clínico de las manifestaciones conductuales de pacientes afectados de alteraciones en el sistema nervioso central

(afasias), sin embargo en los Estados Unidos se aplica también el método experimental. Ambos enfoques tienen procedimientos de investigación distintos. En la primera se incluye la estimulación eléctrica de puntos de la corteza cerebral y la observación de su correlato conductual (verbal), la anulación funcional de un hemisferio cerebral por aplicación de sustancias químicas en el torrente sanguíneo,... Mientras que el enfoque experimental utiliza técnicas de medida "indirecta" muchas de las cuales han surgido de la neurología (exploración de pares craneales, reflejos, orientación temporoespacial,...) y otras desde el ámbito de la psicología (utilización del taquíscopio, tareas de evaluación del lenguaje y la cognición,...).

Es de destacar una aproximación cada vez mas estrecha entre la neurología, la psicología (especialmente desde el modelo de procesamiento de la información) y el lenguaje como conducta cognitiva. Este acercamiento se hace evidente en los últimos trabajos sobre simulación computacional de los procesos lingüísticos, en los que se "confunden" modelos cognitivos, con neurológicos y de inteligencia artificial (ver p.ej. Belinchón, 1992; Luria, 1980 y Haton, J.P. y Haton, M.Ch., 1991).

Durante los últimos años se ha pasado de una gran preocupación por los aspectos de contenido y forma del lenguaje, a la consideración de éste como provisto de un carácter fundamentalmente instrumental dentro del proceso de la comunicación. Así el lenguaje se utiliza para transmitir una serie de información, demandar, expresar necesidades, etc, y en definitiva para modificar una serie de elementos del contexto en la interacción entre éste y el sujeto.

Aparecen publicaciones de autores tan importantes como Bruner (1975) y Halliday (1975), dentro de la línea del lenguaje como acto comunicativo, y reaparece otro autor, Vigotsky, que

estos últimos años ha tenido una gran influencia en el campo de la educación en general y del lenguaje en particular.

Este autor considera el desarrollo del lenguaje como un proceso interactivo entre el niño y el medio social en el que se desarrolla, esto ha influido tanto en la forma de evaluarlo como en las nuevas propuestas de intervención basadas fundamentalmente en el contexto.

Sin embargo durante estos últimos años no se han olvidado los otros aspectos de la conducta lingüística: contenido y forma como elementos fundamentales a tener en cuenta y que necesitan de un estudio teórico para explicar su adquisición por parte del sujeto. Por una parte los neochomskianos siguen considerando que existen unos universales lingüísticos más o menos congénitos que explican la adquisición de las reglas morfosintácticas, mientras que los autores cognitivistas explican ésta evolución como el progresivo aprendizaje de la realidad por parte del niño y de las reglas lingüística que oye a las personas de su entorno.

En resumen durante los años setenta el interés de los estudiosos del lenguaje se centra en la fonología, la prosodia, la sintaxis, la morfología, la semántica, y sus posibles interacciones en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los sujetos (Triadó y Forns, 1989).

Durante los años ochenta se ha experimentado un creciente interés por los actos comunicativos entre niño-niño y niño-adulto, por las estrategias y procesos que se dan en esta interacción. Igualmente se han comenzado a formular modelos pluridimensionales que contemplen la totalidad de las variables a evaluar y los procedimientos necesarios (Mayor, 1985). Diferentes autores insisten en la necesidad de evaluar el lenguaje en la misma situación en que ocurre, es decir en el contexto (p.ej. Triadó y Forns, 1989).

I.3.2.6. El Modelo Pluridimensional de Bloom y Lahey.

Dentro de los enfoques que han intentado integrar los diferentes aspectos del desarrollo del lenguaje en un marco unificado, destacamos el modelo pluridimensional de Lois Bloom y Margaret Lahey, que ha sido ampliamente descrito en su obra "Language Development and Language Disorders" (1978).

Para estas autoras "un lenguaje es un código, por medio del cual, las ideas sobre el mundo son representadas a través de un sistema convencional de señales arbitrarias para la comunicación" (op.cit. pag. 4).

En cuanto que código, supone una manera en la que un número finito de elementos (sonidos y movimientos), representa a todos los posibles objetos y eventos. Estos sonidos y movimientos secuenciados en palabras, signos o frases dan lugar a la "forma" del lenguaje.

Lo que el código representa es la idea que un individuo tiene sobre el mundo, el conocimiento que éste tiene sobre los objetos y eventos que le rodean se produce a través de la experiencia de interacción con el mundo o contexto en el que se desenvuelve. Así el código lingüístico "no puede ser usado independientemente del conocimiento que los individuos tienen sobre los objetos, eventos y relaciones entre los objetos; este conocimiento proporciona el 'contenido' del lenguaje" (op.cit. p. 5).

El sistema lingüístico está determinado por una serie de reglas finitas, de esta forma un sujeto puede producir o comprender frases, que nunca antes había escuchado, gracias a que conoce las reglas para ese lenguaje particular. De la misma manera la correspondencia entre el contenido del lenguaje y la

forma de representarlo es "arbitraria y convencional" entre los hablantes de un mismo lenguaje.

En último término el lenguaje es "utilizado" por los individuos para diferentes fines, la mayor parte de las ocasiones para servir de vehículo de la interacción entre las personas. Dentro del proceso de comunicación los hablantes modifican lo que dicen y la forma en que lo hacen de acuerdo a las necesidades de diferentes oyentes y en distintas circunstancias. Estos elementos conforman el "uso" del lenguaje.

El contenido del lenguaje puede ser entendido como categorización de "tópicos". Un tópico es la idea particular, personal y contextualizada que se encuentra representada en un mensaje y hace referencia a objetos, eventos o relaciones concretas. La categorización de tópicos (contenido) se refiere a objetos, eventos o relaciones generales; en este sentido representa una idea despersonalizada e independiente del contexto.

En el desarrollo evolutivo se construye el contenido del lenguaje a través de un proceso de generalización de los tópicos concretos. Esta generalización implica la división y clasificación de los eventos, de manera que pueden ser representados como una taxonomía de categorías, con una serie de reglas que permiten asimilar nuevos tópicos y relacionar una categorías con otras.

Como apuntamos anteriormente el contenido del lenguaje se desarrolla a partir de las interacciones entre el conocimiento que el niño tiene del mundo (información sobre objetos y eventos representados en su memoria) y el contexto concreto en el que se desenvuelve (personas, objetos y eventos) (Bloom y Lahey, 1978).

Como podemos observar en el cuadro II estas autoras dividen en tres categorías el contenido del lenguaje: Conocimiento de los Objetos, Relación entre Objetos y Relación entre eventos. La

primera categoría agrupa los objetos particulares y concretos que conoce el sujeto (mesa, papá, mamá, perro, Astérix, etc.), así como las clases de objetos (perros, muebles, familia, personajes, etc.).

Las relaciones que se pueden establecer entre los objetos pueden ser de tres tipos. La relación de un objeto respecto a sí mismo se denomina "Reflexiva" y puede incluir la existencia o no existencia de éste (ésta cuchara, la cuchara se fue, no cuchara) y la reaparición (la cuchara vuelve). Las relaciones "Intraclasses" incluyen el conocimiento de las características que diferencia un objeto de otro dentro de la misma clase de acuerdo con su tamaño (el gato pequeño), color (oso negro), cantidad (dos señores), especificidad (éste perro), etc. Las relaciones que se pueden establecer entre objetos de diferentes clases, "Interclases", incluyen localización (ir al salón), acción (jugar con la pelota), posesión (mi mamá), etc.

En cuanto a la tercera categoría "Relaciones entre eventos" éstas pueden ser "intereventos", la manera en que un acontecimiento se relaciona con otro en orden al tiempo (antes, después), causa (algo ocurre por algo), coordinación (uno y otro), etc.; por último la relación "intraeventos" tiene que ver con eventos en los que no intervienen los objetos, y hacen referencia al tiempo en que ocurren, qué conoce o piensa el hablante del hecho, etc.

La relación entre los objetos y los eventos puede ser representada por sonidos y/o signos, constituyendo la forma del lenguaje. Los elementos que constituyen este aspecto del lenguaje son tres: fonología, morfología y sintaxis (ver cuadro III).

La fonología incluye las unidades de sonido: fonemas y sílabas, y sus características; puede ser representado fonéticamente (Alfabeto Fonético Internacional), por el lugar (interden-

tales, bilabiales, alveolares...), y modo de articulación (fricativas, nasales, oclusivas...). Igualmente engloba a los elementos prosódicos que acompañan a las emisiones verbales (entonación, volumen, pausas, calidad de la voz...).

La morfología y la sintaxis son dos categorías íntimamente unidas. Las palabras pueden ser agrupadas haciendo referencia al léxico en "sustantivas" (Pluto, silla, mamá...), que representan objetos con ciertas características y funciones; y "relacionales" que se definen como relaciones entre objetos y eventos, como ya vimos: reflexivas, inter e intra objetos. Estas últimas constituyen los adjetivos, adverbios, verbos y preposiciones, apareciendo en una relación sintáctica junto a nombres y pronombres en las emisiones verbales.

Las "inflexiones morfológicas", ligadas a los nombres, verbos y adjetivos, dotan de diferentes valores a estas palabras, un buen ejemplo son los sufijos de número (-s) o género (-a, -o,...), terminaciones de verbo (-ido, -ere, etc), así como los prefijos (in-, a-, ex-,...). Al igual que ocurría con el léxico, es en una relación sintáctica, dentro de una frase, donde estas palabras pueden ser interpretadas.

Se pueden analizar las emisiones verbales estudiando el "orden" que ocupan las palabras dentro de ellas, así podemos hablar de una relación lineal (palabra relacional + nombre o verbo), relación jerárquica (sujeto -verbo - complemento), relaciones dentro de frases complejas (coordinación, subordinación,...), tipos de frases (activas, pasivas, enunciativas, interrogativas,...), etc.

Como hemos visto en apartados anteriores el componente formal del lenguaje ha sido el más estudiado en la literatura y sobre él pueden encontrarse diferentes taxonomías (p.ej. Miller, 1981; Lund y Duchan, 1988) que resumen los elementos más

significativos para la evaluación de éste componente, pero sobre ello nos extenderemos en el siguiente capítulo.

El tercer aspecto enunciado por estas autoras se refiere al uso del lenguaje, éste uso puede ser analizado en fase a la "función" o "metas" que el hablante tiene, y la influencia que el "contexto" tiene en éste a la hora de elegir una forma concreta de conducta verbal entre varias para conseguir su propósito (Ver Cuadro IV).

Como apuntan Bloom y Lahey (op.cit.) en general se ha determinado la función del lenguaje en relación a la forma de las emisiones verbales en: enunciativas, interrogativas, exclamativas, etc. Sin embargo a partir de los años setenta se comienza a considerar la función del lenguaje desde un punto de vista más social, así por ejemplo Halliday (1975) en su obra "Exploración de las funciones del lenguaje", incluye la interacción, la regulación y el control personal como las tres categorías más importantes.

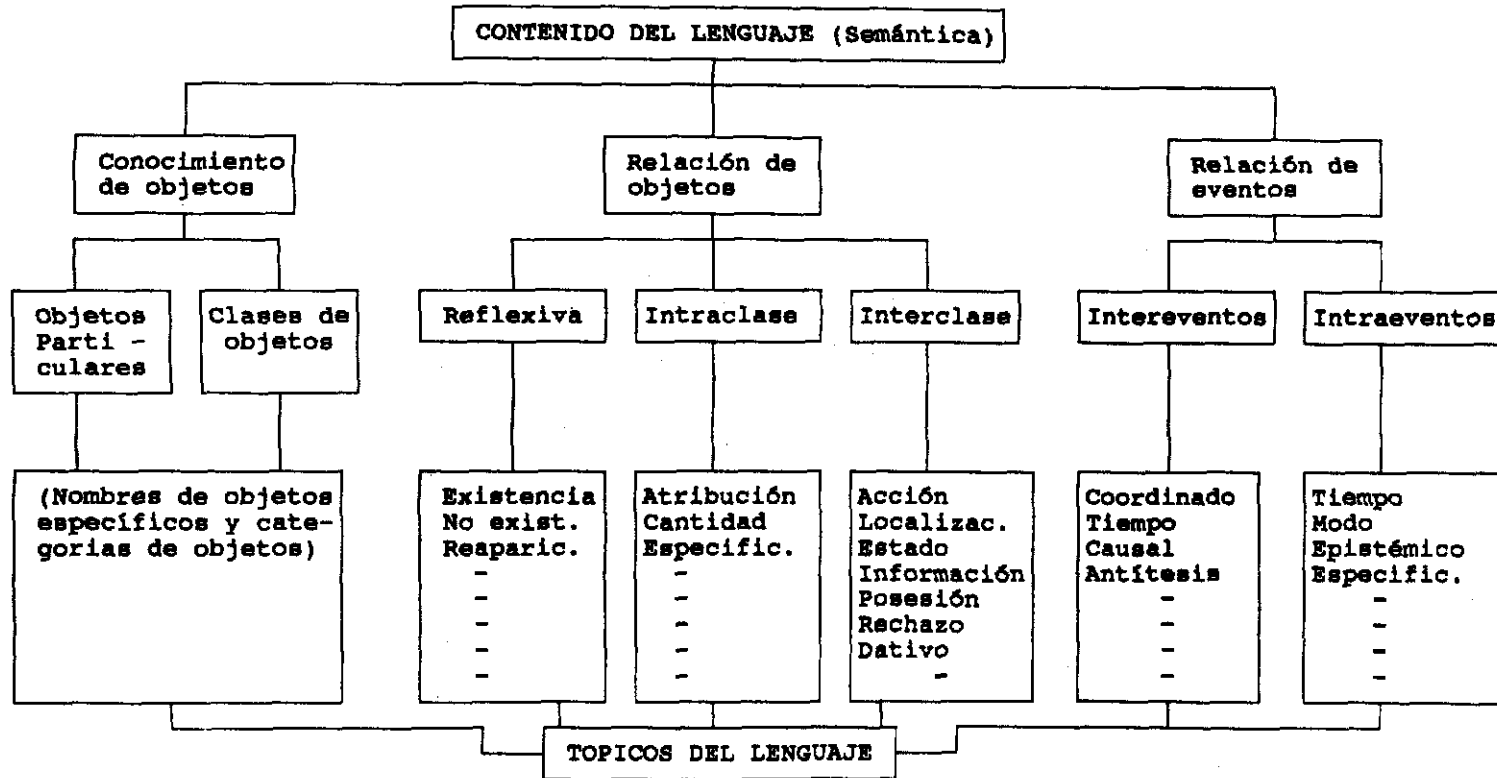
Por lo que se refiere al papel de autorregulación o autocontrol del lenguaje, denominado "matética" incluiría el autocomentario, el juego vocal de los niños, o verbalizaciones emitidas en el proceso de resolución de problemas. No obstante como ya apuntamos al comienzo de éste apartado la mayor parte de las ocasiones el lenguaje es vehículo de la interacción entre las personas, en este sentido se habla de "pragmática" en cuanto categoría que engloba intenciones como obtener información del hablante, persuadir, llamar la atención, etc.

Es precisamente en relación con el contexto cuando la persona que habla, ante la situación concreta, opta por una forma u otra de enunciados, así no es lo mismo que el hablante conozca o no lo que el oyente ya sabe respecto a lo que se está hablando (en este sentido remitimos a los aspectos de tema y rema),

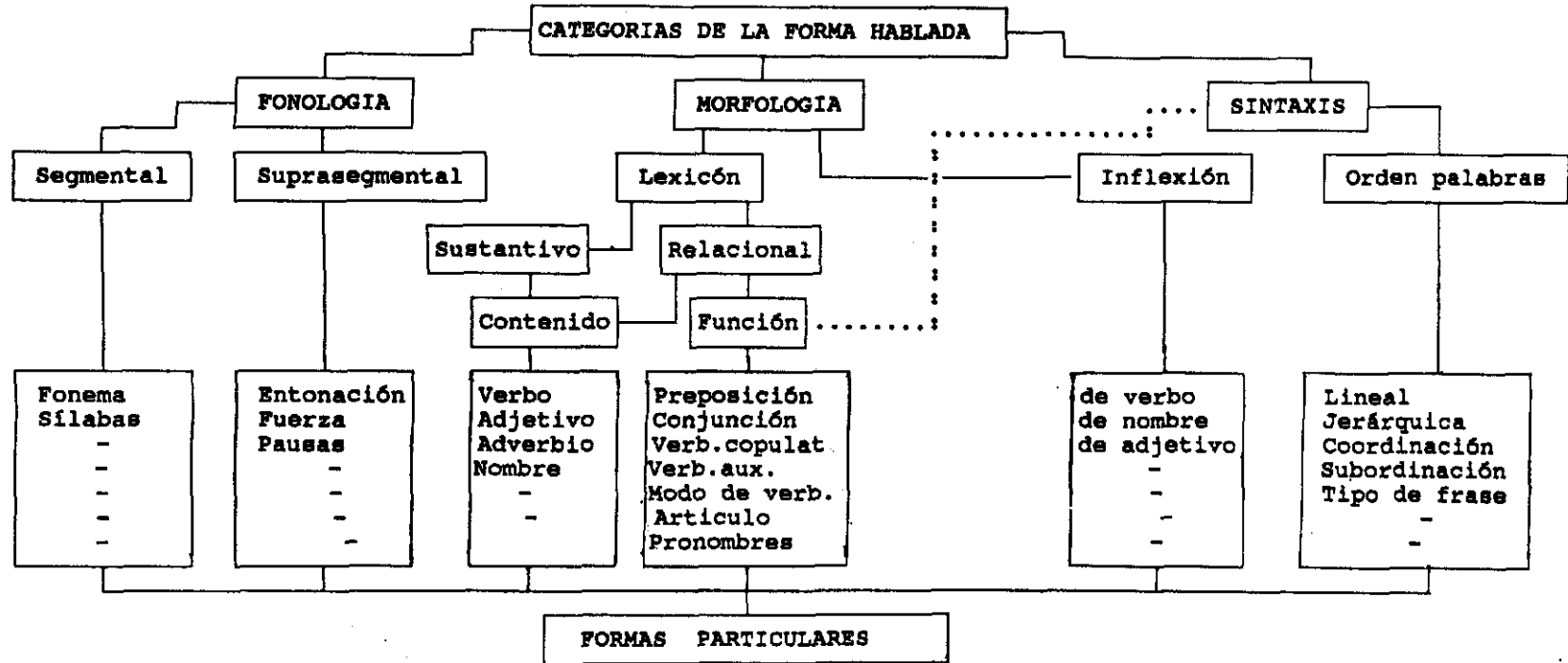
igualmente la presencia o no del objeto (o persona) al que se refieren, y otros muchos aspectos determinan y regulan las emisiones verbales.

Dentro de un contexto lingüístico los enunciados de un sujeto pueden ser contingentes o no a los del otro interlocutor, en el primer caso una persona puede imitar los que ha dicho el otro, añadir más información, preguntar para obtener más datos, etc.

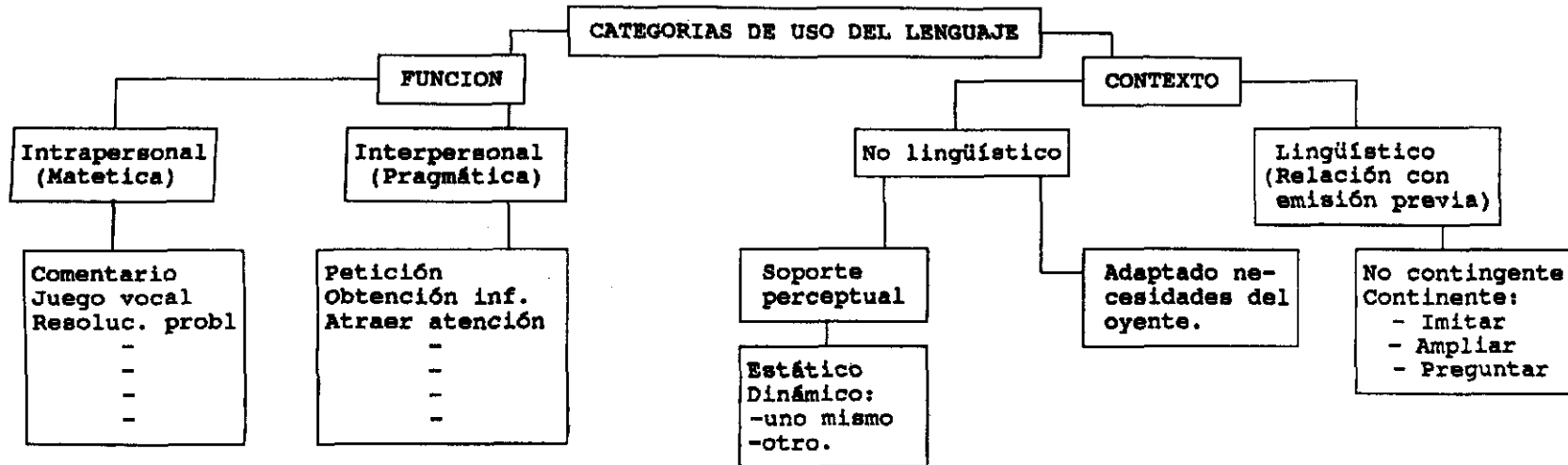
En el siguiente apartado nos detendremos a enumerar los contenidos que, en la actualidad, se consideran relevantes incluir en la evaluación del uso del lenguaje.



Cuadro II: Categorías de Contenido (Bloom y Lahey, 1978 pp. 13 y 379).



Cuadro III: Categorías de Forma (Bloom y Lahey, 1978 pp. 17 y 380).



Categorías de Uso (Bloom y Lahey, 1978 p. 19).

I.4. LA EVALUACION DEL LENGUAJE.

I.4.1. Las metas de la evaluación.

En primer lugar vamos a tratar sobre los motivos que pueden llevarnos a querer analizar el lenguaje de un sujeto, ¿para qué? o ¿porqué evaluar?.

Refiriéndose concretamente al lenguaje diferentes autores han apuntado los siguientes motivos para evaluar dicha área: identificación de niños de una población que tienen o es probable que tengan dificultades de lenguaje, establecer el nivel y modo concreto de funcionamiento lingüístico del sujeto, conocer la efectividad de un programa de enseñanza (Alonso, J.; De la Cruz; M.A. y Carriedo, N.; 1992); describir el sistema comunicativo de una persona o grupo, proyectar el camino a seguir en la intervención psicopedagógica (Serra, M.; 1978); diagnosticar posibles dificultades en uno o varios aspectos del desarrollo del lenguaje de un sujeto, estudiar el progreso de un programa de tratamiento, investigar en un niño con lenguaje normal los efectos de varios factores en el desarrollo del lenguaje,...

Por su parte Miller (1978) enumera las siguientes metas:

- a) identificar mediante una criba cuales son los niños, de una población, que pueden tener problemas en el area de lenguaje;
- b) determinar la línea base de funcionamiento del lenguaje en sus componentes en relación con la comprensión y expresión (determinar el nivel evolutivo de la conducta lingüística del niño, determinar la existencia de un retraso, o de una desviación) y
- c) medir el cambio conductual que puede producirse después de un programa de intervención.

Otra forma de especificar las metas de la evaluación es responder a las siguientes preguntas enunciadas por Nancy J. Lund y Judith F. Duchan (1988):

1. ¿Tiene este niño un problema de lenguaje?.
2. ¿Cuál es la causa del problema?.
3. ¿Cuáles son las áreas deficitarias?.
4. ¿Cuáles son las regularidades que presenta el niño en su ejecución lingüística?.
5. ¿Qué se recomienda para este niño?.

Responder a cada una de estas diferentes preguntas implica la evaluación de diversos aspectos y con distintos procedimientos dependiendo del objetivo de nuestro análisis, temas de los que trataremos en el siguiente apartado. Sin embargo, al igual que han ido evolucionando históricamente los focos de evaluación de la conducta lingüística y los procedimientos, lo mismo ha ocurrido con las metas. En un primer momento el interés se centraba en especificar, de la forma mas precisa posible, la etiología del problema, posteriormente en el diseño de programas de intervención "ad hoc" y últimamente en describir las estrategias comunicativas y lingüísticas que utiliza el sujeto (Triadó, C. y Forns, M.; 1989).

Desde hace aproximadamente ocho años ha adquirido un considerable auge en nuestro país el concepto de "necesidades educativas especiales", que se puede resumir de la siguiente forma según el M^e de Educación y Ciencia español: "Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación" (1990, p.10).

En el tema que a nosotros nos interesa, lo anteriormente enunciado, quiere decir que debe hacerse un especial hincapié en detectar cuales son las necesidades educativas que presenta un cierto sujeto escolarizado respecto al currículo que se le

propone, esto es, determinar su competencia curricular respecto al área del lenguaje, entendiendo que el currículo persigue la consecución de los hitos evolutivos del desarrollo normal del lenguaje. De esta forma, lo que se ha pretendido es centrarse mucho más en la respuesta educativa, en la elaboración de programas individuales de educación (IEP's en inglés y PDI en español) y recientemente en la realización de "Adaptaciones Curriculares Individualizadas" (genéricamente ACI) que proporcionen respuesta a las necesidades educativas de los alumnos en el área de lenguaje. Estas últimas son descritas en el currículo oficial dependiendo de las etapas educativas (infantil, primaria y secundaria) (MEC, 1990).

A modo de resumen y sea cual sea el enfoque que se desee darle a la evaluación del lenguaje (clínico, escolar, ...) se precisará información sobre algunos o todos los siguientes elementos:

- qué le ocurre exactamente a un sujeto en el área lingüística (¿tiene un retraso generalizado en el lenguaje?, ¿un retraso específico en algún aspecto?, ¿una alteración o desviación?);
- a qué grupo nosológico pertenece su problema (¿retraso específico en el desarrollo del lenguaje comprensivo o expresivo?, ¿trastornos relacionados con retraso mental o trastorno generalizado del desarrollo?, ¿dislalia?, ¿disfemia?, ¿afasia?,...);
- qué tipo de evolución del trastorno cabe esperarse con el paso del tiempo (¿mejora?, ¿estancamiento?, ¿empeoramiento?);
- qué factores han ocasionado y/o mantenido tales problemas (biológicos, psicológicos, sociales, educativos...);

- cómo se podrían paliar sus dificultades o incrementar su nivel de competencia en los aspectos deficitarios (¿cuál sería el proceso de intervención?, ¿qué programa se podría utilizar?, ¿que adaptaciones curriculares habría que realizar?...).

I.4.2. Los aspectos a evaluar.

Hemos decidido tomar como referencia el modelo de A. Staats en cuanto a categorización de las variables incluidas dentro de las condiciones personales, o conjunto de repertorios básicos de conducta. Pensamos que la división que el autor hace entre los aspectos sensoriales y motores, los cognitivo-lingüísticos y los emocional-motivacionales es lo bastante comprensiva como para que se puedan incluir elementos de diferentes teorías.

Generalmente es aceptado que el comportamiento que en un momento determinado manifiesta una persona, es función tanto de sus características personales como de variables del ambiente, por lo tanto consideramos necesario evaluar éste y la relación que se establece entre el sujeto y los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

I.4.2.1. Repertorio básicos de conducta (condiciones personales):

En un capítulo anterior hemos descrito el concepto de RBC y los requisitos que, según el propio autor, debe cumplir un comportamiento para ser incorporado como repertorio básico de conducta, estos son: que estén adecuadamente operacionalizados, que estén teóricamente y experimentalmente justificados desde la psicología básica, que puedan ser modificables o controlables desde el punto de vista conductual, que tenga una relación estable con la conducta objeto de evaluación.

Como veremos a continuación algunos de los contenidos de evaluación del lenguaje que se van a presentar no cumplen parte de los requisitos para ser considerados propiamente repertorios básicos de comportamiento, sin embargo los hemos incluido tanto con una finalidad descriptiva, como por su influencia en el corpus teórico general del lenguaje. Por otra parte nos parecía que la enumeración que hace Staats de los RBC de lenguaje resultan en un principio demasiado simplistas especialmente desde un enfoque evaluador (p.ej. incluye los contenidos gramaticales dentro de la categoría "etiquetado complejo")

No obstante pensamos que la mayor parte de los contenidos que se van a desarrollar a continuación, con otro nombre, pueden ser considerados RBC y otros, algunos de los cuales tienen un marcado carácter cognitivo, se incluirán en breve a partir de los resultados de la investigación psicológica.

A. Funcionamiento sensorio-motor.

Hemos querido introducir, dentro de la evaluación de los componentes personales, los aspectos biológicos o fisiológicos, contenidos que a menudo han sido considerados como factores "adyacentes". Esto ha llevado a separar, en la práctica, el estudio del lenguaje en dos vertientes, una más psicológica (educativa, logopédica,...) y otra más médica (clínica, rehabilitadora, foniátrica...), en ocasiones con teorías implícitas y procedimientos de evaluación e intervención independientes.

Pensamos que la introducción que se ha realizado en el tema I.3 es suficiente para justificar la inclusión de estos contenidos como inseparables de una evaluación del lenguaje, independientemente de qué profesional pueda tener más o menos peso o responsabilidad en la evaluación de dichas variables.

Desde un modelo de procesamiento de la información lo sensorial (input) y lo motórico (output) son indispensables para que se produzca un proceso comunicativo. Desde este punto de vista se debería evaluar el estado de dichos mecanismos.

De esta forma la **evaluación auditiva** es fundamental, "no solo para conocer y calibrar adecuadamente el déficit auditivo de un sujeto determinado, sino para investigar hasta qué punto influye en todas las perturbaciones del lenguaje y del habla. En realidad, bastantes de ellas tienen su origen en un déficit auditivo de mayor o menor intensidad" (Perelló, J.; 1980, p.13).

A nivel conductual se suele evaluar: la atención y respuesta refleja a sonidos verbales y no verbales, así como los hitos evolutivos relacionados con este área; y a nivel audiológico: la audibilidad de tonos puros, por vías aérea y ósea y la audición de sonidos verbales.

Por lo que se refiere a la **percepción táctil**, se han encontrado correlaciones entre la sensibilidad de la lengua y los movimientos motores (Kelly, 1977; Fucci, 1972; Ruscello y Lass, 1977; cit. por Pérez Lerga, 1986).

Dentro de los **aspectos motores**, la ejercitación de los primeros movimientos relacionados con la supervivencia del sujeto (movimientos posturales, de desplazamiento, de manipulación de objetos, succión, deglución, lloros,...) van a llevar al control de las pautas motoras propias para la articulación del lenguaje (Nieto, M.; 1984).

Siendo estas últimas conductas motoras, las relacionadas con la fonación, las más complejas, se hace necesario evaluar el funcionamiento del mecanismo general, esto es la motricidad gruesa (postural, desplazamientos, movimientos de los miembros), la motricidad fina (movimientos de las manos y dedos), y los

movimientos de los órganos fonarticulatorios (labios, lengua, mandíbula, faringe...). Las variables que suelen contemplarse son, desde el punto de vista psicológico, la adquisición de las pautas evolutivas y desde punto de vista fisiológico, el tono muscular, la velocidad de movimiento y la coordinación.

Una clasificación de las práxias de los órganos fonarticulatorios puede ser la siguiente (Pérez Lerga, 1986; Nieto, 1984; Perelló, 1980; Nicolay-Pirmolin, 1989):

- movimientos de la mandíbula (amplitud, coordinación, tono...),
- movimientos de los labios (tono, coordinación, estirar, agrupar, fruncir,...),
- movimientos de la lengua (velocidad, coordinación,...),
- movimientos relacionados con la masticación y la deglución.
- movimientos de las mejillas,
- movimientos faciales,

Otro de los elementos que se evalúan con relativa frecuencia es lo que Nicolay-Pirmolin (1989) denomina la "mímica de las emociones" (en algunas alteraciones, por ejemplo en el autismo y las psicosis aparece, a otro nivel, una dificultad en expresar emociones facialmente). Así se analizaría la capacidad del sujeto para imitar o expresar facialmente de forma espontánea: enfado, tristeza, alegría, etc..

B. Aspectos cognitivo-lingüísticos.

Toda evaluación del lenguaje debería ir acompañada de un buen análisis del nivel de competencia cognitivo del sujeto, para establecer tanto su desarrollo como los procesos que pueden estar alterados (Miller, 1978). Puesto que la descripción de los

elementos y procesos cognitivos queda alejada de nuestro propósito, vamos a exponer de forma sucinta algunas de las variables que aparecen con más frecuencia en la literatura y siempre relacionadas de una forma directa o indirecta con el lenguaje.

A la hora de redactar este apartado optamos por utilizar la categorización que hacen Belinchón, Igoa y Rivière (1992) de las dimensiones del lenguaje: "funcional", "estructural" y "comportamental". Pensamos que esta forma de concebir el lenguaje desde la psicología, supera la división, ya comentada, que hacen Bloom y Lahey (1978) en contenido, forma y uso, al introducir la simbolización (y algunos de los últimos descubrimientos en este campo) y su relación con las funciones comunicativas, así como la consideración de la dimensión comportamental desde un punto de vista cognitivo-conductual. De todas formas se podrán reconocer fácilmente entre los contenidos que vamos a desarrollar los expuestos por las autoras antes citadas.

B.1. La dimensión funcional del lenguaje.

En este apartado vamos a centrarnos, mas que en hacer un desarrollo teórico, una selección de variables que podrían ser evaluadas, tanto desde el punto de vista de la función simbólica del lenguaje como de la función comunicativa.

Desde este punto de vista se debería hacer un examen del proceso por el que los niños llegan a ser capaces de convivir en un mundo simbólico y compartir sus intenciones con los otros (Rivière, 1992).

A partir de los trabajos de Piaget (ver tema I.3) se plantea la relación entre el lenguaje y el símbolo (significantes que representan objetos o eventos ausentes), de tal forma que se comienza a concebir la **función simbólica** del lenguaje, ya que

éste, junto al dibujo, ciertas pautas imitativas y una forma específica de juego puede representar objetos, propiedades y eventos ausentes (Rivière, 1992).

Desde esta conceptualización se analiza el proceso de "desacoplamiento" del niño de lo real, vinculado al aquí y ahora, hacia la simulación ("hacer como sí") y la percepción de los estados mentales de los otros (qué piensan, qué sienten, qué creen) como diferentes a los suyos propios. Algunas de los contenidos a evaluar podrían ser:

- cómo "significa" el niño objetos o eventos ausentes;
- tipos de juego que hacen referencia a distintos niveles de representación de la realidad: sustitución de un objeto real por otro con el que comparte alguna propiedad, y posteriormente por otro con una función distinta (juego simbólico) (Marchesi, 1987);
- capacidad de diferenciar los estados mentales propios de los ajenos (teoría de la mente): capacidad de engañar y de reconocer el engaño (Frith, 1989; Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985)
- utilización de verbos mentales (creer, pensar,..).

Desde el interaccionismo simbólico (p.ej. Vigotsky) se plantea que el lenguaje, al igual que el resto de los símbolos no dejan de ser mas que conductas socialmente elaboradas. Todos los símbolos poseen un carácter interactivo. Desde este punto de vista el lenguaje tendría una **función comunicativa** cuyos rudimentos se pueden encontrar en etapas muy tempranas del desarrollo evolutivo.

Dentro de este proceso, el niño comienza a compartir emociones (intersubjetividad primaria) y estados mentales (intersubjetividad secundaria) con los demás (Trevarthen, 1982; Trevarthen y Huble, 1978; cit. por Rivière, 1992). Al mismo

tiempo empieza a relacionarse con los objetos y las personas con conductas cada vez más complejas y elaboradas, por ejemplo, creación en los demás intenciones que respondan a sus necesidades de comunicación.

En el desarrollo evolutivo de esta función en el niño nos encontramos con una progresiva aparición de distintas intenciones, que comienzan con la comunicación de necesidades (alimentación, objetos, actividades,...) a través de gestos (llevar al adulto, señalar lo que quiere, movimientos asociados,...), denominados "protoimperativos" y, el compartir la atención por objetos o eventos con los otros (coorientación visual, señalar,...), denominados "protodeclarativos". A partir de aquí comienzan a aparecer otras intenciones más elaboradas.

Diferentes autores han propuesto taxonomías de intenciones comunicativas o pragmáticas (Halliday, 1975, 1982; Searle, 1969; Dore, 1974; Mc Shane, 1980; Dale, 1980; Chapman, 1981; etc.). Lund y Duchan (1988) plantean que la función de los actos comunicativos del niño solo pueden entenderse dentro del marco del "evento" que se está llevando a cabo, analizando la respuestas (contingencias) que le proporcionan los otros, de tal forma que pueda interpretarse en su conjunto, y no como intenciones aisladas.

Al hablar realizamos una serie de actos especiales, a través de una locución (actos locutivos) transmitimos una intención (actos ilocutivos) que produce unos efectos en el ambiente (actos perlocutivos), pues bien los actos ilocutivos pueden ser agrupados en una taxonomía, y cada uno de ellos queda definido por una serie de verbos. Así, por ejemplo, los actos expresivos (expresión de un estado psicológico del hablante acerca del estado de cosas expresado en el enunciado) vendrían definidos por una serie de acciones (o verbos paradigmáticos): agradecer, congratularse, disculparse, deplorar,... (Searle, 1975, 1991).

Otra función del lenguaje dentro de ámbito comunicativo, es la **comunicación con uno mismo**, el fin de ésta es la regulación de la conducta (Vigotsky, Luria). El lenguaje tiene como objeto, desde esta función, entre otros el servir de "recurso representacional en resolución de problemas" (Lopez Ornat, 1991, cit. Rivière, 1992).

Vamos a indicar algunos de los contenidos que se podrían evaluar en este apartado siguiendo la división que hacen Nancy J. Lund y Judith F. Duchan (1988):

* **Significado que tiene el evento a analizar para el niño:**

- análisis del evento, cómo se inicia, como se desarrolla, como finaliza, si hay interrupciones, quién toma la iniciativa interactiva, cual es la secuencia de las acciones, las rutinas...

* **Qué quiere el niño conseguir con lo que está haciendo:** análisis de las funciones de las emisiones o acciones del niño (Siguán, 1983), de los actos comunicativos, intenciones (Dore, Halliday, Ervin-Tripp, McShane,...):

- utilización de *gesticulación expresiva*: sonrisa, risa, gritos, llanto...
- uso de *gestos comunicativos*: conductas comunicativas no verbales: protoimperativos y protodeclarativos (Bates, 1976), gestos que acompañan a la locución y sincronizadores de la interacción (Nicolay-Pirmolin, 1988).
- *vocalizaciones intencionales no verbales*: perlocuciones y otras con entonación funcional o performativas (imperativas, exclamativas, interrogativas,...).
- *conductas comunicativas verbales*: funciones (taxonomías) y actos de habla (ilocutorios)

* Cómo el niño y sus interlocutores entienden y responden a los significados y la función de los otros (o sintonización): análisis de las contingencias, del modo de interacción, de la sintonización del niño con los adultos,...

- *atención a personas* (presintonización atencional a los rasgos estímulares que provienen de las personas),
- *respuestas armónicas tempranas* (movimientos relacionados con los elementos prosódicos del interlocutor, imitación de gestos faciales y movimientos),
- *reconocimiento social y apego,*
- *conductas anticipatorias a actividades cotidianas rutinarias,*

* Un último apartado, no recogido en la citada categorización pero que nos parece oportuna, por lo que tiene de relación en el desarrollo evolutivo de la interacción con las personas, es el análisis de la *interacción con los objetos*: manipulación, exploración y utilización instrumental de los mismos.

B.2. La dimensión estructural del lenguaje.

Esta ha sido sin duda la dimensión del lenguaje más analizada desde los comienzos del estudio del lenguaje (p.ej. recordemos el interés por identificar patrones fonológicos y su relación con la lengua "primigenia", hasta la revisión de McCarthy, 1964) esto ha sido así porque dichas variables eran fácilmente observables, en principio, y por lo tanto se podían definir y agrupar en distintas categorías.

Más allá de los aspectos observables, de la forma en que un sujeto usa su lengua, debe existir una "competencia", un conocimiento que el hablante tenga de ella, en palabras de Chomsky: "Toda persona que habla una lengua ha desarrollado cierto sistema

de conocimiento, representado de algún modo en su mente y, en último término en su cerebro, en una determinada configuración física" (Chomsky, 1988, p.3, cit. por Igoa, 1992).

Paralelamente a este enfoque, que junto con otros, se puede denominar "formalista", convive otro, "funcionalista", que considera que el conocimiento gramatical de un sujeto hace referencia al sistema de opciones que tiene disponibles para satisfacer necesidades comunicativas (Halliday, 1982).

Desde la psicología del lenguaje nos interesa la "realidad psicológica de los componentes lingüísticos" (Santa Cruz, 1985), es decir, el proceso de adquisición y desarrollo de éste conocimiento, como se pone en práctica en las actividades lingüísticas de comprensión y expresión, y cuales son sus correlatos fisiológicos y neurológicos (Igoa, 1992a).

De cualquier forma, tanto si hacemos referencia a los aspectos mas formales de la gramática, (como sistema de reglas destinadas a generar todas las cadenas de símbolos lingüísticos disponibles en una lengua) como a los más funcionalistas (opciones gramaticales cuyo objetivo es la consecución de funciones comunicativas), pensamos que es necesario describir los contenidos que diferentes autores consideran como pertinentes en el análisis de la gramática: semántica, fonología, morfología y sintaxis.

B.2.1. Semántica.

Los elementos a evaluar dentro de la semántica podrían ser en términos generales, analizar la capacidad del niño con respecto a los conceptos verbales de las palabras que usa, observar si conoce la función utilitaria de las mismas y su clasificación de acuerdo a los campos semánticos (Nieto, 1984).

Siguiendo a Bloom y Lahey (1978), y como ya vimos en el tema I.3, podemos incluir dentro de la semántica o "contenido" del lenguaje: el conocimiento de los objetos, tanto de los objetos particulares como de las clases o categorías de éstos, la relación entre los objetos, y la relación entre los eventos.

Entre las categorías de contenido que contemplan las citadas autoras se encuentran: la existencia de un objeto, la no existencia o desaparición de éste, la reaparición, el rechazo, la negación, la atribución, la posesión, la acción, etc. y así hasta una veintena. De tal modo que cualquier emisión verbal de un sujeto puede ser incluida en alguno de estos grupos.

Por su parte Lund y Ducham (1988) incluyen dentro de los contenidos a evaluar en este apartado: el significado contextual de las emisiones lingüística, el significado no literal y el significado de las distintas clases de palabras.

Dentro de los aspectos referidos al **significado contextual**, las anteriores autoras apuntan que el contexto influye sobre las palabras que se utilizan, especialmente en aquellos casos en que una palabra puede tener diferentes significados. En general para que se produzca la comprensión de las emisiones el hablante transmite al oyente los referentes a partir de:

- términos "nominales": nombres, frases nominales o pronombres, que son directamente interpretables (nominales transparentes);
- expresiones que requieren una referencia del oyente a otro lugar (dentro del mismo texto o contexto inmediato o "nominales endofóricos", o fuera del texto o contexto inmediato o referidos al conocimiento previo, "nominales exofóricos");
- expresiones generales que no se refieren a un objeto o evento en particular (pueden ser transparentes o fóricas);

- expresiones específicas que hacen referencia a objetos concretos (transparentes o fóricas).

En el lenguaje existen una serie de palabras que dependen de aspectos específicos del contexto para poder ser interpretables y que son agrupadas bajo el término "deixis". Este es un término griego que significa "señalar" o "indicar", y que fue recogido por Karl Bühler como "término general para referirse a la totalidad de los procedimientos léxicos y gramaticales mediante los cuales las emisiones pueden ponerse en relación con las situaciones espacio-temporales en que se emplean" (Miller, 1992, p.175). Algunas de estas palabras son los pronombres o "términos deícticos" que informan sobre "quien está diciendo que cosa", "de quién lo dice", etc. En este caso se denominan "deixis de persona", y cuándo se refieren a dónde se encuentra el objeto mencionado o a cuando ocurre el evento mencionado, tienen el nombre de deixis de "lugar" o "tiempo" respectivamente.

El análisis del significado no literal de las emisiones nos informa sobre qué tanto puede separarse el sujeto de la literalidad, del significado concreto, aquí y ahora, de las emisiones lingüísticas. Los fenómenos de lenguaje no literales por excelencia (en los que sujetos con retraso mental, autistas y ciertos afásicos pueden presentar muchos problemas) son las metáforas, otras manifestaciones más elaboradas son: los proverbios, los chistes, las palabras ambiguas, los juegos de palabras, etc.

Por último podría realizarse una evaluación de los contenidos semánticos del lenguaje a partir del análisis de las clases de palabras que utilizan los sujetos. En este sentido como apuntan diferentes autores, hay una gran relación entre los aspectos semánticos y sintácticos (Bloom y Lahey, 1978; Lund y Ducham, 1988; Siguán, 1983; etc.), que se manifiesta generalmente en el léxico. Aun cuando vamos a detenernos en este punto en el

apartado siguiente, en este momento, querríamos hacer un listado de los diferentes significados para las distintos tipos de palabras. Así podemos distinguir las siguientes clases:

- verbos, (mentales, movimiento, causales, volitivos, deícticos, imperfectos,...)
- adverbios (temporales, formales, espaciales, causales,...)
- nombres y pronombres (categorías: animales, juguetes, lugares...)
- modificadores del nombre (cualidades sensoriales, lógicas, posesión, no-existencia, especificación,...)

B.2.2 Fonología

Los aspectos fonológicos son unos de los elementos más estudiados dentro de la estructura del lenguaje. El origen de la fonología se encuentra a mediados del s. XVIII pero encontró su mayor desarrollo a partir de 1930 con la aparición de nuevos aparatos electrónicos de medida (Miller, 1992). Este campo es estudiado desde tres disciplinas o ciencias distintas, la fisiología muscular y neural (para determinar el mecanismo de articulación), la física acústica (para describir las características de los sonidos) y la psicología (para determinar cuales son los aspectos importantes en la comunicación humana).

Un examen fonológico incluiría: el análisis de la percepción y discriminación de los fonemas (además de una exploración de la audibilidad), evaluación de la articulación de los fonemas, y el estudio de los rasgos suprasegmentales.

La evaluación de la discriminación se puede realizar a partir de la identificación por parte del sujeto de:

- fonemas aislados,
- pares de fonemas,

- dentro de una palabra o,
- incluidos en una frase.

Analizando la articulación de los fonemas se ha comprobado, a partir de análisis espectrográficos, que raramente un mismo hablante articula en dos ocasiones un fonema de forma idéntica. Por lo tanto debe haber unos rasgos comunes en la articulación para que puedan ser percibidos como un fonema por un oyente. Los estudios con las técnicas anteriores demuestran que un fonema se compone de más de un armónico (u onda sinusoidal) conformando un patrón general y, parece que este patrón es el que hace que se perciban los distintos sonidos verbales.

Los sonidos del lenguaje se pueden clasificar atendiendo a diferentes criterios:

- por la acción de las cuerdas vocales en: sonoros (cuando hay un acercamiento y vibración de las cuerdas) y sordos (cuando solo se acercan sin vibrar);
- por la acción del velo del paladar en: orales o bucales (con el velo del paladar pegado a la pared faríngea) y nasales (el velo del paladar separado de la faringe y deja pasar el aire a la nariz);
- por el modo de articulación o posición que adoptan los órganos articulatorios las vocales se dividen en altas, medias y bajas, y las consonantes en: oclusivas (existe un cierre completo de los órganos y se abren para fonar de forma explosiva), fricativas (salida del aire por un estrechamiento de dos órganos), africadas (intermedias entre oclusivas y fricativas), nasales (salida del aire por la cavidad nasal), líquidas (emisión lateral del aire entre las mandíbulas y los carrillos);

- por el lugar de articulación: bilabiales, labiodentales, linguodentales, linguointerdentales, linguoalveolares, linguopalatales y linguovelares.

Desde el punto de vista psicológico tendríamos que identificar en qué etapa del desarrollo fonológico se encuentra el sujeto (Bosch, L. 1984). Este análisis lo podemos hacer a partir de:

- la secuencia de adquisición de los sonidos: habría unos fonemas que se adquieren antes que otros (nasales, oclusivas, fricativa, líquidas y vibrante múltiple), siendo los más difíciles los que tienen un punto de articulación dento-alveolar (Serra, 1979; Melgar, 1976; cit. por Bosch, 1984);

- la secuencia de adquisición de rasgos distintivos: al principio del desarrollo evolutivo el sujeto va discriminando unos pocos rasgos distintivos de los fonemas, posteriormente va percibiendo otros patrones opuestos mas complejos (nasalidad, labialidad, continuidad, punto articulación anterior, posterior y sibilancia) (op. cit.);

- la secuencia de adquisición de las reglas y procesos fonológicos: se pueden analizar los patrones de errores que comete el sujeto, estos pueden ser (Ingram, 1976; Bosch 1984; Lund y Ducham, 1988):

* procesos sustitutorios: en el que un segmento es modificado dependiendo de su posición en una palabra, p.ej.: oclusivización (sustitución de oclusivas por fricativas), frontalización (alveolares por velares y consonantes palatales), vocalización (vocales por consonantes),....

* procesos asimilatorios: en el que un segmento se hace similar o se ve influido por otro en una misma

palabra, p.ej. sonorización (una consonante tiende a ser sonora ante una vocal y sorda al final de una sílaba);

* procesos relativos a la estructura silábica: en el que se cambia el número de sílabas o de patrones consonante-vocal en una sílaba, p.ej. reducción de una sílaba (un grupo consonántico es reducido a una consonante simple);

- *adquisición del conocimiento de la fonología*: o conocimiento metalingüístico, cuando un sujeto es capaz de realizar operaciones mentales con los fonemas en este caso (sustituir unos por otros, completar una palabra a la que le faltan fonemas,...) (Fox y Routh, 1975; Kamhi, Lee y Nelson, 1985).

Otros de los contenidos que aparecen muy frecuentemente en la literatura por lo que se refiere a la articulación son, por una parte, la capacidad de pronunciar los fonemas aislados, dentro de palabras o frases, tanto por imitación como espontáneamente, y por otra la identificación de patrones de errores estables y el análisis de la inteligibilidad del habla.

Para finalizar este apartado de los contenidos fonológicos queremos finalizar con una revisión que hace (Nicolay-Pirmolin, 1988) sobre algunos de los rasgos suprasegmentales. Para esta autora la entonación es el soporte de cualquier mensaje, de tal forma que en ocasiones sin la articulación de los sonidos se puede llegar a comprender lo que se nos dice y responder adecuadamente, solo por la percepción de estos rasgos suprasegmentales. Las funciones que dentro de la comunicación tiene la entonación se pueden dividir en:

- *función modal*: acompaña y proporciona soporte a la intención comunicativa de la emisión verbal (afirmación,

interrogación, orden, llamada),

- función de *organización del enunciado*: indican el inicio, desarrollo, finalización de la emisión verbal, los elementos más importantes, etc. en definitiva la adecuación a la sintaxis;

- función *expresiva*: manifiesta el estado emocional del hablante a su interlocutor (ironía, cólera, tristeza, alegría, ...).

B.2.3. Morfología

Los contenidos de evaluación en este apartado comprenderían los modos de conexión de los sonidos con las significaciones contenidas en las palabras o en las frases (Triadó y Forns, 1989).

Frecuentemente no se hace una distinción entre los contenidos morfológicos y los sintácticos, de modo que se analizan conjuntamente (Alonso, De la Cruz y Carriedo, 1992; Siguán, 1983; Miller, 1986; ...), pensamos que desde un punto de vista descriptivo esta distinción es válida ya que puede dar bastante información sobre las posibles formas inapropiadas de utilizar los elementos e inflexiones morfológicos que tenga el sujeto. De hecho todos los contenidos que vamos a ver a continuación aparecen en la mayor parte de los análisis que de se hacen del componente formal del lenguaje (Miller, 1978; Brown, 1973; Villiers y Villiers, 1979; Lee, 1974; Crystal, Fletcher y Garman, 1976; ...)

Se pueden dividir los elementos morfológicos en "clases de palabras", esto es, morfemas con sentido propio y que pueden ser modificados por otros morfemas por derivación (sufijos, prefijos, ...) o inflexión (número, género, tiempo, ...); y por otro lado los morfemas inmodificables (preposiciones, conjunciones e interjecciones).

Dentro de las **clases de palabras** se encuentran:

- **Nombres**: etiquetas verbales, que se pueden dividir en "propios" cuando hacen referencia a un objeto o evento particular, en "comunes" cuando no se refiere a entidades específicas, y otros.

- **Inflexiones de los nombres**: sufijos que indican el número (singular, o plural, regular e irregular) y el género (masculino, femenino o neutro).

- **Pronombres**: palabras con una función deíctica que pueden funcionar como nombres (personales, indefinidos, demostrativos, relativos e interrogativos).

- **Verbos**: son los elementos fundamentales de la oración (lexicales: transitivo, intransitivos; cópula, auxiliares, infinitivos, gerundios, participios...)

- **Inflexiones de los verbos**: cada verbo se compone de un lexema, que es la raíz, un morfema de tiempo, modo y aspecto, y otro morfema a continuación de persona y número.

- **Adjetivos**: palabras que describen o resaltan la entidad designada por un nombre o un pronombre (comparativos, calificativos, determinantes,...)

- **Adverbios**: morfemas que proporcionan información (lugar, tiempo, modo, causa, resultado...) integrados en el sintagma verbal.

Por lo que se refiere a los **morfemas invariantes** se pueden dividir en: preposiciones (espacial, temporal, forma, instrumental, acompañamiento,...), conjunciones

(coordinada, subordinada) e interjecciones (ah!, oh!, eh!,...). Las dos primeras se suelen clasificar como "conectoras".

Lund y Ducham (1988) realizan un listado de las emisiones de los niños y van analizando el tipo de inflexiones que se encuentran presentes, el tipo de pronombres, las palabras omitidas, y los errores formales, para identificar las regularidades, o patrones que utiliza el sujeto. Algunos autores consideran que la evaluación morfológica debería realizarse una vez que el niño tenga al menos frases de dos palabras.

B.2.4. Sintaxis.

En este apartado vamos a exponer algunos de los aspectos que se suelen evaluar en lo que se refiere a la estructura del lenguaje, la forma en que distintas palabras se combinan en unidades con sentido. Dentro de este mismo capítulo apuntamos la estrecha relación existente entre la sintaxis, la semántica (en cuanto a que diferentes palabras se pueden combinar para transmitir distintos significados) y la función comunicativa (la estructura gramatical al servicio de la intención).

En este último sentido algunos autores han establecido relaciones entre el tipo de frases y las intenciones comunicativas que subyacen a estas (p.ej. Dore, 1978).

Para comenzar la evaluación se debe realizar el análisis sintáctico de las estructuras de la frase y la oración, para pasar a contemplar la combinación de varias frases y los distintos tipos de estas.

Siguiendo a Quilis y Hernández (1978) la estructura gramatical del lenguaje se divide en base:

- *sintagma nominal*: compuesto por un núcleo, el sujeto, unos presentadores (elementos que preceden al nombre y que actualizan o cuantifican su contenido: el artículo, los demostrativos, los posesivos, los cuantitativos, numerales y los indefinidos) y unos adyacentes (adjetivos, nominales, proposicionales, ...).

- *sintagma verbal*: compuesto por un núcleo, el verbo, y unos elementos complementarios (objeto directo, objeto indirecto y circunstancial),

El análisis de estos elementos suele hacerse en forma de árboles "gramaticales". Igualmente se evalúa tanto la comprensión como la expresión de:

- *tipos de oraciones compuestas*: coordinadas, subordinadas, de relativo, ... analizando su longitud y complejidad,

- *tipos de frases*: (y su función comunicativa), interrogativas (con sus diferentes pronombres interrogativos), negativas (construcción y complejidad), imperativas, exclamativas, ...

Como resumen de los contenidos estructurales del lenguaje, queremos apuntar que en la mayoría los procedimientos de análisis de habla espontánea (Brown, 1973; Villiers y Villiers, 1973; Lee, 1974; Crystal, Fletcher y Garman, 1976; Tyack y Gottsleben, 1974 y Miller, 1981), que veremos en la segunda parte de este tema, se analizan:

- la utilización de auxiliares,
- la cópula,
- las formas interrogativas,
- los determinantes,
- la pronominalización,

- las inflexiones verbales,
- otros marcadores morfológicos,
- la negación,
- los adjetivos,
- los conectores...

B.3. La dimensión o comportamental del lenguaje.

Desde el punto de vista psicológico el objeto del análisis de la dimensión comportamental del lenguaje es identificar el funcionamiento de los procesos que se encuentran detrás de la comprensión y expresión del lenguaje.

Se puede definir el proceso como "cualquier operación, que aplicada sobre un estado mental que le sirve de entrada (input), produce como resultado (ouput) un estado mental diferente del anterior " (Igoa, 1992b, p. 293).

Así pues, se podría hablar de un soporte físico de la recepción-comprensión y expresión del lenguaje, que en términos computacionales equivaldría al "hardware" y unos mecanismos abstractos de procesamiento de la información o "software". El primer campo de trabajo, los correlatos fisiológicos serían competencia de la neurolingüística, y la identificación y funcionamiento de los procesos y representaciones de la psicología del lenguaje.

La división que suele hacerse entre lenguaje expresivo y comprensivo es puramente teórica, no puede entenderse un mecanismo independientemente del otro, la única justificación para esta separación es de carácter descriptivo y porque puede tener importancia de cara a la evaluación (p. ej. sujetos que tienen más dificultades en un proceso que en otro). A continuación, vamos a exponer brevemente, algunos de los elementos que

serían susceptibles de ser evaluados desde cualquier enfoque teórico (Santa Cruz, 1985; Igoa, 1992).

- **Percepción-comprensión del lenguaje**, que incluye los siguientes procesos:

* *Periféricos o procesos acústico-fonémicos*: supone la percepción del habla, se compone de la segmentación de la secuencia de sonidos articulados en unidades discretas, e identificación de cada uno de los elementos de la cadena fonológica y de determinadas propiedades secuenciales y de entonación.

* *Procesos intermedios*: asignación de significado a las unidades de las cadenas fonológicas, reconocimiento del léxico a partir del acceso al "diccionario mental" en la memoria a largo plazo, análisis de la estructura sintáctica y asignación de significado semántico a tales estructuras.

* *Procesos centrales*: "actitud proposicional" o intencional de la emisión recibida, relacionado con la comprensión de los actos de habla y del texto o discurso, es decir tipos de información no especificante lingüísticos que tienen que ver con los elementos contextuales. Los procesos intermedios y centrales conformarían la comprensión del lenguaje propiamente dicha.

- **Producción del lenguaje** compuesta por los siguientes procesos:

* *Centrales o "cognitivos"*: representación o selección de alternativas de discurso en función de intenciones comunicativas puntuales.

* *Intermedios o "lingüísticos"*: comprende la planificación semántica y sintáctica, la elección del léxico apropiado, la codificación fonológica y la planificación fonética. Los procesos centrales e intermedios configuran la producción del lenguaje propiamente dicha.

* *Periféricos o de especialización periférica* que incluye la selección de los programas articulatorios y su ejecución motora. Estos últimos procesos conforman la producción del habla.

Un modelo de evaluación psicolingüístico que recoge parte de estos procesos es el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (Kirk, Mc Carthy y Kirk, 1968) basado en el modelo de Osgood y Wepma. Puesto que este test es ampliamente conocido, solamente apuntar que pretende medir los procesos implicados cuando una persona recibe un mensaje, lo interpreta y transmite. Para estos autores existen tres dimensiones cognitivas:

- *Canales de comunicación*: o soportes de la información que incluye la ruta viso-motora (input visual y output motor) y la ruta auditivo-vocal (input auditivo y output vocal).
- *Procesos "psicolingüísticos"*: receptivo (comprensión visual y auditiva), asociativo (proceso mediador) y expresivo (expresión verbal y motora).
- *Niveles de organización*: automático (integración visual y gramatical, y memoria secuencial) y representativo (utilización de símbolos visuales y auditivos).

Dentro de los contenidos de evaluación de la dimensión comportamental del lenguaje, pensamos que es conveniente el análisis de la comprensión y expresión de **textos o discursos** por parte del sujeto. Aunque en ocasiones se utilizan como diferen-

tes, discurso haría referencia a los procesos cognitivos y texto al producto observable final (Mayor, 1985), sin embargo se suelen utilizar en la literatura como sinónimos.

El texto o discurso puede entenderse como "conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención comunicativa" (Petöfi, 1978; cit. por Mayor, 1985b, p. 262). Aunque como hemos visto se pueden establecer análisis del texto desde el punto de vista gramatical es el análisis de éste como comportamiento el que mas nos interesa. Algunos de los contenidos que pueden evaluarse referidos al discurso son los siguientes (Lund y Duchan, 1988; Mayor, 1985b):

- Los tipos de discurso que se pueden dividir en:

- * historias o narraciones: analizar el contenido, la secuencia de inicio, desarrollo y desenlace, comprensión de las partes...;
- * descripción de eventos: desarrollo cronológico, análisis de los pasos, partes de que se compone...;
- * conversaciones: tópicos de inicio y mantenimiento de la interacción, quien, cuando y como se introducen nuevos tópicos, análisis de turnos, intenciones,...;
- * discursos instruccionales: seguimiento de reglas en situaciones de clase, interrupciones, turnos conversacionales,...;

- Las habilidades referenciales, a qué objetos o eventos hace referencia el hablante, que se denominan:

- * explícitos: términos nominales transparentes, fóricos, expresiones generales y específicas, como vimos en un apartado anterior o,
- * implícitos: "puentear" o "bridging", el referente se infiere de situaciones o conocimientos anteriores;

"desambiguación", elección de uno de varios referentes factibles; "no decidido", suspensión del juicio sobre la identidad del referente o solicitud de más información.

- *Foco y perspectiva en el discurso*: cual es el foco del discurso, como se introducen, mantienen, y elaboran los tópicos, mecanismos lingüísticos que se utilizan,...; y cual es el punto de vista del hablante sobre los objetos o eventos de los que trata el discurso.

- *Comprensión del discurso*: comparación entre la comprensión de la información dada y la inferida del discurso.

Como puede comprobarse no hemos intentado ser exhaustivos en la exposición de los contenidos posibles de evaluación en las tres dimensiones estudiadas, ya que somos conscientes de que quedan fuera variables que pueden ser muy relevantes desde determinados paradigmas. De igual modo, dentro de los componentes, hemos presentado algunos elementos "más teóricos" que susceptibles de ser evaluados en la práctica diaria, al menos actualmente.

Sin embargo pensamos que la exposición puede dar una idea suficiente de la complejidad, en cuanto a posibles variables a analizar, dentro de la evaluación del lenguaje.

C. Elementos emocionales-motivacionales que intervienen en la conducta lingüística.

En este apartado vamos a apuntar algunos de los aspectos que pueden influir, de forma mas o menos decisiva, en el desarrollo lingüístico-comunicativo del niño, y por tanto son variables a evaluar. Podríamos incluir dentro de los factores emocionales los resultados de los estudios sobre desarrollo temprano p.ej. del

fenómeno de intersubjetividad, pautas de reconocimiento social y apego, y otros. No obstante, pensamos que dada la complejidad de los repertorios emocionales y la cantidad de datos de los diferentes enfoques, es mas conveniente centrarnos en unas variables que a nuestro entender están relacionadas con el tema de nuestro trabajo, esto es, la motivación por la comunicación y la utilización del lenguaje.

En las primeras etapas del desarrollo evolutivo el niño tiene unos motivos muy básicos: comer, dormir, contacto físico, etc.. Posteriormente y en su relación con el contexto en el que está inmerso, va a ir adquiriendo una serie de habilidades (autonomía personal, comunicación, lenguaje, repertorios cognitivos, etc.) que van a posibilitar su integración en la comunidad adulta (Rosa, A. y Montero, I., 1990).

En ocasiones se considera la motivación como el motor del aprendizaje, en otras como aquella que determina la activación, dirección y consistencia de un comportamiento. En cualquier caso se han descrito diferentes patrones motivacionales (op. cit.) que se pueden dividir en:

- motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia: el sujeto busca en la realización de una actividad la valoración de los otros o de sí mismo, achaca sus éxitos a factores internos y sus fracasos a circunstancias externas,
- motivación por el aprendizaje: el sujeto reacciona ante sus fracasos buscando soluciones alternativas,
- miedo al fracaso e indefensión aprendida: ante situaciones repetidas de fracaso se crea en el sujeto la sensación de que haga lo que haga no va a ser adecuado, reaccionado con una comportamiento de inhibición,

Dentro del área de la comunicación, no verbal en principio, y verbal posteriormente, nos vamos a encontrar con sujetos que manifiestan conductas de inhibición, ya sea debida a una incompetencia, que implica fracasos repetidos en su interacción con las personas que le rodean (indefensión aprendida), o a una reacción inadecuada del contexto que penaliza los errores (miedo al fracaso).

En otras ocasiones aparecen retrasos en la aparición del lenguaje oral por el simple hecho de que se comunica a nivel gestual de forma adecuada, y el contexto no plantea exigencias a este nivel.

Como podemos observar en los casos anteriores aparece la motivación por la comunicación o el lenguaje como una de las variables intervinientes en el desarrollo de dichas competencias. Aun hay otros dos casos en los que la motivación juega aquí un papel mas interventivo que causante del problema. Nos estamos refiriendo a los sujetos con retraso mental y aquellos que tienen trastornos generalizados del desarrollo.

En el caso de los sujetos con retraso mental podemos decir que en ciertos niveles no han alcanzado la competencia general necesaria como para percibir la comunicación como un motivo mas grave es el caso de los sujetos con autismo y trastornos similares, puesto que aunque alcancen niveles de desarrollo adecuados a su edad cronológica en algunas áreas, suelen tener importantes alteraciones en el área comunicativa, de tal forma que se dice que "no tienen intención comunicativa" o que ésta es muy restringida. En este último caso parece deberse a un déficit cognitivo-social, y no a una falta de motivación propiamente dicha.

I.4.2.2. Variables del ambiente.

Cuando nos hemos referidos a los aspectos que tienen que ver con las condiciones personales, se ha apuntado la importancia del ambiente en el desarrollo evolutivo y mantenimiento de las conductas comunicativo-lingüísticas, desde las aportaciones de la sociolingüística, a la psicología soviética, la psicología cognitiva, el conductismo social, etc. Por lo tanto una evaluación del lenguaje quedaría incompleta si no analizamos el ambiente y las interacciones, en este caso comunicativas, que se establecen entre éste y el sujeto objeto de la evaluación.

Dentro de los elementos del ambiente (estímulos, situación, contexto), el contexto se encuentra delimitado por unos parámetros espacio-temporales, y tiene el suficiente nivel de complejidad y concreción, como para que este concepto resulte útil a nuestros propósitos.

Se puede contemplar el contexto como "un conjunto de características físicas, arquitectónicas, organizativas, de relación, clima social, etc; diferentes en cada caso y delimitado espacial y/o temporalmente, y que puede ejercer funciones condicionadoras de conductas y moduladoras de patrones de respuestas individuales" (Juan-Espinosa, Colom y Flores, 1992, p.13).

Los **tipos de contextos** en los que se desenvuelve un sujeto pueden dividirse en:

- contextos institucionales: conjunto de servicios de la comunidad a la que pertenece o asiste el sujeto,
- contextos familiares: espacio físico y psicológico que se refiere al hogar, natural o sustitutivo,
- entorno contextual: espacio físico y psicológico que rodea el lugar de residencia de un sujeto.

A su vez las **variables** que se consideran implicadas en todo contexto, y desde cualquier enfoque teórico (Fernández-Ballesteros, 1992b) son las siguientes:

- características físicas, materiales y arquitectónicas,
- variables organizativas: reglas o normas, formales o informales,
- características de los habitantes: edad, sexo, aspectos sociales, profesionales, culturales,...
- variables psicosociales: interacciones entre los integrantes del contexto, redes de apoyo social, clima social,...
- variables conductuales: actividades que realizan los habitantes de un contexto y que se pueden dividir en motoras, psicofisiológicas y cognitivas, dentro de estas últimas se encuentra el lenguaje,

Las variables conductuales, especialmente el comportamiento comunicativo-lingüístico, y las características interactivas son los contenidos que consideramos relevantes en el análisis del lenguaje. Por lo que se refiere al lenguaje, podemos dividir los posibles **contenidos** a evaluar en los siguiente epígrafes:

- *características del lenguaje del contexto* (Kaiser, Alpert y Warren, 1987): antecedentes o respuesta que proporcionan las personas que rodean al sujeto en un determinado ambiente (escolar, familiar o comunitario):
 - qué tipo de estímulos se utilizan para elicitare respuestas en el sujeto (preguntas, instrucciones, conversaciones...):
 - qué tipo de modelos lingüísticos se presentan (conversaciones, lenguaje directo, indirecto, formas particulares,...)

- qué clase de consecuencias se presentan al sujeto por su uso del lenguaje (reforzamientos, retirada de atención, feedback negativo, consecuencias naturales,...).
 - qué oportunidades existe para el uso del lenguaje (ocasiones de respuesta: obligatoria, social, funcional, descriptiva, imitativa,...).
 - qué elementos del contexto no verbal son relevantes: materiales, audiovisuales, ...
- *conducta lingüístico-comunicativa del sujeto en dicho contexto: análisis de los repertorios de lenguaje en ambientes determinados:*
- Inventarios Ecológicos (Brown, L. et al. 1989): para determinar las "necesidades comunicativas", consiste en una relación de los "escenarios" o eventos en los que se encuentra el sujeto a lo largo del día, especificando éstos (casa, comedor, parada de autobús, aula,...), actividad (jugar, comer, subir al autobús, resolver problemas...), demandas comunicativas del contexto (saludar, preguntar, describir, responder, solicitar información,...), personas presentes (padres, hermanos, compañeros,...), observaciones (anotaciones sobre otras características).
 - nivel de competencia lingüístico-comunicativa en tales contextos (Watson, Lord, Schaeffer y Schopler, 1989; Lund y Ducham, 1988): se pretende analizar a través de la información de personas allegadas de la ejecución comunicativa del sujeto en distintos contextos, incluye: que tipo de necesidades comunica (función pragmática), en qué forma lo hace (estructura lingüística) y qué contenidos trasmite (objetos, eventos, necesidades primarias,...).

En cuanto al **análisis de las interacciones** pensamos que se deben recoger tanto aquellas que tienen una función comunicativa como no. Sobre este punto señalar la dificultad de establecer una barrera entre estos dos tipos de interacciones. De cualquier forma pensamos que se pueden evaluar (Carrascosa, M.; Rodríguez Santos, F.; Sabaté, J. y Verdugo, M.A. 1991):

- los tipos de interacciones: verbales (conversaciones, narraciones, discurso instruccional, descripciones) y no verbales (gestos interactivos, comunicativos o no), funciones comunicativas,...
- los contenidos de las interacciones: a qué se refieren las interacciones, los focos,
- la frecuencia de las interacciones,
- otras características: personas con las que interactúa, contingencias de dichas interacciones,...

I.4.3. Los procedimientos de evaluación.

Hasta el momento, en este tema hemos apuntado algunos de los elementos que podrían ser incluidos como "contenido" de la evaluación del lenguaje, es decir "el qué". A partir de ahora vamos a incidir sobre los procedimientos, las estrategias, las tareas de evaluación, esto es, "el cómo".

Las técnicas de evaluación de la conducta comunicativo-lingüística se pueden clasificar de diversos modos, por ejemplo: en test y registros de expresiones espontáneas; observación y experimentación; test estandarizados, escalas de desarrollo y test no estandarizados;... Nosotros hemos querido realizar una clasificación basada en los modelos de evaluación psicológica, concretamente en el de R. Fernández-Ballesteros (1992). Desde este punto de vista entendemos que el procedimiento que se encuentra detrás de cualquier tipo de evaluación es la observación en sus distintas modalidades (observación de otro, autoobservación, observación a través de aparatos de registro....).

De todas las posibilidades de observación que surgen de la combinación de distintas variables (situación, personas que observan, participación en la observación...) hemos optado por elegir cuatro grandes grupos de estrategias: la observación en situaciones naturales y el registro y posterior análisis de las muestras de conducta verbal y/o comunicativa; la observación en situaciones experimentales, en la que hemos separado los distintos tipos de técnicas o test que se podrían utilizar en base a su estandarización o no; la entrevista tanto a las personas allegadas como al propio sujeto en el caso que sea posible; y por último la utilización de instrumentos y aparatos, fundamentalmente en la exploración de los elementos periféricos (sensoriales y motores) del lenguaje.

I.4.3.1. La observación en situaciones naturales.

La observación en situaciones naturales es el procedimiento por excelencia del llamado análisis "sociolingüístico" o "ecológico" del lenguaje, frente al paradigma "referencial".

Entendemos la observación como "una conducta deliberada del observador (frente a la observación cotidiana y casual), cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis" (Fernández-Ballesteros, 1980, p. 135). Es decir, forma parte del proceso científico, y como tal debe abordarse. Independientemente del nivel de sistematización de la recogida de datos, lo más importante es no realizar "interpretaciones" de lo que se está observando, o hacerlo en un grado mínimo.

Ahora bien, más difícil es establecer que es una situación natural de otras que no lo són. Para delimitarlas vamos a basarnos en el criterio de frecuencia o "cotidianeidad", así una situación natural puede ser definida como "aquellas que ocurren cotidianamente para el sujeto en los contextos habituales en los que se desenvuelve, independientemente del grado de estructuración". Así pueden ser naturales la situación de comer, ir hacia el colegio, ver la televisión, ... y también otras mas estructuradas como la situación de clase.

El elemento fundamental en este tipo de observación, y en lo que difiere con otras clasificaciones, es la no intervención del observador, aquí la persona que evalúa tiene una función meramente de recogida de datos de lo que está ocurriendo. Otras categorizaciones de las estrategias de evaluación del lenguaje incluyen, dentro de este tipo de observación, los procedimientos de elicitación del lenguaje por parte del evaluador para provocar la conducta en el sujeto. Nosotros sin embargo pensamos que cualquier tipo de intervención por parte del evaluador influye

sobre la conducta comunicativa y las emisiones de los sujetos, en ocasiones incrementándolas y otras veces inhibiéndolas. Y por tanto si se quieren recoger realmente muestras del lenguaje espontáneo del sujeto es necesario no intervenir, ya que posteriormente se pueden aplicar otros procedimientos para obtener la información que no ha aparecido en la observación.

A. Registro y análisis de muestras de habla espontánea.

Desde el punto de vista anteriormente enunciado los distintos procedimientos varían fundamentalmente en los métodos de recogida de datos, la forma en que los categorizan y el análisis de las conductas lingüísticas observadas. Vamos a ir desarrollando algunos de estos elementos.

A.1. El lugar.

O los lugares donde se realiza la observación ha sido previamente descrito: todas aquellas situaciones que resulten naturales para el sujeto en el hogar, la escuela, la comunidad...

A.2. Cómo registrar.

Los métodos de recogida de la observación pueden variar desde la simple transcripción escrita de lo que está ocurriendo, el registro en audiotape o en video. En ocasiones no es posible dada la frecuencia de emisiones verbales del sujeto o las características de la conducta a registrar (p.ej. patrones fonológicos) la transcripción escrita directa de las conductas observadas. En este último caso habría que utilizar los otros procedimientos, aunque la mayor parte de las veces se deberían utilizar conjuntamente, registro escrito y grabación en audio o video.

Algunos de los datos a tener en cuenta cuando se registra en audio el lenguaje de un sujeto serían (Miller, 1981):

- buena calidad del aparato y el micrófono,
- utilizar un modelo portatil,
- usar varios micrófonos multidireccionales alrededor del sujeto o uno de FM (inalámbrico),
- permitir un periodo de habituación al aparato por parte del sujeto,
- tomar notas sobre que actividades está realizando y elementos de su comunicación no verbal mientras se graba.

En el caso de que se utilice la grabación en video se deberían tener en cuenta las sugerencias anteriores además de:

- utilizar simultáneamente la grabación en audio con un buen aparato (a ser posible con micrófono inalámbrico) y el registro en video,
- en algunos casos, cuando la habituación no ha sido adecuada, utilizar un espejo unidireccional.

A.3. Duración del registro.

Generalmente se acepta que el registro de 30 minutos en dos periodos de 15 minutos cada uno de interacción del niño en distintos contextos, o la recogida de 50 a 200 emisiones verbales, según diferentes autores, es suficiente para obtener una muestra representativa del lenguaje del sujeto.

A.4. Transcripción.

Una vez registrada la conducta verbal ha de pasarse a transcribirlo. Se considera que transcribir una hora de registro escrito de observación requiere otra hora, cuando el registro es

en audio, tres hora, y cuando lo que se utiliza es el video, seis horas (Siguán, 1983). La transcripción puede hacerse en alfabeto fonético o natural dependiendo de los objetivos.

Los datos que se deberían transcribir son: a. producciones lingüísticas y gestos y acciones de los demás interlocutores y b. los gestos y acciones del sujeto a evaluar en este orden (transcripción multinivel en palabras de Lund y Ducham, 1988).

A.5. Análisis de los datos.

Se suele aceptar que los datos de las observaciones se pueden interpretar de dos formas: como producto (p.ej. la longitud media de la emisión o LMU) o como proceso (intención comunicativa, interacciones, ...). Vamos a ver algunas de las formas habituales de analizar los datos de las observaciones. Aún cuando los procedimientos siguientes, incluyen métodos de elicitación, estos son lo menos directivos posibles (posteriormente describiremos varias de estas estrategias).

- Longitud Media de Emisión (LMU): es un índice general de evolución gramatical desarrollado por Brown (1973), este autor comprobó la consistencia entre esta medida y otras variables, por ejemplo la edad, de tal forma que a partir de éste se puede obtener un nivel de edad comparada.

- Type-token ratio (TTR): utilizado por Templin (1957) analiza el número de palabras diferentes producidos en una muestra de 50 emisiones. Parece que este índice es consistente con determinadas variables, y que la puntuación media es de 0.5.

- Asignación de un Estadio Estructural (ASS): desarrollado por Miller (1983), ofrece un descripción detallada de la evolución de los elementos estructurales del lenguaje, en

base a una categorización de 33 estructuras sintácticas, de cuales son los hitos (gramaticales) que se alcanzan a determinadas edades o estadios de desarrollo.

- 14 Morfemas Gramaticales (14GM): estudiado por Brown (1973) y Villiers y Villiers (1973) incluye la puntuación en una serie de categorías (catorce) a partir de la observación de contextos obligatorios; se considera superado un estadio cuando alcanza un criterio del 90%.

- Evaluación del Lenguaje, Remediación y Procedimiento de Screening (o despistaje) (LARSF): describe el lenguaje del sujeto desde una orientación estructural, el procedimiento fue desarrollado por Crystal, Fletcher y Garman (1976, 1981), se considera uno de los mejores procedimientos de evaluación y registro dentro de estos métodos. Analiza cuatro niveles de organización estructural: sentencias, cláusulas, frases y tipos de palabras, a través de ocho niveles de exploración.

- Muestreo de Lenguaje, Análisis y Entrenamiento (LSAT): utiliza una muestra de 100 emisiones y proporciona metas de intervención, no una edad equivalente. Fue desarrollado por Tyack y Gottsleben, 1974), incluye la enumeración de las formas y construcciones gramaticales superadas (cuando se alcanza el 90%) en los niveles de desarrollo anteriores al criterio, y las superadas en dicho nivel, así como las formas inclasificables.

- Descripción gramatical: realización de los árboles representativos de las estructuras de las emisiones del sujeto, identificación de los elementos y las reglas estructurales y transformacionales de las frases.

- Otros índices: riqueza lexical, recuento de vocabulario, tipos de enlaces de palabras, proporción de frases subordinadas, fluidez frente a bloqueos, razón de acción, razón de cualificación, razón de relaciones,....(Serra, 1978).

B. Registro y análisis de la conducta comunicativa.

Por lo que se refiere al registro de la conducta comunicativa podríamos optar por un procedimiento de observación conductual entendido este como la especificación de los antecedentes, la conducta del sujeto y los consecuentes, tanto a nivel verbal como comunicativo.

El "más crítico determinante del intercambio comunicativo, entre los niños y sus interlocutores, es el evento en el que participan, o más precisamente, su comprensión de lo que es el evento" (Lund y Ducham, 1988, p.49). Esto es, la respuesta que el niño emite a la pregunta "¿que está pasando aquí?", como entiende lo que está ocurriendo.

Por tanto parece conveniente que en la evaluación de la comunicación se describa previamente el evento, qué se está haciendo, quiénes, qué intenciones manifiesta el sujeto y sintonización entre el niño y el adulto.

La diferencia con los análisis anteriores estribaría en la categorización de las conductas en base a una taxonomía previamente establecida. Como hemos reflejado en otros apartados existe un gran número de agrupamientos de las funciones comunicativas o pragmáticas, y no es nuestra intención aportar otra más, para una revisión se puede consultar Belinchón (1985) y Sotillo (1985).

No queremos terminar este apartado sin mencionar los aspectos positivos y negativos de este enfoque "sociolingüístico"

o "ecológico". Una de sus mayores ventajas es el acercamiento mas exacto y extenso al lenguaje del sujeto, se ha demostrado que en situaciones de observación natural se incrementa en un 30% el número de estructuras sintácticas sobre procedimientos estructurados (Triadó y Forns, 1989).

Algunos de los inconvenientes que aparecen es la dificultad de seleccionar la muestra, el número elevado de emisiones necesarias, el coste temporal y humano en el registro y la transcripción. Otro de los problemas es que puede resultar difícil la obtención de datos sobre contenidos que no aparecen de forma espontánea pero que el sujeto tiene en su repertorio (p.ej. comprensión del léxico).

I.4.3.2. La observación en situaciones experimentales.

Dentro de este epígrafe general queremos hacer referencia a los procedimientos de observación en situaciones en las que el observador actúa como participante, manipula determinadas variables, y propone tareas y materiales. En definitiva el evaluador va haciendo "experimentos" para observar las modificaciones que se producen en determinadas conductas cuando se introducen determinadas variaciones. La división que hemos establecido considera un grupo de situaciones en las que los contenidos, los procedimientos, los materiales, los criterios de dominio, etc. están fijados de antemano y son iguales para todos los sujetos evaluados (estandarizadas) ya ofrezcan una puntuación normativa o comparativa o la comparación sea intrasujeto. El otro grupo está compuesto por experimentos que se elaboran específicamente para evaluar aspectos muy concretos que no se observan por otros procedimientos, o tareas que eliciten, y que sirven de arranque para que se inicie una conducta.

A. Las técnicas estandarizadas: normativas y criterioles.

Como se ha apuntado anteriormente entendemos por "estandarización" la especificación previa de las condiciones, que son iguales para todos los sujetos, en la aplicación del test.

A.1. Tests de lenguaje y Escalas de desarrollo.

Hemos agrupado bajo el mismo epígrafe los test y las escalas de desarrollo porque entendemos que ambos tienen las mismas condiciones, aun cuando los primeros se basen más en determinados enfoques teóricos para desarrollar los contenidos a medir, y los segundos analicen, a través de tareas experimentales, la consecución o no de determinados hitos evolutivos por parte de los sujetos. La razón por la que pensamos que muchos autores separan los test de lenguaje de las escalas de desarrollo se basa en el procedimiento de recogida de la información en algunas de estas últimas (cumplimentación de un checklist por entrevista a las personas allegadas), no obstante en nuestro país las únicas pruebas de desarrollo que contemplan este criterio, que nosotros conozcamos, son la escala Brunet-Lézine y la SILD de Hedrick, y en los dos casos se realizan tanto pruebas al sujeto como entrevista a los allegados.

Por último la meta final en ambos tipos de pruebas es situar el nivel de competencia del sujeto en base a un criterio de normalidad (edad comparada, estadio evolutivo,...).

No vamos a extendernos más en este apartado puesto que, en toda la parte empírica, hemos intentado desarrollar pormenorizadamente aspectos relacionados con estas técnicas de evaluación.

A.2. Escalas de conducta adaptativa.

Las escalas de conducta o comportamiento adaptativo suelen incluir el área de lenguaje y comunicación como uno de los repertorios conductuales fundamentales para conseguir la autonomía personal y social. Estos instrumentos tienen como objetivo evaluar el nivel de competencia del sujeto en base a unas conductas, generalmente ordenadas por áreas, de forma jerárquica y con el objetivo de proponer programas de intervención de los comportamientos no adquiridos.

Desde este punto de vista la mayoría de las escalas de conducta adaptativa no proporciona edades de desarrollo o comparativas, sino que en todo caso, ofrece un índice o porcentaje de consecución sobre el total de los items de la prueba.

En general estas pruebas tienen un carácter curricular (en cuanto a desarrollo ordenado de forma jerárquica de conductas) y criterial (lo que se considera relevante es la comparación intrasujeto: cuales son sus puntos fuertes y débiles, en qué área tiene mas dificultades,...).

Algunas de las escalas que se están utilizando en nuestro país, y que incluyen el lenguaje y/o la comunicación como áreas se encuentran: El sistema de evaluación y registro de la conducta adaptativa West Virginia - Universidad Autónoma de Madrid, la parte de evaluación de la Guía Portage, el P.A.C. de Gunzburg y la escala ABS de la Asociación Americana para el Retraso Mental.

A.3. Escalas de competencia curricular.

Incluimos bajo esta denominación a las pruebas o técnicas que se utilizan para evaluar el nivel de competencia de un alumno sobre el currículo escolar. Aunque clásicamente se han venido usando pruebas situacionales, incluso test que medían las

llamadas áreas instrumentales (lectura, escritura y cálculo), no se han desarrollado instrumentos para evaluar, por ejemplo, el nivel de "lenguaje y representación" o de "conocimiento del medio" en base a contenidos escolares.

A partir de la Reforma del Sistema Educativo en nuestro país, y ante la nueva propuesta curricular, que incluye una nueva reestructuración de la etapas educativa, los elementos curriculares en general, y la concepción de tres tipos distintos de objetivos y contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), consideramos necesario la construcción de este tipo de técnicas. Las características de las escalas de conducta adaptativa, en concreto en lo referido al lenguaje, deberían ser (Carrascosa, Rodríguez Santos, Sabaté y Verdugo, 1991):

- que mida directamente lo que hace el alumno con respecto al programa o planificación del aula (en nuestro caso las áreas de comunicación y representación en la etapa infantil y lengua y literatura en primaria),
- que la información recogida sea útil para la intervención educativa,
- que proporcione información tanto de lo que el alumno hace en este momento por sí solo, como lo que puede hacer con ayuda (zona de desarrollo próximo o potencial de aprendizaje),

Para finalizar este apartado de las técnicas estructuradas vamos a describir algunas de las tareas que utilizan las diferentes escalas para evaluar distintos aspectos lingüístico-comunicativo (Triadó y Forns, 1989):

- Análisis de las producciones verbal-orales ante material visual (dibujos, imágenes, diapositivas) que incluye: la e-

vocación de conceptos mediante presentación de imágenes, expresión de relatos o descripciones ante láminas con escenas u objetos, relato de una historia con apoyo visual, secuencias ordenadas o desordenadas.

- Análisis de las producciones verbales-orales ante estímulos verbales: evocación del nombre de objetos dada una categoría o función, completar frases, comprensión de problemas con o sin soporte visual.

- Análisis de la producción motora (gestual) ante un estímulo visual y/o verbal: indicación del dibujo pertinente a la frase dada, ejecución de una orden verbal con material figurativo o simbólico, ejecución motora de las acciones que pueden realizarse con un material que es presentado visualmente.

B. Las técnicas no estandarizadas

Entendemos como pruebas no estandarizadas aquellas en las que no hay una previa predeterminación de procedimientos, materiales, criterios de evaluación, ... sino que se elaboran, como experimentos para evaluar conductas muy específicas o que difícilmente se pueden obtener por técnicas estándar.

Dentro de este apartado incluimos los test situacionales o experimentos y el procedimiento de "imitación elicitada" por su relevancia en la literatura consultada.

B.1. Test situacionales "ad hoc".

En la elaboración de un test situacional se deberían preparar previamente una serie de elementos, aunque puesto que los procedimientos tienen que ser necesariamente flexibles,

cambiamos sobre la marcha algunos de estos. El proceso podría ser el siguiente:

1º. **Especificar el objetivo:** qué es lo que queremos medir, algunas estructuras en particular, funciones comunicativas que utiliza, cómo establece interacciones verbales...

2º. **Concretar cual va a ser la respuesta** que le vamos a pedir al sujeto para alcanzar nuestro objetivo de evaluación. Estas suelen ser de dos tipos:

- respuesta de lenguaje natural con contexto no lingüístico controlado pero no eliminado y,
- respuestas conductuales construidas habiendo eliminado el contexto no lingüístico.

Se ha comprobado que existen una serie de tareas que son apropiadas para determinadas edades y no para otras, esto se debería tener en cuenta cuando se elaboren instrumentos de evaluación del lenguaje. Algunas de las que se refieren a la obtención de datos sobre el lenguaje comprensivo son la siguientes (Miller, 1978):

- adaptación de la conducta a los mandatos, a partir de los 12 meses,
- respuesta a las preguntas, de los 2 años en adelante,
- señalar una imagen como respuesta a palabras sueltas o frases, a partir de los 18 y 24 meses respectivamente,
- manipulación de objetos , de los 20 meses en adelante,
- determinación de la expresión más adecuada a una determinada imagen, por encima de los 40 o 48 meses.

3º. **Especificar el criterio de dominio de la tarea:** varía con la naturaleza de la tarea, y pueden ser de diferente tipo: la frecuencia (p.ej. veces que inicia una interacción comunicativa),

la ocurrencia (p.ej. aparición de determinada conducta), latencia (p.ej. tiempo que pasa desde que se le proporciona una instrucción hasta que la sigue), adecuación (p.ej. seguimiento de las reglas de un juego),... En general se considera que una conducta está conseguida cuando la emite al menos en cuatro ocasiones.

4º Elaborar el procedimiento: qué tipo de estímulos se van a proponer, qué se va a hacer si no responde o lo hace inadecuadamente,...

Los estímulos o procedimientos de entrada para la elicitación de la conducta que se pretende de forma espontánea pueden ser:

- no decir nada mas allá de un amistoso saludo después de los cinco primeros minutos,
- juego paralelo con pequeñas verbalizaciones durante los primeros minutos,
- juego interactivo con pequeñas verbalizaciones durante los primeros minutos,
- juego interactivo sin ninguna introducción,

Una vez que se ha conseguido la interacción: mantener el foco sobre el que quiere que el niño hable, no hablar demasiado y no tener miedo de hacer silencios prolongados durante la conversación, hacer pequeñas verbalizaciones mientras el propio evaluador manipula objetos, en último término hacer un modelado de lo que se espera que haga.

Las tareas pueden ser de diferente tipo (Miller, 1978, 1981; Lund y Ducham, 1988; Siguán, 1983;...):

- ejemplificaciones: el evaluador ofrece un conjunto de emisiones similares que siguen un patrón determinado y el sujeto debe insertar nuevas que sean análogas,
- completar frases: el evaluador comienza las frases y el

sujeto ha de terminarlas,

- recordar: preguntar sobre eventos que han ocurrido.
- simulación (rol playing): intercambio de papeles,...
- juegos: de diversos tipos, de reglas, de solución de problemas, libres,...
- preguntas directas al sujeto, en primer lugar aquellas de las que conoce la solución,
- tareas de resolución de problemas, "intentos comunicativos" o "set ups" (Wetherby y Prutting, 1984): actividades en las que se propone al sujeto la resolución de una serie de problemas que aparecen en la situación de evaluación y que implican la utilización, mas o menos forzada de determinadas funciones o formas comunicativas, algunas de estas son: inclusión de un elemento inesperado en el evento, utilización obligatoria de un objeto o instrumento que no está o es difícil de obtener, uso de materiales que hacen necesario una estructura lingüística específica en orden a conseguir lo que necesita o distinguir entre objetos similares.

En la elaboración y posteriormente puesta en práctica del procedimiento de evaluación se deben cuidar los siguientes elementos, que se ha comprobado que tienen gran influencia sobre el rendimiento del niño en las tareas de evaluación:

- utilizar un vocabulario reducido en extensión y lo más sencillo posible,
- emitir frases lo mas breves posible,
- las frases deben ser sencillas excepto cuando sea necesaria mayor complejidad.

5º. Establecer qué tipo de materiales que se van a utilizar, los objetos deberían ser lo mas atractivos posibles para el sujeto, por ejemplo desmontables o articulados o muy interesantes para él.

En el cuadro IV se muestra un ejemplo de procedimiento de test situacional junto con una observación y entrevista sobre el mismo objetivo de evaluación (Rodríguez Santos, F.; 1993).

En nuestro país se ha desarrollado un sistema de evaluación que contiene las características de los "set ups" denominado "ACACIA" (sistema de análisis de la competencia comunicativa e interactiva en autismo y otros trastornos del desarrollo con bajos niveles de funcionamiento cognitivo, Tamarit, J.; 1990).

Dicho sistema se compone de diez situaciones (muestra juguetes, manipulación de juguetes, actitud pasiva ante juguetes, gestos comunicativos, alejamiento de juguetes,....) que pretende elicitar determinadas conductas interactivas (proximidad, desplazamiento, mirada alternativa, coorientación visual,...) y formas comunicativas (habla signada, producción, vocalización, contenido,...). Posteriormente se realiza un análisis funcional de la conducta y se proporciona una serie de índices (anticipación, nivel comunicativo, nivel de desarrollo de esquemas triádicos,...).

B.2. Imitación provocada.

Consiste en pedir al sujeto que repita una serie de frases de diferente complejidad y longitud. Generalmente se acepta que esta tarea proporciona información sobre el nivel de funcionamiento a nivel de comprensión y expresión sintáctica del sujeto, sin embargo existen estudios que ponen en duda que en esta tarea se produzca algún tipo de procesamiento lingüístico (Fraser, Bellugi y Brown, 1963; Lovell y Dixon, 1968; De Armengol, Goldstein y Lombana, 1974; cit. por Miller, 1978). No obstante es una prueba bastante utilizada y se recomienda que se utilice siempre junto con otros procedimientos.

Cuadro IV: Ejemplo de test situacional, entrevista y observación.

<p>ITEM: 4. Hace algunas preguntas.</p>	<p>DIMENSION: Preguntas.</p>
<p>TEST:</p> <p>A partir de una situación de evaluación en contextos naturales (ver contexto) realizar las siguientes pruebas:</p> <p>a. Mostrar un objeto desconocido al niño y decir: ¿sabes lo que es esto?, ¿no?, preguntámelo.</p> <p>b. Decir al niño: ¿te llamas ...?, ¿sabes como me llamo yo? ¿no?, preguntámelo.</p> <p>Si no lo hace:</p> <p>c. Decirle al niño: "mira como lo hago yo" (o como lo hace éste muñeco) y cambiando de tono de voz (exagerando o cambiando) hacer la pregunta. Después pedirle que lo haga él. Puntuar c como ayuda.</p>	<p>CONTEXTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Hogar: antes de comer, al irse a la cama,... * Colegio: al salir al recreo, en logopedia, en el comedor,... * Comunidad: al ir hacia el colegio,... <p>AYUDAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Visual/gestual: * Verbal: hacer la pregunta modelo con o sin guiñol. * Física/táctil
<p>OBSERVACION:</p> <p>Observar al niño en situaciones cotidianas (ver contexto) especificando el número y tipo de preguntas que hace, así como la situación antecedente.</p> <p>Finalizar después de observar durante cinco días o cuando haya realizado cuatro tipos de preguntas o más.</p>	<p>MATERIALES:</p> <p>Objetos desconocidos o escondidos, láminas o fotos de personas, muñeco de guiñol,...</p>
<p>ENTREVISTA:</p> <p>¿Ha observado si ... hace preguntas? ¿cuáles por ejemplo?.</p> <p>¿Y si alguien le ayuda diciéndole como tiene que hacerlas?</p>	<p>PUNTUACION:</p> <p>0= No hace preguntas. 1= Hace una pregunta. 2= Hace dos preguntas. 3= Hace tres preguntas. 4= Hace cuatro preguntas o más.</p>

I.4.3.3. La entrevista.

Existen varias definiciones sobre qué es la entrevista (Silva, 1992), sin embargo para nuestro propósito vamos a considerarla como: "procedimiento por el que se obtiene información relevante para la evaluación del lenguaje, a partir de las observaciones que han realizado el propio sujeto u otras personas allegadas a éste".

A. Entrevista a personas allegadas.

En la anterior definición queda recogido nuestro objetivo, ahora bien ¿cuál es la información relevante para la evaluación del lenguaje?. La contestación a esta pregunta se encuentra en los apartados anteriores sobre contenidos de análisis. En resumen son estos:

- *características del lenguaje de los contextos* a los que pertenecen las personas entrevistadas (hogar, escuela, comunidad),
- *conducta lingüístico-comunicativa del sujeto en dicho contexto:*
 - * demandas comunicativas que se le hacen al sujeto,
 - * nivel de competencia lingüístico-comunicativa del sujeto en tales contextos: cual es el contenido, la forma y el uso de su lenguaje.

Sobre el tema de la entrevista existe abundante literatura en la que se especifican las variables que entran en juego (del entrevistador, del entrevistado, de la situación) así como los distintos tipos que existen (estructurada, semiestructurada, no estructurada), los objetivos (recabar información inicial, para proponer una intervención o para el seguimiento de esta), etc. Por lo tanto no entraremos en detalles sobre dicho procedimiento, solamente apuntar algunas características que pensamos podrían ser favorecedoras de la recogida de información:

- identificar e intentar controlar las variables que pueden favorecer o dificultar la interacción con las personas entrevistadas,
- realizar preguntas cerradas con alternativas de respuesta (para concretar) pero posibilitar que los entrevistados hablen sobre el lenguaje del sujeto, en muchas ocasiones es difícil que éstos identifiquen tipos de intenciones comunicativas que han observado,
- dar varios ejemplos de a qué contenido de evaluación nos estamos refiriendo,
- hacer preguntas sobre las conductas que han observado o que son muy similares a las que preguntamos pero evitar hacer inferencias del tipo "creo que es capaz de...",
- preguntar sobre las pautas educativas generales y contingencias de los que rodean al sujeto ante su conducta verbal-comunicativa...

B. Entrevista al propio sujeto.

Cuando entrevistamos al propio sujeto podemos tener varios objetivos: observación de su ejecución lingüística "directa", análisis de los componentes metalingüísticos (pensar sobre los contenidos de lenguaje) u obtener información sobre como se desenvuelve en determinados contextos, que tipo de demandas tiene para él, niveles de motivación, vivencia de la dificultad, ... Lógicamente el procedimiento tendrá variantes, en este caso, dependiendo de los objetivos (mas similar a una entrevista clásica, o mas parecida a una tarea para elicitar habla espontánea).

I.4.3.4. La utilización de instrumentación y aparatos:

A partir de la aparición de los primeros aparatos de medida se produjo un gran avance en campos tan importantes como la fisiología de la fonoarticulación, el diagnóstico de determinadas patologías neurolingüísticas, la elaboración de programas de intervención y rehabilitación,...

Vamos a centrarnos en este apartado en algunas de las técnicas objetivas que utilizan determinados instrumentos y aparatos para evaluar, fundamentalmente los repertorios sensoriales y motrices, relacionados con el lenguaje.

Las **características** que tienen las técnicas objetivas son las siguientes (Fernández-Ballesteros y Calero, 1992):

- utilización de instrumentación y material estándar, aplicándose en condiciones estructuradas y controladas, esta característica posibilita la objetividad en el procedimiento y conlleva las dificultades de la evaluación en situaciones artificiales, la validez ecológica e los datos;
- el sujeto no puede modificar sus respuestas según su voluntad, eliminándose, en principio los aspectos subjetivos personales,
- las respuestas del sujeto pueden ser registradas, codificadas y procesadas sin que intervengan los aspectos subjetivos personales del evaluador.

Podemos clasificar las técnicas objetivas (Perelló, J; 1980) utilizadas en la evaluación de los aspectos sensoriales y motrices relacionados con el lenguaje en base a su finalidad:

- *audiometría objetiva*: se practica sin la colaboración del sujeto y se basa en el análisis de respuesta fisiológica o motora ante un sonido, estas se pueden dividir en:

* pruebas no condicionadas: observación de reacciones orgánicas involuntarias e inconscientes ante un estímulo acústico: reflejo cocleoparpebral, reflejo cocleomuscular, reflejo cocleocefálico, audioelectroencefalografía, audiometría por potenciales evocado (PEA) (superposición de muchos trazados de EEG ante sonidos para establecer un patrón), reflejo

cocleoocular, reflejo de succión (modificación del ritmo de succión ante un sonido),...

* pruebas de condicionamiento: método del biberón (asociar un estímulo aversivo a un sonido y otro no aversivo a otro sonido), respuesta psicogalvánica, reflejo de orientación condicionado, reflejo cocleoparpebral condicionado,...

* respuestas vegetativas: reflejo cocleopupilar, reflejo cocleocardiaco, pletismografía (medida del cambio de volumen sanguíneo),...

- *exploración neurológica*: respuesta refleja a determinados estímulos sensoriales.

- *evaluación objetiva de la motricidad*: reflejos motores y electromiografía (de los músculos de la laringe u otros),

- *evaluación del aparato de la fonación*: medida de la espiración pulmonar (espirometría), movimientos de los órganos (cinerradiografía), laringe (laringoscopia y laringometría), vibración de las cuerdas vocales (estroboscopia), paladar (palatografía), fonación (espectrografía y oscilografía).

I.4.4. Conclusiones.

En este tema hemos hecho un repaso de cuales serían los contenidos susceptibles de ser evaluados en el lenguaje y los procedimientos para hacerlo. Hemos intentado integrar la mayor parte de los elementos en base a modelos teóricos, esto conlleva sus dificultades, por una parte es muy posible que lo que se entienda por RBC en el modelo de Staats, sea difícil de "digerir" en los modelos lingüísticos o cognitivos, por otra parte intentar incluir las variables que se han venido evaluando en el lenguaje desde los modelos médicos, o gramaticales, en un modelo de evaluación psicológica puede llegar a "forzar" en ocasiones el

contenido de categorías como "condiciones personales" del modelo de Fernández-Ballesteros. Otra dificultad es intentar discernir el valor que del concepto "objetivo-subjetivo" tienen determinados enfoques, concretamente me refiero a los conductuales, cognitivos y médicos, y por lo tanto en qué categoría se incluyen qué variables desde estos diferentes modelos.

De cualquier forma nuestra intención ha sido plantear un marco lo suficientemente amplio para que pudiera incluir elementos de evaluación aparentemente alejados, esto puede suponer o hacer un referente extremadamente grande o dejarse variables fuera. En los siguientes temas vamos a intentar analizar, de todos los posibles contenidos y procedimientos de evaluación del lenguaje (especialmente los referidos a técnicas), cuáles son los que en la realidad se utilizan, con qué frecuencia y desde cuándo.

II. PARTE EMPIRICA.

II.1. REVISION DE TECNICAS DE EVALUACION DEL LENGUAJE

II.2. ANALISIS DE CONTENIDO DE TECNICAS DE EVALUACION DEL LENGUAJE.

II.3. ELABORACION DE UN SISTEMA DE ANALISIS DEL LENGUAJE COMPRENSIVO Y EXPRESIVO.

II.1. REVISION DE TECNICAS DE EVALUACION DEL LENGUAJE.

II.1.1. Objetivo de la revisión.

La finalidad con la que hemos realizado la siguiente revisión es intentar analizar el estado de la cuestión en cuanto a pruebas del lenguaje se refiere. Ya hemos expuesto en apartados anteriores las pocas técnicas de evaluación de la conducta comunicativo-lingüística de que disponemos en nuestro país (si bien desde que finalizamos la revisión de técnicas se han publicado, que nosotros conozcamos, el Programa de Lenguaje Oral de Navarra y la adaptación del Screening Test of Spanish Grammar).

Así pues queríamos ver qué tipo de instrumentos existen (al menos en la cultura anglosajona y francesa), que objetivos tienen, que procedimientos utilizan para analizar el lenguaje, que edades abarcan, cuales son sus principales características,...Además analizamos un aspecto que nos parece importante, qué profesionales pueden aplicar qué tipo de pruebas. Puesto que es bien conocido el incremento de logopedas (especialistas en perturbaciones del lenguaje y la audición y otros) en nuestro país en los últimos años, y no siempre está claro el tipo de técnicas que pueden utilizar cuando no son además psicólogos o pedagogos.

II.1.2. Procedimiento.

Para llevar a cabo la tarea de análisis procedimos en primer lugar a obtener diferentes catálogos de editoras españolas y extranjeras (TEA, MEPSA, NFER-NELSON, PRO...) y elaborar una base de datos. Se categorizó la información extraída en los siguientes apartados:

- Nombre: se especifica el original en el idioma correspondiente.
- Siglas: abreviatura del nombre u otra cuando es bien conocida.
- Autor o autores.
- Año: de publicación y de las sucesivas revisiones en su caso.
- Objetivo: tests de screening, específico de alguna patología o componente, escala de desarrollo,...
- Edad: generalmente se refleja en intervalos por años o meses, sin embargo en algunos casos se habla de "preescolar", "niños", "adolescentes",.... En estos casos hemos equiparado las siguientes edades: "preescolar" de 3 a 6a., "niños" de 6 a 12a., "adolescentes" de 12 a 18a. y a partir de aquí "adultos".
- Tiempo de aplicación en minutos.
- Aplicador: generalmente psicólogos, logopedas y médicos cuando lo especifica.
- Puntuación: tipo de datos que permite obtener, habitualmente criteriosales y/o normativos.
- Descripción: de la estructura de la prueba, subescalas, procedimientos que utiliza, componentes que mide, alguna particularidad,...
- Referencia: casa comercial o publicación donde aparece.
- Versión: generalmente en inglés, y cuando existe versión o adaptación española se especifica.

En ocasiones observamos que en los catálogos no aparecían datos fundamentales como: componentes que pretende medir, subescalas de las que está compuesta o procedimientos que utiliza para la evaluación, en otros casos los datos eran ambiguos (p.ej.: mide la forma del lenguaje, la comprensión, la expresión,...), cuando esto ocurría simplemente dejábamos vacío el apartado correspondiente o poníamos la información tal cual la presentaba la casa comercial.

Posteriormente introdujimos algunas de las técnicas que no aparecían en el listado, pero que sin embargo íbamos a utilizar en un segundo análisis (algunas de las 20 pruebas que veremos en el capítulo siguiente).

El resultado final fue un listado de 122 instrumentos de evaluación específicos del lenguaje o subescalas dentro de pruebas de desarrollo más amplias (ver anexo I) y que a continuación pasamos a analizar.

II.1.3. Análisis.

Antes que nada aclarar que la información que se expone a continuación ha sido extraída de los catálogos descriptivos de las diferentes pruebas, por lo que, como ya comentamos anteriormente, existe en algunos casos un número relativamente elevado de características importantes que no quedan reflejados. En todos los apartados se indicará el número de instrumentos que no especifican los datos requeridos.

II.1.3.1. Procedimientos que se utilizan en la recogida de la información.

En 9 técnicas no se especifica el procedimiento que utiliza, por lo que los resultados son sobre 113 instrumentos (cuadro V).

Como esperábamos el número de tests era mayoritario, sin embargo sorprende la poca utilización de más de un procedimiento para extraer la información, máxime cuando se tiende cada vez más a una evaluación de tipo multimodal, que utilice además varias fuentes de información, haciendo que se incremente la fiabilidad de los datos. Así se utilizan dos procedimientos en cerca del 8% de los instrumentos, correspondiendo el 5,31% a "test y observación", 1,77% a "test y entrevista" y 0,88% a "observación y entrevista". Solamente se utilizan simultáneamente las tres

modalidades "test, observación y entrevista" en un 2,65% de las técnicas.

Es de destacar el bajo porcentaje de utilización de la observación como procedimiento (6,19%) cuando, como vimos en el capítulo anterior, se ha considerado al registro del habla como uno de los métodos mas válidos en evaluación del lenguaje y la comunicación.

Cuadro V: Procedimientos.

	Test	Observ.	Entrev.	Total
Test	85,84%	5,31%	1,77%	92,92%
Observ	-	0,88%	0,88%	1,76%
Entrev	-	-	2,65%	2,65%
Test + Entrevista + Observación				2,65%

II.1.3.2. Tipo de puntuación.

Es significativo el elevado número de técnicas que no especifican el tipo de puntuación que se puede obtener del análisis de los resultados (35), dato que a nuestro entender es fundamental a la hora de elegir una prueba de evaluación.

Hemos agrupado en dos grandes categorías los datos que permiten obtener las distintas pruebas de evaluación. Por un lado consideramos "normativas" a aquellas técnicas que permiten realizar comparaciones intersujetos en términos de: cocientes de desarrollo lingüístico, edades comparativas, percentiles,...; y denominamos "criteriales" a las que a partir de sus resultados se puede realizar una comparación intrasujeto en base a datos como: nivel de competencia curricular, descripción de items que supera el sujeto, comparación interareas, porcentaje de consecución de los items de la prueba,...

Como puede observarse (cuadro VI) nos encontramos con una gran mayoría de pruebas normativas (77,01%) respecto a las criteriales (22,99%), y aún menor es el porcentaje de técnicas que combinan los dos tipos de puntuaciones (11,49%). En este sentido pensamos que serían deseables técnicas a partir de cuyos resultados se pudiese comparar la ejecución del sujeto con la población normal y se obtuvieran datos que describieran su competencia curricular.

Cuadro VI: Tipo de puntuación.

	Normativa	Criterial	Total
Normativa	65,52%	11,49%	77,01%
Criterial	-	22,99%	22,99%

II.1.3.3. Tiempo de aplicación.

Los datos se han obtenido de 64 pruebas que son las que especifican el tiempo de aplicación, en el cuadro (VII) se contabilizan la frecuencia de duración de todas las pruebas en conjunto, ya que en la mayor parte de ellas la temporalidad viene reflejada en intervalos, así una prueba que dura de 15 a 30 minutos puntúa en los tiempos 15, 20 y 30.

El mayor porcentaje de tiempo de aplicación de las pruebas se encuentra dentro del intervalo de 1m a 1h. Como puede observarse en el cuadro se producen unos picos que se van incrementando progresivamente a los 5, 10 y 15 m, alcanzando su mayor cota a los 20m. Baja considerablemente la frecuencia a los 25 m. y vuelve a subir a los 30. A partir de estos tiempos se observa un decreciente con una ligera subida a lo 45m. No obstante alguna prueba continúa hasta las dos horas de aplicación.

Es decir nos encontramos con unos instrumentos, fundamentalmente de tipo screening, para cuya consecución se tardan entre 5 y 15m, siendo más frecuente que ronde los 20m, y otras pruebas,

de mayor envergadura para las que se necesitan 30 minutos o más. Sin embargo raramente superan los tres cuartos de hora. Estos datos están en consonancia con los intervalos de edades a los que, mayoritariamente, se aplican estos instrumentos, entre los 3 y 8 años aproximadamente, ya que en estas etapas es difícil mantener la atención del sujeto sobre una tarea, en muchos casos dificultosa, durante más de 20 o 30 minutos.

Cuadro VII: Tiempo de aplicación.

Mins	1	5	10	15	20	25	30	45	60	90	+90
Frec	2	7	11	15	19	4	13	7	3	2	2

Si relacionamos "la edad" de la técnica con el tiempo que se tarda en cumplimentarla (cuadro VIII) nos encontramos con que a partir del año 1966 se reduce considerablemente el tiempo medio de aplicación, descendiendo casi a la mitad, para volver a incrementarse, pero ya en menor medida desde 1976-1985, para alcanzar su segundo tiempo mas bajo (el primero va de 1971 a 1975) desde 1986 hasta 1990.

Cuadro VIII: Tiempo de aplicación y edad.

AÑOS	MEDIA	DESV.TIP.
Antes 1960	-	-
1961-1965	40m	36,83m
1966-1970	25,62m	13,90m
1971-1975	22,50m	10,61m
1976-1980	34,72m	24,33m
1981-1985	31,25m	28,73m
1986-1990	23,03m	17,79m

II.1.3.4. Tipos de pruebas.

La mayor parte de las pruebas analizadas son de desarrollo del lenguaje (cuadro IX), miden algún componente en concreto o son subescalas de test generales. Sin embargo un buen número de ellas (20,49%) han sido construídas para evaluar aspectos muy concretos (ver mas adelante). Otras son de "despistaje" o screening (19,65%), es decir, detectan si hay algún tipo de deficiencia, y entonces se aplicarían otras pruebas con mayor profundidad. Y por último otras, que hemos querido resaltar, porque a partir de ellas se puede establecer directamente un programa de intervención en el caso de identificarse algún problema (16,39%).

Cuadro IX: Tipos de pruebas.

	Screening	Específicos	Programas	Total
Número	13	25	20	58
Porcentaje	10,65	20,49	16,39	47,54

El porcentaje se haya sobre el total de pruebas (122). Las pruebas específicas son de: apráxias (3), disfluidez (1), disartria (2), neurológicas (5), diadococinesias (1), afasia (3), audición (3), hipoacúsicos (1), voz (1), ciegos (2), sujetos no orales (2) y escritura (1).

II.1.3.5. Intervalos de edad.

Los datos se han extraído de 79 técnicas que especificaban la edad o intervalos para los que se podía aplicar, dato que junto al tipo de puntuación que obtiene, nos parece imprescindible a la hora de elegir una prueba. Se han incluido el número de pruebas que considera determinada edad, así, una prueba que evalúa desde los 0 a los 3a., se puntúa en las edades 0, 1, 2 y 3a.

En el cuadro (X) se observa un fuerte incremento en las edades desde el nacimiento hasta los 6-7a., particularmente desde los 3 a los 6a., desde ese momento se produce un fuerte descenso especialmente desde los 8a. encontrándonos con fuertes caídas en los 12a. y 16-18a. A partir de aquí un número relativamente alto y constante de pruebas (28) evalúan edades superiores, incluso algunos (5 pruebas) hablan de 70 u 80 años como fin del intervalo.

Cuadro X: Edades.

Ed.	0	6m	1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a
Fr.	15	20	25	35	59	68	69	73	74	67
Ed.	9a	10a	11a	12a	13a	14a	15a	16a	17a	18a
Fr.	58	55	51	50	39	39	39	38	33	29
Ed.	19a	20a	+20a	70a	80a					
Fr.	28	28	28	2	2					

II.1.3.6. Componentes que mide.

El análisis de los componentes que dicen medir las distintas técnicas se ha realizado sobre 114 pruebas, ya que 8 no especificaban qué es lo que medían (cuadro XI).

Entresacar cuales eran los aspectos que evaluaban los instrumentos y clasificarlos en uno o varios de los componentes según el modelo de Bloom y Lahey nos ha resultado bastante difícil en ocasiones, especialmente en lo que se refiere a algunos elementos que se podían considerar tanto dentro de "contenido" (apartado "conocimiento de los objetos") como de "forma" (léxico). En estos casos optamos por incluir dentro de contenido tanto la comprensión y expresión de vocabulario, como cualquier otro procedimiento para medir el conocimiento de los objetos (p.ej.: nombrar o gesticular función de los objetos).

Teniendo en cuenta que una prueba puede medir más de un aspecto, el número total por cada uno de los componentes es el siguiente: Contenido: 70 (61.40%), Forma: 101 (88.59%) y Uso: 33 (28.95%)

Como podemos observar la forma del lenguaje es el aspecto medido mayoritariamente por las pruebas, en menor medida el contenido y no llega a un tercio el uso. Estos datos eran previsibles puesto que se ponen de manifiesto en la revisión bibliográfica realizada (ver tema I.3), no obstante aún así aparece un porcentaje relativamente más alto de lo esperable de pruebas que miden aspectos pragmáticos.

Vamos a centrarnos en algunos datos mas concretos respecto a los componentes. En primer lugar aparecen pocos instrumentos que evalúan solamente el contenido (7,89%) o el uso (2,63%) frente a la forma (34,21%). Por lo que se refiere a los instrumentos que miden dos aspectos, lo más frecuente es encontrar conjuntamente contenido y forma (28,95%), en menor medida: forma y uso (1,76%), y mucho mas raro: contenido y uso (0,88%). Sin embargo existe un elevado número de pruebas que agrupan los tres componentes (23,68%).

Cuadro XI: Componentes de lenguaje.

	Contenido	Forma	Uso	Total
Contenido	7,89%	28,95%	0,88%	37,72%
Forma	-	34,21%	1,76%	35,97%
Uso	-	-	2,63%	2,63%
Contenido + Forma + Uso				23,68%

Dada la dificultad de hacer una categorización mas precisa en los componentes de contenido (conocimiento de objetos y eventos, relación entre objetos y eventos) y uso (aspectos

pragmáticos y contextuales), optamos por realizar dicho análisis sobre los elementos de la forma del lenguaje (cuadro XII).

De las 60 pruebas que reflejan datos sobre los aspectos formales y teniendo en cuenta que puede ser medido más de uno de éstos los resultados son bastante igualados: Fonología 35 (58,33%), Morfología 24 (40%) y Sintaxis 31 (51,66%).

Por lo que se refiere a los instrumentos que miden un solo componente observamos un predominio de los aspectos fonológicos (43,33%) sobre sintaxis (13,33%) y más aún sobre morfología (5%). Cuando realizamos un recuento de pruebas que conjunta el análisis de dos características nos encontramos con que morfología y sintaxis tienen un claro predominio sobre cualquiera de las otras combinaciones (23,33%). Solamente nos encontramos con un 11,66% de instrumentos que consideran la evaluación de fonología, morfología y sintaxis conjuntamente.

Este hecho nos puede hacer pensar que existen un elevado número de pruebas que se han especializado en medir o fonología o morfosintaxis, pero sin embargo persiste un claro predominio en técnicas que analizan aspectos fonéticos y fonológicos, campo clásicamente unido a la intervención del lenguaje, especialmente en nuestro país, donde se ha venido dando una preponderancia casi absoluta a los aspectos de articulación (cuyos trastornos, las dislalias y disartrias, son los más frecuentes) junto con el léxico, sobre el resto de los elementos.

Cuadro XII: Elementos formales.

	Fonología	Morfología	Sintaxis	Total
Fonología	43,333%	0,000%	3,333%	46,666%
Morfología	-	5,000%	23,333%	28,333%
Sintaxis	-	-	13,333%	13,333%
Fonología + Morfología + Sintaxis				11,666%

Una vez analizados los datos anteriores procedimos a relacionar los componentes medidos y los años de publicación de las pruebas (cuadro XIII).

Por lo que puede observarse en la tabla durante el período del 61-65 se produce un importante decremento en la consideración de los aspectos formales del lenguaje y un sustancial incremento en el contenido, con un ligero avance del uso. En el curso del período comprendido entre los años 66-70 se produce una bajada de contenido mientras que forma, y fundamentalmente uso, aumentan. A partir del 71 y hasta el 75 se mantienen constantes los aspectos formales produciéndose un decremento en el contenido y el uso. Una nueva subida se percibe durante el período 76-80 en estos últimos aspectos mientras la forma del lenguaje permanece prácticamente invariable. Es a partir del 81 y hasta el 90 cuando empiezan a bajar los tres aspectos acercándose cada vez más.

En este momento pensamos que se está llegando a un equilibrio en lo que respecta a la medida de los componentes lingüísticos, aún cuando exista todavía una preponderancia de los aspectos formales.

Cuadro XIII: Componentes y fechas de publicación.

AÑOS	Nº INSTR.	CONTENIDO	FORMA	USO
Antes 1960	3	0,00%	100,00%	0,00%
1961-1965	7	85,71%	57,14%	14,28%
1966-1970	8	65,50%	87,50%	50,00%
1971-1975	11	36,36%	90,91%	9,09%
1976-1980	21	76,19%	85,71%	38,09%
1981-1985	25	56,00%	92,00%	28,00%
1986-1990	23	47,83%	69,56%	21,74%

II.1.3.7. Fecha de publicación.

Aunque ya hemos analizado algunos elementos relacionados con el año de publicación de las pruebas, vamos a finalizar estudiando únicamente el número de instrumentos por periodos de tiempo (cuadro XIV).

Lógicamente es esperable que una buena parte de las técnicas "antiguas" no haya llegado a sobrevivir en los catálogos actuales. Aún así nos encontramos con varias anteriores al año 65 sin embargo es probable que se mantengan las mismas pruebas (o revisiones) desde la segunda mitad de los sesenta y primera de los setenta. Por esto pensamos que las cifras que se ofrecen son reales, es decir: en el periodo que comprende entre 66-70 se publicaron 7 pruebas (7,14% del total), incrementándose a 11 (11,22%) durante los siguientes cinco años, y prácticamente doblándose en el intervalo 76-80 (21,43%), cifra que permanece relativamente invariable desde entonces, esto es, aparecen una veintena de pruebas de evaluación del lenguaje cada período de cinco años, de lo que puede fácilmente deducirse que anualmente se publican como mínimo (que nosotros tengamos noticia) cuatro técnicas.

Cuadro XIV: Fecha de publicación.

AÑOS	Nº INSTR.	PORCENTAJE
Antes 1960	3	3,06%
1961-1965	7	7,14%
1966-1970	8	8,16%
1971-1975	11	11,22%
1976-1980	21	21,43%
1981-1985	25	25,51%
1986-1990	23	23,47%
	98	100,00%

II.1.3.8. Aplicadores.

De las 122 pruebas sólomente 58 de ellas (47,54%) especifican cuales son los profesionales apropiados para aplicarlas. En la siguiente tabla hemos recogido unos datos muy simples que reflejan que la mayor parte de las pruebas (87,93%) consideran que el logopeda (terapeuta del lenguaje) es el profesional que debe utilizarlas frente a los psicólogos (55,17%) y en menor medida los profesores (29,31%), médicos (6,89%) y otros profesionales (18,96) (cuadro XV). De los datos nos sorprenden el elevado porcentaje de técnicas que van dirigidas a los logopedas y profesores. Por un lado parece que se tiende a dotar cada vez mas de instrumentos específicos a unos especialistas (en lenguaje) y a profesionales que están en contacto directo con gran parte de los sujetos susceptibles de ser evaluados, es decir, los maestros, fundamentalmente de las etapas de infantil y primaria. Por otra parte el bajo índice de pruebas que se destinan a los profesionales de la medicina, la mayor parte de las cuales tienen un marcado componente neurológico o de alteraciones de los órganos fonoarticulatorios, nos hace pensar en que se va considerando la evaluación del lenguaje y sus trastornos como más cercanos a la psicolingüística que a la medicina, sin ignorar el valor que ésta última ciencia tiene en los proceso rehabilitadores.

Cuadro XV: Aplicadores.

	Logopedas	Psicólogos	Maestros	Médicos	Otros
%	87,93	55,17	29,31	6,89	18,96

II.1.4. Conclusiones.

Consideramos que aunque en ocasiones haya faltado información de determinados aspectos de algunas pruebas, estas dificultades se compensan por el elevado número de las técnicas.

La mayor parte de las pruebas tiene al test como único procedimiento de obtención de la información y es significativa la baja incidencia de las técnicas de registro de lenguaje espontáneo. Parece haber dos grandes corrientes tests estructurados por una parte (enfoque referencial) y observación de lenguaje espontáneo en contextos naturales (enfoque ecolingüístico).

A pesar de todas las críticas aparece de forma muy significativa la necesidad de obtener puntuaciones normativas por encima de las criterioales, y la poca incidencia de pruebas que compartan los dos tipos. Esto puede tener bastante influencia en cuanto a la utilidad, o percepción de la utilidad, de estos instrumentos a la hora de proporcionar pistas para la intervención, sobre todo en ámbitos educativos.

El tiempo de aplicación es bastante bajo si tenemos en cuenta la incidencia del area del lenguaje y la comunicación en el desarrollo general, por otra parte desconocemos pruebas de desarrollo cognitivo o evolutivo en general y que no sobrepasen los 20 minutos que es el tiempo medio de aplicación de estas pruebas, parece primar la rapidez. Con el paso del tiempo parece que existe una tendencia a la aplicación de pruebas cada vez mas rápidas.

En cuanto a los tipos de pruebas parece que existe una mayor semejanza entre las que miden varios aspectos del lenguaje, o generales y aquellas otras que se centran en elementos muy concretos, o específicas.

Por lo que se refiere a las edades que miden, existen dos grandes grupos, uno que abarca desde los 3 a los 8 años, con un punto más elevado hacia los 6-7 y otro a partir de los 18 años.

Hay un elevado número de pruebas que miden los aspectos estructurales. Además de la preponderancia de la dimensión, se

puede deber a la mayor cantidad de los elementos que contiene (fonología, morfología y sintaxis) respecto a contenido y uso. De todas formas la mayor parte de los elementos de contenido están relacionados con el léxico, aspecto claramente relacionado con la forma.

La agrupación de dimensiones parece favorecer a la asociación contenido y forma, aunque hay un elevado número de pruebas que evalúan las tres dimensiones.

Parece que los elementos formales están bastante equilibrados en general, pero cuando se analizan aquellas que miden un solo elemento nos encontramos con una incidencia considerable de técnicas de evaluación fonológica.

Los datos sobre los años de aparición de las pruebas parecen confirmar las apreciaciones realizadas por Triadó y Forns. Al principio de los sesenta se produce un importante decremento en la consideración de los aspectos formales del lenguaje y un sustancial incremento en el contenido, con un ligero avance del uso. Al final de los sesenta empieza a bajar el interés por el contenido, volviéndose a centrar en la forma y los aspectos comunicativos. Comenzando lo setenta no encontramos con que el interés por la construcción de pruebas que evalúen los aspectos formales y empezándose a producir un decremento en el contenido y el uso que se mantendrá así con ligeros aumentos hasta el final de la década. Es durante la década de los ochenta cuando empiezan a bajar los tres aspectos acercándose cada vez más, influenciado seguramente por la elaboración de modelos pluridimensionales.

El número de técnicas se ha incrementado considerablemente desde 1976 en adelante. Y en general los autores consideran que el aplicador de estas pruebas debe ser el logopeda o especialista en lenguaje sobre otros profesionales.

II.2. ANALISIS DE CONTENIDO DE TECNICAS DE EVALUACION DEL LENGUAJE.

II.2.1 Objetivo del análisis.

A partir del análisis, anteriormente descrito, de pruebas de evaluación del lenguaje, consideramos que era necesario profundizar mas en el contenido de éstas y tratar de establecer una serie de criterios, para posteriormente realizar una nueva categorización con el material obtenido.

II.2.2. Procedimiento de análisis.

II.2.2.1. Elección de Pruebas: Criterios.

Las técnicas de evaluación del Lenguaje que conocemos miden aspectos del lenguaje muy dispares, aún cuando todas ellas pretenden analizar el lenguaje en su totalidad o parte de él. Para nuestro propósito de profundización en el contenido de éstas era necesario seleccionar una serie de ellas, lo suficientemente representativa y en un número limitado que posibilitara el estudio. Hicimos un primer "barrido" en el que analizamos las pruebas que conocíamos en base a las siguientes variables:

- a. Objetivo de la evaluación.
- b. Contenido.
- c. Procedimiento.
- d. Materiales.
- e. Niveles cronológicos de referencia.

a. En cuanto al *objetivo* las pruebas de evaluación de lenguaje se pueden dividir en general en dos grandes tipos: aquellas que persiguen la determinación del nivel lingüístico/comunicativo del sujeto, determinación de su nivel de edad comparada, casi siempre en forma de Edad Lingüística; y aquellas

otras que pretenden hacer una descripción lo mas exhaustiva posible de la competencia del sujeto de cara a la toma de decisiones de una intervención posterior.

b. Dentro de los diferentes aspectos a evaluar por las técnicas podemos clasificarlas de forma general en aquellas que intentan medir: procesos (comprensivo y expresivo) o componentes del lenguaje (contenido, forma y uso), aunque no siempre los autores de las técnicas diferencian claramente ni especifican el contenido o contenidos concretos que van a analizar.

Existen, por otra parte, un amplio número de instrumentos que contemplan aspectos referidos más bien a los requisitos previos para el lenguaje (atención, memoria, imitación,...), y otros que miden elementos relacionados con sistemas alternativos y/o aumentativos de éste (lenguaje de signos, pictográficos, dactilología, etc).

c. Los procedimientos para la recogida y análisis de la información se pueden dividir en los cuatro siguientes:

- observación en situaciones naturales,
- observación en situaciones experimentales (incluyen las técnicas estandarizadas o normativas y las no estandarizadas o criteriosales),
- entrevista a los padres o personas allegadas al sujeto y,
- otras.

d. Los materiales utilizados son variados entre las técnicas aún dentro de cada una de ellas dependiendo de las conductas a evaluar y de la edad de los sujetos. Una secuencia de materiales

podría ser la siguiente: objetos de tamaño natural, objetos en miniatura, material gráfico con diferente nivel de realismo o abstracción (fotos, dibujos realistas, siluetas,....).

e. Los *intervalos de edades* de referencia de las técnicas van desde el nacimiento hasta la edad adulta y aunque la mayoría contemplan unos límites concretos de edad, existen otros que no los delimitan.

Estas y otras variables dan una idea de la gran diversidad de instrumentos con los que nos enfrentamos y que dicen medir el lenguaje o aspectos de él.

Ante este panorama se nos presentaban dos alternativas, o seleccionar únicamente un grupo de técnicas que cumplieran unos criterios pre-establecidos, o bien optar por revisar una gran diversidad de instrumentos representativos cada uno de ellos de un tipo determinado, e intentar analizar que características comunes y diferentes presentaban.

En nuestro afán por abarcar el máximo posible de instrumentos optamos por esta segunda alternativa y seleccionar algunas de aquellas que:

- fueran representativas de un modelo o procedimiento concreto,
- se utilizaran habitualmente para clasificar a los sujetos o para establecer programas de intervención,
- representaran a diferentes poblaciones (retrasados mentales, sordos, ciegos, autistas, etc.), y por último que
- estuvieran más o menos disponibles en nuestro país.

De esta forma seleccionamos los siguientes tipos de técnicas: test de lenguaje, subtests de escalas de desarrollo y "listados" de hitos evolutivos, subtests de escalas de desarrollo

temprano y "piagetianas" y escalas de comportamiento adaptativo que contemplaban el lenguaje (Cuadro XVI).

II.2.2.2. Clasificación de las técnicas.

Como puede observarse, las pruebas (y listados de hitos evolutivos) corresponden a muy diversos enfoques y autores. De las 20 técnicas analizadas 9 (45%) corresponden a pruebas específicas elaboradas para evaluar el lenguaje, 8 (40%) son subescalas de escalas generales de desarrollo que contemplan el lenguaje, y 3 (15%) son listados de hitos evolutivos. De todas ellas 3 (15%) son utilizadas para la evaluación de sujetos ciegos o amblíopes, sin embargo contienen items que nos ha parecido interesante incluir porque contemplan, entre otros, aspectos relacionados con sistemas alternativos de comunicación al lenguaje oral, y solamente 1 (5%) específica que va dirigida a población que no tiene lenguaje oral.

Cuadro XVI: Técnicas seleccionadas.

SIGLAS	TECNICAS UTILIZADAS PARA EL ANALISIS
BAYL	"Escalas Bayley de Desarrollo Infantil"
BLEZ	"Bateria de Tests para Medir el Desarrollo" (Brunet-Lézine).
BORE	"Test de Lenguaje de Mme Borel"
GSSL	"Subescala de desarrollo del lenguaje de Gesell".
IA	"Informal assessment of developmental skills for visually handicapped students".
ILEZ	"Listado de desarrollo del lenguaje de Irene Lézi-ne".
ITPA	"Illinois Test of Psycholinguistic Abilities"
MENH	"Listado de Desarrollo del Lenguaje de M. Nieto".
NIET	"Exploracion del nivel linguistico en edad escolar" (M. Nieto).
NST	"Non Speech Test" (M. Blake).
OR	"The Oregon Project for Visually Impaired and Blind Preeschool Children"
PEAB	"Peabody Picture Vocabulary" (Dunn).
PB	"Peabody Mobility Kit"
REEL	"Receptive-expressive Emergent Language Scale"
REYN	"Reynell Developmental Language Scales"
RLAF	"Listado de Desarrollo del Lenguaje de R. Lafont".
SILD	"Sequenced Inventory of Language Development Test" (Hedrick et al.).
STYC	"Stycar Language Tests" (M.D. Sheridan).
UZ	"Assessment in Infancy: Ordinal Scales of Psychological Development" (Uzgiris y Hunt).
WV-UAM	"Subescalas de lenguaje del sistema West Virginia-Universidad Autónoma" (J.D. Cone).

Una vez obtenidas las escalas se procedió a realizar una clasificación de éstas en base a los siguientes elementos (Cuadros XVII a XXII):

* **Objetivo de la prueba:** evaluación del desarrollo del lenguaje 12 (60%), una de ellas desde el modelo piagetiano (Uzgiris-Hunt); evaluación de capacidades, competencia o habilidades específicas 8 (40%). Del total de las técnicas 5 (25%) explicitan que sirven para elaborar programas educativos individualizados (IEP) o proporcionan datos criteriales o de competencia curricular, aunque se han construido programas de desarrollo del lenguaje de algunos otros (REYN, ITPA).

* **Contenidos que mide:** pueden dividirse en base a procesos: prelenguaje o requisitos previos del lenguaje (8, 40%), lenguaje expresivo (18, 90%), lenguaje comprensivo (17, 85%); modalidades: lenguaje oral (19, 95%), lenguaje no oral exclusivamente o como apartado incluyendo la utilización de gestos naturales, signos, etc. (5, 25%) ; componentes: contenido (19, 95%), forma (18, 90%) y uso (10, 50%).

* **Intervalos de edad que contempla:** en general los intervalos de edad oscilan desde el nacimiento a los 13/16 años, aunque una de las pruebas (STYC) contempla hasta los 70 años, entre los 0 y 3 años se encuentran 7 (35%) técnicas, 1 (5%) hasta los 4 años, 4 (20%) contemplan hasta los 6 años, 6 (30%) tienen en cuenta edades superiores hasta los 16 años y 1 (5%), como ya se ha dicho, hasta los 70.

Por lo que se refiere a los test de evaluación del lenguaje (9 del total, 45%) la mayor parte de ellos (6, 66.66%) contempla el intervalo entre los 2 y los 4 años.

* **Tipo de puntuación que proporciona:** algún tipo de edad comparada o equivalente es obtenida por 12 (60%) de los test de evaluación, 3 (15%) posibilitan la obtención de descripciones criteriosales o curriculares, 1 (5%) proporciona un cociente de desarrollo del lenguaje y 3 (15%) son listados de hitos para establecer comparaciones.

* **Procedimientos que utiliza:** en aquellos casos en que se aplican procedimientos de obtención de la información (17, 85%) únicamente utilizan uno de éstos 10 (58,82%), dos procedimientos 5 (29,41%), siendo los más frecuente simultanear test/observación (3, 60% de estos últimos), aunque también se usan test/entrevista y observación/entrevista (1 de cada respectivamente, 20%). Solamente 2 técnicas (11,76%) (SILD Y WV-UAM) aplican los tres procedimientos.

TÉCNICAS UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO (Cuadro XVII)

NOMBRE	OBJETIVO	CONTENIDO	PROCEDIMIENTOS	T. PUNTUAC.	EDAD	OTROS
BAYL	Evaluación del desarrollo infantil.	1. Respuesta a sonidos. 2. Respuesta social ante vocalizaciones de personas. 3. Vocalizaciones y palabras. 4. Comprensión verbal. 5. Denominación de objetos. 6. Nombrar y señalar dibujos. 7. Preposiciones.	Test y observación.	Estandar, edad equivalente.	2-30m.	
BLEZ	Evaluación del desarrollo general del niño.	Hitos de desarrollo de lenguaje	Test y entrevista a padres o cuidadores.	Edad equivalente	1-30m. (forma 1).	Subescala de lenguaje.
BORE	Ev. rápida del desarrollo lingüístico expresivo y receptivo.	Comprensión y expresión del lenguaje, gestos, entonación y modulación de la voz.	Test.	Edad equivalente.	2-6a.	
GSSL	Evaluación del desarrollo general del niño.	Expresión, comprensión, voz, conversación, respuestas con diferentes materiales,...	Test y observación.	Edad equivalente de desarrollo.	1-36m.	Subescala de lenguaje.

TECNICAS UTILIZADAS PARA EL ANALISIS DE CONTENIDO (Cuadro XVIII)

NOMBRE	OBJETIVO	CONTENIDO	PROCED.	T. PUNTUAC.	EDAD	OTROS
IA	Elaboración de Programas Educativos Individuales para estudiantes ciegos o amblíopes.	Comunicación no verbal espontánea, imitación, comunicación no verbal táctil, gestualización, señalización, dactilografía, lenguaje verbal.	Observación y test situacionales.	Criterial.	0-6a.	Subescala de lenguaje, específico de ciegos y amblíopes.
ILEZ	Listado de hitos evolutivos del desarrollo del lenguaje.	Expresión oral.	No especifica.	Comparación.	0-2a.	
ITPA	Evaluación de Habilidades Psicolingüísticas.	Recepción auditiva y visual; memoria secuencial visual y auditiva; asociación auditiva y visual; integración auditiva, visual y gramatical; expresión verbal y manual	Tests.	Edad psicolingüística.	2-10a.	Específico de lenguaje.
MENH	Listado de hitos evolutivos del desarrollo del lenguaje.	Comprensión y expresión (vocabulario, construcción gramatical y articulación).	No especifica.	Comparación.	0-12- /13a en adelante.	

TECNICAS UTILIZADAS PARA EL ANALISIS DE CONTENIDO (Cuadro XIX)

NOMBRE	OBJETIVO	CONTENIDO	PROCED.	T. PUNTC.	EDAD	OTROS
NIET	Determinar el nivel lingüístico del niño y planear un programa remedial en caso necesario.	Comprensión gestual, expresión gestual, articulación espontánea, articulación repetitiva, coordinación visomotriz de los organos de la articulación, discriminación fonémica, integración fonémica, asociación viso-auditiva, memoria auditivo-vocal, comprensión oral literal, comprensión del sentido oculto, semántica, lógica y morfosintaxis.	Tests.	Edad equivalente.	6-12a.	Específico de lenguaje.
NST	Evaluación de las capacidades lingüístico-comunicativas para establecer un nivel de desarrollo y elaborar programas.	Lenguaje receptivo: pre-receptivo, receptivo temprano y receptivo. Lenguaje expresivo: pre-expresivo, expresivo temprano y expresivo.	Test	Edad equivalente criterial.	0-48m.	Test no oral, sujetos con apraxia, retraso mental, disfasias, o pluri-def.
OR	Determinar nivel de desarrollo, seleccionar metas de aprendizaje apropiadas y registro de la adquisición de las nuevas habilidades.	Comprensión y expresión.	Observación y entrevista	Criterial, porcentajes.	0-6a.	Subescalas de lenguaje, específico de ciegos y amblíopes.

TECNICAS UTILIZADAS PARA EL ANALISIS DE CONTENIDO (Cuadro XX)

NOMBRE	OBJETIVO	CONTENIDO	PROCEDIMIENTOS	T. PUNTUAC.	EDAD	OTROS
PEAB	Evaluar la comprensión de vocabulario.	Dibujos relacionados con diferentes categorías.	Test.	Estandar, e. equiv. y percentiles.	2a6m-16a.	
PB	Evaluación de diferentes áreas en estudiantes ciegos o amblíopes.	Conocimiento de partes del cuerpo, relaciones espaciales, comprensión de derecha-izquierda,...	Test.	Criterial.	No específica.	Subescala de lenguaje, específico de ciegos y amblíopes.
REEL	Evaluación del nivel de desarrollo del lenguaje.	Expresión y comprensión lingüística.	Entrevista a los padres o cuidadores.	Edad equivalente y cocientes.	0-3a.	
REYN	Medir lenguaje expresivo y comprensión verbal.	Comprensión (1 y 2), Lenguaje expresivo: etapa presimbólica, etiquetado y descripción del significado de palabras, y uso del lenguaje para expresar ideas consecutivas.	Test.	Estandar y edad equivalente.	1-7a.	
RLAF	Listado de hitos evolutivos del desarrollo del lenguaje.	Lenguaje, pensamiento y noción del tiempo.	No específica.	Comparación.	2-8/9 a.	

TECNICAS UTILIZADAS PARA EL ANALISIS DE CONTENIDO (Cuadro XXI)

NOMBRE	OBJETIVO	CONTENIDO	PROCEDIMIENTOS	T. PUNTC.	EDAD	OTROS
SILD	Ev. del desarrollo lingüístico expresivo y receptivo.	A. Comprensión: respuesta al estímulo sonoro, discriminación auditiva, comprensión de vocabulario. B. Expresión: conducta imitativa, iniciativa de respuesta ante un evento, respuestas orales apropiadas a la estimulación.	Observación directa, entrevista a la madre, y tests.	Edad equivalente. lente.	0-4a.	Específico de lenguaje.
STYC	Diagnóstico diferencial de desordenes del lenguaje y el habla.	Comprensión y creatividad en el uso de los códigos del lenguaje, nombrar y describir objetos, comprensión y uso de los objetos a través del habla o gestos, recepción verbal, discriminación, articulación, vocabulario, habilidad para imitar sonidos, secuencias de unidades de habla, palabras y narrativa, uso de la gramática y construcción de frases.	Test.	Edad equivalente. lente.	1-70a.	

TECNICAS UTILIZADAS PARA EL ANALISIS DE CONTENIDO (Cuadro XXII)

NOMBRE	OBJETIVO	CONTENIDO	PROCEDIMIENTOS	T. PUNTUAC.	EDAD	OTROS
UZ	Ev. del desarrollo general del sujeto desde un modelo piagetiano.	1. Imitación Vocal: diferenciación en las producciones vocales, desarrollo en la imitación de patrones de sonidos. 2. Imitación Gestual: Imitación de gestos familiares, imitación de gestos no familiares	Observación	Edad equivalente.	0-24m	Subescala de lenguaje.
WV-UAM	Evaluación del nivel de competencia en comportamiento adaptativo y elaboración de programas.	Lenguaje receptivo y lenguaje expresivo.	Test, entrevista y observación.	Perfil de ejecución.	0-6a aprox	Subescalas de lenguaje receptivo y expresivo.

II.2.3. Exposición de las estrategias para analizar el contenido de las técnicas.

Una vez revisadas las técnicas que se iban a utilizar en el estudio se procedió al análisis de contenido de cada una de ellas, esto es, se construyó una base de datos en la que cada uno de los items se clasificaban en relación a una serie de categorías establecidas a nivel racional.

Para la confección de las categorías (Cuadro XXIII) se ha pretendido utilizar el enfoque de la teoría de la información (contemplar canales, estímulos o inputs, respuestas o output) incluyendo tipos de materiales que se utilizaban en los procedimientos, edad aproximada en la que se consideraba adquirido el item, y técnica a la que correspondía.

Procedimos en un primer momento clasificar los items de casi todas las escalas analizadas en base a tres niveles de categorizaciones:

- 1ª Categorización: - Subarea.
 - Canal.
 - Estímulos previos.
 - Respuesta esperada.
 - Material utilizado.
 - Técnica de pertenencia.
 - Intervalo de edad.
- 2ª Categorización: - Niveles de estímulos.
 - Niveles de respuestas.
- 3ª Categorización: - Dimensiones.

En las dos primeras categorizaciones no incluimos las pruebas específicas de ciegos o amblíopes (IA, PEAB, OR) y la prueba no oral (NST) porque contemplaban muchos items relacionados con sistemas alternativos de comunicación que podrían "alterar" los datos en beneficio de éstos. Sin embargo, una vez realizadas las dos clasificaciones procedimos a incluir los items de estas últimas pruebas en las dimensiones correspondientes.

II.2.3.1. Primera categorización.

Este primer análisis supone un acercamiento, al gran número de items que aparecían, estableciendo unos primeros criterios de clasificación, lógicamente bastante groseros, y que en las categorizaciones posteriores se irían "afinando". Seguidamente definimos estas grandes categorías.

- Subarea: dividimos el lenguaje según los apartados clásicos en comprensivo y expresivo respectivamente.

* Lenguaje comprensivo: lo definimos como: "Respuesta a diferentes elementos verbales o no, que indican la recepción de estímulos o mensajes y que no implica la utilización de emisiones verbales por parte del sujeto".

* Lenguaje expresivo: "Utilización del lenguaje oral, gestual y/u otro alternativo cuya función es transmisión de algún tipo de información intencionadamente o no".

- Aspecto principal que miden: contenido (semántica), forma (fonología, morfosintáxis), uso (pragmática), otros (requisitos previos, capacidades no lingüísticas,...) y no especificados.

- Canales: son las vías de entrada y salida de la información relacionadas con el lenguaje comprensivo y expresivo respectivamente.

* Entrada: auditiva (sonidos, fonemas, palabras,...), visual (presencia de personas u objetos, dibujos,...), auditivo-visual (ambos tipos), otros (p.ej. háptico) y no especificado (el item no concreta el canal medido).

* Salida: vocal (emisión de diferentes sonidos, palabras, frases,...), motora (movimientos motores en general, gestos, manipulación de objetos,...), vocal-motora (ambos tipos), otros, y no especificados.

- Estímulos previos: cualquier conducta o estimulación ambiental que tiene como objetivo elicitar la respuesta deseada.

- * Sonidos: de cualquier tipo, verbales, no verbales, onomatopéyicos,....
- * Locuciones o palabras: sílabas, palabras,...
- * Frases: instrucciones, preguntas,...
- * Movimientos: motores gruesos o finos y gestos.
- * Imágenes: móviles, estática,...
- * Sonidos e imágenes al mismo tiempo (solo en lenguaje comprensivo).
- * Otros: de diferente tipo a los anteriores (p.ej. hápticos)
- * No especificados, (nes).

- Respuesta elicitada que se considera como signo de adquisición de determinados hitos evolutivo, competencia o habilidad lingüística o comunicativa.

* Relacionadas con el lenguaje comprensivo: atender al estímulo, moverse o desplazarse, responder verbalmente, señalar, manipular objetos, elegir entre varias respuestas cual es más adecuada a la instrucción estimular (precisión), otras distintas a las anteriores y no especificadas.

* Relacionadas con el lenguaje expresivo: emisión de sonidos espontáneamente, imitar sonidos, emitir palabras espontáneamente, imitar palabras, emitir frases de forma espontánea, imitar frases, otras no incluidas en las anteriores y no especificados.

- Materiales utilizado en los procedimientos de evaluación de las conductas:

- * Ningún material.
- * Objetos de tamaño natural que generalmente se encuentran en el contexto en la que se realiza la evaluación.
- * Objetos en miniatura: juguetes que imitan de forma realista objetos naturales o personas.

- * Dibujos: de diferente tipo, coloreados, en blanco y negro, siluetas,...
 - * Otros distintos a los anteriores.
 - * No especificados, (nes).
- Técnica de pertenencia: consignándose al lado de cada ítem la abreviatura del instrumento correspondiente.
- Intervalo de edad: en aquellos casos en que fue posible obtenerla.

TABLA DE CATEGORIAS UTILIZADAS PARA EL ANALISIS DE ITEMS (Cuadro XXIII)

SUBAREA	ASPECTO QUE MIDE	CANAL	ESTIMULOS	RESPUESTAS	MATERIAL
Comprensivo	<ul style="list-style-type: none"> - Fonologico, (FON). - Morfosintactico, (MFS). - Semantico, (SEM). - Pragmatico, (PRG). - Otros, (OTR) - No especificados, (NES). 	<ul style="list-style-type: none"> - Auditivo, (AUD). - Visual, (VIS). - Ambos, (AMB). - Otros, (OTR). - No especificado, (NES). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sonidos, (SON). - Locuciones o palabras, (LPL). - Frases, (FRS). - Movimientos, (MOV). - Imagenes, (IMG). - Sonidos e imagenes, (SIG). - Otros, (OTR). - No especificados, (NES). 	<ul style="list-style-type: none"> - Atiende, (ATD). - Movimiento o desplazamiento, (MTO). - Respuestas verbales, (RVB). - Señala, (SEÑ). - Manipula objetos (MOB). - Precision, (PRC). - Otros, (OTR). - No especificados, (NES). 	<ul style="list-style-type: none"> - No material, (NMT). - Objetos de tamaño natural, (OTN). - Objetos en miniatura, (OMN). - Dibujos, (DIB). - Otros, (OTR). - No especificados, (NES).
Expresivo	<ul style="list-style-type: none"> - Fonologico, (FON). - Morfosintactico, (MFS). - Semantico, (SEM). - Pragmatico, (PRG). - Otro, (OTR). - No especificado, (NES). 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocal, (VOC). - Motor, (MOT). - Ambos, (AMB). - Otros, (OTR). - No especificados, (NES). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sonidos, (SON). - Locuciones o palabras, (LPL). - Frases, (FRS). - Movimientos, (MOV). - Imagenes, (IMG). - Sonidos e imagenes, (SIG). - Otros, (OTR). - No especificados, (NES). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sonidos espontaneos, (SNE). - Imita sonidos, (ISN). - Palabras espontaneas, (PLE). - Imita palabras, (IPL). - Frases espontaneas, (FRE). - Imita frases, (IFR). - Otros, (OTR). - No especificados, (NES). 	<ul style="list-style-type: none"> - No material, (NMT). - Objetos de tamaño natural, (OTN). - Objetos en miniatura, (OMN) - Dibujos, (DIB) - Otros, (OTR). - No especificados, (NES).

A. Resultados del primer nivel de categorización.

A continuación exponemos brevemente el resultado de los datos de esta primera categorización.

A.1. Areas.

El número total de items de todas las pruebas es de 387 correspondiendo 160 (41.344%) a lenguaje comprensivo y 227 (58.656%) a expresivo (cuadro XXIV).

Cuadro XXIV: Areas de evaluación.

ITEMS DE LENGUAJE COMPRENSIVO	ITEMS DE LENGUAJE EXPRESIVO	NUMERO TOTAL DE ITEMS
160	227	387

A.2. Canales de entrada y salida de la información.

En cuanto a los canales que suelen utilizar las técnicas de evaluación del lenguaje analizadas se inclinan mayoritariamente (88.75%) por la entrada auditiva en el area comprensiva y por la salida vocal (93.392%) en el area expresiva (cuadros XXV y XXVI).

Cuadro XXV: Canales de entrada de Lenguaje Comprensivo.

AUDITIVO	VISUAL	AMBOS	OTRO	N.ESPEC.	TOTAL
142	4	2	1	11	160

Cuadro XXVI: Canales de salida de Lenguaje Expresivo.

VOCAL	MOTOR	AMBOS	OTRO	N.ESPEC.	TOTAL
212	10	2	0	3	227

A.3. Estímulos previos.

En las tareas que se utilizan para evaluar las conductas lingüísticas, relacionadas con el lenguaje comprensivo, se presentan generalmente tanto sonidos (verbales y no verbales) como imágenes de forma simultánea (46.25%). En menor medida se

utilizan como estímulo sonidos sin ayudas visuales (20%) (cuadro XXVII)

Cuadro XXVII: Estimulos utilizados en lenguaje comprensivo.

SON	LPL	FRS	MOV	IMG	SIG	OTR	NES	TOTAL
32	11	15	4	3	74	1	20	160

Las formas de presentación de las tareas para el análisis de lenguaje expresivo son mas variadas que en el area comprensiva (cuadro XXVIII) con una ligera prevalencia de utilización de cadenas verbales como frases, preguntas, instrucciones,... (12.77%). Es de destacar, en este caso, el alto número de pruebas o listados de hitos evolutivos que no especifican las situaciones antecedentes ante las que se requieren las respuestas verbales que posteriormente veremos, y que supone más de la mitad de los items (57.71%). Así se enuncian items como "lenguaje socializado", "llanto frecuente", "utiliza pronombre en tercera persona",...

Cuadro XXVIII: Estimulos utilizados en Lenguaje Expresivo.

SON	LPL	FRS	MOV	IMG	SIG	OTR	NES	TOTAL
14	16	29	7	15	9	6	131	227

A.4. Respuesta esperada.

Como puede observarse en el cuadro (XXIX), la tarea de señalar (objetos, dibujos,...) es la mas utilizado (32.5%) para establecer el nivel de comprensión del sujeto, con una menor frecuencia, y prácticamente igualados se encuentran la respuesta de prestar atención (18.12%) y manipulación de objetos (19.37%).

Cuadro XXIX: Respuestas elicitadas en Lenguaje Comprensivo.

ATD	MTO	RVB	SEÑ	MOB	PRC	OTR	NES	TOTAL
29	9	2	52	31	0	2	35	160

En cuanto a las conductas requeridas al sujeto cuando se evalúa su expresión lingüística (cuadro XXX), aparece con mayor

frecuencia el uso de locuciones o palabras aisladas (33.40%) más que el uso de emisiones de mayor longitud y espontáneas por su parte (13.21%). La emisión de sonidos espontáneos es bastante utilizada (22.46%) especialmente con niños pequeños.

Cuadro XXX: Respuestas elicitadas en Lenguaje Expresivo.

SNE	ISN	PLE	IPL	FRE	IFR	OTR	NES	TOTAL
51	13	76	10	30	4	14	29	227

A.5. Relaciones entre estímulos y respuestas.

Ya hemos visto la prevalencia de uno u otro tipo de estímulos y respuestas por separado que se utilizan en los test de lenguaje analizados. A continuación vamos a precisar que relación se establece entre unos y otras.

Como puede observarse en el cuadro (XXXI) cuando se analizan la relación entre estímulos y respuestas en las diferentes tareas evaluadoras, aparecen los siguientes datos en el lenguaje comprensivo: un porcentaje elevado de tareas que exigen prestar atención ante la presentación de sonidos, sean o no verbales, (14.375%), la señalización de objetos (25.635%) o la manipulación de éstos (18.125) ante consignas verbales, al mismo tiempo que el sujeto está viendo las imágenes que se le presentan.

Cuadro XXXI: Relación estímulo/respuesta en Lenguaje Comprensivo.

	ATD	MTO	RVB	SEÑ	MOB	OTR	NES	TOTAL
SON	23	2	1	1	0	0	5	32
LPL	4	2	0	0	0	0	5	11
FRS	1	3	0	5	0	0	6	15
MOV	0	1	1	0	0	1	1	4
IMG	0	0	0	2	1	0	0	3
SIG	1	1	0	41	29	0	2	74
OTR	0	0	0	0	1	0	0	1
NES	0	0	0	3	0	1	16	20
TOT.	29	9	2	52	31	2	35	160

Por lo que se refiere al lenguaje expresivo, el tipo de tareas es mas variado: se utiliza la imitación de sonidos previamente oídos (4.846%), la imitación de palabras (4.405%) y la emisión de locuciones o palabras tanto ante la presencia de frases (preguntas, instrucciones,...) o de imágenes (de objetos, personas o dibujos). Es interesante observar que gran parte de los items en los que no se especifica el tipo de estímulo que utilizan, sin embargo analizan, por orden de frecuencia: la emisión de sonidos espontáneos (22.467%), la emisión de palabras (17.621%) y la utilización de frases de diferente tipo (10.573%) (cuadro XXXII).

Cuadro XXXII: Relación estímulo/respuesta en Lenguaje Expresivo.

	SNE	ISN	PLE	IPL	FRE	IFR	OTR	NES	TOTAL
SON	2	11	0	0	1	0	0	0	14
LPL	0	2	2	10	2	0	0	0	16
FRS	0	0	11	0	3	4	1	10	29
MOV	1	0	0	0	0	0	6	0	7
IMG	1	0	12	0	0	0	2	0	15
SIG	0	0	7	0	0	0	1	1	9
OTR	1	0	4	0	0	0	1	0	6
NES	46	0	40	0	24	0	3	18	131
TOT.	51	13	76	10	30	4	14	29	227

A.6. Material utilizado.

De todas aquellas pruebas que especifican el tipo de material, el mayor porcentaje a nivel de lenguaje comprensivo es la utilización de dibujos (18.75%) seguido por "ningún tipo de material" (16.25%) y el uso de los objetos que se encuentran de manera natural en el entorno del sujeto, es decir de tamaño natural (15%).

En cuanto a lenguaje expresivo existe una mayor diversificación en los materiales utilizados en el evaluación, aunque hay una mayor preponderancia de actividades en las que no se utiliza

ninguno (29.075%) seguido por el uso de dibujos (9.692%) (cuadro XXXIII).

Cuadro XXXIII: Materiales utilizados.

	OTN	OMN	DIB	OTR	NMT	NES	TOTAL
COMPENS	24	11	30	21	26	48	160
EXPRESIV	11	7	22	3	66	118	227

II.2.3.2. Segunda categorización.

Una vez realizado el primer análisis, y puesto que algunas de las categorías no discriminaban suficientemente el contenido de los items (en determinados apartados existían items que medían cosas muy diferentes pero que compartían algunas características) se procedió a una segunda categorización de los estímulos y respuestas elicidadas en los items, el desarrollo de estas es la siguiente:

A. Tipos de estímulos.

El número total de categorías en las que se han clasificado los items de lenguaje comprensivo en base a los estímulos utilizados ha sido de 20, en orden descendente los resultados son los siguientes: seguimiento de instrucciones verbales con varios objetos y dibujos ante la presencia de estos (SIG-OVO y SIG-OVD, 20.144%), sonidos verbales y no verbales (SON-VBL y SON-NVB, 10.072%), presentación de palabras espontáneas aisladas (LPL-PAL, 5.755%), órdenes con una frase completa (FRS-ORD, 5.036%), instrucciones verbales con un objeto en su presencia (SIG-OUO, 5.0036 %) y preguntas (FRS-PRG, 3.597%); el resto de las categorías se encuentra por debajo del 3%.

Si embargo los tipos de estímulos utilizados en las tareas para evaluar el lenguaje expresivo son bastante diferentes, los resultados son los siguientes en orden descendente: preguntas sin el apoyo visual (FRS-PRG, 16.666%), dibujos, que generalmente se han de nombrar (IMG-EDB, 10%), frases incompletas que ha de completar el sujeto con algún concepto (FRS-FIC, 8.888%) y preguntas ante la presencia del estímulo visual (SIG-PRG,

7.777%); el resto de las estímulos se encuentran por debajo del 6%. El número total de categorías en este area es de 30 (cuadro XXXIV).

B. Tipos de respuestas.

Las categorías requeridas para clasificar las respuestas de lenguaje comprensivo han sido 40. De todas éstas, en las que aparecen un mayor número de items son las siguientes: manipulación de determinados objetos que son ubicados en base a diferentes adverbios de lugar y preposiciones (MOB-SIA, 13.008%), señalar objetos y dibujos (SEÑ-OBJ y SEÑ-DIB, 9.756% cada uno), señalar partes del cuerpo (SEÑ-PTC, 6.504%) y manipular objetos siguiendo instrucciones de dos o tres órdenes (MOB-SID y MOB-SIT, 4.878% cada uno). El resto de las categorías recogen menos del 4% (cuadro XXXV)

El número de categorías de respuestas en lenguaje expresivo es de 51 y están distribuidas de la siguiente forma: palabras espontáneas relacionadas con diferentes elementos gramaticales (PLE-GRM, 16.161%), nombrar (PLE-NBR, 12.121%), sonidos espontáneos verbales (SNE-VBL, 10.101%), la emisión de diferentes tipos de fonemas (SNE-FNM, 8.585%), emisión de sonidos no verbales (SNE-VBL, 4.545%) y uso de gestos espontáneamente (OTR-GEX, 3.030%). Las restantes categorías no superan el 3% de los items (cuadro XXXVI).

Cuadro XXXIV: tipo de estímulos y recuento por proceso.

1ª Categ	2ª Categorización	SIGLAS	L.COMPR	L.EXPR.
SON	- No verbales	NVB	14	3
	- Onomatopéyicos	OPY	0	5
	- Verbales	VBL	14	2
	- Els. prosódicos	PSD	1	0
	- Fonemas	FNM	1	3
	- No especificado	NES	2	1
LPL	- Sílabas espontáneas.	SIL	0	3
	- Palabras espont.	PAL	8	1
	- Listado sílabas	LSL	0	1
	- Listado palabras	LPA	0	4
	- Listado dígitos	LDG	0	3
	- Palabras que omiten fonemas	POF	0	1
	- Ordenes	ORD	3	0
	- Pregunta	PRG	0	1
	- Otros	OTR	0	2
FRS	- Ordenes	ORD	7	1
	- Preguntas	PRG	5	15
	- Frases incompletas	FIC	0	8
	- Fr. 2/3 palabras	DTP	0	1
	- Fr. cuatro pals.	OCP	0	1
	- Fr. siete palabras	OSP	0	1
	- Fr. nueve palabras	ONP	0	1
	- Otro	OTR	0	1
	- No especificado	NES	3	0
MOV	- Mov. motores finos	MMF	0	4
	- Mov. mots. gruesos	MMG	0	1
	- Gestos	GST	3	1
	- Otro	OTR	0	1
	- No especificado	NES	1	0
IMG	- Móviles	IMV	0	1
	- Objetos estáticos	EOB	0	5
	- Dibujos	EDB	2	9
	- No especificado	NES	1	0
SIG	- Orden con personas	OPS	1	0
	- Orden un objeto	OOU	7	0
	- Orden varios objs.	OVO	28	0
	- Orden un dibujo	OUD	6	2
	- Orden varios dibs.	OVD	28	0
	- Pregunta	PRG	0	7
	- No especificado	NES	4	0
TOTALES			139	90

Cuadro XXXV: Respuestas y recuento para Lenguaje Comprensivo.

1ª Categ	2ª Categorización	SI-GLAS	ITEM
ATD	<ul style="list-style-type: none"> - Reac. refleja son. - Atención y alerta - Vuelve hacia la fuente del sonido - Localiza sonidos cercanos - Sonidos ambientales - At. a la voz - Escucha - At. otras voces - At. els. prosódicos - At. a pals. familiares - Mira a la persona que habla - Localiza al que habla - Resp. al nombre - Para de llorar cuando se le llama - Otro 	<ul style="list-style-type: none"> RRS AAL VFS ASC ASN AVZ ECH AOV APD APF APH MPH RNB PLO OTR 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1 5 2 1 3 1 1 1 1 3 3 2 1 3
MTO	<ul style="list-style-type: none"> - Resp. a la música - Resp. a juego - Resp. sonidos ambientales - Sigue instrucciones - No especificado 	<ul style="list-style-type: none"> RMS RJG VPT SOR NES 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1 1 5 1
RVB	<ul style="list-style-type: none"> - Explica significado de gesto - Síntesis oral de palabra deletreada 	<ul style="list-style-type: none"> EGT SPD 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1
SEÑ	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos - Animales - Personas - Profesiones - Estados físicos - Estados emocionales - Dibujos - Partes del cuerpo - Acciones - Adjetivos - Prendas vestir - Preposiciones y adverbios de lugar - Otro 	<ul style="list-style-type: none"> OBJ ANM PRS PRF EFS EMC DIB PTC ACC ADJ PRD PAD OTR 	<ul style="list-style-type: none"> 12 2 1 1 1 1 12 8 2 5 2 1 4
MOB	<ul style="list-style-type: none"> - Sigue instrucciones dos órdenes - Sigue instrucciones tres órdenes - Sigue instrucciones cuatro - Idem adverbios y preposiciones. - No especificado 	<ul style="list-style-type: none"> SID SIT SIC SIA NES 	<ul style="list-style-type: none"> 6 6 1 16 2
			123

Cuadro XXXVI: respuestas y recuento para Lenguaje Expresivo (I)

1ª Categ	2ª Categorización	SIGLAS	Nº I-TEMS
SNE	- No verbales	NVB	9
	- Verbales	VBL	20
	- Els. prosódicos	PSD	4
	- Fonemas	FNM	17
	- No especificado	NES	1
ISN	- No verbales	NVB	5
	- Verbales	VBL	6
	- Els. prosódicos	PSD	1
	- No especificado	NES	1
PLE	- Palabras	PAL	3
	- Nombres	NBR	24
	- Enunciados dos sílabas	DSI	2
	- Tres palabras	TPL	1
	- Tres o cuatro palabras	TCP	1
	- Cuatro o cinco palabras	CQP	1
	- Cinco palabras	QPL	1
	- Seis a diez palabras	SDP	1
	- Veinte palabras	VPL	1
	- Els. gramaticales	GRM	32
	- Si/no	S/N	3
	- Imperativa	IMP	1
	- Otra	OTR	3
- No especificado	NES	2	
IPL	- Listado de elementos varios	ILT	2
	- Combinación de dos sílabas	IDS	2
	- Cinco palabras	IQP	1
	- Dos a cuatro palabras	DCP	1
	- Dos dígitos	IDD	1
	- Tres dígitos	ITD	1
	- Tres o cuatro dígitos	TCD	1
	- Otro	OTR	1
FRE	- Els. prosódicos	PSD	1
	- Frases de dos a tres palabras	DTP	1
	- F. de tres a cinco palabras	TQP	1
	- Sustantivo + adjetivo	SAD	1
	- Sustantivo + artículo	SAR	1
	- Sustantivo + verbo	SVB	1
	- Elementos gramaticales	GRM	4
	- Frases imperativas	IMP	1
	- Frases interrogativas	INT	4
	- Relata experiencias	RLE	2
	- Otro	OTR	11
- No especificado	NES	2	
	Continúa		

Cuadro XXXVI: Respuestas y recuento para Lenguaje Expresivo (II)

1ª Categ	2ª Categorización	SIGLAS	Nº I-TEMS
IFR	- Frases de dos o tres palabras	DTP	1
	- Frases cuatro palabras	ICP	1
	- Frases siete palabras	IEP	1
	- Frases nueve palabras	INP	1
OTR	- Imita movimientos	IMM	5
	- Imita movs. órganos fonoarticulatorios	IMO	2
	- Imita juegos gestuales	IJG	1
	- Uso gestos espontáneos	GEX	6
			198

II.2.3.3. Tercera Categorización.

Una vez que en el paso anterior se establecieron unas clasificaciones "más finas" se procedió a introducir los items de las otras pruebas (de ciegos y no oral) asignándoles a una u otra categoría, que desde este momento denominaremos "dimensión".

Llegados a este punto se observó que el apartado "otros" comenzaba a incrementarse y que se establecían determinadas agrupaciones dentro de éste, por lo tanto se procedió a establecer nuevas dimensiones que hasta el momento no aparecían. Igualmente al analizar el tipo de items que componían cada dimensión se vió conveniente introducir algunos, concretamente relacionados con la comunicación preverbal (Kiernan, Jordan y Saunders, 1983).

A continuación desarrollamos las dimensiones finales con los items representativos correspondientes (en el anexo se enumeran todos y cada uno de los items) y las categorías relacionadas con sistemas alternativos a la comunicación oral que se contemplan en algunas de las técnicas analizadas.

A. Dimensiones de Lenguaje.

A.1. Dimensiones de Lenguaje Comprensivo.

Dentro del area de lenguaje comprensivo aparecen tareas que suponen: la respuesta a diferentes elementos verbales o no que indican la recepción de estímulos o mensajes y que no implica la utilización de emisiones verbales por parte del sujeto.

A.1.1. Atender.

Los items relacionados con esta dimensión miden, fundamentalmente, la respuesta motora a diferentes sonidos. Dentro de estos distinguimos los sonidos "no verbales" como aquellos que no tienen una significación lingüística y que provocan distintas respuestas (respuesta de orientación, diferentes niveles de atención y comportamientos complejos). El tipo de unidades de medida es variado: ocurrencia, tiempo de reacción y distancia entre la fuente de sonido y el sujeto. Los estímulos que se utilizan son sonidos y música generalmente, que se ejecutan en el momento con distintos instrumentos o son grabados.

El segundo grupo se refiere a los "sonidos verbales" que ya incluyen una significación lingüística y que abarca tanto la respuesta de orientación a la voz como la realización de conductas más elaboradas. Las unidades de medida son las siguientes: ocurrencia, frecuencia, número, duración, direccionalidad y tiempo de reacción. La tarea incluye la emisión de diferentes tipos de sonidos verbales, canciones, órdenes, frases, palabras y narraciones. Generalmente no se utiliza ningún material.

La atención al "nombre" es la tercera categoría dentro de "atender" y está relacionada con la respuesta motora cuando se

llama al sujeto por su nombre. Lo que se mide en este caso es la ocurrencia o no de la conducta y la tarea puede incluir especificaciones sobre el número de personas que se encuentran con el sujeto cuando se le nombra. En este caso no se utiliza ningún material aparte del que pueda estar usando el niño.

A.1.2. Responder a elementos fonológicos.

Evaluar la reacción a diferentes patrones prosódicos y la discriminación auditiva es el objetivo de esta dimensión. Los estímulos suelen incluir sonidos y palabras con diferente entonación y ritmo. Las unidades de análisis son la ocurrencia y el número de elementos que discrimina el sujeto.

A.1.3. Seguir un determinado número de Instrucciones.

La dimensión pretende medir la adecuación de la conducta del sujeto, ante determinado número de demandas verbales del contexto, y que se enuncian dentro de la misma orden. Las unidades de medida son la ocurrencia y el número de instrucciones continuadas que puede seguir el sujeto. Los estímulos son generalmente órdenes y se utilizan objetos de tamaño natural que se encuentran en el lugar de evaluación o juguetes.

A.1.4. Seguir Instrucciones con Elementos Gramaticales.

En este caso se trata de la "adecuación de la conducta del sujeto, ante demandas verbales del contexto, que utilizan distintos conceptos y elementos gramaticales". Las categorías en las que se desglosa son: adjetivos, preposiciones y adverbios de lugar, pronombres, singular y plural, verbos, numerales, adverbios y negativos. Como estímulos se utilizan órdenes o preguntas y se mide la ocurrencia y número de elementos gramati-

cales comprendidos. Los dibujos, junto a los juguetes y objetos de tamaño natural, son los materiales utilizados.

A.1.5. Conocer Nombres.

Con esta dimensión se pretende medir "el conocimiento de etiquetas verbales por parte del sujeto". Las categorías de nombres que contempla son: animales, objetos, prendas de vestir, partes del cuerpo, personas, profesiones, partes de la casa y número de dibujos que nombra el sujeto. Los estímulos utilizados para elicitación de las respuestas son palabras, órdenes, dibujos o narraciones, y se mide tanto la ocurrencia como el número de nombres que conoce en cada categoría. Los materiales utilizados son de todo tipo, objetos de tamaño natural, dibujos y, juguetes.

A.1.6. Responder a Preguntas.

Puesto que esta dimensión se encuentra dentro del lenguaje comprensivo, se pretende analizar la comprensión de demandas verbales del contexto sin utilización de emisiones verbales por parte del sujeto. Lógicamente los estímulos utilizados son preguntas de diferente tipo, y se intenta medir la ocurrencia y número de éstas que responde.

A.1.7. Comprender Función de Objetos.

Esta dimensión mide la comprensión del uso habitual de un objeto o número de objetos determinado, para ello se proporcionan dibujos, y ante órdenes o preguntas se mide la ocurrencia o no o el número de respuestas correctas.

A.1.8. *Comprender Historias.*

Las historias y/o los cuentos se utilizan para evaluar la "comprensión de textos orales de diferente complejidad". Se suele utilizar como material los dibujos de los propios cuentos o historias y se mide la ocurrencia o no de respuestas a determinadas preguntas, y el número de éstas que responde correctamente el sujeto.

A.1.9. *Responder a Gestos.*

Trata de medir la respuesta motora ante movimientos motores significativos naturales o convencionales por parte de otra personas. Con vistas a conseguir lo anterior los estímulos que se presentan son gestos de diferente tipo (natural o signado muy convencional) y se mide la ocurrencia de tal respuesta o número de éstos comprendidos.

A.2. Dimensiones de Lenguaje Expresivo.

En el area de lenguaje expresivo se pretende medir la utilización del lenguaje oral, gestual y/u otro alternativo cuya función es transmisión de algún tipo de infomación intencionadamente o nó.

A.2.1. *Emitir Sonidos Espontáneos.*

Dentro de esta dimensión los items se refieren a la emisión de los sonidos vocales básicos más tempranos en el desarrollo evolutivo. La primera categoría que se incluye es "sonidos no verbales" y que se puede definir como la "emisión de los primeros sonidos como reacción a estímulos internos o externos al propio sujeto" (lloro, risa, chillidos y gritos, murmullos y cloqueos y otros. Las unidades de análisis son la ocurrencia, frecuencia,

intensidad o duración de los sonidos. Como elicitadores se proporcionan sonidos verbales, objetos que se mueven o permanecen inmóviles pero son atractivos para el sujeto.

La segunda categoría contemplada dentro de "emitir sonidos espontáneamente" el "sonidos verbales" que evalúa la "emisión de sonidos con significación verbal tanto en su forma, como contenido y uso" en ésta dimensión no se incluyen las palabras. Los elementos que abarca son: vocalizar, emitir diferentes sonidos, utilizando sonidos verbales u objetos inmóviles como elicitadores y se analiza la ocurrencia o número de sonidos que emite.

A.2.2. *Emitir elementos fonológicos.*

La siguiente categoría evalúa la emisión de los elementos que acompañan al habla y fonológicos de forma espontánea e imitativa. Dentro de ésta se agrupan: la respuesta a elementos prosódicos (elementos básicos que acompañan la habla), utilización de los diferentes fonemas, (vocales, consonantes, sífonos y sílabas). Los estímulos generalmente incluyen un patrón al que se debe acercar el sujeto en su articulación. No suele utilizarse material y se mide la precisión y la ocurrencia o no de la conducta.

A.2.3. *Utilizar palabras.*

Esta dimensión se contempla la emisión de palabras espontáneamente. Generalmente analiza tanto el número como la complejidad de las palabras, así como su uso para hacer saber sus necesidades y deseos. Las unidades de análisis son la ocurrencia o no de la conducta y el número de palabras. Habitualmente no se utiliza ningún tipo de material.

A.2.4. Utilizar Frases.

Analiza la utilización de frases de diferente longitud por parte del sujeto para transmitir información, incluye: frases de diferente número de palabras, complejas y utilización para expresar deseos y necesidades. Las frases previas u órdenes son los estímulos elicítadores, se analiza la ocurrencia y el número y no se utiliza o no se especifica ningún material en particular.

A.2.5. Utilizar nombres (Nombrar).

El estudio de la utilización por parte del sujeto de etiquetas verbales, incluye analizar el uso de: número de nombres, diferentes categorías (objetos, personas familiares, animales, días de la semana, prendas de vestir...) , partes del cuerpo, número de dibujos que nombra y datos personales (nombre, dirección,...). Las unidades de análisis son, dependiendo del ítem; número de nombres y/u ocurrencia. Las preguntas y las instrucciones son los estímulos antecedentes generalmente y se utilizan diferente tipo de materiales (objetos de tamaño natural, en miniatura y dibujos).

A.2.6. Utilizar Elementos Gramaticales.

Esta dimensión mide la utilización de elementos gramaticales dentro de frases o nó, incluyendo conceptos (espaciales, temporales,...). Los apartados que lo componen son: artículos, diferentes tipos de adjetivos, adverbios, conjunciones, uso de plurales regulares e irregulares, masculino y femenino, pronombres (personales, posesivos, relativos y sufijos), preposiciones, uso de negativos y verbos (acción). Los antecedentes que se utilizan son bastantes variadas, abarcando: instrucciones, frases, frases incompletas que debe terminar el sujeto con el concepto esperado y preguntas. De igual forma se usan diferentes

materiales: dibujos, juguetes y objetos de tamaño natural. La ocurrencia y/o número de elementos que utiliza el sujeto son las unidades de evaluación.

A.2.7. Preguntas.

A diferencia de la dimensión que se incluía en el area de Lenguaje Comprensivo, en ésta se analiza el tipo de conducta oral (o con un sistema alternativo) que emite el sujeto. Las subdimensiones que se contemplan son las siguientes.

Utilizar preguntas que mide la utilización de preguntas para obtener diferente información del contexto, incluyendo la utilización de elementos interrogativos: qué, quién, dónde, porqué y cómo. Las respuestas se valoran en base a la ocurrencia y/o número. Los instigadores que se utilizan son palabras y personas, sin especificar materiales concretos

Responder a preguntas analiza la adecuación de la respuesta ante las demandas de diferente información por parte del contexto, incluye la respuesta a distintos elementos interrogativos como: qué, quién, dónde, porqué y cómo. Lógicamente los estímulos instigadores son preguntas y se analiza la ocurrencia y/o número de éstas que responde. Aquí los materiales que se proponen son tanto dibujos como objetos reales o juguetes.

A.2.8. Narrar.

Esta dimensión es bastante amplia, analizando en general el "uso del lenguaje para transmitir información sobre diferentes elementos", incluye el relato de experiencias inmediatas, las descripción de dibujos o escenas y contar historias y/o cuentos. Los instigadores suelen ser preguntas, instrucciones, narraciones y/o dibujos, dependiendo de los items. Además de la ocurrencia

o no de la conducta, se analiza en éste caso la precisión del relato.

A.2.9. *Conversar.*

Los aspectos que mide esta dimensión son la utilización del lenguaje para transmitir información a otras personas, manteniendo una conducta interactiva verbal adecuada. Generalmente la conversación es iniciada por el evaluador y se mide tanto la ocurrencia como la duración de ésta. No se especifica el uso de ningún material en concreto.

A.2.10. *Nombrar Función de Objetos.*

Esta dimensión tiene como objetivo medir el uso de nombres que indiquen la función de diferentes objetos. Se analiza tanto la ocurrencia como el número de nombres correctos que emite el sujeto ante instrucciones del evaluador. No se describe ningún tipo de material en concreto.

A.2.11. *Imitar.*

Dentro de este apartado se evalúa la imitación por parte del sujeto tanto de sonidos y palabras (sonidos no verbales y verbales, palabras, dígitos y frases) como de movimientos motores (gruesos, finos y de órganos fonoarticulatorios). Se analiza tanto la ocurrencia como la precisión de la respuesta modelada y en algunos casos el número y tiempo de reacción. El procedimiento consiste habitualmente en leer un listado de elementos que se pretende repita el sujeto, aunque se contempla la imitación espontánea de palabras que ocurren en el contexto. Los materiales que se utilizan como mediadores de la respuesta de imitación motora suelen ser objetos de tamaño natural y juguetes.

A.2.12. Utilizar Gestos.

La presente dimensión mide la utilización de movimientos motores naturales con significación comunicativa para transmitir información de forma espontánea o repetitiva. Esta categoría es sumamente amplia e incluye una serie de elementos que podemos considerarlos como sistemas alternativos a la comunicación oral, y que describiremos en el siguiente apartado. Por lo que se refiere a los gestos naturales se contempla: el uso espontáneo y la imitación. Se analiza la ocurrencia y número y se utilizan a su vez otros gestos para elicitación de la conducta. Los materiales que se emplean son dibujos u objetos de tamaño natural.

B. Correspondencia entre las técnicas y las dimensiones obtenidas.

Una vez analizadas cada una de las dimensiones, procedimos a estudiar la relación entre estas y las técnicas, de tal forma que obtuvimos los siguientes datos reflejados en los cuadros XXXVII y XXXVIII.

Por lo que se refiere al lenguaje comprensivo, varias de las pruebas cubren el 77.77% de las dimensiones, éstas son: IA, NST, REEL y SILD. Muy cerca están con 66.66%: MENH, OR Y WV, con 55.55% solo nos encontramos el REYN, el 44.44% BAYL y GSSL, con 33.33% el BORE, con 22.22% PEAB, PB y UZ, y por último con solo un 11.11%: RLAF, STYC, BLEZ e ITPA. El listado ILEZ no contempla ninguna de las dimensiones de lenguaje comprensivo obtenidas.

En cuanto al tipo de dimensiones de lenguaje comprensivo que es medida por las pruebas analizadas nos encontramos con que el orden, de mayor a menor es el siguiente: "conocer nombres" (NBR) se contempla en la mayor parte de las pruebas (75%), "seguir instrucciones que incluyen elementos gramaticales" (EGR) está muy cerca de la anterior (70%), en menor medida "atender" (ATD) y

"seguir instrucciones"(INS) (55%), y aquellas que se consideran por menos de la mitad de los instrumentos analizados son "responder a preguntas sin utilizar el habla" (RPG, 40%), "responder a diferentes elementos fonológicos" (REF, 25%), "responder a gestos" (GST, 25%), "comprender la función de los objetos" (FOB, 15%) y "comprender historias y/o cuentos" (HST, 10%).

Dentro del lenguaje expresivo la prueba que mas dimensiones incluye dentro de su estructura es la OR (90.,91%), seguida por SILD, NIET y GSSL (81.82%) y en menor medida MENH, REEL y WV (72.73%); las pruebas ITPA, IA y BAYL (63.64%) y STYC (54.54%) contemplan más de la mitad de las dimensiones, y por debajo de esta proporción se encuentran: RLAF y BLEZ (45,45%), NST (36.36%), ILEZ (27.27%), UZ (18.18%) y BORE (9.09%). Las pruebas PEAB y PB no consideran ninguna categoría de lenguaje expresivo.

Al analizar el número de pruebas que tienen en cuenta las diferentes dimensiones de lenguaje expresivo obtenemos los siguientes datos. La mas reflejada es "emitir sonidos espontáneamente" (SNE, 85%), muy cerca se encuentran "utilización de diferentes elementos fonológicos" (UEF) e "imitación motora y verbal" (IMT) (75%); cuatro dimensiones les siguen con igual puntuación "emisión de palabras espontáneamente" (PLE), "nombrar" (NBR), "utilización de elementos gramaticales" (EGR) y "narrar" (NRR) (60%). En menos de la mitad de las pruebas se contempla "hacer y responder a preguntas" (PRG, 45%) y "utilizar gestos" (GST, 40%). Muy por debajo se encuentran "nombrar la función de los objetos" (FOB, 15%) y "conversar" (CNV) que solo se contempla en un instrumentos (5%).

ANALISIS DE CONTENIDO DE TECNICAS

Cuadro XXXVII: Correspondencia entre tecnicas y dimensiones de lenguaje comprensivo

	BA YL	BL EZ	BO RE	GS LL	IA	IL EZ	IT PA	ME NH	NI ET	NST	OR	PE AB	PB	RE EL	RE YN	RL AF	SI LD	ST YC	UZ	WV	TT
ATD	X			X	X			X		X	X			X			X	X	X	X	11
NBR	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X			X	15
REF					X			X		X	X						X				5
EGR	X		X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X			X	14
RPG			X		X			X		X				X	X		X			X	8
HST											X									X	2
FOB										X				X	X						3
GST					X				X					X			X		X		5
INS	X			X	X			X	X	X	X			X	X		X			X	11
	4	1	3	4	7	0	1	6	2	7	6	2	2	7	5	1	7	1	2	6	74

Cuadro XXXVIII: correspondencia entre tecnicas y dimensiones de lenguaje expresivo

	BA YL	BL EZ	BO RE	GS LL	IA	IL EZ	IT PA	ME NH	NI ET	NST	OR	PE AB	PB	RE EL	RE YN	RL AF	SI LD	ST YC	UZ	WV	TT
SNE	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	17
UEF	X			X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X		X	15
PLE	X	X		X	X	X		X			X			X	X	X	X	X			12
NBR	X	X		X	X		X	X	X		X			X	X		X			X	12
EGR			X	X			X	X	X		X			X	X	X	X	X		X	12
PRG				X				X	X		X				X	X	X	X		X	9
NRR	X	X		X	X		X	X	X		X			X	X		X			X	12
CNV																				X	1
FOB				X					X		X										3
IMT	X	X		X	X		X	X	X	X	X			X	X		X	X	X	X	15
GST	X				X		X		X	X	X			X			X				8
	7	5	1	9	7	3	7	8	9	4	10	0	0	8	8	5	9	6	2	8	116

C. Sistemas alternativos a la comunicacion oral.

Como apuntamos en el apartado anterior en el análisis de los items aparecían una serie de dimensiones que podemos considerar como sistemas alternativos de comunicación. A continuación enunciamos cada una de ellas.

- Gestos: Movimientos motores naturales, o con un mínimo de aprendizaje (comer, beber, pararse, sentarse, callar,..).
- Signos: Movimientos motores no naturales, convencionalmente aceptados (lenguaje de sordos paralelo al código verbal).
- Signos Tactiles: Movimientos motores no naturales, convencionalmente aceptados, que se realizan sobre el cuerpo del interlocutor (lenguaje de sordo-ciegos paralelo al código verbal).
- Dactilología: Movimientos motores finos de las manos y dedos, convencionalmente aceptados en los que cada postura o movimiento hace referencia a un fonema o grafema (lenguaje de sordos o sordo-ciegos paralelo a la escritura o deletreo).
- Comunicación Pictórica: Símbolos gráficos "naturales" o convencionalmente aceptados para transmitir información dibujando o señalando el dibujo correspondiente (lenguaje de deficientes motóricos, sujetos autistas o retrasados mentales sin lenguaje oral y otros sin habla).
- Comunicación Escrita: Signos escritos, convencionalmente aceptados, para comunicarse con otra persona (sujetos no orales con buen nivel de funcionamiento cognitivo).

Estos sistemas, alternativos a la comunicación oral, aparecían en diferentes instrumentos, y se utilizaban como opción en aquellos casos en los que, debido a las características del sujeto, no podían aplicarse

los procedimientos habituales. Las discapacidades que daban lugar a la utilización de estos procedimientos modificados estaban relacionadas con la audición, la visión, la motricidad y el habla.

Al relacionar las diferentes dimensiones obtenidas en las pruebas con los distintos sistemas alternativos obtuvimos las siguientes correspondencias (cuadros XXXIX y XL). En el area de lenguaje comprensivo la dimensión "comprender nombres" aparecía en la mayoría de los sistemas de comunicación (71.43%), también en menor medida "responder a preguntas" (57.14%), "seguir instrucciones" (57.14%), "seguir instrucciones que incluyen elementos gramaticales" (42.86%), "atender" que como procedimiento alternativo se enuncia como "atender a gestos" (28.57%), "responder a elementos fonológicos" que en dactilografía se puede enunciar como "discriminación de diferentes kinemas" (28.57%). Tanto la "comprensión de historias y/o cuentos" como "comprensión de la función de los objetos" no aparecían en los sistemas alternativos.

Dentro de lenguaje expresivo son varias las dimensiones que se incluían de forma mayoritaria: "emisión de sonidos" (emisión de kinemas en los sistemas alternativos), "emisión de palabras espontáneamente" e "imitación" (71.43% respectivamente); por debajo se encuentran: "nombrar", "hacer y responder a preguntas", "utilización de elementos gramaticales" y "narrar" (57.14% respectivamente), "utilización de elementos fonológicos" (42.86%) como "uso de elementos prosódicos gestuales" (intensidad, amplitud de movimientos,...) y "utilización de grafemas" en escritura. Por último "conversar" solo aparece en el sistema oral y signado de sordos (28.57%) y "nombrar la función de los objetos" tanto en el oral como el gestual natural (28.57%).

II.2.4. Conclusiones.

Pensamos que el listado de técnicas analizadas ha sido acertado, dada la distribución casi a partes iguales entre pruebas específicas de lenguaje y subpruebas de escalas de desarrollo y, un porcentaje bastante menor de listados de hitos evolutivos. Las características mas relevantes

son: evaluación de lenguaje comprensivo y expresivo, modalidad de lenguaje oral, con preponderancia de análisis del contenido y la forma. Pensamos que la elección de las pruebas es representativa del panorama general, ligeramente elevado en los aspectos pragmáticos, respecto a la distribución de las pruebas del análisis anterior (tema II.1).

En cuanto a las edades, parecen coincidir con la muestra general, la mayor parte se sitúa entre los tres y seis años, aunque en esta distribución hay mas escalas que contemplan niños por debajo de los tres años.

Al igual que anteriormente, la puntuación que proporcionan es en su mayoría normativa y existe una mayor tendencia a utilizar mas de un procedimiento.

El uso de canales coincide con el modelo del ITPA Auditivo-vocal en mayor medida y muy por detrás el visual motor. Los estímulos que a nivel de lenguaje comprensivo se utilizan son visuales y auditivos. Mientras que en la respuesta que se le pide al sujeto se incluyen el seguimiento de instrucciones que implican: manipular objetos (ubicarlos en base a conceptos espaciales), señalar (dibujos, objetos); prestar atención ante sonidos verbales y no verbales; señalar partes del cuerpo y manipulación de objetos ante instrucciones de dos o tres órdenes. En general estos datos confirman las apreciaciones de Miller (1978) sobre el tipo de tareas en los procedimientos de evaluación de lenguaje comprensivo.

En lenguaje expresivo las tareas son mas variadas con prevalencia de la utilización de cadenas verbales, en mayor medida preguntas, nombrar dibujos, completar frases.. Hay una elevada utilización de locuciones o palabras aisladas (relacionadas con elementos gramaticales o nombrar). Parece que hay una mayor especificidad en la respuesta en los test que en las observaciones de habla espontánea, donde interesa que el sujeto emita secuencias lo mas largas posibles de lenguaje, aspecto este último relacionado con la posibilidad de analizar el texto o discurso emitido por el sujeto.

Las actividades de evaluación que siguen en importancia son la imitación de sonidos, de palabras, y en menor medida la emisión de locuciones o palabras ante estos mismos estímulos.

Para finalizar, decir que en general se utilizan pocos materiales en las pruebas de lenguaje expresivo comparada con el comprensivo, donde se usa sobre todo dibujos y objetos del entorno.

Cuadro XXXIX: correspondencia entre sistemas alternativos y dimensiones de lenguaje comprensivo

	ORAL	GESTUAL	SIGNADO	DACTILOGIA	SIGN.TACTIL	PICTOGRAFICO	ESCRITO	TOTAL
ATD	X	X						2
NBR	X	X	X	X			X	5
REF	X			X				2
EGR	X	X			X			3
RPG	X	X	X	X				4
HST	X							1
FOB	X							1
INS	X	X	X		X			4
	8	5	3	3	2	0	1	22

ANALISIS DE CONTENIDO DE TECNICAS

Cuadro XL: correspondencia entre sistemas alternativos y dimensiones de lenguaje expresivo

	ORAL	GESTUAL	SIGNADO	DACTILOLOGIA	SIGN. TACTIL	PICTOGRAFICO	ESCRITO	TOTAL
SNE	X	X	X		X	X		5
UEF	X	X					X	3
PLE	X	X	X	X		X		5
NBR	X		X	X			X	4
EGR	X	X	X				X	4
PRG	X	X	X	X				4
NRR	X	X	X				X	4
CNV	X		X					2
FOB	X	X						2
IMT	X	X	X	X			X	5
	10	8	8	4	1	2	5	38

II.3. ELABORACION DE UN SISTEMA DE EVALUACION DEL LENGUAJE COMPRENSIVO Y EXPRESIVO.

II.3.1. Objetivo de la elaboración.

En el planteamiento inicial de este trabajo no se pretendió la elaboración de ningún instrumento de evaluación. El objetivo primordial era el análisis de los contenidos y procedimientos de estudio del lenguaje oral. Sin embargo, a medida que íbamos profundizando en el tema, se pensó que podrían aprovecharse los datos obtenidos para intentar construir una prueba que comprendiera las características, que a nuestro entender, debían ser "ideales" en un test de evaluación del lenguaje, esto es, que:

- a. fuese lo suficientemente amplio como para evaluar tanto el lenguaje oral como la comunicación, y analizar distintos componentes (contenido, forma y uso);
- b. posibilitara información sobre el nivel de desarrollo del sujeto respecto a la población normal (carácter normativo) y describiera el nivel concreto de ejecución de éste (carácter criterial y curricular),
- c. suministrara datos para establecer una "zona de desarrollo próximo" del sujeto, dando información sobre qué puede hacer "con ayuda";
- d. utilizara datos de distintas modalidades de obtención de la información (observación, entrevista y test);
- e. proporcionara una primera información general de tipo "screening" y pudiera aplicarse, en caso de detectarse problemas, una evaluación "más en profundidad";

- f. resultara lo suficientemente sencillo como para ser aplicado tanto por psicólogos como logopedas;
- g. ofreciera datos tanto del sujeto como del contexto lingüístico y social en el que se desenvuelve,
- h. tuviera en cuenta la posibilidad de ser aplicado a sujetos no orales, o con graves dificultades en este área, a través de un sistema alternativo de comunicación.

Como puede verse el objetivo inicial se convirtió en una labor altamente ambiciosa, no obstante se nos animó a continuar y pensamos que podíamos aportar nuestro "grano de arena", dentro del panorama que sobre el tema se estaba desarrollando en nuestro país.

II.3.2. Procedimiento.

El proceso, para llevar a cabo la elaboración de la prueba de evaluación del lenguaje, se ha desarrollado durante los dos últimos años, y ha partido de los análisis anteriormente realizados. A continuación se detallan cada uno de los elementos del instrumento.

II.3.2.1. Elaboración del instrumento.

Una vez que tuvimos una descripción de las dimensiones que se habían obtenido, desde un punto de vista racional, en el trabajo anterior y su desarrollo en listados de items de evaluación, se procedió a darle forma de instrumento. Esto implicaba plantearse unos objetivos de evaluación con sus correspondientes contenidos, unos procedimientos de obtención de la información, una forma de valorar los datos y un procedimiento de registro de éstos. En último lugar se le puso un nombre: sistema de "Análisis del Lenguaje Comprensivo y Expresivo" cuyas

siglas "ALCE" debían ser fácilmente memorizables. Se denominó a éste como "sistema", porque no pretende ser únicamente un test, sino que integra la observación al sujeto en situaciones naturales y la entrevista a las personas allegadas como procedimiento con tanto peso, al menos, como el primero.

A. Objetivos.

Como se describió al inicio de este capítulo los objetivos del presente sistema son: por una parte ofrecer una descripción lo más pormenorizada posible de la competencia lingüístico-comunicativa del sujeto y por otro lado que proporcione un nivel de desarrollo del lenguaje en el que éste se encuentra. Es decir, ofrecer unos datos de carácter curricular-criterial y normativos respectivamente.

También introduce la posibilidad de analizar el "potencial" de aprendizaje del sujeto a partir del análisis de las conductas conseguidas y las emergentes (las que realiza con ayuda).

Esto es así porque, dentro de la práctica cotidiana de evaluación del lenguaje, es necesario poder detectar las dificultades lingüístico-comunicativas de un sujeto para: incluirlo dentro de una determinada categoría diagnóstica, explicar cuales son sus problemas, predecir su evolución y, fundamentalmente, describir su competencia para determinar sus necesidades educativas especiales con vistas a un programa de intervención o establecer las correspondientes adaptaciones curriculares.

Para poder realizar un análisis del contexto en el que se desenvuelve el sujeto, se ha construido una entrevista general y se adaptado un cuestionario de evaluación del contexto lingüístico (Kaiser, Alpert y Warren; 1987).

A partir de los resultados de la aplicación del sistema, y una vez identificados los items que mejor "discriminan", se pretende elaborar una pequeña prueba inicial de "screening" que pueda ser aplicada de forma independiente a la escala, y cuya información, obviamente muy limitada, nos diera pistas sobre que aspectos deberían evaluarse con mayor profundidad.

B. Contenidos.

Los contenidos del ALCE han surgido directamente de los datos obtenidos a partir del análisis de las 20 técnicas y listados de hitos de desarrollo evolutivo del lenguaje (capítulo 4) y la inclusión de algunos items descritos por Kiernan, Jordan y Saunders (1978) referentes a la utilización de gestos con carácter comunicativo.

El sistema se compone de dos escalas generales que pueden ser aplicadas de manera independiente de tal forma que proporcione puntuaciones e información sobre el lenguaje comprensivo y/o expresivo, dependiendo de las necesidades de evaluación.

Cada una de estas escalas se desarrolla a su vez en una serie de dimensiones con sus items correspondientes. Como puede verse se ha cambiado el nombre de algunas de las dimensiones pero no su contenido (cuadro XLI).

Con las diferentes dimensiones se podría haber realizado una clasificación distinta, por ejemplo según el modelo de Bloom y Lahey en: contenido, forma y uso. Sin embargo, se pensó que se quedaban fuera muchas otras categorías. Algunas de estas se podrían denominar: "requisitos previos para el lenguaje", "comunicación no oral", "gestos expresivos", "vocalizaciones no verbales",... según se describe en el capítulo II.2. Pensábamos que esto daría lugar a una complejización en los procedimientos de evaluación y valoración de la información, por lo que

decidimos optar por la estructura que se venían proponiendo en diferentes escalas de comportamiento adaptativo, entre ellas el WV-UAM, que a su vez es la síntesis de otros 13 checklist de ese tipo.

Cuadro XLI: dimensiones del A.L.C.E.

LENGUAJE COMPRESIVO	LENGUAJE EXPRESIVO
<p>A. Responder a gestos. B. Responder a sonidos. C. Responder a la voz. D. Responder al nombre. E. Responder a elementos fonológicos. F. Comprender nombres. G. Seguir instrucciones. H. Comprender términos cualitativos. I. Comprender términos espaciales. J. Comprender términos cuantitativos. K. Comprender términos temporales. L. Comprender pronombres. M. Reconocer singular/plural. N. Comprender acciones. Ñ. Comprender la negación. O. Comprender preguntas. P. Comprender historias y/o cuentos.</p>	<p>A. Emitir primeros sonidos. B. Emitir sonidos verbales. C. Utilizar gestos. D. Imitar movimientos. E. Imitar sonidos. F. Utilizar elementos fonológicos. G. Utilizar palabras. H. Utilizar frases. I. Nombrar. J. Utilizar elementos gramaticales. K. Responder y hacer preguntas. L. Narrar. M. Conversar.</p>

C. Procedimientos de evaluación.

Dada la complejidad del análisis del fenómeno lingüístico-comunicativo hemos pretendido que la información se obtenga de diferentes fuentes. Así, se aplica una entrevista sobre aspectos generales de desarrollo del sujeto y otra específica del lenguaje para obtener información de comportamientos generalmente no accesibles al evaluador (en el hogar, en la residencia,...). El

segundo procedimiento es la observación y registro en contextos naturales del comportamiento verbal-comunicativo del sujeto. Y por último un *test situacional* para elicitación aquellos comportamiento difícilmente observables en contextos naturales.

Un último cuestionario de evaluación del *lenguaje del contexto*, que se cumplimentará al final de la evaluación del sujeto, intenta analizar algunos elementos significativos para el lenguaje del ambiente que le rodea.

Antes de pasar a ver cada uno de estos procedimientos detenidamente, apuntar, que los tres primeros se realizan y se registran sobre los mismos items y en el mismo Protocolo de Recogida de Datos, anotando en el espacio reservado a propósito "O" (observación), "E" entrevista o "T" (test).

C.1. *Entrevista.*

Podemos resumir la entrevista según F. Silva (1992), como el procedimiento en el que "...se requiere: una relación entre personas, una vía de comunicación simbólica bidireccional, preferentemente oral, unos objetivos prefijados y conocidos, al menos, por el entrevistador, una asignación de roles..." (p.255)

Esto quiere decir entre otras cosas que la entrevista no es una simple conversación y que se tienen fijados de antemano los objetivos, en este caso, la información que se pretende obtener. Dentro del sistema la finalidad de la entrevista es proporcionar los datos del sujeto respecto a sus características generales, desarrollo evolutivo y elementos del lenguaje.

Se ha optado por una entrevista "estructurada" para facilitar la codificación de los datos que se van a analizar, no obstante algunas preguntas son "semiabiertas" y en ocasiones las

personas entrevistadas proporcionan más información que es anotada al margen en la hoja de registro.

La entrevista se compone de dos partes, una *Entrevista Familiar General* con los siguientes elementos: datos de identificación, datos familiares, historia de desarrollo e historia escolar; y un listado de preguntas sobre elementos comunicativo-lingüísticos específicos (los mismos items del test), tanto a nivel comprensivo como expresivo.

En el modelo experimental se realizan todas las preguntas sobre los items para que una vez que se analicen los datos, discernir qué información es posible obtener sobre la observación que hacen los informantes en los contextos naturales del sujeto, y cuál es poco fiable o desconocida por éstos.

En la primera parte (entrevista general) la gran mayoría de las preguntas requiere únicamente señalar con una cruz la que se considere oportuna, p.ej.:

- ¿Han observado retraso en algunas de las siguientes adquisiciones evolutivas en su hijo?, señalar cuál:

permanecer seco tanto por el día como por la noche.

permanecer limpio tanto por el día como por la noche.

utilizar gestos sociales (echar los brazos, adiós, besitos, ven,...).

.....

En la segunda parte (entrevista específica de repertorios lingüístico-comunicativos), deberán registrarse los datos de la entrevista en el Protocolo de Recogida de Datos del Lenguaje Comprensivo y Expresivo (ver manual en el anexo). En primer lugar se rodeará con un círculo la Modalidad "E"; cada pregunta tiene cuatro alternativas de respuestas, numeradas de 1 a 4, debiéndose poner una cruz en la casilla correspondiente. El apartado de

Ayuda no se rellena. En el caso de que los informantes no hayan observado nunca esa conducta se pondrá un 0 en la primera casilla. Algunos ejemplos de la entrevista para la recogida de datos del lenguaje son los siguientes:

- Utiliza gestos para hacer saber sus deseos (F)

1	2	3	4
		X	

- Conoce un número determinado de nombres. (N) (5,10,20,+)

1	2	3	4
X			

Si la persona entrevistada tiene alguna dificultad en comprender la pregunta el evaluador la explicará y pondrá ejemplos, si lo considera necesario. Si aún así no se comprende la pregunta el evaluador deberá poner un signo de interrogación (?) al inicio del ítem para ser posteriormente revisado.

C.2. Observación.

Como apunta Fernández-Ballesteros (1980) "observar supone una conducta deliberada del observador (frente a la observación cotidiana y casual), cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis" (p.135).

El objetivo de la observación en el ALCE es obtener información del comportamiento comunicativo-lingüístico del sujeto en contextos naturales habituales para él (situaciones de ocio y tiempo libre, trabajo en el aula, competencia en el hogar,...) y con observador no participante. En la aplicación experimental se realizan cinco sesiones de quince minutos de observación.

Cada observación se registra en una hoja compuesta por los siguientes apartados: identificación del sujeto y la situación, tiempo de registro, situaciones antecedentes, conducta comuni-

cativo-lingüística del sujeto, situaciones consecuentes y anotaciones sobre la observación.

Para registrar las observaciones se realiza una anotación literal en cada una de las columnas correspondientes a la situación observada (antecedentes, conductas, consecuentes) para poder establecer las relaciones entre ellas.

Posteriormente se pasan los datos de las conductas que hayan podido observarse, categorizándolas según los ítems y las unidades de análisis que posteriormente veremos, al Protocolo de Recogida de Datos del lenguaje. Previamente se rodeará con un círculo la Modalidad "O" y no se rellenará el apartado de ayudas.

C. *Test situacional.*

Vamos a considerar a los test como: procedimientos de observación en situaciones artificiales por un observador ajeno y participante (Fernández-Ballesteros, 1980), que diseña intencionadamente una tarea para elicitar una conducta previamente establecida.

Con el Test Situacional pretendemos obtener información difícilmente observable en situaciones naturales tanto por el evaluador como por sus padres o personas allegadas. Dicha prueba se compone de dos escalas, lenguaje comprensivo y expresivo, y por una serie de dimensiones dentro de cada una de ellas, con sus respectivos ítems.

Los ítems a evaluar están agrupados por Procedimientos numerados para facilitar con una sola tarea la obtención de información sobre varios ítems, cada uno especifica cómo se ha de realizar la elicitación de la conducta, explicitando qué tipo de ayudas (visual, auditiva, física) se pueden proporcionar, qué materiales utilizar y cómo puntuar las respuestas.

El registro de los datos se realiza en el Protocolo de Recogida de Datos del Lenguaje, previamente se rodeará con un círculo la Modalidad "TS". Cada uno de los items tiene cuatro posibilidades de respuestas, numeradas de 1 a 4, debiéndose registrar en la casilla correspondiente con una cruz el nivel que alcanza sin ayuda y, con una segunda cruz su ejecución con ayuda. Asimismo se ha de registrar en la casilla correspondiente el tipo de ayuda que se le ha proporcionado. No obstante en la aplicación experimental, dada la necesidad de calibrar la jerarquización de los items, no se procedió a aplicar los diferentes tipos de ayudas.

* Ejemplos de registros del Test Situacional:

	RESPUESTA				AYUDA		
	1	2	3	4	F	V	A
- Muestra interés por un gesto o acción. (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C.4. Guía para la evaluación del contexto.

Ya se ha apuntado la importancia que tiene el estudio del contexto a la hora de evaluar el lenguaje de un individuo. En los procedimientos anteriores, tanto en la Entrevista General como en la Observación se obtienen datos al respecto.

El objetivo del cuestionario que se presenta, es realizar un análisis de algunos elementos del contexto, relacionados con el lenguaje del sujeto evaluado, para obtener información de la interacción que se establece entre el individuo y el ambiente, así como de las características y posibilidades de modificación de éste de cara a una intervención posterior.

Los aspectos que analiza son: los tipos de modelos lingüísticos que se dirigen al sujeto, tipos de respuesta que elicit, consecuencias de esas conductas, oportunidades que tiene para el

uso del lenguaje, y una breve descripción del contexto no verbal.

Este cuestionario se debe cumplimentar al finalizar la evaluación puesto que el aplicador, después de la entrevista y las observaciones tendrá una idea más completa del contexto lingüístico que rodea al sujeto.

D. Unidades de medida.

Para poder reducir la enorme cantidad de información que proporcionaban los items se procedió a establecer unos enunciados generales con cuatro niveles de respuesta, de esta forma, y dada la diversidad en los tipos de items, tuvimos que utilizar diferentes unidades de medida dependiendo de los datos que queríamos obtener.

Así, los resultados de las observaciones, la entrevista y el test situacional son cuantificados como sigue:

* Frecuencia (F): es el número de veces que la conducta ocurre por unidad de tiempo, se refleja en el sistema según una escala adverbial de la siguiente forma: (1) alguna vez, (2) a veces, (3) frecuentemente y (4) siempre.

Esta va a ser la medida más frecuente de los items del sistema de evaluación, en la observación y entrevista se puntuarán por apreciación, mientras que en el test se aplicarán en cuatro ocasiones los items correspondientes. Así si el sujeto realiza en cuatro ocasiones la conducta se puntúa (4), si en tres (3), etc.

* Número (N): se refiere a la cantidad de respuestas de un determinado tipo que emite el sujeto, generalmente nombres,

que se corresponde con la valoración (4,3,2 y 1) se especifica en los items correspondientes.

* Duración (D): es el intervalo temporal entre el inicio de una conducta y el final de ella, la valoración del tiempo se especifica en los items correspondientes.

* Intensidad (I): existe un solo item que analiza la magnitud de sonido que el sujeto puede discriminar auditivamente. La valoración se especifica en dicho item.

* Tipo (T): característica de la conducta respecto a un patrón, generalmente estructuras (palabras, frases,...) y nivel de dificultad de una determinada tarea (preguntas, historias,...)

* Pronunciación (P): se refiere al nivel de articulación de fonemas, y su valoración se especifica en los items correspondientes.

E. Sistema de valoración.

Cada uno de los procedimientos de evaluación hace referencia a uno o varios items, y especifican como han de valorarse las respuestas emitidas por el sujeto. En el Protocolo de Recogida de Datos del Lenguaje, al final de cada item viene entre paréntesis la unidad de medida que se ha utilizado para su análisis: F (frecuencia), N (número), T (tipo), I (intensidad) y D (duración).

Como ya se refirió anteriormente la frecuencia se refleja en una escala adverbial del siguiente modo:

- (1) ocurre la conducta alguna vez,
- (2) a veces,

- (3) frecuentemente, y
- (4) siempre.

A continuación se apuntan algunos ejemplos de otros tipos de valoración (el desarrollo para cada uno de los items se encuentra en el manual del sistema ALCE)

* **Discrimina sonidos por su volumen. (I):** diferencia sonidos, fuertes/débiles (altos/bajos) cuando se presentan en pares.

- (1) sólo discrimina sonidos muy por encima del volumen normal de la voz (60dB aprox.).
- (2) sólo diferencia sonidos muy por encima y muy por debajo de la voz.
- (3) diferencia sonidos discretamente por encima y por debajo de la voz.
- (4) distingue sonidos ligeramente distintos.

* **Discrimina fonemas distintos. (T):** diferencia si dos fonemas son iguales o diferentes.

- (1) diferencia mama/papa o semejantes,
- (2) diferencia (a-u/i-e) o semejantes,
- (3) diferencia (te-ke/re-se) o semejantes,
- (4) diferencia (be-de/te-ce) o semejantes.

* **Conoce un número determinado de nombres. (N):** señala o indica por cualquier otro procedimiento conocer nombres pertenecientes a cualquier categoría.

- (1) conoce de 1 a 5,
- (2) conoce de 6 a 10,
- (3) conoce de 11 a 20,
- (4) conoce más de 20 nombres.

*** Responde a preguntas de diferente nivel de dificultad sobre un texto sencillo (Texto I).(T):** señala o indica comprender el texto que se le ha leído.

(1) respuestas que requieren la utilización de si/no relacionadas con características de los protagonistas.

(2) respuestas que requieren la utilización de si/no relacionadas con características complejas de los protagonistas o de un solo elemento.

(3) respuestas que requieren el conocimiento de características de sencillas de los protagonistas.

(4) respuestas que requieren el conocimiento de características complejas de los protagonistas o la identificación de errores.

*** Emite vocales espontáneamente o por imitación (P):** aisladas o formando parte de palabras.

(1) imita vocales con algunas dificultades.

(2) imita vocales sin dificultades.

(3) emite vocales espontáneamente con algunas dificultades.

(4) emite vocales espontáneamente sin dificultades.

*** Conversa con una o varias personas durante cinco minutos o más, (D):** intervalo durante el que mantiene la interacción verbal.

(1) menos de 1 minuto,

(2) de 1 a 5 minutos,

(3) de 6 a 15 minutos,

(4) más de 15 minutos.

F. Procedimientos de registro.

El objetivo es ofrecer visualmente la información obtenida por las diferentes fuentes para analizar la competencia general. Las puntuaciones son de diversos tipos, por una parte se refleja el nivel de competencia del sujeto, especificando aquellas conductas que puede hacer sin ayuda, las que hace con ayuda (potencial de aprendizaje) y las que no consigue de ninguna forma. En este sentido disponer de tal información puede servir de pauta para establecer los objetivos de un posible programa de intervención curricular.

Por otro lado, las puntuaciones directas obtenidas en cada una de las dimensiones pueden traducirse a porcentajes (en qué medida se sitúa el sujeto respecto a la consecución total de las conductas contempladas por este sistema) o es posible, una vez que se obtengan los datos estadísticos definitivos, convertirlas en edades equivalentes (nivel de desarrollo del sujeto respecto a esa dimensión). Igualmente será posible obtener una edad equivalente para cada área del lenguaje (comprensivo y expresivo).

La cumplimentación del perfil es sumamente sencilla. El evaluador rellenará con un color las casillas correspondientes a los ítems conseguidos sin ayuda, y de otro color las de los ítems realizados con ayuda. Posteriormente se obtendrá la puntuación directa haciendo un recuento del número de casillas (cuatro por ítem) coloreadas que reflejan las conductas que el sujeto realiza sin ayuda. Los porcentajes se realizan en cada dimensión a partir del número de casillas (y en el área total) con una sencilla regla de tres. Las puntuaciones directas pueden (podrán en la versión definitiva) traducirse en edades equivalentes consultando las tablas baremadas.

II.3.2.2. Proceso de aplicación.

A. Selección de los sujetos.

Los sujetos seleccionados para la aplicación debían ser "normales", esto es, sin ningún tipo de retraso o alteración en el desarrollo general o el lenguaje en particular. Los niveles de edad de las escalas de referencia analizadas se situaban entre el nacimiento y más allá de los 12 años, sin embargo para nuestros propósitos acotamos el sistema entre los 0 y los 10. De esta forma se incluyeron al menos un sujeto por cada intervalo de 6 meses entre los 0 y 6 años, dado el elevado nivel de adquisiciones que se suelen producir durante estos años en el área del lenguaje. Lógicamente los niños correspondían, dentro del sistema educativo, a la etapa infantil y primeros ciclos de primaria. Se eligieron sujetos que fueran fácilmente accesibles a los aplicadores, por las razones que se comentan a continuación. En definitiva la muestra inicial estaba compuesta por 52 sujetos.

B. Selección de los aplicadores.

Se ha pretendido elaborar un sistema de evaluación que fuera fácilmente aplicable tanto por psicólogos como por logopedas, por ello, se oferta la participación en la investigación a alumnos de segundo año del curso de postgrado en logopedia de la UAM, como un trabajo más de prácticas. Las condiciones que se establecieron fueron: la participación en un seminario de adiestramiento en el sistema, el seguimiento riguroso de los procedimientos de evaluación y las indicaciones que se proporcionaron en el entrenamiento y, finalmente, el compromiso de aplicar el sistema a 10 sujetos de las características anteriormente referidas por cada uno de los evaluadores. Finalmente se seleccionaron 6 evaluadores, todos ellos tenían experiencia anterior como profesores o psicólogos, y aunque alguno no había

aplicado nunca un test antes, si al había hecho entrevistas y realizado observaciones.

C. Proceso de aplicación.

La aplicación se realizó durante un curso académico dividido en los siguientes momentos.

- Un seminario de formación en el sistema durante tres sesiones de dos horas cada una, que incluía formación en: técnicas de observación y registro, realización de entrevistas semiestructuradas, aplicación del test situacional y cumplimentación de los diferentes protocolos u hojas de registro del sistema.

- Reuniones quincenales con todos los participantes para comentar los problemas o dudas que iban apareciendo de cara a decidir una estrategia común de resolución de éstas.

- Una sesión de revisión y valoración final de la aplicación en general y del sistema de análisis en particular.

D. Valoración del proceso de aplicación.

Al final del proceso, como se apunta en el párrafo anterior, se procedió a evaluar la aplicación del sistema a través de la cumplimentación de un cuestionario construido al efecto y una reunión general donde cada uno de los aplicadores exponía sus dificultades y opiniones.

II.3.2.3. Análisis de datos.

A. Características de la muestra.

Se aplicó el sistema a un total de 52 sujetos entre los 0 y los 10 años. Sin embargo, una vez analizados los datos de la evaluación, se observó que los niños mayores de 6 años cumplían la escala en su totalidad, por lo que se desestimaron estos últimos a la hora de realizar los diversos análisis, por lo tanto, la muestra final se redujo a 20 sujetos.

La división por sexos es de 11 mujeres (55%) y 9 varones (45%). En cuanto a las edades se distribuyen según los datos que aparecen a continuación.

Cuadro XLII:
Edades de los sujetos de la muestra

Edad (meses)	Frec	%	% acumulado
3	2	10.0	10.0
7	1	5.0	15.0
10	1	5.0	20.0
18	1	5.0	25.0
23	1	5.0	30.0
26	1	5.0	35.0
32	1	5.0	40.0
33	1	5.0	45.0
36	1	5.0	50.0
37	1	5.0	55.0
46	1	5.0	60.0
51	1	5.0	65.0
54	1	5.0	70.0
57	2	10.0	80.0
60	1	5.0	85.0
62	1	5.0	90.0
66	1	5.0	95.0
70	1	5.0	100.0
Total	20	100.0	

Los datos de la entrevista general aplicada a los padres revelan la siguiente información:

- En el 75% de los casos los padres pertenecen a un *nivel socioeconómico* "medio", un 20% a "medio-alto" y solamente un 5% a "medio-bajo".
- El *nivel cultural* es "medio-alto" en el 40%, "medio" en el 35%, "alto" en el 15% y "medio-bajo" y "bajo" en el 5% de los casos respectivamente.
- Los padres están de acuerdo en el 100% de los casos, tanto en las *pautas educativas* como en el *trato que habitualmente proporcionan a su hijo*.
- Las familias en todos los casos mantienen *relaciones sociales* frecuentes con familiares, vecinos y amigos.
- En el 15% de la muestra se han producido en los últimos años algún *acontecimiento familiar significativo*.
- El *embarazo* transcurrió normalmente en el 90% de los casos, y con dificultades leves en el resto.
- Solamente en el 5% hubo problemas durante el parto, el mismo porcentaje nos encontramos en el caso de padecimiento de *enfermedad de larga duración*.
- En ningún caso ha habido *hospitalización* en los niños de la muestra.
- Se han manifestado *retrasos* no significativos en el 10% de los casos referidos fundamentalmente a control de esfínteres, aparición de las primeras palabras y motricidad gruesa.

- La edad de comienzo de la escolarización de los sujetos se produjo en el intervalo 0-1a. en el 15%, 1a.1m.-2a en el 20% y 2alm.-3a. en el 30%, en el resto no se ha registrado el dato.
- El 95% no ha presentado ningún problema de adaptación al colegio.
- No presentan ningún problema ni han recibido tratamiento la totalidad de los sujetos

B. Resultados de los procedimientos de evaluación.

A continuación vamos a analizar los resultados obtenidos para cada uno de los procedimientos de evaluación del sistema y posteriormente la relación que se establece entre cada uno de ellos.

B.1. Resultados de la Observación.

Solamente apareció una dificultad a la hora de registrar las conversaciones en la hoja de registro propuesta, en éstas la conducta consecuente a la actividad verbal de un sujeto es, a su vez, antecedente de la siguiente para dicha persona. En este caso se registraba únicamente en dos columnas consecutivamente.

A partir de los registros se debían categorizar las conductas en base a los items de la escala. Como era de esperar un gran número de conductas a evaluar no eran observables en las situaciones elegidas, ya que el sujeto o no las tenía adquiridas o no se manifestaban en esos momentos. En los cuadros XLIII y XLIV aparecen los porcentajes de items que no han sido observados

durante las sesiones ¹.

B.2. Resultados de la Entrevista.

Los datos de la entrevista general ya han sido tratados al referirnos a las características de la muestra. En este momento vamos a analizar la información sobre los aspectos comunicativos-lingüísticos que, como se recordará, se realiza a través de preguntas a los padres sobre los propios items de evaluación.

Se pidió a los aplicadores que anotasen todas aquellas preguntas en las que los padres tenían problemas a la hora de contestar, por falta de comprensión de éstas o, por desconocer dicha información. En los cuadros XLIII y XLIV se muestran los items en los que se han presentado algunas de las dificultades expuestas ². Como puede observarse el mayor número de preguntas no contestadas se refieren al lenguaje expresivo.

B.3. Resultados del Test.

La administración del test exigía, en este primer momento, la aplicación de los "procedimientos" en su totalidad independientemente de la edad del sujeto. Lógicamente muchos de los items iniciales de la escala se conseguían en la mayoría de los niños. Así, por ejemplo, se comprobó que aquellos que tenían más de un año de edad puntuaban siempre en los primeros cinco procedimientos de lenguaje comprensivo.

En esta aplicación no se han proporcionado los niveles de ayuda que venían especificados para cada procedimiento, porque

¹. Las claves son las siguientes: (*) conducta no observada entre el 0-25% de los casos, (**) entre el 26-50%, (***) entre el 51-75% y (****) entre el 76-100%.

². Las claves son las siguientes: (#) no contestado o con problemas entre 1-3 casos, (##) entre 4-6 y (###) en más de 6.

consideramos que era necesario establecer previamente, de forma precisa, la jerarquización de los items, de cara fundamentalmente a la baremación de la prueba.

CUADRO XLIII: L. COMPRENSIVO, DATOS SOBRE APLICABILIDAD DE LOS DISTINTOS PROCEDIMIENTOS

ITEM	E	O	T	ITEM	E	O	T	ITEM	E	O	T	ITEM	E	O	T
A1		**		E2		***	+	H1		***		K4		***	+
A2		**		E3		***	+	H2		***		L1		**	+
B1		***		F1		**		H3		***		L2		**	+
B2		**		F2		***		H4		***		M1		**	+
B3		**		F3		***		H5		***	+	N1		***	+
B4		**		F4		***		H6		***	+	N2		***	+
B5		**		F5		***		I1		***	+	N1		***	+
C1		**		F6		***	+	I2		***	+	N2		***	+
C2		**		F7		***		I3		***	+	O1		**	+
C3		**		F8		***		I4		***	+	O2		***	+
C4		***		F9		****		I5		***	+	O3		***	+
C5		**		F10		***		I6		***	+	O4		***	+
D1		**		F11		***		J1		***	+	O5		***	+
D2		**		G1		**		J2		***	+	P1		***	
D3		**		G2		**		K1		****	+	P2		****	
D4		**		G3		***	+	K2		****	+	-			
E1		**		G4		***		K3		****	+	-			

CUADRO XLIV: L. EXPRESIVO, DATOS SOBRE APLICABILIDAD DE LOS DISTINTOS PROCEDIMIENTOS

ITEM	E	O	T	ITEM	E	O	T	ITEM	E	O	T	ITEM	E	O	T
A1	#	***		C9	#	**		H1	##	**		J7	#	**	
A2		***	+	C10	#	***		H2		*		J8	#	***	+
A3	#	***		D1	#	**		H3	#	*		J9	#	***	
A4	#	***		D2	#	***		H4	#	**		J10	##	**	
A5	#	***		D3	#	***		I1	#	**		J11	#	***	+
A6	#	***		D4	#	***		I2	#	**		J12	##	***	
B1	#	***		D5	#	***		I3	#	**		K1	#	**	
B2	#	***		E1	##	***		I4	#	***		K2	#	***	
B3	#	***		E2	##	***		I5	#	***		K3	#	***	
B4	#	***		E3	##	***		I6	#	***		K4	#	**	
B5	#	***		F1	#	**		I7	#	***		K5	#	***	
C1	#	**		F2	#	***		I8	#	***		L1	#	**	
C2	##	***		F3	##	**		I9	#	***		L2	#	***	
C3	#	***		F4	##	**		J1	#	**		L3	#	***	
C4	##	***		F5	##	**		J2		**		L4	#	***	
C5	#	***		F6	##	**		J3		***		L5	#	***	
C6	##	***		G1	##	**		J4		***		M1	#	***	+
C7	#	***		G2		*		J5	#	***		M2	##	**	
C8	#	**		G3	#	**		J6	#	**	+				

Se pidió a los aplicadores que anotaran las dificultades que habían encontrado en los distintos procedimientos de evaluación de la escala. En los cuadros XLIII y LXIV aparecen los items que no aparecen registrados³. Por la información que proporcionaron posteriormente los evaluadores, en la numeración de uno de los items existía una errata y, los otros no se registraron por error aunque el sujeto los había conseguido.

B.4. Relación entre modalidades de evaluación.

En su formulación original, como se ha dicho anteriormente, se pretendió obtener información de todos los items por la aplicación de los tres procedimientos: entrevista, observación y test, así para cada sujeto se requirió una media de cuatro horas para recoger todos los datos. Uno de los objetivos de este trabajo era optimizar el método de recogida de información apropiado para las conductas que se deseaban evaluar.

Como vimos al analizar los datos de la observación aparecen un número muy elevado de conductas no registradas, aun cuando los períodos de tiempo observados, 5 de 15min., eran bastante largos. Por lo que al hacer las comparaciones entre el procedimiento anterior y los otros dos, entrevista y test, aparecían un número elevado de discrepancias debidos a las puntuaciones 0. Así pues se decidió establecer una comparación entre estos dos últimos a través del coeficiente KAPPA⁴. Los resultados obtenidos se

³. (+) significa que no se han registrado entre 1-3 casos.

⁴. Las fórmulas del coeficiente Kappa son:

$$K = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}, \text{ siendo } P_o = \frac{1}{n} \sum n_{ij} \quad \text{y} \quad P_e = \frac{1}{n^2} \sum n_{i.} \cdot n_{.i}$$

$$\text{siendo } Z = \frac{K}{\sqrt{\frac{P_e}{n(1-P_e)}}}$$

muestran en los cuadros XLV y XLVI⁵.

La hipótesis nula del índice Kappa es de independencia entre los procedimientos, por lo que al rechazarse ésta, los resultados deben interpretarse como concordancia entre las observaciones. Así los datos parecen confirmar una elevada relación entre la "entrevista" y el "test".

"P." es la proporción de casos esperados en la diagonal principal por azar y "P_o" la obtenida.
K se distribuye entre 0 y 1

⁵ Nivel de significación "**" : -.05 y "***" : -.001.

CUADRO XLV: L. COMPRENSIVO: COMPARACION ENTRE ENTREVISTA Y TEST (KAPPA).

ITEM	VALOR	K	SIGNIFIC	ITEM	VALOR	K	SIGNIFIC
A1	.19118	.9452	-	F1	.44175	2.1293	*
A2	.31818	2.0507	*	F2	.56364	2.7168	**
B1	.38356	2.7421	**	F3	.41605	2.7438	*
B2	.23078	1.4807	-	F4	.58621	4.2567	**
B3	.25170	1.8746	*	F5	.44223	2.6513	**
B4	.13304	.9499	-	F6	.53846	3.4547	**
B5	.24812	1.5634	-	F7	.45205	2.2237	**
C1	.42857	1.5649	-	F8	.48780	3.6753	**
C2	.49821	3.3833	**	F9	.75438	3.3282	**
C3	.42349	2.5668	**	F10	.45205	2.2237	*
C4	.28315	1.9813	*	F11	.39393	2.9915	**
C5	.28057	1.8941	*	G1	.39849	2.5108	**
D1	.25094	1.5901	-	G2	.40298	2.5679	**
D2	.35018	2.3501	**	G3	.47950	3.0729	**
D3	.14894	1.0297	-	G4	.29260	2.1933	*
D4	.44352	2.7765	**	H1	.57895	4.0759	*
E1	.28571	1.9518	*	H2	.25926	1.9688	**
E2	.19367	1.6078	-	H3	.38567	2.8541	**
E3	.37704	2.3734	-	H4	.23611	1.6932	*

CUADRO XLV: L. COMPRENSIVO: COMPARACION ENTRE ENTREVISTA Y TEST (KAPPA) (Cont).

ITEM	VALOR	K	SIGNIFIC	ITEM	VALOR	K	SIGNIFIC
H5	.49557	2.7949	**	L1	.43071	3.1642	**
H6	.29889	2.2608	*	L2	.43071	3.1642	**
I1	.51073	3.0036	**	M1	.61538	3.9483	**
I2	.47222	3.1297	**	N1	.42642	3.0881	**
I3	.44441	.9672	-	N2	.52101	3.1591	**
I4	.53658	3.4208	**	Ñ1	.68066	4.1271	**
I5	.69230	4.4419	**	Ñ2	.46032	2.6092	**
I6	.68696	4.5590	**	O1	.67659	4.0276	**
J1	.61538	3.9483	**	O2	.51282	3.0342	**
J2	.66071	3.6826	**	O3	.62301	4.1291	**
K1	.56571	2.3919	**	O4	.61382	4.0682	**
K2	.75797	2.8985	**	O5	.52499	3.2228	**
K3	.87742	3.3175	**	P1	.45907	3.7502	**
K4	.67099	3.8988	**	P2	.54545	2.7879	**

CUADRO XLVI: L. EXPRESIVO: COMPARACION ENTRE ENTREVISTA Y TEST (KAPPA).

ITEM	VALOR	K	SIGNIFIC	ITEM	VALOR	K	SIGNIFIC
A1	.44885	1.5149	-	C4	.80612	7.3607	**
A2	.81707	7.7991	**	C5	.48498	2.5619	**
A3	.61538	2.8644	**	C6	.81641	4.1258	**
A4	.52737	2.5765	**	C7	.48453	2.1028	*
A5	.73238	3.8298	**	C8	.37824	1.6333	-
A6	.64596	2.5263	**	C9	.47222	3.1297	**
B1	.61538	2.2342	*	C10	.55118	3.7017	**
B2	.78142	3.2092	**	D1	.72477	3.5473	**
B3	.78261	3.2303	**	D2	.60199	2.7057	**
B4	.50980	2.3259	*	D3	.62441	2.9802	**
B5	.61806	2.9859	**	D4	.55556	2.8174	**
C1	.49367	2.6621	**	D5	.48879	2.7084	**
C2	.35747	1.8065	*	E1	.74778	4.2173	**
C3	.60784	2.7732	**	E2	.57943	3.4288	**

CUADRO XLVI: L. EXPRESIVO: COMPARACION ENTRE ENTREVISTA Y TEST (KAPPA) (Cont).

ITEM	VALOR	K	SIGNIFIC	ITEM	VALOR	K	SIGNIFIC
E3	.50486	3.2794	**	I1	.53846	3.2816	**
F1	.45736	2.9816	**	I2	.68627	4.0700	**
F2	.55882	3.6431	**	I3	.65065	3.3673	**
F3	.53307	3.1959	**	I4	.77860	5.0468	**
F4	.61240	3.6916	**	I5	.75163	7.7280	**
F5	.54717	3.4284	**	I6	.69697	8.3734	**
F6	.62960	5.2033	**	I7	.73451	3.7436	**
G1	.84233	5.2033	**	I8	.56679	3.8038	**
G2	.42623	2.3840	**	I9	.50769	4.7263	**
G3	.75207	4.1625	**	J1	.54887	3.4584	**
H1	.72972	3.6445	**	J2	.53947	4.2932	**
H2	.58042	4.1114	**	J3	.73064	5.5485	**
H3	.47019	3.6913	**	J4	.64029	4.3225	**
H4	.58333	3.1951	**	J5	.70656	4.9076	**

CUADRO XLVI: L. EXPRESIVO: COMPARACION ENTRE ENTREVISTA Y TEST (KAPPA) (Cont).

ITEM	VALOR	K	SIGNIFIC	ITEM	VALOR	K	SIGNIFIC
J6	.67099	3.8988	**	K4	.34229	2.3938	**
J7	.46666	3.6147	**	K5	.60265	7.2200	**
J8	.50530	3.5145	**	L1	.30796	2.2209	*
J9	.62686	3.9445	**	L2	.34680	2.6336	**
J10	.66666	3.6514	**	L3	.41606	2.7438	**
J11	.60474	3.5480	**	L4	.31741	2.3491	**
J12	.54812	3.8495	**	L5	.57143	4.1679	**
K1	.41392	2.7140	**	M1	.49458	3.3192	**
K2	.22330	1.8402	**	M2	.42628	3.3535	**
K3	.51557	3.7204	**				

La hipótesis nula del índice Kappa es de independencia entre los procedimientos, por lo que al rechazarse ésta, los resultados deben interpretarse como concordancia entre las observaciones. Así los datos parecen confirmar una elevada relación entre la "entrevista" y el "test".

B.5. Resultados de la Escala completa.

Una vez analizada la información que sobre los items proporcionaban las tres modalidades de evaluación y con los datos de la relación entre entrevista y test, se procedió a elaborar un perfil para cada uno de los sujetos. Para la realización de estos se tuvieron cuenta las puntuaciones obtenidas en los diversos procedimientos según los siguientes criterios:

- a. En general prevalecía la información del test sobre la observación y la entrevista cuando existían discrepancias.
- b. Si durante la observación se habían registrado conductas superiores a las obtenidas por el test se puntuaban éstas.
- c. Cuando en la entrevista se informaba de conductas no observadas por otras modalidades no se registraban éstas.

A partir del análisis de los datos en base a estos perfiles se procedió a obtener el índice de consistencia ALPHA⁶ (COMPLETAR), los resultados fueron:

	L.COMPR.	L.EXPRES.	L.C.+ L.E.
ALPHA	0.9905	0.9940	0.9959

⁶. El índice de consistencia Alpha se define como:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum p_i q_i}{s_x^2} \right)$$

siendo n el número de items, p_i la proporción de aciertos, q_j la proporción de errores y s_x^2 , oscilando su puntuación entre 0 y 1.

Como se observa existe una elevada consistencia, es decir los items de la escala miden la misma dimensión, tanto las subescalas por separado (comprensivo y expresivo) como juntas.

A continuación se realizó la jerarquización de los items en orden a su índice de dificultad (I.D.)⁷. Se consideró "superado" un item únicamente cuando se puntuaba en el subitem superior (4) y "no superado" cuando no alcanzaba el subitem inferior (1). Los resultados aparecen en los cuadros XLVII y XLVIII.

⁷. El índice de dificultad se define como:

$$\text{I.D.} = \frac{\text{n}^{\circ} \text{ de aciertos}}{\text{n}^{\circ} \text{ de sujetos a los que se aplicó el sistema}}$$

los valores oscilan entre 0 y 1.

CUADRO XLVII: LENGUAJE COMPRESIVO, INDICES DE DIFICULTAD

ITEMS	I.D	ITEMS	I.D	ITEMS	I.D.	ITEMS	ID
A1	.95	E2	.75	H1	.70	K4	.45
A2	.90	E3	.70	H2	.70	L1	.75
B1	.70	F1	.80	H3	.65	L2	.75
B2	.85	F2	.75	H4	.65	M1	.65
B3	.90	F3	.80	H5	.75	N1	.75
B4	.90	F4	.80	H6	.75	N2	.75
B5	.85	F5	.80	I1	.60	N̄1	.80
C1	.85	F6	.75	I2	.65	N̄2	.60
C2	1.00	F7	.80	I3	.25	O1	.75
C3	.95	F8	.70	I4	.70	O2	.80
C4	.85	F9	.35	I5	.70	O3	.75
C5	.95	F10	.80	I6	.55	O4	.75
D1	.95	F11	.70	J1	.70	O5	.75
D2	.85	G1	.75	J2	.50	P1	.75
D3	.85	G2	.75	K1	.45	P2	.50
D4	.80	G3	.75	K2	.30	-	-
E1	.80	G4	.75	K3	.30	-	-

CUADRO XLVIII: LENGUAJE EXPRESIVO, INDICES DE DIFICULTAD

ITEM	I.D	ITEM	I.D	ITEM	I.D	ITEM	I.D
A1	.95	C9	.80	H1	.60	J7	.75
A2	.95	C10	.80	H2	.75	J8	.70
A3	.85	D1	.80	H3	.75	J9	.65
A4	.85	D2	.80	H4	.75	J10	.65
A5	.80	D3	.80	I1	.80	J11	.75
A6	.75	D4	.75	I2	.80	J12	.75
B1	.95	D5	.75	I3	.80	K1	.80
B2	.80	E1	.65	I4	.80	K2	.70
B3	.80	E2	.60	I5	.75	K3	.60
B4	.80	E3	.70	I6	.75	K4	.65
B5	.80	F1	.80	I7	.75	K5	.65
C1	.85	F2	.75	I8	.70	L1	.65
C2	.75	F3	.80	I9	.80	L2	.65
C3	.80	F4	.80	J1	.70	L3	.65
C4	.80	F5	.80	J2	.75	L4	.65
C5	.75	F6	.70	J3	.70	L5	.50
C6	.80	G1	.80	J4	.70	M1	.70
C7	.80	G2	.80	J5	.70	M2	.65
C8	.90	G3	.80	J6	.70		

A partir de los datos anteriores, se procedió a la obtención del índice medio de dificultad para cada una de las dimensiones, con el objeto de analizar su ordenación jerárquica, tanto en lenguaje comprensivo como expresivo. Los resultados aparecen en los cuadros XLIX y L.

CUADRO XLIX: I.D. DE LAS DIMENSIONES DE L.COMPRENSIVO.

DIM	A	B	C	D	E	F	G	H	I
I.D	.99	.84	.92	.86	.75	.73	.75	.70	.57

DIM	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	TOTAL
I.D	.60	.37	.75	.65	.75	.70	.76	.62	.72

CUADRO L: I.D. DE LAS DIMENSIONES DE L.EXPRESIVO.

DIM	A	B	C	D	E	F	G	H
I.D	.86	.83	.80	.78	.65	.77	.80	.71

DIM	I	J	K	L	M	TOTAL
I.D	.77	.71	.68	.62	.67	.74

Como puede verse en la secuencia de lenguaje comprensivo hasta la dimensión "K" el orden en base a la dificultad es adecuado, sin embargo a partir de aquí aumenta la facilidad de ejecución. La secuencia en lenguaje expresivo es apropiada, excepto con ligeras diferencias en las dimensiones "E" y "G". Las medias de dificultad para cada una de las escalas es de .72 para comprensivo con una desviación de .14, y de .74 para expresivo con una desviación de .07.

B.6. Relación entre los resultados en la escala, la edad y la Longitud Media de Emisión.

Puesto que en este estudio no se aplicó ninguna otra prueba para validar el sistema de evaluación, consideramos que era necesario analizar la correlación que se daba entre diferentes índices. En primer lugar procedimos a obtener una puntuación global de cada uno de los 20 sujetos de la muestra definitiva en el sistema. Este dato se consiguió considerando que se superaba un ítem cuando se obtenía la puntuación máxima (4), hallándose el porcentaje de estos ítems en cada una de las escalas, es decir el nivel de competencia del sujeto, tanto en lenguaje comprensivo (L.COMPR) como expresivo (L.EXPR) por separado, y del total de la escala (T.ESCALA).

En segundo lugar, y a partir de los registros de observación realizados, obtuvimos la Longitud Media de Emisión (ver capítulo I.3) para cada uno de los sujetos evaluados.

Finalmente hallamos la correlación que se establecía entre todas estas variables, incluyendo la edad cronológica del sujeto. Como puede observarse en el cuadro siguiente (LI) los resultados muestran una elevada relación, como era esperable, entre las subescalas "comprensión" y "expresión", y de cada una de estas con la total. Igualmente la relación entre la edad cronológica y la LME es elevada. La correlación entre LME y cada una de la subescalas, así como con el total de la escala supera el .70. Por último parece existir una mayor relación entre lenguaje expresivo con la edad, que entre ésta con el lenguaje comprensivo.

CUADRO LI: CORRELACIONES ENTRE DIFERENTES VARIABLES (Al nivel de confianza del 99%).

	EDAD	LME	L.COMPR	L.EXPR	T.ESCALA
EDAD	-				
LME	.8544	-			
L.COMP	.6777	.7653	-		
L.EXPR	.7030	.7367	.8791	-	
T.ESCALA	.7100	.7666	.9594	.9706	-

C. Resultados del cuestionario de evaluación del lenguaje del contexto.

La cumplimentación de los cuestionarios de evaluación del lenguaje del contexto se realizó, a la vista de los resultados de la entrevista y la observación, por cada uno de los evaluadores. Los resultados fueron los siguientes:

- Entre los tipos de modelos de lenguaje que se dirigen al sujeto se encuentran los siguientes porcentajes (teniendo en cuenta que pueden darse más de uno para cada niño): conversaciones o comentarios dirigidos directamente al sujeto (100%); preguntas, instrucciones u órdenes (80%); modelos verbales o motores que exigen una respuesta imitativa (50%) y conversaciones no dirigidas directamente al sujeto y que ocurren en el entorno (20%); .
- Los tipos de respuestas que estos modelos pretenden elicitar en los sujetos son: respuesta motora a preguntas, instrucciones u órdenes (85%); respuesta verbal a preguntas, instrucciones u órdenes (80%); ningún tipo de respuesta ante conversaciones o comentarios (20%).
- Las consecuencias que recibe el sujeto por el uso del lenguaje son: consecuencias naturales (objetos, juego, atención,...) (70%); feedback positivo por formas específi-

cas de lenguaje (65%); feedback positivo por cualquier forma de lenguaje (60%); feedback correctivo del uso del lenguaje (45%); ningún feedback por el uso del lenguaje (5%); feedback negativo o restricción por el uso del lenguaje (0%).

- Las *oportunidades* que se proporcionan para el uso del lenguaje son: ocasiones de respuesta social (saludos, conversaciones,...) (80%); ocasiones de respuesta funcional (petición de materiales, indicación de deseos,...) (80%); ocasiones de respuesta obligatoria (preguntas, instrucciones para verbalizar,...) (75%); ocasiones de respuesta descriptiva (relatar experiencias, describir situaciones o eventos,...) (65%) y ocasiones de respuesta imitativa (55%).

- En general las actividades y objetos que proporciona el *contexto no verbal* son: acceso directo a una amplia gama y variedad de objetos, materiales y juegos (95%); posibilidad de utilizar la televisión (vídeos, videojuegos, ordenador,...) frecuentemente o casi siempre (30%); objetos, juegos y materiales inaccesibles para el sujeto (5%).

D. Resultados del cuestionario de valoración del sistema.

Una vez finalizadas las aplicaciones, se pidió a los evaluadores que valoraran el sistema de lenguaje comprensivo y expresivo, a partir de un listado de preguntas sobre los tres procedimientos, que incluían varias alternativas de respuesta de 0 a 5 según el grado de adecuación. De igual forma, se subrayó la necesidad de que cada uno de los aplicadores anotara todos los elementos que consideraban necesario mejorar y/o modificar y en qué sentido. Finalmente el cuestionario fue cumplimentado por 4 de los 6 evaluadores.

A continuación se reflejan las puntuaciones medias totales para cada uno de los procedimientos, recuérdese que las puntuaciones oscilan entre 0-5, siendo por tanto la media 2,5.

CUADRO LII: VALORACION DEL SISTEMA.

	TEST	ENTREVISTA	OBSERVAC.
P. MEDIA	2.94	2.99	3.08

Como puede verse la puntuación que se otorga al procedimiento de observación es ligeramente superior a los otros dos. Los resultados para cada una de las modalidades de evaluación son las siguientes.

- En el test los aspectos que mas se valoran son: los contenidos (3.75), la agrupación de los items en procedimientos (3.33), el orden de aplicación de éstos (3.50), la posibilidad de obtener la ejecución del sujeto con "niveles de ayuda" en un futuro(3.25) y el material (3). Los que puntúan mas bajos son los referidos a la metodología (2), la asignación de cuatro niveles a cada item (2.75), la claridad tanto de los procedimientos como de la forma de valoración (2.25) y el tiempo de aplicación del test (2.50).

- Dentro de la entrevista los elementos mas positivos son: la inclusión de items sobre los que pueden informar los padres (3.50), el orden de las preguntas (3.75) y el tiempo de aplicación (3.25). Los que han obtenido peor puntuación han sido: la claridad de las preguntas (2.25) y las hojas de registro (2.66), la asignación de cuatro niveles a cada item (2.75) y la metodología utilizada (2.75).

- Por lo que respecta a la observación se valora como adecuado: la estructura de la hoja de registro (4.50), el

contenido (3.00) y la metodología (3.33). Como negativo se indica: la categorización de las conductas en cuatro niveles (2.00) y la claridad de la forma de valoración (2.25).

Las anotaciones que hicieron los evaluadores versaron sobre los materiales (dibujos poco realistas y confusión en alguno de ellos), los procedimientos del test (algunos incluyen la evaluación de demasiados items y otros muy pocos, y la localización del contenido de los items correspondientes), la entrevista (la no enunciación de los items en forma de preguntas y la existencia de un lenguaje complejo en algunas ocasiones).

II.3.3. Discusión.

En primer lugar, hemos de destacar las limitaciones que para el análisis de los resultados se derivan del tamaño de la muestra final (20 sujetos), aún cuando ésta estuviera distribuida homogéneamente por grupos de edades. Sin embargo, no es menos cierto, que la información sobre "la aplicabilidad" del sistema y la valoración que de él se hace, se ha basado en la muestra inicial de 52 sujetos.

Respecto al primer objetivo que planteamos, que el sistema midiera tanto lenguaje oral como comunicación, y sus diversos componentes (contenido, forma y uso), pensamos que se ha cumplido puesto que en la selección de los contenidos se incluyen tanto la comprensión como la expresión de: gestos, emisiones verbales y no verbales, estructuras formales-gramaticales, discurso y conversación, funciones comunicativas, conceptos, ... No obstante, aunque existe una elevada consistencia interna en la escala, dado el bajo nivel de dificultad general de ésta para el intervalo de edad 0-6a. pensamos que deberían incluirse elementos más complejos y descartarse otros que resultan sumamente sencillos.

Por lo que se refiere a la posibilidad de proporcionar información sobre el nivel de desarrollo del sujeto respecto a la población normal, creemos que no es posible en este momento extraer datos normativos dado el bajo número de sujetos de la muestra. Sin embargo, si aparecen unos datos orientativos sobre por qué elementos comenzar a evaluar a los sujetos dependiendo de su edad.

Excepto por lo que se refiere a algunos items (que resultan comparativamente demasiado fáciles o difíciles respecto a los de la misma dimensión) se puede establecer una secuencia jerarquizada entre los elementos, de tal forma que describa en qué punto de la consecución de un objetivo último se encuentra un sujeto, y cuál es su nivel de competencia respecto a los contenidos de la escala. Todas éstas, características propias de una prueba curricular y criterial.

Puesto que en esta aplicación experimental no se aplicaron los procedimientos de "ayuda" para cada uno de los items, no podemos obtener más información que la apreciación de los evaluadores sobre la pertinencia de éste dato en la evaluación del sujeto.

Según los resultados de las diferentes modalidades de obtención de la información, pensamos que en todos los casos se debe aplicar el test (únicamente a partir de los procedimientos indicativos para cada edad). La entrevista a los padres debería incluir información sobre los datos de identificación, aspectos generales de desarrollo y aquellos items de lenguaje, solamente, en los que se ha obtenido un alto nivel de concordancia con los otros procedimientos. Por lo que se refiere a la observación, y dado que aunque el tiempo de registro sea elevado existe un buen número de conductas que no aparecen, debería realizarse siempre al menos durante dos períodos de 15min. y en dos situaciones distintas con el objetivo de complementar la información del

test.

Parece que aunque no se han aplicado test paralelos para obtener la validez del sistema, existe una elevada relación tanto con la edad cronológica como con la LME, índice extensamente aceptado como indicador del nivel de desarrollo del lenguaje.

La elaboración de una prueba de screening a partir de los datos obtenidos pensamos que no es posible, dado el tamaño de la muestra, sin embargo si se podría realizar utilizando una estrategia racional, por ejemplo eligiendo únicamente los items superiores y/o inferiores de las dimensiones, una vez que estuvieran debidamente ordenados en base a su índice de dificultad, para aplicar en un segundo momento solo aquellos en los que no se ha puntuado en el item superior y/o inferior de cada dimensión.

A la vista de la valoración que han expresado los aplicadores del sistema y de los posibles errores que hayan podido cometerse, consideramos que, aunque es necesario realizar algunas modificaciones (simplificar algunos procedimientos, incluir no solo el número sino también el contenido del item en la misma hoja que el procedimiento, redactar los items de la entrevista en forma de preguntas con ejemplos,...), el sistema resulta lo suficientemente sencillo como para ser aplicado, con bastantes garantías, tanto por psicólogos como por logopedas.

La información obtenida sobre el entorno lingüístico y social a través del "cuestionario de evaluación del contexto", puede resultar útil para la intervención, sin embargo puesto que muchos sujetos puntúan en varias de las alternativas de respuesta, probablemente habría que concretar más éstas, e incluso completar dos cuestionarios para contextos distintos, uno de la familia a través de entrevista y otro, de la escuela o la

comunidad, a partir de la observación.

Sobre la posibilidad de aplicación del sistema a sujetos no orales o con graves trastornos del desarrollo, apuntamos la necesidad de que en primer lugar se bareme adecuadamente el sistema para sujetos normales, y que posteriormente se establezcan adaptaciones en los procedimientos de evaluación para los primeros.

A partir del análisis de los resultados obtenidos, y para finalizar el presente apartado, hemos de comentar que se están realizando las modificaciones necesarias para paliar las dificultades del sistema y ser aplicado a una amplia muestra de sujetos de 0-6a. en escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid.

III. Conclusiones.

Con el presente trabajo hemos intentado aportar nuestro punto de vista a una de las disciplinas que a nuestro entender mas complejas resulta: la evaluación del lenguaje. Esta hereda, por una parte, todo un cúmulo de formas de análisis de la realidad psicológica, incluyendo distintas formas de entender al ser humano, diferentes focos de atención, diversidad de procedimientos,...Y por otro lado, en ella confluyen los distintos acercamientos, que desde todos los tiempos se han realizado, a la que podría definirse como la actividad humana mas compleja: el lenguaje.

En los primeros capítulos hemos querido desentrañar las líneas que han seguido las dos disciplinas de las que se nutre la psicología del lenguaje hasta llegar a sendos modelos teóricos, desde la evaluación psicológica la propuesta de ésta como "proceso de toma de decisiones para la intervención", y desde la psicología del lenguaje la consideración de los

diferentes "componentes o funciones del lenguaje".

Una vez que llegamos a este punto intentamos traducir los planteamientos teóricos anteriores en contenidos y variables que fuesen susceptibles de ser evaluados, tarea que ha resultado bastante ardua, como se puede comprobar, dada la diversidad de enfoques sobre el lenguaje (biológico, psicológico, social...). Mucho mas sencillo resultó, posteriormente, hacer una revisión de los procedimientos que se vienen utilizando en la evaluación del lenguaje.

El trabajo empírico se ha desarrollado en tres apartados. En el primero hemos hecho una revisión de las pruebas comerciales de evaluación del lenguaje, intentado establecer una serie de categorías comunes en cuanto a contenidos, metodología, población diana, ..., encontrándonos con una enorme diversidad en cuanto a sus características, pero también con una serie de elementos comunes que nos han servido para concretar diferentes posibilidades de evaluación.

En el segundo trabajo empírico hemos revisado el contenido de un número limitado de pruebas, intentando agrupar o categorizar las conductas que pretendían medir en base a un análisis de cada una de ellas. Como producto final emergen una serie de dimensiones, compuestas por conjuntos de conductas a evaluar, y agrupadas en los procesos de lenguaje comprensivo y expresivo.

Para finalizar, y no pudiendo resistir la tentación de aportar un nuevo instrumento de evaluación, hemos intentado convertir en algo evaluable los productos de los dos estudios anteriores. Así pues, hemos dedicado todo este último capítulo a la tarea de elaborar procedimientos e instrumentos "aplicables", que posibilitaran medir toda la serie de variables enunciadas en los temas anteriores, tanto del sujeto como del contexto. En último término se han analizado los resultados de una aplicación

experimental, que podríamos denominar "piloto" dado el tamaño de la muestra y los datos obtenidos, con vistas a calibrar el sistema de evaluación propuesto.

- Adarraga, P. y Zaccagnini, J.L. (1992): "DAI: a Knowledge-Based System for diagnosing autism". *European Journal of Psychological Assessment*, 1, 25-46.
- Alonso, J., De la Cruz, M.A. y Carriedo, N. (1992). Evaluación del desarrollo del lenguaje. En R. Fernández-Ballesteros. *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Pirámide
- Anderson, J. (1977). Induction of augmented transition networks. *Cognitive Science*, 1, 125-157.
- Baldwin, J.M. (1895). *Mental Development in the Child and the Race*. Nueva York: Macmillan. (traduc., Barcelona: Henrich y Cía. 1920).
- Baron-Cohen, S.; Leslie, A.M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind?. *Cognition*, 21, 37-46.
- Bateman, W.G. (1917). "Papers on language development: I. The first word. *Ped. Sem.*, 24, 391-398.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Bayley, N. (1977). *Escalas de desarrollo infantil*. Madrid: TEA.
- Belinchón, M. (1985). Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 19, 36-49.
- Belinchón, M. (1987). *Proyecto docente e investigador*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Belinchón, M. Igoa, J.M. y Riviére, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bellugi, U. y Brown, R. (1964). *The Acquisition of Language*. Yelowspring: Antioch Press.
- Bender, L. (1975). *El Test Gestáltico Visomotor*. Buenos Aires: Paidós. (ed. orig. 1938).
- Bereiter, L.; Engelmann, S. y otros. An academically oriented pre-school program for culturally deprived children. En F.M. Hechinger (ed.) *Pre-school Education Today*. Nueva York: Doubleday.
- Binet, A. y Henri, D. (1905). "Psychologie Individuelle". *Année Psychologique*, 2, 411-465.
- Blake Huer, M. (1983): *The Nonspeech Test for Receptive/expressive Language*. University of Wisconsin-Whitewater.

- Bloom, L. (1970). *Language Development. Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge: MIT Press.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. Nueva York: Wiley and sons.
- Borel Maissonny, S. (1966). Test de lenguaje de Mme. Borel. En Nieto Herrera. *Evolución del lenguaje en el Niño*. México: Porrúa.
- Bosch, L. (1984). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. En M. Siguán (ed.) *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- Bronckart, J.P. (1985). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder, Biblioteca de Psicología.
- Brow, D. Simmons, V. y Methuin, J. (1986). *The Oregon project for visually impaired and blind preschool children*. Medfor, Oregon: Jackson Education Service District.
- Brown, L. y otros. (1989). *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Associació Catalana per a Síndrome de Down.
- Brown, R. (1973). *A First Language: the early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brown, R. y Bellugi, U. (1964). Three processes in the child acquisition of grammar. En Lenneberg (ed.) *New Directions in the Study of Language*. Cambridge: MIT Press.
- Bruner, J.S. (1975). *The ontogenesis of speech acts*. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Brunet, O. y Lézine, I. (1969). *Bateria de tests para medir el desarrollo*. Madrid: MEPSA.
- Bush, W.J. y Taylor, M. (1984). *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bzoch, K. y League, R. (1972). *Receptive-expressive emergent language scale*. Gainesville, Florida: Tree of Life Press.
- Carbonell, E., Carpintero, H. y Silva, F. (1988): "La evaluación psicológica vista por los evaluadores: una encuesta de sus perspectivas futuras", *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, 4, 259-314
- Carrascosa, M.; Rodríguez Santos, F.; Sabaté, J. y Verdugo, M.A. (1991). La evaluación curricular del alumno. En MEC *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Madrid: MEC-CNREE.

- Cole, N.S. (1986). Future directions for educational achievement and ability testing. En J.V. Mitchell (ed.) *The future of testing*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cone, J.D. (1989): *Sistema West Virginia-Universidad Autónoma de Madrid de evaluación y registro del comportamiento adaptativo*. Madrid: MEPSA.
- Crystal, D. Fletcher, P. y Garman, M. (1976). *The Grammatical Analysis of Language Disability: A procedure for assessment and remediation*. Nueva York: Elsevier-North Holland Publishing Co.
- Crystal, D. (1983) *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Chapman, R.S. (1981). Exploring children's communicative intents. En Miller J.F. *Assessing language production in children: experimental procedures*. Baltimore: University Park Press.
- Chomsky, C. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton. (trad. española, Mexico: Siglo XXI, 1974).
- Chomsky, N. (1959). Recensión de: Skinner, *Verbal Behavior, Language*, 35. (trad. española R. Bayés (ed.) ¿Chomsky o Skinner?. La génesis del lenguaje. Barcelona: Fontanella.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1970). Linguistic theory. En M. Lester (ed.). *Readings in applied transformational grammar*. Nueva York.
- Chomsky, N. (1972). *Studies on Semantics in Generative Grammar*. La Haya: Mouton. (trad. española, Sánchez de Zavala (comp.), Madrid: Alianza, 1974).
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, Mass: the MIT Press. (traduc. Madrid: Visor, 1988).
- Dale, Ph. (1980). *Is early pragmatic development measurable?*. *Journal of Child Language*, 7, 1-12.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: J. Murray. (traduc., Madrid: Alianza, 1984)

- Darwin, C. (1877). "A biographical sketch of an infant". *Mind*, 2, 285-294, (traduc., Madrid: Tecnos, 1983).
- De Armengol, M.; Goldstein, F. y Lombana, I. (1974). Comparison and imitation, comprehension and production of grammatical contrasts by children from high and low socio-economic classes. *Rev. Lat. Am. Psicolog.*, 6, 239-254.
- De Beaugrande, R. (1980). *Text, discourse and process toward a multidisciplinary science of texts*. N. Jersey: Ablex Publishing. Corp.
- Delval, J. (1988). "Sobre la historia del estudio del niño". *Infancia y Aprendizaje*, 44, 59-108.
- Doll, E.A. (1953): *The measurement of Social Competence. A Manual for the Vineland Social Maturity Scale*, USA: Educational Test Bureau.
- Doran, E.W. (1907). "A study of vocabularies". *Ped. Sem.*, 14, 401-438.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 343-350.
- Dore, J. (1978). Requestive system in nursery school conversations: analysis of talk in its social context. En R.N. Campbell y P.R. Smith (eds.) *Recent Advances in the Psychology of Language Development and Mother Child Interaction*. Nueva York: Plenum Press.
- Dunn, L. (1965). *Peabody Picture Vocabulary Test*. USA: American Guidance Service, Inc., Circle Pines, Minn. (orig. 1959)
- Fernández-Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y metodología*. Madrid: Cincel-Kapelusz
- Fernández-Ballesteros, R. (1981). Perspectivas históricas de la evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros y J.A.I. Carrobbles (eds): *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (dir.) (1983). *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED.
- Fernández-Ballesteros, R. (dir.) (1992). *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

- Fernández-Ballesteros, R. (1992b). Técnicas de evaluación ambiental. En R. Fernández-Ballesteros. *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Fernández-Ballesteros, R. y Calero, M.D. (1992). Técnicas objetivas, instrumentación y aparatos. En R. Fernández-Ballesteros. *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra: Droz.
- Formey, J.H.S. (1741). *La vie de Mr. Jean Philippe Baratier. Maître des Arts et Membre de la Société Royale des Berlin, par Mr. Formey*. Frankfurt y Leipzig: Nouvelle Ed.
- Fox, B. and Touth (1975). Analyzing Spoken Language into words, syllables and phonemes: as developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 303-318.
- Franke, C. (1899). Sprachentwicklung der Kinder und der Menschheit. In Reins (ed), *Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik*. Langensalza: Beyer.
- Fraser, C.; Bellugi, U. y Brown, R. (1963): Control of grammar in imitation comprehension and production. *J. Verb. Learn. Verb. Behav.*, 2, 121-135.
- Frith, U. (1989). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Psicología.
- Fucci, D.J. (1972). Oral vibrotactile sensation: an evaluation of normal and defective speakers. *J. Speech Heraring Res.* 15, 169-178.
- Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gardner, R.A. y Gardner, B.T. (1969). "Teaching sign-language to chimpanzee". *Science*, 165, 664-672.
- Gardner, R.A. y Gardner, B.T. (1971). Two-way communication with an infant chimpanzee. En A. Schrier y F. Stollnitz (eds.). *Behavior of Non-human Primates*, Vol. III. Nueva York: Academic Press.
- Gesell, A. y Amatruda. (1962): *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Glucksberg, S; Krauss, R.M. y Weisberg, R. (1966) "Referential communication in nurse school children: Method and some preliminary findings". *J. Exp. Child Psychol.* 3, 333-342.

- Golinkoff, R.M. y Gordon, L. (1983). In the beginning was the word: a history of the study of language acquisition. En R.M. Golinkoff (ed.) *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. New Jersey: Hillsdale, LEA.
- Grimes, J. (1975). *The thread of discourse*. The Hague: Mouton.
- Hageböck, J. (1990). *A proposal for a computer-aided diagnostic system*. Paper presented at the Landau meeting in October 1990
- Hageböck, J. (1991). *PSYMEDIA. Programmsystem für die Psychometrische Einzelfalldiagnostik. Mappe mit Handanweisung und Disketten*. Böttingen: Hogrefe.
- Hall, G.S. (1883) "The contents of children's minds" *Princeton Review*, 249-272.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Londres: E. Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médico y Técnica.
- Hartman, D.P., Roper, B.L. y Bradfor, D.C. (1979): "Some relationships between behavioral and traditional assessment". *Journal of Behavioral Assessment*, 1, 3-21.
- Haton, J.P. y Haton, M.Ch. (1991). *La inteligencia artificial. Una aproximación*. Barcelona: Paidós.
- Hedrick, Prather y cols. (1975). *Sequenced inventory of language development test*. Seattle, Washington: University of Washington Press.
- Igoa, J.M. (1992). El conocimiento del lenguaje. En M. Belinchón, J.M. Igoa y A. Riviére. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Igoa, J.M. (1992b). Procesos psicológicos en el uso del lenguaje. En M. Belinchón, J.M. Igoa y A. Riviére. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Ingram, D. (1976). Phonological patterns in the speech of young children. En Fletcher y Garman (eds.) *Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Itard, J.M.G. (1801). *De l'education d'un homme sauvage ou des premiers développements psychiques e moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris: Goujon (traduc., Madrid: Alianza, 155-197).

- Juan-Espinosa, M., Colom, R. y Flores, V. (1992). *Contexto y retraso mental*. Madrid: MEC-CIDE.
- Kaiser, A.P.; Alpert, C.L. y Warren, S. (1987). Teaching functional language: strategies for language intervention. En Snel, *Systematic instruction of persons with severe handicaps*. USA: Merrila Publishing Co.
- Kamhi, A.R.; Lee y L. Nelson (1985). Word, Syllable and Sound Awareness in Language-Disordered Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50, 195-207.
- Katz, H. y Fodor, J.A. (1963). The structure of a semantic theory. *Language*, 39, 170-210.
- Kelly, D.H. (1977). Oral vibrotactile sensation: an evaluation of children with normal and defective articulation. *Journal of Communication Disorders*, 10, 359-368.
- Kiernan, Jordan y Saunders. (1983): *Cómo hacer que el niño juegue y se comuniqué*. Madrid: INSERSO
- Kinneavy, J.L. (1971). *A theory of discourse*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Kirk, S., McCarthy, J. y Kirk, W. (1968). *The Illinois Test of Linguistic Abilities*. USA: Univ. of Illinois Press, Urbana. (adaptac. española: Madrid: TEA, 1984)
- Kraepelin, E. (1907). *Introduction a la psychiatrie clinique*. París: Vigot Freres (ed. orig. 1899).
- Krauss, R.M. y Glucksberg, S. (1970). "The development of communication: competence as a function of age". *Child Dev.*, 40, 255-266.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: Philadelphia Univ. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. París: Editions de Minuit.
- Lafon, R. *El niño*. Madrid: Salvat.
- Lee, L. (1974) *Developmental Sentence Analysis*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press,
- Lemoine, A. (1865). *Sur la physionomie et la parole*. París: Germer Baillière.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley. (traduc. Madrid: Alianza, 1975).

- Lezine, I. (1971): *Desarrollo psicomotor del niño*. México: Grijalvo.
- Lopez Ornat, S. (1991). El lenguaje en la mente. En J. Mayor y J.L. Pinillos (eds.) *Tratado de Psicología General*. Vol. VI. *Lenguaje y Comunicación*. Madrid: Alhambra.
- Lovell, J. y Dixon, W. (1968). The growth of the control of grammar in imitation, comprehension and production. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 8, 31-39.
- Lund, N.J. y Duchan, J.F. (1988). *Assessing children's language in naturalistic context*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Luria, A.R. (1973). Desarrollo y disolución de la función directiva del habla. En R. Brain y otros, *Psicología y Lenguaje*. Madrid: Fundamentos.
- Luria, A.R. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A.R. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Fontanella.
- Llavona, L. (1987). El proceso de evaluación conductual. En J. Madrid: Editorial Alhambra S.A.
- Manning, L. (1988). *Neurolingüística*. Madrid: UNED.
- Marchesi, A. (ed.) (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Mayor, J. (dir.) (1985). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: UNED, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mayor, J. (1985b). Texto y discurso. En J. Mayor, (dir.) *Psicología del Lenguaje*. Madrid: UNED, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mayor, J. y Gallego, C. (1985). Condicionamientos Biológicos y Socioculturales de la Conducta Lingüística. En Mayor, J. (dir.) *Psicología del Lenguaje*. Madrid: UNED.
- Mayor, J. y Gil, G. (1985): *Psicología del Lenguaje*. En Mayor, J. (dir.) *Psicología del Lenguaje*. Madrid: UNED.
- Mayor, J. y Gonzalez, M^a.J. (1985). La Conversación. En Mayor, J. (dir.) *Psicología del Lenguaje*. Madrid: UNED.
- Mayor y F.J. Labrador (eds.). *Manual de Modificación de Conducta*. McCarthy, D. (1964). Desarrollo del lenguaje en los niños. En L. Carmichael *Manual de Psicología Infantil*. Barcelona: El Ateneo (orig. 1946).

- McCarthy, J.L. y Kirk, S.A. (1961). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*, USA: Urbana III, Institute of research in Exceptional Children.
- McNeill, D. (1970). *The acquisition of Language*. Nueva York: Harper & Row.
- McShane (1980). *Learning to talk*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- MEC. (1990). *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Madrid: CNREE.
- Melgar de González, M. (1976). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. Méjico: Trillas.
- Miller, G.A. (1965). "Some preliminaries to psycholinguistics". *Amer. Psychologist.*, 20, 15-20.
- Miller, G.A. (1992). *Lenguaje y habla*. Madrid: Alianza.
- Miller, J.F. (1978). Evaluación de la conducta lingüística de los niños. Enfoque evolutivo del proceso de evaluación. En R.L Schiefelbusch (ed) *Bases of Language Intervention*. Baltimore: Univ. Park Press.
- Miller, J.F. (1981) *Assessing language production in children: experimental procedures*. Baltimore: Univ. Park Press.
- Miras, M. (1984) *Lenguaje y clase social en la infancia*. En M. Siguán (ed.) *Estudios sobre Psicología del Lenguaje Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, T. (1983). Las intenciones comunicativas de los niños: estudio de dos casos un enfoque pragmático. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 19-34.
- Myklebust, H.R. (1968). *Progress in Learning Disabilities*. Vol I. Nueva York: Grune & Stratton.
- Nicolay-Pirmolin, M. (1989). Intéret de l'analyse des mimiques des mouvements corporel et de l'intonation dans l'évaluation de la parole et du langage. *Bull. Audiophonol. Ann. Sc. Univ. Franche-Comté*, 3-4, 251-260.
- Nieto, M. (1984). *Exploración del nivel lingüístico en edad escolar*. México D.F.: Ed. F. Méndez Oteo.
- Nieto Herrera (1984b): *Evolución del lenguaje en el Niño*. México: Porrúa.

- Osgood, Ch.E. (1957). A behavioristic analysis of perception and language as cognitive phenomenon. En J.S. Bruner, E. Brunswick, L. Festinger, F. Heider, K.F. Muenzinger, Ch.E. Osgood y D. Rapaport. *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Osgood, Ch.E. (1980) *Lectures on language performance*. Nueva York: Springer Verlag.
- Osgood, Ch.E. Suci, G.J. y Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana IL.: University of Illinois Press (traduc. Madrid: Gredos).
- Patterson, F. (1978a). "The gestures of a gorilla: language acquisition in another pongid". *Brain and Language*, 5, 72-97.
- Patterson, F. (1978b). "Conversations with a gorilla". *National Geographic*, 154, 365-438.
- Pelechano, V. (1988). Un acercamiento conceptual a la historia de la evaluación psicológica. En Pelechano, V. (dir.): *Del psicodiagnóstico clásico al análisis psicopedagógico*. Valencia: Alfaplus.
- Peraita, H. (1988). *Adquisición del Lenguaje*. Madrid: UNED
- Perelló, J. y Mas, J. (1980). *Exploración audiofoniátrica*. Madrid: editorial científico-médica.
- Pérez Lerga, J. (1986). *Método de logoterapia*. Bilbao: Serv. Ed. Univ. País Vasco.
- Petöfi, J. (1978). A formal semiotic text theory as a integrated theory of natural languages. En W. Dessler (ed.). *Current trends in text linguistics*. Berlin: de Gruyter.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé. (trad. Madrid: La Lectura, 1925)
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. (trad. Madrid: Aguilar, 1969).
- Pinker, S. (1979). "Formal model of language learning". *Cognition*, 7, 217-283.
- Premack, A.J. y Premack, D. (1972). "Teaching language to an ape". *Scientific American*, 227, 92-99.
- Preyer, W. (1882). *Die Seele des Kindes*. Leipzig: T. Grieben (trad. castellano. Madrid: D.Jorro).

- Preyer, W. (1889). *The soul of child*. In E. Marwedel *Conscious motherhood*. Boston: Heart.
- Quilis, A. y Hernández, C. (1978). *Curso de Lengua Española*.
- Raven, J.C. (1938). *Progressive Matrices*. Londres: H.K. Lewis & Co. (adaptac. MEPSA).
- Rees, N.S. (1978) *Pragmatics of language*. En R.L. Schiefelbusch. *Bases of language intervention*. Baltimore: Univ. Park Press.
- Reynell, J. (1977). *Manual of Reynell developmental language scales*. NFER: Windsor. (adaptac. Alonso, J. y Gonzalo, E. (1985). Madrid: MEPSA.)
- Ribes, E. (1990). *Las conductas lingüística y simbólica como procesos sustitutivos de contingencias*. En E. Ribes y P. Harzem (eds.). *Lenguaje y conducta*. Méjico: Trillas.
- Ribes, E. *Quizá el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento: algunas reflexiones basadas en Wittgenstein*. Trabajo no publicado.
- Richelle, M. (1978). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Richter, F. (1927). *Die Entwicklung des psychologischen Kindersprachforschung bis zum Beginn des 20 Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte des Kinderseelenkunde*. Münster: Münsterverlag.
- Riviére, A. (1984). *Acción e interacción en el origen del símbolo*. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comps.). *Psicología evolutiva*. Vol. 2. *Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- Riviére, A. (1992). *Lenguaje y símbolos: la dimensión funcional*. En Belinchón, M. Igoa, J.M. y Riviére, A.. *Psicología del lenguaje*. *Investigación y teoría*. Madrid: Trotta
- Rodríguez Santos, F. (1986). *Sistema de evaluación e intervención de trastornos del lenguaje en deficientes mentales*. Memoria de licenciatura. No publicada.
- Rodríguez Santos, F. (1993). *Procedimientos de evaluación del lenguaje en sujetos gravemente afectados*. En preparación.
- Rondal, J.A. (1984). *El papel del entorno en la adquisición del lenguaje en el niño*. *Rev. Logop. Fonoaud.*, 1, 20-26.

- Rosa, A. y Montero, I. (1990). Instrucción, motivación y comunicación. En MEC. *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Madrid: CNREE.
- Rousseau, J.J. (1762). *Émile ou de l'éducation*. (trad. castellana parcial: Emilio o de la educación. Barcelona: Fontanel·la.)
- Ruscello, D.M. y Lass, N.J. (1977) Articulation improvement and oral tactile changes in children. *Perceptual and Motor Skills*, 1, 155-159.
- Sallow, R.M.; Mangold, S. y Mangold, Ph. (1978). *Informal assessment of developmental skills for visually handicapped students*. Los Angeles, California: California State University.
- Santa Cruz, J. (1985): Aprendizaje Verbal y Conducta Verbal. En Mayor, J. (dir.) *Psicología del Lenguaje*. Madrid: UNED.
- Schleicher, A. (1861). "Einige Beobachtungen an Kindern". *Beiträge zur vergleichenden Sprachforschung auf dem gevierte der Arischen, Celtischen und Slawischen Sprache*, 2, 497-498.
- Scupin, E. y G. (1907). *Bubis erste Kindheit. Ein Tagebuch über die Geistige Entwicklung eines Knaben in den ersten drei Lebensjahren*. Leipzig: Grieben.
- Scupin, E. y G. (1910). *Bubi in vierten bis sechsten Lebensjahre*. Leipzig: Grieben.
- Searle, J. (1969) *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. (traduc. Madrid: Cátedra, 1980).
- Searle, J. (1975). Indirect speech acts. En P. Cole y J.L. Morgan (eds.) *Syntax and semantics: speech acts*. Nueva York: Academic Press.
- Searle, J. (1991). Una taxonomía de los actos ilocucionarios. En L.M. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- Serra, M. (1978). "Técnicas de medida y evaluación del lenguaje en deficientes". *Anuario de Psicología*, 1, 57-88.
- Serra, M. (1973). "Normas estadísticas de articulación para la población escolar de tres a siete años en el área metropolitana de Barcelona". *Comunicación III Congr. Nac. Psicología*, Pamplona.
- Sheridan, M. (1976). *Stycar language test*. Madrid: MEPSA.

- Siguán, M. (1983). *Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Siguán, M. (1984). Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil. En M. Siguán (dir.) *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Silva, F. (1992). La entrevista. En R. Fernández-Ballesteros (dir.) *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Pirámide.
- Sinclair de Zwart, H. (1967). *Acquisition du Langage et développement de la pensée*. París: Dunot (trad. española Barcelona: Oikos tau, 1978).
- Singh, J. (1972): *Teoría de la información, del lenguaje y de la cibernética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Skinner, B.F. (1969). *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis*. Nueva York: Appleton Crofts.
- Slobin, D. (1971). *The Ontogenesis of Grammar*. Nueva York: Academic Press.
- Snell, M.E. (1987). *Systematic instruction of persons with severe handicaps*. USA: Merril Publishing Co.
- Snider, J.B. y Osgood, Ch.E. (1969). *Semantic differential techniques: A sourcebook*. Chicago: Aldine.
- Sotillo, M. (1987). *La adquisición y el desarrollo funcional del lenguaje: un estudio en niños con S. de Down*. Salamanca: memoria de licenciatura.
- Spearman, C. (1910). "Correlation calculated from faculty data". *British Journal of Psychology*, 3, 271-295
- Staats, A.W. (1979). *Conductismo Social*. México: Manual Moderno. (orig. 1975).
- Staats, A.W. (1981). "Paradigmatic behaviorism, unified theory construction, and the zeigeist of separatism", *Am. Psychol.* 36, 239-256
- Staats, A.W. y Fernández-Ballesteros, R. (1992). "Paradigmatic Behavioral Assessment, Treatment and Evaluation: Answering the Crisis in Behavioral Assessment". *Advances in Research Behavior Therapy*, 14, 1-28.
- Staats, A.W. y Staats, C.K. (1963). *Complex Human Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Stern, C. y W. (1907). *Die Kindersprache*. Leipzig: Barth.
- Taine, H. (1876). "Notes sur l'acquisition de langage chez les enfants et dans l'espèce humaine". *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 1, 3-23. (traduc.,: Revista Europea, 1876).
- Tamarit, J. y otros (1990). *Proyecto Acacia: sistema de análisis de la competencia comunicativa e interactiva en autismo y otros trastornos del desarrollo con bajos niveles de funcionamiento cognitivo*. Manual de trabajo no publicado.
- Templin, M.C. (1957). Certain language skills in children: Their development and interrelationships. *Child Welfare Monog. n° 26*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Thurstone, L.L. (1938): "Primary mental abilities", *Psychometric Monograph*, n° 1.
- Tiedemann, D. (1787): "Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kinder". *Hessische Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst*, 2, 313. (trad. castellano Infancia y Aprendizaje, 1988, 41, 31-51).
- Tracy, F. (1893). The language of childhood. *American J. Psychol.*, 6, 107-138.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (eds.) *Social cognition. Studies of development of understanding*. Brighton: Harvester Press.
- Trevarthen, C. y Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: confidence, confinding and acts of meaning in the first year. En A. Lock (ed.), *Action, gesture and symbol. The emergence of language*. Londres: Academic Press.
- Triadó, C. y Forn, M. (1989). *La Evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona: Antropos.
- Tyack, D. y Gottsleben, R. (1974). *Language Samplings, Analysis and Training*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.
- Van Dijk, T.A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars*. The Hague: Mouton.
- Villiers, P.A y Villiers, J.G. (1979). *Early Language*. Londres: Open Books. (traduc. Madrid: Morata, 1980).
- VV.AA. (1987). *Informe sobre instrumentos de evaluación e intervención*. Madrid: MEC, CNREE.

- Watson, Lord, Schaeffer y Schopler (1989). *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children*. Nueva York: Irvington Publishers.
- Wepman, J. (1958). *Auditory Discrimination Test*. Chicago: Language Research Associates.
- Wernicke, C. (1874). *Der aphasische Symptomencomplex. Eine Psychologische Studie und anatomischer Basis*. Breslau, Cohn y Weigert.
- Westmeyer, H. y Hageböck, J. (1992): "Computer-assisted assessment: a normative perspective". *European Journal of Psychological Assessment*, 1, 1-16
- Wetherby, A. y Prutting, C. (1984). Profiles of communicative and cognitive abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.
- Wexler, K.; Culicover, P. y Hamburger, H. (1975). Learning-theoretic foundations of linguistic universals. *Theoretical Linguistic*, 2, 215-253.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

**ANEXO I: LISTADO DE TECNICAS DE EVALUACION DEL LENGUAJE
UTILIZADAS EN EL ANALISIS.**

Nombre: ADOLESCENT LANGUAGE SCREENING TEST
Siglas: ALST
Autores: Morgan, D. y Guilford, A.
Año: 1984
Objetivo: Screening del lenguaje y habla de sujetos adolescentes.
Edad: 11-17a
T. aplicac.: 15m
Aplicador: Logopedas, otros.
Descripción: Mide pragmática, vocabulario receptivo, conceptos, vocabulario expresivo, formulación de frases, morfología y fonología. Propone recomendaciones para una evaluación total de la comunicación y una línea base de las dimensiones sobre las que debe centrarse esta evaluación.
Referencia: PRO
Versión: Inglés

Nombre: APRAXIA BATTERY FOR ADULTS
Siglas: ABA
Autor: Dabul, B.
Objetivo: Ev. presencia/severidad de apraxias.
Edad: Adolescentes y adultos.
T. aplicac.: 20m
Puntuación: Normativa.
Descripción: Seis subtests que miden funciones motoricas del habla. Incluye: 1. Ratio de diadococinesia. 2. Incremento de la longitud de palabras. 3. Apraxias oral y de los miembros. 4. Latencia y tiempo de articulación para palabras polisilábicas. 5. Prueba de repetición. 6. Inventario de características articulatorias de la apraxia.
Referencia: PRO
Versión: Inglés

Nombre: ASSESSING CHILDREN'S LANGUAGE BEHAVIOR
Siglas: ACLB
Autor: Miller, J.F.
Año: 1978
Objetivo: Ev. lenguaje, procesos psicomotores e influencias ambientales.
Edad: Preescolar.
Referencia: Univ. Park Press, Baltimore.
Versión: Inglés.

Nombre: ASSESSMENT AND THERAPY PROGRAMME FOR DYSFLUENT CHILDREN
Siglas: ATPDC
Autor: Rustin, L.
Año: 1987
Objetivo: Evaluar niños con disfluencia, proponer y monitorizar un programa de intervención.
Edad: 2.5-11a
T. aplicac.: Sin tiempo.
Puntuación: Puntuación ejecución.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Los procedimientos utilizados son una entrevista a padres y pruebas situacionales. La entrevista estructurada a los padres, incluye, la naturaleza de la demanda, conducta reciente y estado emocional, estructura e historia familiar, atributos temperamentales o personalidad y una evaluación comprensiva de la fluidez. Propone un programa de intervención y la monitorización de éste.
Referencia: NFER-NELSON
Versión: Inglés.

Nombre: ASSESSMENT IN INFANCY: ORDINAL SCALES OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT.
Siglas: UZ
Autores: Uzgiris, I.C. y Hunt, J.McV.
Años: 1963-1975.
Objetivo: Ev. del desarrollo general del sujeto.
Edad: 0-24m.
Puntuación: Edad equivalente.
Aplicador: Psicólogos.
Descripción: Hemos elegidos aquellas áreas más relacionadas con el lenguaje o como requisitos previos: 1. Imitación Vocal: diferenciación en las producciones vocales, desarrollo en la imitación de patrones de sonidos. 2. Imitación Gestual: Imitación de gestos familiares, imitación de gestos no familiares. El procedimiento utilizado es la observación.
Referencia: University of Illinois Press, 54 E. Gregory Drive, Box 5081 Station A, Champaign, Illinois 61820.
Versión: Inglés, traducción en español.

Nombre: ASSESSMENT OF CHILDREN'S LANGUAGE COMPREHENSION TEST
Siglas: ACLCT
Autores: Foster, R.; Gilddan, J. y Stark, J.
Año: 1973
Objetivo: Evaluar la habilidad de identificación verbal.
Edad: 3-7a.
Descripción: El procedimiento consiste en identificar láminas. Incluye nombres, adjetivos, verbos y pronombres.
Referencia: Consulting, Psychologist Press, Palo Alto, Calif.
Versión: Inglés

Nombre: ASSESSMENT OF INTELLIGIBILITY OF DYSARTHIC SPEECH AIDS.
Siglas: AIDS.
Autores: Yorkston, D.; Beukelman, D y Traynor, Ch.
Objetivo: Ev. de la disartria.
Edad: Adolescentes y adultos.
Descripción: Se compone de inteligibilidad una palabra, intelig. frase y ratio de habla. Incluye un programa informático.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés

Nombre: AUDITORY DISCRIMINATION AND ATTENTION TEST
Siglas: ADAT.
Autor: Morgan-Barry, R.
Año: 1988.
Objetivo: Evaluar la habilidad de los niños para discriminar entre sonidos.
Edad: 3-12a.
T. aplicac.: 20m.
Puntuación: Estandar y porcentajes.
Aplicador: Logopedas, psicólogos y maestros.
Descripción: Mide discriminación entre sonidos. El sujeto debe señalar un dibujo de dos relacionados con el estímulo.
Referencia: NFER-NELSON
Versión: Inglés.

Nombre: BANKSON LANGUAGE SCREENING TEST
Siglas: BLST.
Autor: Bankson, N.
Año: 1977.
Objetivo: Ev. habilidades psicolingüísticas y perceptuales.

Edad: 4-7a.
Descripción: 1. Conocimiento Semántico: partes del cuerpo, nombres, verbos, categorías, funciones, preposiciones, colores, cuantitativos y opuestos.
 2. Reglas Morfológicas: pronombres, tiempos verbales, plurales, comparativos y superlativos.
 3. Reglas Sintácticas: concordancia sujeto-verbo, negación, repetición de frases, juicio.
 4. Percepción Visual: apareamiento, discriminación, asociación, secuenciación.
 5. Percepción Auditiva: memoria, secuenciación, discriminación.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.

Nombre: BATERIA DE TESTS PARA MEDIR EL DESARROLLO
Siglas: BLEZ.
Autores: Brunet, O. y Lézine, I.
Año: 1965-1969.
Objetivo: Evaluación del desarrollo general del niño.
Edad: 1-30m. (forma 1).
Aplicador: Psicólogos.
Puntuación: Edad equivalente.
Descripción: Hemos elegido el área de lenguaje dentro de la forma 1 (consta de dos y una experimental). Los procedimientos de evaluación consisten en pruebas situacionales y entrevista a los padres o cuidadores.
Referencia: MEPSA.
Versión: Española.

Nombre: BIRTH TO THREE ASSESSMENT AND INTERVENTION SYSTEM: A
 parent-teacher Interaction Program
Siglas: BTAIS
Autores: Bangs, T. y Dodson, S.
Objetivo: Evaluar diferentes habilidades necesarias para el aprendizaje y establecer un programa de intervención.
Edad: 0-3a
Puntuación: Normativas y criterios.
Descripción: Se compone de comprensión y expresión lingüística, resolución de problemas, habilidades personales y sociales, habilidades motoras. Los subtests son: 1. Screening de aprendizaje y desarrollo del lenguaje: referido a norma y que evalúa cinco dominios de desarrollo. 2. Checklist de conducta de aprendizaje

y lenguaje: referido a criterio y que contiene más de doscientas conductas específicas. 3. Manual de intervención que propone un programa educativo individual (IEP).

- Versión:** Inglés
- Nombre:** BRIGANCE INVENTORY OF EARLY DEVELOPMENT
Siglas: BIED.
Autor: Brigance, A.H.
Año: 1978.
Objetivo: Ev. habilidades motoras finas y de lenguaje.
Edad: 0-7a.
Descripción: Se compone de cubos, copia de formas, amplitud de frases, respuesta a preguntas, seguimiento de órdenes, memoria de dígitos y frases.
- Referencia:** Curriculum Associates, Woburn, Massachussets
Versión: Inglés.
- Nombre:** BRISTOL LANGUAGE DEVELOPMENT SCALES
Siglas: BLDS
Autor: Gutfreund, M.
Año: 1989
Objetivo: Realizar un diagnóstico de los problemas de lenguaje expresivo en niños.
Edad: Niños.
T. puntuac.: Referidas a 10 niveles de desarrollo.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Evalúa pragmática (cómo usa el niño el lenguaje), semántica (el significado del lenguaje) y sintaxis (forma del lenguaje). Propone un plan de entrenamiento.
- Referencia:** NFER-NELSON.
Versión: Inglés
- Nombre:** BRITISH PICTURE VOCABULARY SCALE
Siglas: BPVS.
Autores: Dunn, L., Whetton, C. y Pintilie, D.
Año: 1982.
Objetivo: Medir el Vocabulario Receptivo.
Edad: 2-18a.
T. aplicac.: 20-30m
Puntuación: Estandar y percentiles
Aplicador: Maestros, logopedas y psicólogos.

- Descripción:** Se compone de una forma larga (156 láminas) y otra corta (38 láminas), consiste en señalar el dibujo acorde con la palabra estímulo.
- Referencia:** NFER-NELSON
- Versión:** Inglés.
-
- Nombre:** CALIFORNIA VERBAL LEARNING TEST
- Siglas:** CVLT
- Autores:** Delis, D.; Kramer, J.; Kaplan, E.; Ober, A. y Frindlund, A.
- Año:** 1986.
- Objetivo:** Ev. del aprendizaje verbal y de los déficits de memoria en retrasos y trastornos neurológicos.
- Edad:** 13a-adultos.
- T. aplicac.:** 35m.
- Aplicador:** Psicólogos clínicos.
- Descripción:** El sujeto debe aprender una lista de 16 palabras que reconocerá posteriormente.
- Referencia:** PS
- Versión:** Inglés
-
- Nombre:** CAMBRIDGE KINDERGARTEN SCREENING TEST
- Siglas:** CKST.
- Objetivo:** Prueba de screening para las habilidades de habla y lenguaje.
- Edad:** Preescolar
- Tiempo:** 10-20m
- Puntuación:** Directas.
- Descripción:** Articulación, discriminación y vocabulario.
- Versión:** Inglés.
-
- Nombre:** CAROLINA DEVELOPMENTAL PROFILE
- Siglas:** CDP.
- Autores:** Lillie, D.L. y Harbin, G.L.
- Año:** 1975.
- Objetivo:** Ev. del leng. receptivo y expresivo, percepción visual y razonamiento.
- Edad:** 2-8a.
- Puntuación:** Criterial.
- Descripción:** Expresión, Comprensión, Razonamiento, Percepción.
- Referencia:** Kaplan, Press, Winston-Salem, N.C.
- Versión:** Inglés.

Nombre: CAROLINA PICTURE VOCABULARY TEST (Niños sordos e hipoacúsicos).
Siglas: CPVT.
Autores: Layton, T. y Holmes, D.
Año: 1985.
Objetivo: Ev. del vocabulario de niños sordos e hipoacúsicos.
Edad: 4-11a6m.
T. aplicac.: 5m.
Puntuación: Estandar.
Descripción: Consiste en señalar una imagen de cuatro. Sirve para determinar el vocabulario receptivo signado en los niños que han de comunicarse gestualmente.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés

Nombre: CARROW AUDITORY-VISUAL ABILITIES TEST
Siglas: CAVAT.
Autor: Carrow-Woolfolk, E.
Objetivo: Ev. capacidades auditivas y visuales implícitas en el lenguaje.
Edad: 4-10a.
T. aplicac.: 1h30m.
Puntuación: Percentiles, estándar.
Descripción: Mide percepción auditiva y visual, motora y habilidades de memoria para identificar y analizar el lenguaje y/o los problemas de aprendizaje. Propone un plan educativo.
Versión: Inglés.

Nombre: CARROW ELICITED LANGUAGE INVENTORY
Siglas: CELI.
Autor: Carrow-Woolfolk, E.
Año: 1974.
Objetivo: Ev. del control de la expresión lingüística. Gramática.
Edad: 3-8a.
T. aplicac.: 30m.
Puntuación: Medias, estandar y percentiles.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Consiste en imitar una secuencia de frases que incluye tipos básicos de construcción de frases y morfemas gramaticales específicos. Consta de 52 estímulos grabados en cinta.
Referencia: Learning Concepts, Austin, Texas
Versión: Inglés.

Nombre: CLARK-MADISON TEST OF ORAL LANGUAGE
Siglas: C-M TOL.
Autores: Clark, J. y Madison, Ch.
Objetivo: Evaluar la capacidad para utilizar los componentes estructurales del lenguaje.
Edad: 4-8a.
Descripción: Sintaxis. Modificadores, determinantes, y preposiciones. Verbos. Pronombres. Inflexiones.
Referencia: PRO
Versión: Inglés.

Nombre: CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNCTIONS
Siglas: CELF.
Autores: Semel, E.M. y Wiig, E.R.
Año: 1980.
Objetivo: Ev. funciones del lenguaje
Edad: 3-10a.
Descripción: Imitación, respuestas a preguntas, formulación de frases y relaciones temporales.
Referencia: Merrill, Columbus, Ohio.
Versión: Inglés.

Nombre: CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS-REVISED SCREENING TEST
Siglas: CELF-R ST
Autor: Wiig, E.H.
Año: 1988.
Objetivo: Identificar niños con problemas de lenguaje.
Edad: 5-16a.
Puntuación: Estandar.
Aplicador: Logopedas y psicólogos.
Descripción: Similar al CELF-R
Referencia: PS
Versión: Inglés

Nombre: CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS-REVISED
Siglas: CELF-R
Autor: Wiig, E.H.
Año: 1988.
Objetivo: Ev. naturaleza y extensión de las dificultades del lenguaje en escolares.

Edad: 5-16a
T. aplicac.: 1h.
Puntuación: Estandar.
Aplicador: Logopedas y psicólogos.
Descripción: Lenguaje Expresivo y Receptivo. Incluye: formulación de frases, estructura de palabras, escucha de párrafos, estructura de frases, relaciones semánticas, unión de frases, seguimiento de órdenes verbales, asociación de palabras, clases de palabras, dirección oral, y conceptos lingüísticos.
Referencia: PS
Versión: Inglés

Nombre: CLINICAL PROBES OF ARTICULATION CONSISTENCY
Siglas: C-PAC.
Autor: Secord, W.
Año: 1981.
Objetivo: Ev. fonológica
Edad: 5a-adultos.
T. aplicac.: 10m por prueba.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Producción de consonantes, vocales y diptongos en palabras simples y unión de palabras. Administrado como una tarea de imitación de una historia oída sirve para evaluar, programar y valorar el programa de entrenamiento.
Referencia: PS
Versión: Inglés.

Nombre: "LISTADO DE DESARROLLO DEL LENGUAJE DE IRENE LEZINE".
Siglas: ILEZ
Autor: Irene Lézine.
Objetivo: Proporcionar criterios evolutivos normalizados del lenguaje expresivo oral.
Edad: 0-2a.
Puntuación: Comparación.
Descripción: Listado de hitos evolutivos del desarrollo del lenguaje.
Referencia: Lézine, I. (1971): "Desarrollo psicomotor del niño". México: Grijalvo.
Versión: Española.

Nombre: "Listado de Desarrollo del Lenguaje de M. Nieto".
Siglas: MENH
Auto: Nieto Herrera, M.

Año: 1984
 Objetivo: Evaluar comprensión y expresión (vocabulario, construcción gramatical y articulación.
 Edad: 0-12/13a en adelante.
 Puntuación: Comparación con normalidad.
 Descripción: Listado de hitos evolutivos del desarrollo del lenguaje.
 Referencia: Nieto Herrera (1984b): "Evolución del lenguaje en el Niño". México: Porrúa.
 Versión: Española.

Nombre: DEVELOPMENT SENTENCE ANALYSIS
 Siglas: DSA
 Autor: Lee, L.L.
 Año: 1974.
 Objetivo: Ev. de la expresión sintáctica.
 Edad: 2-7a.
 Descripción: Incluye 100 expresiones en conversación con el adulto que corresponden a respuestas, a preguntas, juego y materiales de estímulo como juguetes y dibujos.
 Referencia: Northwestern University Press, Evanston.
 Versión: Inglés

Nombre: DEVELOPMENTAL COMMUNICATION CURRICULUM
 Siglas: DCC.
 Autores: Hanna, R.; Lippert, E. y Harris, A.
 Año: 1982
 Objetivo: Ev. y desarrollo de lenguaje temprano y comunicación en niños no verbales.
 Edad: 1-5a.
 T. aplicac.: Sin tiempo
 Puntuación: Criterial.
 Aplicador: Logopedas, psicólogos y maestros.
 Descripción: Se compone de forma, contenido y función del lenguaje. Incluye más de 150 habilidades comunicativas.
 Referencia: PS
 Versión: Inglés.

Nombre: THE EARLY LANGUAGE ASSESSMENT SCALE
 Siglas: ELAS.
 Autores: Honing, A.S y otros.
 Años: 1966-70.

Objetivo: Lenguaje receptivo y expresivo.
 Edad: 1a.
 Referencia: Syracuse Univ. Children's Center, Syrac. N.York
 Versión: Inglés.

Nombre: EARLY LANGUAGE MILESTONE SCALE
 Siglas: ELM
 Autor: Coplan, J.
 Año: 1987
 Objetivo: Screening para detectar problemas prelinguísticos y lingüísticos.
 Edad: 0-36m.
 T. aplicac.: 1-4m.
 Puntuación: Criterial y percentiles.
 Aplicador: Logopedas, psicólogos y maestros.
 Descripción: 1. Auditivo-expresivo: a. Vocalizaciones prelingüísticas: arrullos, vocalizaciones recíprocas, balbuceo; b. Vocalizaciones lingüísticas: palabras simples, frases de dos palabras, verbalizaciones comunes; c. Inteligibilidad: porcentaje de palabras entendidas por extraños.
 2. Auditivo-receptivo: a. Prelingüístico: alerta y orientación a los sonidos. b. Lingüístico: ejecución de órdenes verbales.
 3. Visual: a. Prelingüístico: contacto visual, rastreo visual, reconocimiento visual; b. Lingüístico: gestos informales y formales (señalar objetos significativos, p.ej.).
 Referencia: PRO
 Versión: Inglés.

Nombre: ELICITED ARTICULATORY SYSTEM EVALUATION
 Siglas: EASE.
 Autores: Steed, S. y Haynes, W.
 Año: 1988
 Objetivo: Evaluación tradicional de la articulación
 Edad: 3a-adultos.
 T. aplicac.: 15m
 Descripción: Se compone de: 337 consonantes, 187 vocales y 10 procesos fonológicos. Utiliza material atractivo para elicitar las verbalizaciones.
 Referencia: PRO
 Versión: Inglés

Nombre: EXAMEN DEL DESARROLLO.
Siglas: GSSL
Autor: Gesell, A. y Amatruda.
Año: 1962
Objetivo: Evaluación del desarrollo general del niño.
Subescala de lenguaje.
Edad: 1-36m.
T. aplicac.: 20m
Puntuación: Edad equivalente, cociente de desarrollo.
Descripción: Expresión, comprensión, voz, conversación,
respuestas con diferentes materiales,...Test y
observación.
Referencia: Gesell, A. y Amatruda. (1962): "Diagnóstico del
desarrollo normal y anormal del niño". Buenos
Aires: Paidós.
Versión: Española

Nombre: ESCALAS BAYLEY DE DESARROLLO INFANTIL
Siglas: BAYL
Autor: Bayley, N.
Años: 1969-1977.
Objetivo: Evaluación del desarrollo infantil.
Edad: 2-30m.
Puntuación: Estandar, edad equivalente.
Aplicador: Psicólogos.
Descripción: Hemos elegido las áreas relacionadas con el
lenguaje o requisitos previos de éste: 1. Respuesta
a sonidos. 2. Respuesta social ante vocalizaciones
de personas. 3. Vocalizaciones y palabras. 4.
Comprensión verbal. 5. Denominación de objetos. 6.
Nombrar y señalar dibujos. 7. Preposiciones.
Utiliza pruebas situacionales y observación.
Referencia: TEA.
Versión: Español.

Nombre: EVALUACION DE LA COMUNICACION
Siglas: EC
Autor: Kiernan, Jordan y Saunders.
Año: 1978
Objetivo: Evaluación de diferentes aspectos relacionados con
la comunicación y el lenguaje.
Edad: Preescolares
T. aplicac.: sin tiempo
Puntuación: Criterial
Aplicador: Profesores.

Descripción: 1. Necesidades e intereses. 2. Comprensión de sonidos y gestos. 3. Uso de la comunicación: no verbal (bases, acción de las manos, gestos, imitación motora) y verbal (sonidos, imitación verbal, sonidos y palabras).

Referencia: Kiernan, Jordan y Saunders. (1983): "Cómo hacer que el niño juegue y se comunique" Madrid: INSERSO, colección Rehabilitación.

Versión: Española.

Nombre: EXAMEN DE LA AFASIA

Siglas: EA

Autor: Eisenson.

Año: 1954.

Objetivo: Ev. de transt. de producción y recepción del lenguaje y procesos asociados.

Edad: 5a-adultos.

Descripción: 1. Recepción: auditiva, visual, táctil, afasias auditivas y alexias.
2. Producción: apraxias verbales y no verbales, habla automática, ortografía, escritura, identificación de objetos y procesos aritméticos.

Referencia: DEE

Nombre: EXPLORACION DEL NIVEL LINGUISTICO EN EDAD ESCOLAR

Siglas: NIET.

Autor: Nieto Herrera, M.E.

Año: 1984.

Objetivo: Deteminar el nivel lingüístico del niño y planear un programa remedial en caso necesario. Auxiliar en problemas de aprendizaje, como instrumento de detección.

Edad: 6-12a.

T. aplicac.: 2h.

Puntuación: Edad equivalente.

Aplicador: Logopedas, psicólogos, lingüistas, pedagogos, etc.

Descripción: Comprende: 1. Comprensión gestual. 2. Expresión Gestual. 3. Articulación espontánea. 4. Articulación repetitiva. 5. Coordinación visomotriz de los organos de la articulación. 6. Discriminación fonémica. 7. Integración fonémica. 8. Asociación viso-auditiva. 9. Memoria auditivo-vocal. 10. Comprensión oral literal. 11. Comprensión del sentido oculto. 12. Semántica. 13. Lógica. 14. Morfosintaxis.

Referencia: Mejico: Francisco Mendez (ed. distrib.).
Versión: Español.

Nombre: EXPRESSIVE ONE-WORD PICTURE VOCABULARY TEST
Siglas: EOWPVT
Autor: Gardner, M.
Objetivo: Expresión de vocabulario para detectar problemas de lenguaje o aprendizaje
Edad: Niños.
T. aplicac.: 20m.
Puntuación: Estandar, edad equivalente, percentiles.
Descripción: Vocabulario.
Referencia: PRO
Versión: Inglés

Nombre: FLETCHER TIME-BY-COUNT TEST OF DIADOCHOKINETIC SYLLABLE
Siglas: FDS
Autor: Fletcher, S.
Objetivo: Ev. diadococinesia de sílabas, coordinación oral-motora.
Edad: 6-13a.
Puntuación: Normativa.
Referencia: PRO
Versión: Inglés

Nombre: FLUHARTY PRESCHOOL SPEECH AND LANGUAGE SCREENING TEST
Siglas: FPSLST
Autor: Fluharty N.
Objetivo: Identificar niños que necesitan un diagnóstico en profundidad del habla y habilidad lingüística.
Edad: 2-6a.
T. aplicac.: 5-10m
Puntuación: Estandar.
Descripción: Sintaxis (respuestas imitativas), comprensión auditiva y articulación.
Versión: Ingles.

Nombre: FRENCHAY APHASIA SCREENING TEST
Siglas: FAST.
Autores: Enderby, P; Wood, V y Wade, D.
Año: 1987.
Objetivo: Despistaje de la afasia para ayudar al diagnóstico e intervención en adultos.
Edad: Adultos.
T. aplicac.: 3-10m.
Puntuación: Estandar.
Aplicador: Médicos, psicólogos y otros.
Descripción: Se compone de comprensión y expresión verbal, lectura y escritura. El sujeto es preguntado sobre un dibujo y debe identificar una serie de elementos relacionados con el estímulo. Se utiliza para detectar posibles trastornos cerebrales.
Referencia: NFER-NELSON
Versión: Inglés

Nombre: FRENCHAY DYSARTHRIA ASSESSMENT AND COMPUTER DIFFERENTIAL ANALYSIS
Siglas: FDACDA
Autor: Enderby, P.
Año: 1983.
Objetivo: Diagnóstico diferencial de la disartria.
Edad: 12a-adultos.
Puntuación: Estandar.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Evalúa los siguientes elementos: reflejos, respiración, labios, mandíbula, paladar, laringe, lengua, inteligibilidad, ejecución, sensación y factores asociados. El sujeto debe seguir una serie de tareas que incluyen repetición de sonidos, hablar y beber.
Referencia: NFER-NELSON.
Versión: Inglés.

Nombre: GOLDMAN-FRISTOE TEST OF ARTICULATION
Siglas: GF TA.
Autores: Goldman, R. y Fristoe, M.
Años: 1969-72-86
Objetivo: Medida sistemática de la articulación de niños para los sonidos consonánticos.
Edad: 2-16a en adelante.
T. aplicac.: 10-15m.
Puntuación: Percentiles.
Aplicador: Logopedas, audiólogos y otros.

Descripción: 1. Sonidos en palabras: utiliza 35 dibujos para elicitar la articulación de sonidos en posiciones inicial, media y final.
 2. Sonidos en frases: evalúa la articulación en producción espontánea.
 3. Estimulabilidad: proporciona información sobre la habilidad del niño para producir correctamente un sonido previamente mal articulado.

Referencia: AGS
Versión: Inglés.

Nombre: GOLDMAN-FRISTOE-WOODCOCK AUDITORY SKILLS TEST BATTERY

Siglas: GFW ASTB

Autores: Goldman, R.; Fristoe, M. y Woodcock, R.

Años: 1974-75-76

Objetivo: Diagnóstico de las deficiencias en el funcionamiento auditivo.

Edad: 3-80a.

T. aplicac.: 15m.

Puntuación: Estandar, percentiles y edad equivalente.

Aplicador: Logopedas y psicólogos

Descripción: Se compone de doce tests agrupados en cuatro áreas: atención auditiva selectiva, discriminación auditiva, memoria auditiva y asociación sonido-símbolo. Pueden utilizarse grabaciones de los estímulos.

Referencia: NFER-NELSON, AGS

Versión: Inglés.

Nombre: GOLDMAN-FRISTOE-WOODCOCK TEST OF AUDITORY DISCRIMINATION

Siglas: GFW TAD

Autores: Goldman, R.; Fristoe, M. y Woodcock, R.

Año: 1970.

Objetivo: Evaluar la habilidad para discriminar sonidos.

Edad: 3a-adultos.

T. aplicac.: 20-30m.

Puntuación: Estandar y percentiles.

Aplicador: Logopedas y audiólogos.

Referencia: AGS.

Versión: Inglés.

Nombre: GRADED NAMING TEST
Siglas: GNT.
Autores: McKenna, P. y Warrington, E.
Año: 1983.
Objetivo: Despistaje de las dificultades para nombrar y estimación premórbida del nivel de inteligencia.
Edad: Adultos.
T. aplicac.: 40m.
Puntuación: Estandar, comparativas.
Aplicador: Logopedas y psicólogos.
Descripción: Trata de evaluar posibles problemas neurológicos. Mide el etiquetado de treinta dibujos en blanco y negro, ordenados por dificultad.
Referencia: NFER-NELSON
Versión: Inglés.

Nombre: HOUSTON TEST FOR LANGUAGE DEVELOPMENT
Siglas: HTLD
Autor: Crabtree, M.
Año: 1963.
Objetivo: Ev. de las funciones expresivas y receptivas del lenguaje.
Edad: 6m-6a.
Descripción: Compuesto de dos partes. I. Observación de las actividades: índice de la recepción y expresión lingüística, motora y social. II. Petición de respuestas variadas: identificación de dibujos, manipulación de objetos, dibujo geométrico, identificación de partes del cuerpo y gestos, imitación y un muestreo de 10 respuestas verbales, vocabulario y recuento.
Referencia: Houston Press. Houston, Texas
Versión: Inglés

Nombre: ILLINOIS TEST OF PSYCHOLINGUISTIC ABILITIES (2 ED.)
Siglas: ITPA
Autores: Kirk, S.; McCarthy, J. y Kirk, W.
Año: 1968.
Objetivo: Evaluación de Habilidades Psicolingüísticas.
Edad: 2-10a.
T. aplicac.: 45m.
Puntuación: Edad psicolingüística.
Aplicador: Logopedas y psicólogos.

Descripción: Se compone de los siguientes subtests: Recepción auditiva y visual; memoria secuencial visual y auditiva; asociación auditiva y visual; integración auditiva, visual y gramatical; expresión verbal y manual

Referencia: NFER-NELSON, TEA.

Versión: Inglés, español.

Nombre: INFORMAL ASSESSMENT OF DEVELOPMENTAL SKILLS FOR VISUALLY HANDICAPPED STUDENTS.

Siglas: IA

Autores: Sallow, R.M.; Mangold, S. y Mangold, Ph.

Año: 1978.

Objetivo: Elaboración de Programas Educativos Individuales para estudiantes ciegos o amblíopes.

Puntuación: Criterial.

Descripción: Se compone de diferentes áreas entre las que se encuentra Desarrollo del Lenguaje. Los procedimientos utilizados son observación y test situacionales para obtener información y registrar en un checklist.

Referencia: California State university. Los Angeles: California.

Versión: Inglés.

Nombre: KHAN-LEWIS PHONOLOGICAL ANALYSIS

Siglas: KLPA

Autores: Khan, L. y Lewis, N.

Año: 1986.

Objetivo: Evaluar el uso de 15 procesos fonológicos en preescolares.

Edad: 2a-5a11m.

T. aplicac.: 5-10m.

Puntuación: Estandar, percentiles y edad equivalente.

Aplicador: Logopedas y audiólogos.

Descripción: Ev. procesos de desarrollo fonológico (12) y procesos no de desarrollo (3). Incluye un listado de análisis de la forma que tiene 1200 cambios comunes de sonidos que ocurren en respuesta al subtest de sonidos en palabras del GF TA, usando la lista de cambios de sonidos se puede obtener un análisis comprensivo de la ejecución del niño.

Referencia: AGS.

Versión: Inglés.

Nombre: KINDERGARTEN LANGUAGE SCREENING TEST
Siglas: KLST.
Autores: Gauthier, S. y Madison, Ch.
Objetivo: Despistaje del lenguaje expresivo y receptivo.
Edad: Preescolar.
T. aplicac.: 5m.
Descripción: Compuesto por: 1. Conocimiento del nombre, edad, partes del cuerpo y concepto numéricos. 2. Habilidad para seguir órdenes y repetir frases. 3. Habla espontánea.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.

Nombre: LANGUAGE COMPREHENSION TEST
Siglas: LCT.
Autor: Bellugi, K.U.
Año: 1971.
Objetivo: Ev de la comprensión de las construcciones sintácticas.
Edad: 1a6m-adultos.
Puntuación: Criterial.
Descripción: Relaciones entre juguetes realizados por petición del examinador.
Referencia: Univ. of Illinois Press, Urbana, III, Illinois.
Versión: Inglés.

Nombre: LANGUAGE FACILITY TEST
Siglas: LFT.
Autor: Dailey, J.T.
Año: 1968.
Objetivo: Ev. del uso del lenguaje.
Edad: 3a-adultos.
Descripción: El sujeto debe contar historias sobre grupos de tres dibujos seleccionados entre doce.
Referencia: Arlington Corporation, Arlington, Va.
Versión: Inglés.

Nombre: LINGQUEST 1- LANGUAGE SAMPLE ANALYSIS
Siglas: L1-LSA.
Autores: Palin, M.; Mordecai, R. y Palmer, C.
Año: 1985.
Objetivo: Analisis computadorizado del lenguaje comprensivo.
Edades: Todas.
Aplicador: Logopedas.

Descripción: Se compone de los siguientes análisis: lexical, de la forma, perfil de errores de la forma, de la estructura y de los tiempos verbales.
Referencia: PS.
Versión: Inglés.

Nombre: LINGQUEST 2 - PHONOLOGICAL ANALYSIS
Siglas: L2-PA.
Autores: Palin, M. y Mordecai, D.
Año: 1984.
Objetivo: Analisis comprensivo computadorizado de la fonología.
Edad: Todas.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Sus apartados son consonantes, vocales y diptongos.
Referencia: PS.
Versión: Inglés.

Nombre: LIVING LANGUAGE
Siglas: LL.
Autor: Locke, A.
Año: 1985.
Objetivo: Programa de intervención del lenguaje hablado.
Edad: 3-6a.
Aplicador: Logopedas, psicólogos y maestros.
Descripción: Se compone de: Antes de las palabras, Primeras palabras y Juntando palabras. Es un programa de intervección del lenguaje, incluye listados de conductas, vocabulario y construcciones gramaticales. Contiene un video.
Referencia: NFER-NELSON.
Versión: Inglés.

Nombre: MERRILL LANGUAGE SCREENING TEST
Siglas: MLST.
Autores: Mumm, M.; Secord, W. y Dykstra, K.
Año: 1980.
Objetivo: Identificar problemas potenciales de lenguaje en escolares.
Edad: 4-6a.
T. aplicac.: 5m.
Puntuación: Estandar.
Aplicador: Logopedas y psicólogos.

Descripción: Se compone de: producción de frases completas, longitud de las verbalizaciones, concordancia del tiempo verbal, elaboración y competencia comunicativa. Articulación (opcional).
Referencia: PS.
Versión: Inglés.

Nombre: METAPHON
Autores: Dean, E.; Howell, J.; Hill, A. y Waters, D.
Año: 1990.
Objetivo: Ev. y seguimiento programas de intervención en trastornos fonológicos.
Edad: 3a6m-7a.
T. aplicac.: 15m.
Puntuación: Criterial y normativa.
Descripción: Evalúa procesos fonológicos.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.

Nombre: MILLER-YODER LANGUAGE COMPREHENSION TEST
Siglas: MY.
Autores: Miller, J. y Yoder, D. et al.
Año: 1984.
Objetivo: Ev. la comprensión de frases sencillas con distinta estructura gramatical.
Edad: 4-8a.
T. aplicac.: 10-30m.
Puntuación: Estandar.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.

Nombre: MINNESOTA TEST FOR THE DIFFERENTIAL DIAGNOSIS OF APHASIA
Siglas: MTDDA.
Autor: Schuell, H.
Años: 1965-1973.
Objetivo: Medir los disturbios del lenguaje resultantes de un accidente cerebral.
Edad: 4a-adultos.
T. aplicac.: 45m-2h.
Puntuación: Estandar.
Aplicador: Logopedas y psicólogos.

Descripción: Tiene los siguientes subtests: visual, lectura, lenguaje, habla, visual motor, escritura y relaciones numéricas. Se compone de una variedad de asociaciones, copia y discriminación. Incluye el uso de conjuntos de palabras, tarjetas de dibujos y objetos cotidianos.

Referencia: NFER-NELSON.

Versión: Inglés y español.

Nombre: MULTILEVEL INFORMAL LANGUAGE INVENTORY

Siglas: MILI.

Autor: Goldsworthy, C.L.

Año: 1982.

Objetivo: Identificar objetivos para la intervención del lenguaje.

Edad: 5-11a.

T. aplicac.: 45m.

Aplicador: Logopedas.

Descripción: Tiene tres niveles diferentes y propone un programa de intervención.

Referencia: PS.

Versión: Inglés.

Nombre: MUMA ASSESSMENT PROGRAM

Siglas: MAP.

Autor: Muma, J.R.

Año: 1981.

Objetivo: Evaluación de habilidades cognitivo, lingüístico, y comunicativas.

Edad: Niños y adultos.

Puntuación: Criterial.

Descripción: Propone información para construir programas educativos individuales en los dominios: cognitivo, lingüístico, y comunicativo.

Referencia: PRO.

Versión: Inglés.

Nombre: NEW ENGLAND PANTOMIME TESTS

Siglas: NEPT.

Autores: Duffy, R. y Duffy, J.

Objetivo: Ev. Comprensión y Expresión gestual (afásicos y normales).

Descripción: Reconocimiento de gestos, expresión de gestos, habilidades referenciales gestuales.
 Referencia: PRO.
 Versión: Inglés.

Nombre: THE NONSPEECH TEST FOR RECEPTIVE/EXPRESIVE LANGUAGE.
 Siglas: NST
 Autor: Blake Huer, M.
 Año: 1983
 Objetivo: Evaluación de las formas posibles de comunicación de un sujeto a través de un procedimiento sistemático de observación, recogida y análisis de éstas.
 Edad: 0-48m
 Puntuación: Normativa y criterial.
 T. aplicación: 30-60m.
 Descripción: Receptivo (atender, sonreír, volverse, responder al nombre, atender a la conversación....). Expresivo (vocaliza, expresa sentimientos diferencialmente, participa en juegos vocales, uso de gestos, imita sonidos y gestos, señala lo que desea,...)
 Referencia: Blake Huer, M. (1983): "The Nonspeech Test for Receptive/expressive Language". University of Wisconsin-Whitewater.
 Versión: Inglés, traducción de items en español.

Nombre: NORTHWESTERN SYNTAX SCREENING TEST
 Siglas: NSST.
 Autor: Lee, L.L.
 Año: 1971.
 Objetivo: Evaluación del desarrollo sintáctico.
 Edad: 3-8a.
 Descripción: Comprensión y expresión de la sintaxis. Expresión: identificación de 20 pares de láminas con diferencias despues de que las explique el examinador. Comprensión: identificació de los contrastes de los 20 pares de láminas.
 Referencia: Northwestern University Press, Evanston
 Versión: Inglés.

Nombre: ORAL SPEECH MECHANISM SCREENING EXAMINATION-REVISED
 Siglas: OSMSE-R.
 Autores: St. Louis, K. y Ruscello, D.
 Año: 1987.

- Objetivo:** Screening de estructura y función de los mecanismos del lenguaje oral.
Edad: 5-70a.
T. aplicac.: 5-10m.
Puntuación: Estandar.
Descripción: Estructura y funcionamientos de los mecanismos lenguaje oral. Evalúa: labios, lengua, mandíbula, dientes, paladar duro, paladar blando, faringe, función velofaríngea, respiración y diadococinesia.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.
- Nombre:** THE OREGON PROJECT FOR VISUALLY IMPAIRED AND BLIND PRESCHOOL CHILDREN
Siglas: OR
Autores: Brow, D. Simmons, V. y Methuin, J.
Años: 1978, 1979, 1986.
Objetivo: Evaluar el desarrollo de niños en seis categorías distintas, seleccionar metas de aprendizaje apropiadas y registro de la adquisición de las nuevas habilidades.
Edad: 0-6a.
Puntuación: Criterial, tantos por ciento.
Descripción: Utiliza la observación y la entrevista como procedimientos de obtención de la información.
Referencia: Jackson Education Service District, 101, N. Grape St. Medfor, Oregon.
- Nombre:** PACS PICTURES: LANGUAGE ELICITATION MATERIAL
Siglas: PACS-P.
Autores: Grunwell, P. y Grimsby Health Authority Department of Spech Therapy.
Año: 1987.
Objetivo: Elicitar una muestra representativa de la pronunciación del niño en inglés.
Edad: Niños.
T. aplicac.: 20m.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Contiene tres partes: 1. Despistaje (100 palabras) incluye el Edinburg Articulation Test (41 palabras). 2. Evaluación básica incluye el PACS. 3. Evaluación completa, una lista de 200 palabras para obtener un más detallado análisis fonológico y gramatical.
Referencia: NFER-NELSON.
Versión: Inglés.

- Nombre:** PARENTAL DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE: STUTTERING
Siglas: PDQ.
Autor: Tanner, D.
Año: 1987.
Objetivo: Obtener información lenguaje del niño tartamudo a través de entrevista a los padres.
Edad: Niños.
Puntuación: Estandar.
Descripción: Veinte preguntas referidas a aspectos relevantes en la tartamudez incipiente. Mide: esfuerzo, temblores, tipo y naturaleza de las repeticiones, presencia de bloqueos, disrupciones respiratorias y conciencia del problema por parte del niño.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.
- Nombre:** PARSONS LANGUAGE SAMPLE
Siglas: PLS.
Autor: Spraldin, J.E.
Año: 1977.
Objetivo: Ev. comprensión y expresión verbal y no verbal del lenguaje.
Edad: Niños.
Descripción: Denominación de objetos y de dibujos. Imitación. Completar sentencias. Analogías verbales. Imitación de gestos. Seguimiento de direcciones.
Referencia: Journal of Psycholinguistic Res. 1977, 6 (3)
Versión: Inglés.
- Nombre:** PEABODY MOBILITY KIT
Siglas: PB
Autores:
Año: 1978.
Objetivo: Evaluación de diferentes áreas entre las que se encuentra "Conceptos" relacionada con el lenguaje en estudiantes ciegos o amblíopes.
Puntuación: Criterial.
Descripción: El área de conceptos se desarrolla en: conocimiento de partes del cuerpo, relaciones espaciales, comprensión de derecha-izquierda, etc. a través de información obtenida por test situacional.

Referencia: Soelting, Co. Chicago, IL USA.
Versión: Inglés.

Nombre: PEABODY PICTURE VOCABULARY
Siglas: PEAB
Autor: Dunn, L.M.
Año: 1965.
Objetivo: Evaluar la comprensión de vocabulario.
Edad: 2a6m-16a.
Puntuación: Estandar, edad equivalente y percentiles.
Descripción: Identificación de láminas.
Referencia: MEPSA.
Versión: Español.

Nombre: PHONOLOGICAL ASSESSMENT OF CHILD SPEECH
Siglas: PACS.
Autor: Grunwell, P.
Año: 1985.
Objetivo: Análisis fonológico del habla de los niños.
Edad: Niños.
T. aplicac.: Sin tiempo.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Inventario fonético, uso de sonidos y su distribución, adecuación comunicativa y desarrollo del sistema fonológico del niño. Hace un análisis comprensivo del sistema fonético del niño comparándolo con el del adulto y con la etapa de desarrollo. Se pueden obtener dos tipos de análisis: uno comparativo y otro de procesos fonológicos. Propone un programa de intervención.
Referencia: NFER-NELSON.
Versión: Inglés.

Nombre: PHONOLOGICAL PROCESS ANALYSIS
Siglas: PPA.
Autor: Weiner, F.
Año: 1979.
Objetivo: Ev. Articulación.
Descripción: Determinación de procesos fonológicos individuales. Incluye: análisis de procesos como estructura de la sílaba, armonía y rasgos de contraste. El lenguaje es elicitado a través de dibujos.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.

Nombre: PICTURE STORY LANGUAGE TEST
Siglas: PSLT.
Autor: Myklebust, H.R.
Año: 1965.
Objetivo: Diag. diferencial entre problemas del lenguaje y otros.
Edad: 7-17a.
T. aplicac.: 15-20m.
Puntuación: Estandar.
Aplicador: Logopedas y maestros.
Descripción: Consiste en escribir sobre un dibujo que expresa una historia. Incluye número de palabras escritas, número de frases, de palabras por frase, adecuación sintáctica y éxito en la expresión del significado.
Referencia: PS.
Versión: Inglés.

Nombre: PORCH INDEX OF COMMUNICATIVE ABILITY IN CHILDREN
Siglas: PICAC.
Autor: Porch, B.E.
Año: 1974.
Objetivo: Ev. las habilidades de comunicación.
Edad: 2a6m-12a.
Descripción: Areas verbal, gestual, lectora y escrita. Sobre 15 subtests de la batería básica y 20 de la superior, el sujeto debe desarrollar comunicaciones verbales, gestuales y gráficas. Repeticiones, identificaciones de objetos y funciones, y propiedades, completar frases, lectura y escritura.
Referencia: Consulting Psychologists Press, Palo Alto, Calif.
Versión: Inglés.

Nombre: PRAGMATICS PROFILE OF EARLY COMMUNICATION SKILLS
Siglas: PPECS.
Autores: Dewart, H. y Summers, S.
Año: 1988.
Objetivo: Proveer una evaluación descriptiva y cualitativa del aspecto pragmático del lenguaje.
Edad: 9m-5a.
T. aplicac.: 30m.
Puntuación: Cualitativa.
Aplicador: Logopedas, psicólogos y maestros.
Descripción: Es una prueba de screening a partir de entrevistas. Se compone de los siguientes apartados: uso de

mensajes para comunicarse, respuesta a la comunicación, participación activa en conversación, forma en que la comunicación es modificada en relación con varios contextos.

Referencia: NFER-NELSON.
Versión: Inglés.

Nombre: PRESCHOOL LANGUAGE ASSESSMENT INSTRUMENT
Siglas: PLAI.
Autores: Blanc, M.; Rose, S. y Berlin, L.
Año: 1978.
Objetivo: Hab. lingüísticas. y de aprendizaje escolar, referido al grado de abstracción.
Edad: 3-6a.
T. aplicac.: 20m.
Aplicador: Logopedas, psicólogos y otros.
Descripción: Está basado en un modelo de interacción en la escuela, en la que el profesor demanda al niño una serie de tareas de diferentes niveles de abstracción.

Referencia: Grune y Stratton, Nueva York
Versión: Inglés.

Nombre: PRESCHOOL LANGUAGE SCALES-R
Siglas: PLS-R.
Autores: Zimmerman, I.; Steiner, V. y Pond, R.
Año: 1979.
Objetivo: Ev. Lenguaje expresivo y receptivo.
Edad: 1-17a.
T. aplicac.: 20m.
Puntuación: Estandar.
Aplicador: Logopedas, psicólogos y otros.
Descripción: Mide comprensión auditiva y habilidad verbal. Incluye: discriminación, gramática y vocabulario, memoria y duración de la atención, relaciones espacio-temporales y autoimagen en los niveles de dominio auditivo y verbal.
Referencia: Merrill, Columbus, Ohio.
Versión: Inglés.

Nombre: PRE-VERBAL COMMUNICATION SCHEDULE
Siglas: P-VCS.
Autores: Kiernan, C. y Reid, B.
Año: 1987.
Objetivo: Obtener información que pueda ser usada como base

de un programa de intervención.
 Edad: Niños/adultos.
 T. aplicac.: 35m-1h.
 Puntuación: Ejecución.
 Aplicador: Logopedas, maestros y otros.
 Descripción: Mide habilidades de comunicación. Dirigido a niños y adultos con dificultades severas del aprendizaje que no tienen lenguaje verbal o muy pocas palabras, signos o símbolos. Propone las bases para un programa de intervención.
 Referencia: NFER-NELSON.
 Versión: Inglés.

Nombre: PRUEBA DE DESARROLLO INICIAL DEL LENGUAJE
 Siglas: PDIL.
 Autores: Hresko, W; Reid, D. y Hammill, D.
 Año: 1982.
 Objetivo: Ev. aspectos semánticos y sintácticos en sujetos hispanos.
 Edad: 3-7a.
 T. aplicac.: 15m.
 Descripción: Sintaxis y Semántica en el lenguaje receptivo y expresivo.
 Referencia: PRO.
 Versión: Español, inglés.

Nombre: RECEPTIVE ONE-WORD PICTURE VOCABULARY TEST
 Siglas: ROWPVT.
 Autor: Gardner, M.
 Objetivo: Evaluación vocabulario receptivo.
 T. aplicac.: 20m.
 Puntuación: Estandar, edad equivalente, percentiles.
 Descripción: Puede ser completado con el EOWPVT del mismo autor.
 Referencia: PRO.
 Versión: Inglés.

Nombre: RECEPTIVE-EXPRESIVE EMERGENT LANGUAGE SCALE
 Siglas: REEL.
 Autores: Bzoch, K. y League, R.
 Año: 1972.
 Objetivo: Expresión y comprensión lingüística.
 Edad: 0-3a.
 T. aplicac.: Sin tiempo.
 Puntuación: Edad equivalente y cocientes.
 Aplicador: Logopedas, psicólogos y medicos.

Descripción: Información del lenguaje expresivo y comprensivo obtenida a partir de la entrevista a los padres o cuidadores.
Referencia: Tree of Life Press, Gainesville, Florida.
Versión: Inglés, traducción en español.

Nombre: REVISED TOKEN TEST
Siglas: RTT.
Autores: McNeil, M y Prescott, T.
Año: 1978.
Objetivo: Ev. trastornos auditivos relacionados con traumatismos cerebrales.
Edad: 20-80a.
Puntuación: Percentiles.
Descripción: Se compone de diez subtests.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.

Nombre: REYNELL DEVELOPMENTAL LANGUAGE SCALES (2 ED.)
Siglas: RDLS.
Autores: Reynell, J. Rev. Huntley, M.
Año: 1985.
Objetivo: Medir lenguaje expresivo y comprensión verbal.
Edad: 1-7a.
T. aplicac.: 30-45m.
Puntuación: Estandar y edad equivalente.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Comprensión verbal (A y B). Lenguaje expresivo: etapa presimbólica, etiquetado y descripción del significado de palabras, y uso del lenguaje para expresar ideas consecutivas.
Referencia: NFER-NELSON, MEPSA.
Versión: Inglés y español.

Nombre: RODHE ISLAND TEST OF LANGUAGE STRUCTURE.
Siglas: RITLS.
Autores: Engen, E. y Engen, T.
Año: 1983.
Objetivo: Ev. desarrollo del lenguaje.
Edad: 3a-adultos.
T. aplicac.: 30m.
Puntuación: Estandar, o criterios.

Descripción: Sintaxis y morfología. Propone datos para elaborar un plan educacional. En principio aplicado a sujetos sordos, retrasados mentales o con problemas de lenguaje o aprendizaje. Compuesto por 20 frases de diferentes tipos y complejidad.

Referencia: PRO.

Versión: Inglés.

Nombre: ROSS INFORMATION PROCESSING ASSESSMENT

Siglas: RIPA.

Autor: Ross, D.

Objetivo: Ev. déficits cognitivo-lingüíst. en traumatismos cerebrales.

Edad: Adolescentes-adultos.

T. aplicac.: 30-45m.

Puntuación: Normativa.

Descripción: Areas básicas para las funciones cognitivas y comunicativas. Mide memoria inmediata, memoria a corto plazo, orientación temporal (corto plazo), orientación temporal (largo plazo), orientación espacial, orientación en el entorno, recogida de información general, resolución de problemas y razonamiento abstracto, organización, procesamiento auditivo y retención.

Referencia: PRO.

Versión: Inglés.

Nombre: SANDWELL BILINGUAL SCREENIN ASSESSMENT

Siglas: SBSA.

Autores: Duncan, K.; Gibbs, D.; Singh Noor, N. y Mohammed Whittaker, H.

Año: 1987.

Objetivo: Aislar la naturaleza de los problemas de adquisición del lenguaje.

Edad: 6-9a.

T. aplicac.: 20m.

Puntuación: Estandar Panjabi/inglés.

Aplicador: Logopedas, maestros.

Descripción: Identificación de dibujos.

Referencia: NFER-NELSON.

Versión: Inglés/panjabi.

Nombre: SCREENING TEST FOR DEVELOPMENTAL APRAXIA OF SPEECH

Siglas: STDAS.

Autor: Blakeley, R.

Objetivo: Ev. apráxias en el habla.
 Edad: 4-12a.
 Descripción: Diferentes funciones relacionados con el habla a nivel motor. Incluye: 1. Discrepancias en el lenguaje expresivo. 2. Vocales y diptongos. 3. Movimientos oral-motores. 4. Secuencias verbales. 5. Palabras motoricamente complejas. 6. Articulación. 7. Transposición. 8. Prosódia.
 Referencia: PRO.
 Versión: Inglés.

Nombre: SEQUENCED INVENTORY OF LANGUAGE DEVELOPMENT TEST
 Siglas: SILD.
 Autores: Hedrick, Prather y cols.
 Objetivo: Ev. del desarrollo lingüístico expresivo y receptivo.
 Año: 1975.
 Edad: 0-4a.
 T. aplicac.: 30m.
 Puntuación: Edad equivalente.
 Aplicador: Logopedas y psicólogos.

Descripción: A. Comprensión: 1. Respuesta al estímulo sonoro. 2. Discriminación auditiva. 3. Comprensión de vocabulario: palabras acompañadas de gestos, palabras o frases en un contexto situacional y comprensión de la palabra aislada.
 B. Expresión: 1. Conducta imitativa. 2. Iniciativa de respuesta ante un evento. 3. Respuestas orales apropiadas a la estimulación. La información es obtenida a través de la observación directa, la entrevista a la madre, y pruebas situacionales.
 Referencia: Nieto Herrera, M.E. 1978.
 Versión: Inglés, traducción española.

Nombre: SENTENCE COMPREHENSION TEST:REVISED AND PANJABI EDIT.
 Siglas: SCT.
 Autores: Whendall, K.; Mittler, P. y Hobsbaun, A.
 Años: 1979-1989.
 Objetivo: Evaluar la comprensión de los niños en Inglés y/o Panjabi.
 Edad: 3-5a.
 T. aplicac.: 15m.
 Puntuación: Estandar y cualitativas.

- Aplicador:** Logopedas y maestros.
Descripción: El sujeto debe identificar cual de varios dibujos se adecúa más a un frase estímulo. Correlaciona altamente con el BPVS. Evalúa las habilidades de lenguaje receptivo y las estructuras de frase que están causando problemas. Edición en Panjabi para evaluar el inglés como segunda lengua.
- Referencia:** NFER-NELSON.
Versión: Inglés y panjabi.
- Nombre:** SENTENCE REPETITION TASKS
Siglas: SRT.
Autor: Reyes, E.V.
Año: 1974.
Objetivo: Expresividad lingüística.
Edad: 2-7a.
Referencia: Univ. of Wisconsin-Madison.
Versión: Inglés.
- Nombre:** STYCAR HEARING TESTS.
Siglas: SHT.
Autor: Sheridan, M.
Año: 1976.
Objetivo: Medida de la competencia lingüística con propósitos de despistaje.
Edad: 6m-8a.
Puntuación: Ejecución
Aplicador: Médicos, logopedas, psicólogos y maestros.
Descripción: Reacciones a sonidos familiares y cotidianos. Especial para el despistaje de sujetos con problemas de audición o visión. Mide capacidad y comprensión auditiva. Da orientaciones para la intervención.
- Referencia:** NFER-NELSON.
Versión: Inglés.
- Nombre:** STYCAR LANGUAGE TESTS
Siglas: SLT.
Autor: Sheridan, M.
Año: 1976.
Objetivo: Diagnóstico diferencial de desordenes del lenguaje y el habla.
Edad: 1-70a.
T. aplicac.: 30m.
Aplicador: Médicos, logopedas.

- Descripción:** Se compone de los siguientes subtests: Juguetes en miniatura, Objetos comunes y Libro de dibujos. Mide comprensión y creatividad en el uso de los códigos del lenguaje, nombrar y describir objetos, comprensión y uso de los objetos a través del habla o gestos, recepción verbal, discriminación, articulación, vocabulario, habilidad para imitar sonidos, secuencias de unidades de habla, palabras y narrativa, uso de la gramática y construcción de frases.
- Referencia:** NFER-NELSON, MEPSA.
Versión: Inglés.
- Nombre:** STUTTERING PREDICION INSTRUMENT FOR YOUNG CHILDREN
Siglas: SPI.
Autor: Riley, G.
Objetivo: Predicción de los efectos del tratamiento en sujetos tartamudos.
Edad: 3-8a.
Descripción: Historia, reacción, repetición palabras, prolongaciones, frecuencia de palabras tartamudeadas.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.
- Nombre:** STUTTERING SEVERITY INSTRUMENT FOR CHILDREN AND ADULTS
Siglas: SSI.
Autor: Riley, G.
Objetivo: Evaluac de los efectos de un tratamiento para sujetos tartamudos.
Edad: Niños-adultos.
Descripción: Frecuencia de repetición y vocalización de sonidos y sílabas, conductas concomitantes observables y otros.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.
- Nombre:** SYMBOLIC PLAY TEST (2ED.)
Siglas: SPT-2.
Autores: Lowe, M. y Costello, A.
Año: 1988.
Objetivo: Evaluación temprana de la formación de conceptos y simbolización.
Edad: 1-3a.
T. aplicac.: 10-15m.

- Aplicador: Logopedas, psicólogos.
Referencia: NFER-NELSON.
Versión: Inglés.
- Nombre: TABLA GENERAL DE LA EVOLUCION DEL COMPORTAMIENTO DEL NIÑO.
Siglas: RLAF
Autores: Lafon, R.
Objetivo: Listado de hitos evolutivos del desarrollo del lenguaje.
Edad: 2-8/9 a.
Descripción: Lenguaje, pensamiento y noción del tiempo.
Referencia: "El niño" Salvat.
Versión: Española.
- Nombre: TARC ASSESSMENT INVENTORY FOR SEVERELY HANDICAPPED CHILDREN
Siglas: TARC-SISHC.
Autores: Sailor, W. y Mix, B.J.
Año: 1975.
Objetivo: Evaluación de las habilidades comunicativas.
Edad: 3-18a.
Descripción: Lenguaje receptivo, expresivo y preacadémico.
Referencia: Lawrence, Kansas.
Versión: Inglés.
- Nombre: TEST DE LENGUAJE DE MADAME BOREL
Siglas: BOREL.
Autor: Borel Maissonny, S.
Año: 1966.
Objetivo: Ev. rápida del desarrollo lingüístico exprexivo y receptivo.
Edad: 2-6a.
T. aplica.: 20m.
Puntuación: Edad equivalente.
Aplicador: Logopedas y psicólogos.
Descripción: Consiste en 13 láminas utilizadas para elicitar el lenguaje. Sobre el mismo dibujo se observa y registra la comprensión y expresión del alenguaje así como los gestos, entonación y modulación de la voz.
Referencia: Nieto Herrera, M.E. 1978.
Versión: Francés, traducción española.

Nombre: TEST FOR AUDITORY COMPREHENSION OF LANGUAGE-REVISED
Siglas: TACL-R.
Autor: Carrow-Woolfolk, E.
Año: 1985.
Objetivo: Evaluación de la comprensión del lenguaje.
Edad: 3a-9allm.
T. aplicac.: 10-20m.
Puntuación: Estandar, percentiles y edad equivalente.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Mide comprensión auditiva de clases de palabras y relaciones, morfemas gramaticales y construcción de frases. El sujeto debe señalar un dibujo de tres que más se acerca al estímulo (palabra o frase).
Referencia: Learning Concepts, Austin, Texas.
Versión: Inglés, traducción en español (1973).

Nombre: TEST INTERNACIONAL DE LA AFASIA
Siglas: TIA.
Autores: Benton, A.; Spreen; De Renzi y Vignolo.
Objetivo: Ev. de los transtornos de lenguaje en todos los idiomas.
Descripción: Varias pruebas evalúan funciones alteradas en la afasia. Incluye: 1. Designar objetos percibidos visualmente. 2. Describir objetos por el uso. 3. Designar objetos percibidos por el tacto con la mano derecha. 4. Idem. izquierda. 5. Repetir frases grabadas. 6. Repetir dígitos grabados. 7. Fluencia verbal con palabras iniciadas por una letra. 8. Repetir dígitos a la inversa. 9. Construcciones de frases. 10. Identificar objetos por su nombre. 11. Realizar encargos (comprensión). 12. Lectura oral de nombres. 13. Idem de frases. 14. Lectura silenciosa de nombres. 15. Ejecución de frases escritas. 16. Denominación gráfico-visual de objetos presentados visualmente. 17. Escribir nombres escuchados. 18. Escribir frases dictadas. 19. Copiar frases. 20. Articular palabras con/sin sentido.
Referencia: DEE.
Versión: Inglés y español.

Nombre: TEST OF ADOLESCENT LANGUAGE (2ED.)
Siglas: TOAL-2.
Autores: Hammill, D.; Brown, V.; Larsen, S y Wiederholt, J.
Años: 1980-87.
Objetivo: Evalúa la comprensión y expresión lingüística.

Edad: 12-18a.
T. aplicac.: 1h45m.
Puntuación: Estandar, percentiles y cocientes.
Aplicador: Logopedas, psicólogos y maestros.
Descripción: Audición, habla, lectura y escritura.
Referencia: AGS, PRO.
Versión: Inglés.

Nombre: TEST OF ARTICULATION PERFORMANCE-DIAGNOSTIC
Siglas: TAP-D.
Autores: Bryant, B y Bryant, D.
Año: 1983.
Objetivo: Evaluación de la articulación a través de diferentes procedimientos.
Edad: 3-8allm.
Puntuación: Estandar, edad equivalente, percentiles.
Descripción: 1. Palabras aisladas: examina los errores fonémicos en terminos de sustitución, omisión y sustituciones. 2. Rasgos distintivos: ejecución verbal en terminos de lugar, modo y características de la voz. 3. Evaluación selectiva más profunda: errores fonémicos en conjunción con otros sonidos hablados. 4. Habla continua: fonemas producidos en frases habladas. 5. Estimulabilidad: fonemas producidos en sílabas, palabras y frases durante situaciones de modelado. 6. Escalas de Comunicación Verbal: adecuación del habla al hogar y la escuela.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.

Nombre: TEST OF ARTICULATION PERFORMANCE-SCREEN
Siglas: TAP-S.
Autores: Bryant, B. y Bryant, D.
Año: 1983.
Objetivo: Screening de niños con problemas de articulación.
Edad: 3-8allm.
Puntuación: Estandar, edad equivalente, percentiles.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.

Nombre: TEST OF EARLY LANGUAGE DEVELOPMENT
Siglas: TELD.
Autores: Hresko, W.; Reid, D. y Hammill, D.
Año: 1981.
Objetivo: Evaluar el lenguaje expresivo y comprensivo en

forma y contenido.
 Edad: 3-7a.
 T. aplicac.: 15-20m.
 Puntuación: Estandar, percentil y edad equivalente.
 Aplicador: Logopedas, psicólogos y maestros.
 Descripción: Expresión y Comprensión, dimensiones de Forma y Contenido (38 items).
 Referencia: AGS.
 Versión: Inglés.

Nombre: TEST OF GRAMMAR
 Siglas: TG.
 Autor: Berko, J.
 Año: 1958.
 Objetivo: Evaluar la aplicación de las reglas morfológicas.
 Edad: 4-7a.
 Descripción: Contiene plurales, posesivos, verbos, derivados y composición de palabras. Consiste en completar sentencias presentando láminas con la expresión y modificaciones de la lámina que tiene que expresar el examinado con modificaciones lingüísticas.
 Referencia: DEE.
 Versión: Inglés.

Nombre: TEST OF LANGUAGE COMPETENCE
 Siglas: TLC.
 Autores: Wiig, E.H. y Secord, W.
 Año: 1985.
 Objetivo: Ev. la competencia del lenguaje.
 Edad: 9-19a.
 T. aplicac.: Sin tiempo.
 Puntuación: Estandar.
 Aplicador: Logopedas, psicólogos.
 Descripción: 1. Comprensión de frases ambiguas: ev. competencia en reconocimiento alternativo del sentido entre ambigüedades del léxico y estructurales. 2. Recreación de frases: ev. la adecuación de la semántica, sintaxis y pragmática. 3. Haciendo inferencias: ev. relaciones causales e inferencias permisibles. 4. Comprendiendo expresiones metafóricas: implica identificar metáforas con similar significado.
 Referencia: PS.
 Versión: Inglés.

- Nombre:** TEST OF LANGUAGE COMPETENCE-EXPANDED EDITION
Siglas: TLC-E.
Autores: Wiig, E.H. y Secord, W.
Año: 1988.
Objetivo: Ev. competencia lingüística y uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas.
Edad: 5-18a.
T. aplicac.: Sin tiempo.
Puntuación: Estandar.
Aplicador: Logopedas.
Descripción: Incluye semántica, sintaxis y pragmática. Énfasis en evaluar habilidad para percibir, interpretar y responder a situaciones contextuales que demanda conversación unido a habilidades semánticas y sintácticas básicas.
- Referencia:** PS.
Versión: Inglés.
- Nombre:** TEST OF MINIMAL ARTICULATION COMPETENCE
Siglas: T-MAC.
Autor: Secord, W.
Año: 1981.
Objetivo: Ev. de la articulación.
Edad: 3a-adultos.
T. aplicac.: 10-20m.
Aplicador: Logopedas.
Puntuación: Índice de desarrollo de la articulación e Índice de tratamiento.
Descripción: Utiliza diferentes formas de elicitar las emisiones verbales: identificación de un dibujo y repetición de frases.
- Referencia:** PS.
Versión: Inglés.
- Nombre:** TEST OF RELATIONAL CONCEPTS.
Siglas: TRC.
Autores: Edmonston, N. y Litchfield Thane, N.
Año: 1988.
Objetivo: Medir comprensión de conceptos relacionales.
Edad: 3a-7allm.
T. aplicac.: 15m.
Puntuación: Estandar.
Aplicador: Logopedas, psicólogos, maestros y otros.
Descripción: Incluye 56 conceptos, dimensiones: adjetivos, conceptos espaciales, temporales, cuantitativos (largo/corto, cerca de/enfrente, igual/diferente, antes/después, más/menos). El sujeto debe señalar en un dibujo el concepto.

- Referencia: PRO.
Versión: Inglés.
- Nombre: TEST OF WORD FINDING
Siglas: TWF.
Autor: German, D.
Objetivo: Determinar problemas de lenguaje expresivo por problemas en la recuperación de palabras.
Edad: 6a6m-12a11m.
T. aplicac.: 20-30m.
Puntuación: Estandar, percentiles.
Descripción: Se compone de: Designar dibujos de nombres, designar dibujos de verbos, designar comprensión de frases, designar descripciones, designar dibujos de categorías. Está diseñado para ser aplicado individualmente a sujetos normales, con problemas del lenguaje, dificultades de aprendizaje, y niños con retraso mental. Utiliza un magnetófono.
- Versión: Inglés.
- Nombre: TEST PARA EL EXAMEN DE LA AFASIA
Siglas: TEA.
Autor: Ducarne de Ribancourt, B.
Objetivo: Ev. trastornos lenguaje oral y escrito.
Descripción: 1. Palabra espontánea. 2. Series automáticas. 3. Repeticiones. 4. Denominación de imágenes. 5. Descripciones. 6. Repetición de un texto. 7. Definición de palabras. 8. Construcción de frases. 9. Explicación de proverbios.
- Referencia: TEA (Madrid), C. Psych. Appl. (París).
Versión: Español.
- Nombre: THE TEST OF LANGUAGE DEVELOPMENT PRIMARY AND INTERMEDIATE (2ED.)
Siglas: TOLD-2.
Autores: Newcomer, P.L. y Hammill, D.D.
Años: 1977-82-88.
Objetivo: Ev. del desarrollo semántico, sintáctico y fonológico (primario e intermedio).
Edad: 4a-12a11m.
T. aplicac.: 40m.
Puntuación: Estandar, percentiles, edad equivalente y cocientes.
Aplicador: Logopedas, psicólogos y maestros.

Descripción: Comprensión, expresión, gramática, articulación y discriminación entre diferentes sonidos. Las tareas consisten en identificación de dibujos, imitación y completamiento de frases, vocabulario oral.
Referencia: Empiric Press, Austin, Texas
Versión: Inglés.

Nombre: THE TOKEN TEST FOR CHILDREN
Siglas: TTC.
Autor: DiSimoni, F.
Año: 1978.
Objetivo: Ev. la habilidad de construcción y recuerdo de directrices lingüísticas.
Edad: 3-12a6m.
T. aplicac.: 30m.
Puntuación: Estandar y edad equivalente.
Aplicador: Logopedas, maestros, orientadores.
Descripción: Diferentes rectángulos, círculos y cuadrados se colocan delante del sujeto en un patrón, el evaluador presenta una serie de órdenes para elicitar una respuesta específica incluyendo el movimiento de las figuras.
Referencia: Teaching Resources Corporation, Boston
Versión: Inglés.

Nombre: UTAH TEST OF LANGUAGE DEVELOPMENT
Siglas: UTLD.
Autores: Mechan, M. y Dean Jones, J.
Año: 1978.
Objetivo: Medir lenguaje expresivo y comprensivo.
Edad: 1-15a.
T. aplicac.: 30-45m.
Puntuación: Percentiles y estandares.
Aplicador: Logopedas, audiólogos y psicólogos.
Referencia: PRO.
Versión: Inglés.

Nombre: VERBAL INTERACTION CATEGORIZING SCHEDULE
Siglas: VICS.
Autor: Tisher, R.P.
Año: 1970.
Objetivo: Ev. categorías del discurso verbal.
Edad: 4a6m-en adelante.

Descripción: Incluye: descripción, designación, exposición, información, definición, sustitución, evaluación, opinión, clasificación, comparación y contraste, inferencia condicional, explicación, orientación de la clase y no clasificable.

Referencia: Wiley, Sidney, Australia.

Versión: Inglés.

Nombre: VOCABULARY COMPREHENSION SCALE

Siglas: VCS.

Autor: Bangs, T.

Objetivo: Mide comprensión de vocabulario.

Edad: 2-6a.

T. aplicac.: 20m.

Puntuación: Criterial.

Descripción: Palabras de posición, calidad, cantidad y tamaño; pronombres. Proporciona una línea base para comenzar actividades para el desarrollo del vocabulario.

Versión: Inglés.

Nombre: VOICE ASSESSMENT PROTOCOL FOR CHILDREN AND ADULTS

Siglas: VAP.

Autor: Pindzola, R.

Año: 1987.

Objetivo: Evaluación transtornos de la voz.

Edad: Niños-adultos.

Descripción: Incluye una grabación con notas musicales habladas y tocadas en un piano, se compone de: Emisión vocal, ruidos, calidad, rasgos respiratorios y ritmo.

Referencia: PRO.

Versión: Inglés.

Nombre: WEISS COMPREHENSIVE ARTICULATION TEST

Siglas: WCAT.

Autor: Weiss, C.

Objetivo: Ev. transtornos de la articulación.

Edad: Preescolares-adultos.

T. aplicac.: 20m.

Puntuación: Estandar, edad equivalente.

Descripción: Articulación, inteligibilidad, estimulabilidad.

Versión: Inglés.

Nombre: SISTEMA WEST VIRGINIA- UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID DE EVALUACION Y REGISTRO DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA.

Siglas: WV-UAM

Autor: Cone, J.D.

Objetivo: Evaluación del nivel de competencia en comportamiento adaptativo y elaboración de programas.

Edad: 0-6a.

T. aplicac.: 45m-1h30m

Puntuación: Perfil de ejecución.

Descripción: Lenguaje receptivo y lenguaje expresivo. Test, entrevista y observación.

Referencia: Cone, J.D. (1989): "Sistema West Virginia- Universidad Autónoma de Madrid de evaluación y registro del comportamiento adaptativo". Madrid: MEPSA.

Versión: Española.

PRIMERO EN EL DIA DE LA FIRMA EN TRIBUNAL QUE SUSCRIBIÓ A
A LA PRIME TE TESIS DOCTORAL LA CALIFICACION DE APTO 'CUM LAUDE' POR UNANIMIDAD
MADRID, 16, DICIEMBRE, 1993

EL PRESIDENTE,

José Antonio Carriles

EL SECRETARIO,

FDO: J. ANTONIO CARRILES

FDO: VICTOR J. RUBIO

PRIMER VOCAL,

SEGUNDO VOCAL,

TERCER VOCAL

PABLO ADARRAGA FDO: MIGUEL A. VERDUGO FDO: EMIDIO CIUDAD