

TECNICAS DE MEDIDAS Y  
EVALUACION DEL LENGUAJE  
EN DEFICIENTES

MIQUEL SERRA I RAVENTÓS

Departamento de Psicología General  
Universidad de Barcelona

Comunicación presentada al Seminario internacional sobre Lenguaje y Deficiencia Mental. ICE. Universidad de Barcelona. Diciembre 1981.

Miquel Serra  
Departamento de Psicología General  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Avda. de Chile, s/n.  
Barcelona-28

## INTRODUCCIÓN

Tratar de la medida y la evaluación del lenguaje en la deficiencia mental quiere decir ir al núcleo del problema (tanto de investigación como de intervención) de cómo los distintos deficientes aprenden y utilizan el lenguaje. Véamos, antes que nada, porqué esto no es una tarea nada sencilla y de qué factores se depende para avanzar en esta área de la deficiencia y mejorar los recursos psicopedagógicos de que se dispone.

A primera vista puede parecer que siendo muy fácil observar y registrar el aprendizaje y la utilización del lenguaje tampoco debiera costar analizarlo y evaluarlo. ¿Sin embargo, qué nos permite explicar una transcripción perfecta? Muy poco si no podemos referirnos a cómo es la persona, cuál es su actividad, cómo la representa, qué conceptualización hace y, finalmente, qué motivos tiene para comunicarse. Todas estas preguntas nos demuestran que no podemos eludir las limitaciones dadas por los diferentes marcos teóricos de lo que es la deficiencia y de lo que es la representación simbólica, tanto en deficientes como en normales. La aportación que la psicolingüística pueda hacer dependerá del avance simultáneo que se haga en estos campos. Es interesante decir aquí que no se trata sólo de aplicar a los deficientes lo que observamos en los niños normales, sino que, a menudo, es al revés. Los procesos en el niño deficiente son más lentos y por tanto pueden ser observados con más detalle y ello puede ayudar a comprender mejor la normalidad (Sinclair, 1975).

La condición de retraso mental está, por desgracia, muy mal definida, sobre todo en los casos considerados límite, tanto por sus condiciones endógenas como exógenas (Zazzo, 1969). La falta de coincidencia de criterios biológicos, neuropsicológicos, afectivos y sociales ofrece un panorama tan disperso que incluso llega a hacer difícil mantener la deficiencia mental —aunque en distintos grados— como categoría única. Esta dificultad es todavía mayor cuando observamos la dispersión de resultados verbales en coeficientes parecidos, sobre todo en el estadio de la expansión de la frase (Aimard, 1972).

Pero el problema no se presenta sólo en cuanto a tener una base teórica que explique la deficiencia, sino también respecto a lo que entendemos por lenguaje. Aquí se considera el lenguaje como algo más que la producción de una serie de sonidos que parezcan palabras, o de unos hábitos verbales para etiquetar o asociar cosas con palabras. Tampoco es hacer frases estereotipadas, cuyo nivel nunca se llega a lograr en la expresión personal. En cambio se dirá que quizás se acerca más a

un encadenamiento de gestos contrastados o a dibujar una historia. Para tener criterios claros y estables ha de definirse de forma operativa qué es el lenguaje. Aquí se considerará que es un sistema de comunicación que el niño aprende inicialmente por imitación, y que al comienzo tiene un status representacional fluctuante hasta que llega a ser utilizado de forma plenamente representativa, productiva y multifuncional. Este concepto de lenguaje implica que el análisis y la evaluación han de alcanzar la competencia y no quedarse en las estructuras superficiales (Chomsky, 1981). En otras palabras, llegar a describir y explicar el conocimiento y uso *significativo* de los diferentes códigos y reglas que forman este instrumento de representación. De la misma manera, la utilización ha de ser productiva, no limitada a la comprensión ni a tareas concretas, como es el caso de la descripción, sino que debe servir a todas las ideas y motivos que pueda llegar a tener el deficiente. Es difícil resumir en unas líneas el estado de la cuestión del lenguaje en el retraso mental. Por otro lado, otras ponencias lo harán en este seminario. También pueden consultarse las siguientes publicaciones: Lackner, 1968; Zigler, 1969; Schiefelbusch, 1974; Ryan, 1975; O'Connor, 1975; Morhead, 1976. Para una buena síntesis: Rondal, 1978 y 1981. Una de las cuestiones más debatidas en la actualidad es la de la hipótesis de desarrollo paralelo. Es decir que, igualando edades mentales, el desarrollo es parecido. Este aspecto también se ha estudiado en niños normales y deficientes de un mismo estadio verbal. Limitando esta hipótesis —que tiene consecuencias psicopedagógicas muy importantes—, hay una serie de observaciones que hará falta verificar: mayor distancia entre comprensión y expresión; evolución más simpática, conjunto de rasgos semánticos menos complejo en las palabras (dificultad en discriminación-generalización); evolución menos paralela en los estadios complejos en que se observan menos condensaciones y composiciones.

¿Cómo es posible tratar estas cuestiones si se han de observar en una población mal conocida y el lenguaje es una conducta tan compleja? ¿Cómo pensar en medidas estables y válidas? ¿Cómo hacerlo si, por otra parte, tampoco conocemos suficientemente qué es el lenguaje en el niño normal? Como se verá, aunque no haya soluciones perfectas, sí que se dispone al menos de métodos descriptivos, e incluso de algún índice, que van permitiendo un conocimiento mucho más preciso del que se ha tenido hasta ahora. Antes de exponerlos directamente, se tratará de los problemas metodológicos en función de los objetivos de investigación, intervención y diagnóstico. También se indicará brevemente qué funciones básicas, neuropsicológicas y motivacionales, han de conocerse para no hacer análisis estériles y poder ordenar debidamente los diferentes aspectos de la intervención global que estos niños precisan.

#### BASES PREVIAS Y PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Si el lenguaje no consiste en hacer una cadena de sonidos sino en una produc-

ción de signos siguiendo unas reglas con el fin de representar comunicativamente ¿cómo podemos encontrar unidades relevantes de esta conducta?

El primer paso a dar siempre es observar la actividad. Si no se conoce lo que se hace, no se puede saber lo que se representa y comunica, ni tampoco porqué se hace. Debido a que se aparta de nuestro propósito, dejamos aparte los problemas metodológicos que implica el estudio de la actividad. Sólo se quiere señalar que es decisivo el tipo de actividad sobre la que se hará la transcripción y el análisis. Toda actividad implica siempre una utilización determinada de la morfología y de la sintaxis. Por ejemplo, describir una imagen presente obliga a hacer cantidad de déicticos gestualizados, no requiere morfología del tiempo ni tampoco sintaxis compleja: es suficiente con una cadena de atributos.

Conocida la actividad, todavía falta un paso antes de recurrir a la gramática como instrumento de análisis. Tanto para el niño normal, y sobre todo para el deficiente se ha de conocer el valor semiológico que pueden tener sus producciones, y también, qué constelación de estímulos utiliza para comprender. Este es un problema difícil pero clave para poder salir del impasse cognitivo-verbal a que nos puede llevar un análisis parcial. Por tanto será esencial intentar determinar el status de significación de toda comunicación a estudiar. ¿Cómo hacerlo? No deteniéndose solamente en la constatación de presencia, ausencia o error de cada uno de los niveles de codificación verbal y de las diversas clases y reglas que puedan tener. Hay que ver si son aprendidos y utilizados con propiedad. Es decir, ver si corresponden a una elección entre posibles contrastes, tanto de significación como de codificación.

En todo análisis, el recurso de la gramática es imprescindible pero comporta también grandes dificultades no sólo prácticas sino teóricas. Tanto las gramáticas estructurales como las generativas se tambalean frente al análisis concreto de lo oral en el niño. Las clases gramaticales tradicionales son difíciles de aplicar. Hay problemas en definir en la práctica lo que es un nombre, un morfema, una frase, etc. También es difícil llegar a determinar reglas de producción cuando los recursos no son constantes. Pero por suerte, los niños no hablan sólo unas horas sino que suelen hablar más... y siempre se tiene el recurso de verificar las múltiples dudas que surgen. De esta forma es posible conseguir cierto perfil gramatical aunque el análisis esté lleno de dudas o de partes inanalizables. La dificultad que se está comentando tiene todavía otra vertiente. Se trata de la comunicación de los resultados de los análisis realizados. Siempre es difícil valorar unos resultados si no se conoce el método seguido. Por eso es recomendable que, al menos en la publicación de investigaciones, se presente una parte de la transcripción con el análisis correspondiente. De esta forma quien lo lee puede hacerse una idea más precisa del valor de los datos ofrecidos.

Muy ligado al problema gramatical está el de recurrir a índices estadísticos para describir de forma sintética y cuantificada los textos estudiados. Son de una utilidad incuestionable tanto para estudios diferenciales y evolutivos como para seguir las intervenciones pedagógicas; pero su validez puede ser muy relativa si no

se refieren a una teoría gramatical clara, no son definidos operacionalmente (evitando en lo posible que el analista haya de hacer interpretaciones) y finalmente, si no son estables. Hoy por hoy, pocos índices son considerados fiables. (Más adelante volveremos a tocar este tema. Distintos índices se presentan en el Apéndice.)

¿Si la descripción gramatical es difícil y los índices, en consecuencia, no son fiables, qué camino metodológico se ha de seguir? No queda otro que no sea estudiar la producción verbal en relación constante con la actividad, el proceso cognitivo y el status semiológico de los signos producidos. Esto, aunque sea lento, es posible en el estudio de casos y merece la pena, ya que es la única manera de hacer un plan psicopedagógico adecuado. De cara al estudio de grupos, no queda otro recurso que hacer estudios parciales, y por tanto tener objetivos concretos, controlando los factores concurrentes de manera que en la interpretación de los datos no se mezclen factores que habrían de mantenerse independientes.

#### RESUMEN DE LAS CONDICIONES PARA UN BUEN ANÁLISIS

1. Descriptivo: Que refleje la conducta verbal y su contexto. Que no sea interpretativo.
2. Completo: No puede prescindir de ninguno de los niveles de codificación ni de las diversas funciones, tanto verbales como comunicativas. No ha de quedarse en la variabilidad de la performance y ha de lograr la competencia.
3. Validable: a) Como aprendizaje: Que sea el resultado de una actividad, una conceptualización y una representación motivada por la necesidad de comunicarse.  
b) Como resultado: Que el perfil sea válido y fiable, tanto para la actividad escogida, en la que se ha hecho el análisis, como para el nivel obtenido.

#### RESUMEN DE LAS CONDICIONES PARA UN BUEN ÍNDICE

1. Representativo: Válido y fiable, cosa que es difícil si no es muy concreto, evitando medir distintos hechos simultáneamente.
2. Sensible: Que refleje las diferencias correspondientes a las edades y grupos en los hechos a estudiar.

#### DATOS NECESARIOS PARA HACER LA EVALUACIÓN

Es esencial poder disponer de un buen *examen clínico* de las funciones senso-

motoras. Es sabido que entre los deficientes son frecuentes las pérdidas auditivas, las dificultades motoras y las malformaciones anatómicas. La incidencia de cualquiera de estas deficiencias en el habla y en el lenguaje es obvia y ha de conocerse antes de hacer el examen. Pero el motivo no es únicamente tenerlo en cuenta como causa explicativa, sino también conocer la mayor o menor habilidad para compensarlo.

También es necesario un *examen neuropsicológico* que permita observar en el proceso que va desde la atención hasta el razonamiento, cuales son en cada función los elementos que fallan llegando a imposibilitar la evolución de los mismos en otros más complejos.

#### ESQUEMA DE EXAMEN NEUROPSICOLÓGICO

**Reflejo de orientación:** Tipo de actividades en que se puede producir e inhibir.

**Atención:** Dirigida, compartida, sostenida.

**Orientación espacial:** Reproduce situación de objetos presentes; localiza puntos señalados en objeto parecido; con memoria, conoce caminos cotidianos.

**Percepción y reconocimiento (gnosias):**

**Visual:** En la realidad: Objetos, cualidades, acciones y relaciones. En representaciones figurales (gesto, dibujo, cine), simbólicas, por señales: Objetos, etc.

**Auditiva:** Igual que en visual cuando sea pertinente.

**Táctil:** Igual cuando sea pertinente.

**Asociación:** En visión, audición e intersensorialmente: parte-todo; elemento-función; hecho-indicio; secuenciación.

**Imitación:**

**Motora:** puntual-secuencial; constructiva (con significado); simbólica.

**Sonora:** sonido directo, reproductivo, musical y simbólico.

**Memoria:** A corto plazo: (Ver imitación).

A largo plazo: Valoración según atención, frecuencia y contacto. Inercia, interferencia y aprendizajes nuevos en esquemas anteriores. (Atención a la interacción con motivación.)

**Concepto:** Perceptivo, asociativo, elemento principal, clase.

**Solución de problemas:** Constructivos; funcionales; lógicos (razonamiento).

**nota:** Se dejan algunos aspectos y funciones menos relevantes con respecto al lenguaje. Para mantenimiento de intención ver parágrafo siguiente.

El conocimiento de la *motivación* y de la *adaptación social* ha de completar los datos anteriores. Tanto la conciencia del yo como el espectro de intereses o miedos y la manera de afrontar la frustración y el stress, son fundamentales para comprender su sistema comunicativo.

Finalmente, se debe disponer de los *datos evolutivos* de la comunicación y el aprendizaje del lenguaje. Por desgracia, esto es a menudo imposible. Los padres no pueden recordar o bien distorsionan la información que se les pide.

### ESQUEMA DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS INICIALES Y SU EVOLUCIÓN

**Necesidad:** Llanto reflejo indiferenciado; diferenciado; grito de llamada; sonido específico para comunicar necesidad.

**Emotividad:** Laleo reflejo; imitación diferida de sonidos y ritmos; producción imitada asociada a momentos; inicio fluctuante de sonido representativo; prosodia simbólica.

**Ritos sociales:** Asociación de gestos a momentos.

**Llamar y denominar:** Del grito al nombre; diversificación de los nombres según categorización de la realidad (objeto, cualidad, acción y relación); responde a «¿Qué...?»

**Negar:** Apartar la cara; marcharse; taparse; gesto; negación; frase.

**Localizar:** Conducir hacia lo deseado; indicar por gesto; denominar; responde a «¿Dónde...?»

**Insistir:** Llanto cuando cesa lo que le está gustando; pedir «más».

**Ordenar:** Llanto; nombra objeto o acción deseada; imperativo.

**Describir:** Superar la atención al objeto para aislar una cualidad o una relación, estando presente; idem estando ausente; informar; narrar. Responde a «¿Cómo...?»

**Expresar:** Comunicación de interés y placer; excitación y sorpresa; disgusto y separación; comunicación de sentimientos en relación a hechos.

### ESQUEMA DE LOS HITOS DEL DESARROLLO VERBAL

**Laleo:** Reflejo sonoro.

**Baluceo:** Laleo con cierto control voluntario y esporádicamente modelable.

**Primeras regularidades:** Asociación progresiva de sonidos a momentos.

**Primeras palabras:** Las regularidades, en producciones CVCV, son asociadas con objetos o personas. Onomatopeyas.

**Primeras cincuenta palabras:** Alguna de ellas ya no es onomatopéyica y es aprendida por imitación. Tanto la comprensión como la producción pueden ser inconstantes.

**Primeras cien palabras:** Una cuarta parte son ya constantes. Se puede considerar que tienen status de signos verbales para comunicar. Inicio de la división del vocabulario en clases.

**Primeras combinaciones:** Alrededor de las 250 palabras, ya divididas en clases, se combina palabra y gesto, y después, palabra con palabra.

**Estructura de frase:** Aunque domina SV o VO, ya sea añadiendo un gesto u otra palabra, se pasa a SVO. Paralelamente también se empieza a que S u O pasen a hacerse con el artículo u otros determinantes.

**Primera expansión de la frase:** Adición de complementos o adverbiales. Coordinación de estructuras parecidas.

**Segunda expansión de la frase:** Subordinación y adjetivación con frases de los sintagmas nominales. Inicio de los procesos de condensación (elipsis y pronominalización).

**Lenguaje adulto:** Dominio de las construcciones especiales.

## OBJETIVO DEL EXAMEN DEL LENGUAJE

El objetivo es describir el sistema comunicativo de una persona o de un grupo. Se han de manifestar pues los recursos gestuales, tanto de significación como de acompañamiento, y los verbales, producidos en diversas ocasiones y utilizados de forma contrastiva. Después de la descripción ha de evaluarse la contribución al sistema de los diferentes niveles de codificación. En esta evaluación se han de tener en cuenta también los datos clínicos, neuropsicológicos, motivacionales y evolutivos. El resultado ha de poder explicar el sistema de comunicación y también predecir la evolución futura, pero sobretodo, ha de permitir proyectar el camino a seguir en la intervención psicopedagógica.

## ANÁLISIS DEL LENGUAJE

El análisis se irá explicando siguiendo los diferentes niveles de codificación. En cada uno se hará un comentario inicial para enmarcarlo. Después se darán los objetivos a alcanzar, tanto para un análisis rápido (revisión o «screening») como para un estudio o análisis completo. El método y la evaluación se explicarán de forma esquemática y sólo en los casos más complejos se darán ejemplos. Finalmente se proporcionarán referencias de tests con el correspondiente comentario.

## FONÉTICA

La identificación y posterior reconocimiento del material con que se confeccionarán los signos es un paso esencial. El proceso que ha de seguir el niño es categorizar los sonidos en fonemas y combinarlos en secuencias o palabras y frases distinguibles. Si esta tarea se mira de cerca se verá que no es fácil y si no hay buenas condiciones puede no llegar a aprenderse con plena funcionalidad.

Todo niño sigue unas *reglas de reducción* normales en el aprendizaje de la fonética:

1. Omisiones: Eliminación de fonemas finales, sílabas átonas, elementos líquidos de los grupos consonánticos, etc.
2. Sustituciones: Aquellos cambios que son favorecidos por el tipo de fonema que es cambiado o mal producido. Las sustituciones son más frecuentes en los grupos que comparten algún rasgo.
3. Asimilaciones: Cambios debidos a efectos de la coarticulación y al contexto.
4. Inserciones: Hechas normalmente para facilitar la realización de secuencias difíciles.

Pero la mayor o menor precisión no es el principal problema en este apren-

dizaje. Para que el niño tenga estrategias de autocorrección, aprenda bien las palabras nuevas y esté preparado para poder escribir, ha de haber integrado las *funciones que tiene la fonética* en el lenguaje. De esta forma sus palabras no serán reproducciones imitativas y aproximadas, sino grupos contrastados, conociendo los sonidos que tienen significado lexical y los que lo tienen gramatical. (Esta diferenciación es especialmente importante en el problema de la deficiencia que tratamos.) Si la discriminación y la función contrastiva no están presentes difícilmente se llegan a identificar los elementos de la frase. La comprensión se convierte en el reconocimiento esporádico de algún nombre en medio de un ruido continuo.

¿El niño deficiente tiene alguna peculiaridad en el aprendizaje fonético, aparte de los procesos reductivos normales y de que éstos duren más tiempo? En principio no (ver Mathews, 1971; Bangs, 1942; Ingram, 1976), aunque el número de omisiones (consonantes y sílabas átonas) parezca mayor. En lo que todos coinciden es que los errores son más difíciles de corregir. Respecto a los niños con síndrome de Down, se duda si los procesos que presentan son debidos a los problemas motores o al aprendizaje fonético (Dodd, 1976).

### Screening fonético

1. Existencia de contrastes perceptivos y motores de sonido para significar.
2. Cantidad y constancia de errores en diferentes modalidades (discriminación, imitación y producción).
3. Grado de inteligibilidad en palabra y frase.

### Examen fonético

Objetivo: Descripción del sistema fonológico, de sus procesos y del uso funcional.

#### *Método y modalidades*

— *Discriminación*: Sonidos diversos; sílabas sin sentido; palabras casi homófonas; palabras casi homófonas en frases y en órdenes; inducción de expectativa y cambio (Ej.: «siete, ocho, nueve, pez, once»).

*nota*: En esta prueba es difícil valorar de forma independiente la atención y la percepción. El material puede ser demasiado difícil para muchos deficientes y debiera adaptarse a nombres muy conocidos.

— *Imitación*: Sónidos; sílabas y palabras con todos los fonemas en diferentes situaciones (especial atención a la coarticulación y grupos consonánticos); frases cortas y largas, de contexto próximo y lejano (desconocido).

*nota:* Si se prepara convenientemente, esta prueba puede servir simultáneamente para morfología, sintaxis y semántica.

— *Producción elicitada:* Denominación en imágenes; descripción en imágenes o film.

— *Producción espontánea:* Preguntas sobre hechos a describir; expresión espontánea en la medida de lo posible.

*nota:* También se pueden aprovechar estas pruebas para el examen de otros niveles.

### *Evaluación*

Describir cual es la competencia fonológica a partir de la transcripción directa, verificada en la grabación, y de los datos de discriminación: Rasgos, fonemas y procesos. Uso funcional.

Valoración de los posibles problemas y su repercusión en la comunicación y el lenguaje. Pasos a seguir en la modificación.

### **Tests**

**Castellano y catalán:** Bosch, Tesina de Licenciatura, Sección de Psicología Universidad Central (en preparación, Septiembre 1982).

**Francés:** Test Phonétique de Laffon, Besançon. Epreuves de Borel, París.

**Inglés:** Goldman and Fristoe (1969), American Guidance Services. Fisher and Logeman (1971), Houghton-Mifflin. Riley (1971), Western Psychological Services. McDonald (1968), Stanwix House. Tremplin and Darley (1960), Test of articulation, Edimbourg, de Anthony, A., et al., 1971, E. y S. Livingston, Edimbourg.

Como siempre en el estudio de casos el mejor método es el descriptivo: Ver Ingram, 1976, traducción castellana en Ed. Médico Técnica, en prensa.

Para screening o también en estudios de grupos: Edimbourg que está adaptado en la tesina de Bosch.

### **FLUIDEZ**

Cuando se llega a un cierto grado de complejidad en el aprendizaje del lenguaje, y según cada niño, se pasa casi siempre por un período en el que se titubea, se duda y se repiten frases, palabras o sílabas. También cuesta empezar la conversación, produciéndose entretencimientos. La fluidez es frágil y no hay todavía una habilidad segura en el hablar.

Estos titubeos y entretencimientos normalmente van desapareciendo y sólo vuelven a manifestarse en circunstancias de tensión comunicativa o de atolondramiento. Ahora bien, según los antecedentes, tipo de patología (como el síndrome

de Down), maduración y actitud ante el problema, éstos tienen más probabilidades de fijarse o de empeorar.

El examen de fluidez no puede consistir en obtener datos de un solo momento. Es necesario el conocimiento de la evolución de este aprendizaje para poder decidir lo que se debe hacer. La intervención con deficientes mentales que han fijado el problema es especialmente difícil, tanto por la inercia de sus secuencias motoras como por la dificultad de tratar la tensión comunicativa (Van Riper, 1973).

### Examen de fluidez

Objetivo: Ver si existe y se puede mantener una habilidad motora suficiente, tanto para expresar ideas complejas (en relación con la competencia del sujeto) como para superar la tensión comunicativa.

#### *Método*

- *Habilidad motora*: Comparar respiración en habla y otras actividades; prosodia en palabra y frase simple o compleja; también cuando él tenga o no tenga la iniciativa; fluidez en las situaciones anteriores, anotando tipo de bloqueo: tónico (pararse), clónico (repetir), duración y frecuencia; presencia de compensaciones motoras (balbismos o tics).
- *Tensión comunicativa*: Perfil de momentos y personas con quienes se produce; diferencias en la fluidez; estrategias que haga para superarla.
- *Conciencia del problema*: Conoce el problema o no se da cuenta de él; frustración sin angustia; grado de miedo y de la angustia constantes; tipo y grado de conciencia que tiene el entorno familiar y escolar.

#### *Evaluación*

- *Problema efímero*: Intervención según evolución.
- *Problema estable* (más de un año): Dimensión dominante: motora, ideomotora, emocional. Intervención diferenciada correspondiente.

#### Tests

Desconocidos. Hay diversos índices de acuerdo con la gravedad del problema y también perfiles (Van Riper, 1973; Dalton, 1977).

**PROSODIA**

El papel de la prosodia en el lenguaje es diverso. Básicamente es el marco rítmico que permite la secuenciación melódica de la frase. Pero también es una ayuda en la desambiguación de confusiones léxicas o morfológicas que se puedan dar. También informa de manera casi simbólica del estado emocional del emisor.

La interrogación es prácticamente la única codificación que se da en este nivel. Lógicamente está muy relacionada con la fluidez, pero también con las funciones comunicativas, ya que a menudo es el único indicio para conocer la intención del emisor (ironía, etc., ver nivel semántico).

**Screening prosódico**

1. Existe prosodia en imitación.
2. Si hay interrogación, ésta es hecha con contraste prosódico.

**Examen prosódico**

Objetivo: Análisis en las vertientes de la secuenciación motora, acompañamiento emocional e interrogación.

*Método*

— *Ritmo*: Diferencia flojo-fuerte y corto-largo en golpe, en sonido u otros métodos; mantiene diferencia en secuencias como: /O o/, /o O/, etc., también /—./, /.—/, etc.; diferencia palabras de estructura correspondiente a las pruebas anteriores: «Bola»—«Volar», (suponemos que el cambio de vocal tónica a átona se lo tome como dos alófonos...) es difícil encontrar palabras con este contraste en el vocabulario elemental; en secuencias más largas (se ha de ver qué longitud de frase tiene): sílabas sin sentido y frases con o sin él; en frase pierde átonas de final o comienzo de palabra o frase.

*nota*: Es difícil aislar los factores que intervienen simultáneamente: memoria a corto plazo, discriminación fonética, conocimiento lexical y sintáctico, aparte de la atención y la fatiga.

— *Melodía*: Imitación de curva melódica en frase emocional, comprensión; respuesta diferenciada en interrogación-afirmación: «¿Tengo caramelos en la bolsa?». «¡Tengo caramelos en la bolsa!». (A veces es más eficaz... «¿Eres...?», «¡Eres...!»).

### *Evaluación*

- Ritmo y melodía capaz de llevar significado para una frase, simple o compleja; diferenciación emocional; contrastes: tónico-átono e interrogación-afirmación.

### **Tests**

Desconocidos. Para estructurar una prueba más extensa se puede consultar el test musical de Seashore. Para ritmo (memoria a corto plazo) puede interesar el de Mira.

### **LÉXICO**

Con el nivel léxico ya se entra en el aspecto representativo del lenguaje. Dar nombre a las cosas permite ya comunicar, e incluso con ciertas combinaciones es posible alcanzar representaciones complejas. La denominación, como función, tiene un aprendizaje inicial confuso y fluctuante, por eso mismo es importante saber si las primeras palabras aprendidas van evolucionando, dejando de ser etiquetas y asociaciones sonoras, para pasar a ser signos verbales, siguiendo las reglas de su clase y teniendo las valencias semánticas que le corresponden.

Para evaluar un buen aprendizaje es más importante conocer la diversificación y la estructuración del léxico que saber si se dispone de un número alto o bajo de entradas (palabras). Y para ello es importante conocer las bases neuropsicológicas (percepción, memoria y conceptualización), sobre todo tratándose de niños deficientes. Es difícil conocer en detalle el proceso que sigue una palabra desde que es oída por primera vez hasta que es incorporada. ¿Por qué unas se mantienen y otras no? ¿Las razones cognitivas son suficientes para explicarlo? ¿Por qué es tan difícil la evocación de palabras bien reconocidas? Evaluando el léxico tropezamos ya con todos los problemas del lenguaje en el deficiente.

Un último aspecto que puede interesar en el examen del léxico es la cantidad de información que posee el niño. En el análisis que se propone se deja al margen, ya que es relativamente independiente del dominio del lenguaje.

### **Screening léxico**

1. Todo tiene nombre: personas, animales, objetos... etc.; también las cualidades, acciones y relaciones.
2. Si no conoce el nombre de algo identificado, lo pregunta. Más tarde cuando aísla fonéticamente las palabras pregunta por su significado si no lo entiende.

## Examen léxico

Objetivo: El uso diferenciado de la denominación en los aspectos comunicativos y verbales: Cantidad, clase y nivel de conceptualización de las palabras, según el estadio evolutivo.

*nota:* La categorización morfológica y la representación mediante la sintaxis se verá más adelante.

### Método

- *Comprensión simbólica:* Reconoce objetos y personas; busca si se esconden; aísla perceptivamente entre otros; utiliza funcionalmente; comprende gestos que la acompañan o la representan en presencia y en ausencia.
- *Evolución en la categorización de la realidad y el aprendizaje de palabras en clases. Hitos orientativos:* Hasta 25 palabras: onomatopeyas; hasta 50 palabras: primeras palabras imitadas; hasta 100 palabras: incluye alguna acción; hasta 250 palabras: mayoría de nombres, pero hay presencia de nombres propios, adjetivos, verbos y preposición («a»); desde más de 500 palabras: aprende sin ser directamente enseñado, aunque el referente ha de ser frecuente en su actividad. Áreas léxicas: Vestirse, comer, jugar, etc. El gesto acompaña y sólo significa deícticamente. Discrimina cualidades.
- *Función denominativa:* Reacciona frente a palabra nueva aislada; pregunta el nombre de algún objeto, persona, etc., nuevo; preguntas para localizar («¿Dónde?»), calificar («¿Cómo es?») y explicar («¿Por qué?»); reacciona frente a una palabra nueva dentro de las frases.
- *Pruebas dirigidas para conocer la competencia:* Cambio de clase de alguna palabra conocida: de nombre a verbo, de preposición a nombre, etc. (mejor en libro de imágenes); provocar la necesidad de pedir un objeto entre distintos parecidos; modelar en caso de no responder; imitar después; sobre generalizaciones experimentales: tratar «pato» como «pez», etc.; confusiones experimentales: tratar «mejilla» por «frente», etc.  
*nota:* Atención al nivel evolutivo y cognitivo del sujeto. También a la «autoridad moral» del experimentador que puede inducir a aceptar los cambios. En todo caso se puede modelar, aclarando la alternativa de Sí/No en la respuesta y después ver las decisiones.
- *Conceptualización:* Ordenación y comparaciones por formas, tamaños y clases; diferencia entre clases y lo justifica.
- *Equilibrio entre áreas léxicas:* Comprende el léxico correspondiente a su vida cotidiana; comprende a un nivel parecido las distintas clases lexicales (verbos, etc.) que lo componen; utiliza las palabras que necesita a diario, se debe prestar especial atención a los verbos.
- *Nivel informativo y curiosidad:* Incorpora léxico que no necesita, aprendido

en libros, TV, etc.; sorprende el nivel de su léxico en comparación de la morfosintaxis que utiliza.

### Evaluación

- Función léxica incorporada.
- Equilibrio de clases según el momento evolutivo.
- Reacciona a los «errores» de lo que ya conoce.
- Conceptualización del léxico de acuerdo con la comprensión no verbal de los hechos.
- Utiliza léxico equilibrado al nivel morfosintáctico y no superior (ver exámenes siguientes).

### Tests

Las pruebas de vocabulario conocidas no son recomendables. Casi es más útil emplear las palabras de los vocabularios básicos de Rosa Sensat con los criterios expuestos aquí. Inglés: El Peabody de la American Guidance Services. Al tratarse de una prueba y un método de enseñanza que ha sido muy estudiado, puede ser útil. Hasta las últimas ediciones no se empezó a diferenciar el léxico en clases.

## MORFOLOGÍA

La morfología es el nivel de codificación que permite precisar la representación que se da mediante la palabra. Las marcas morfológicas corresponden a aquellas categorías más comunes, como por ejemplo, el género, el nombre, el tiempo, el agentivo, etc... Marcar así las palabras permite una gran economía expresiva. Compárese sino decir «vendremos» con «venir, aquí, mañana, papá, mamá y yo» como dicen los niños. Para ellos y en especial para los deficientes es difícil llegar a inducir su presencia y funcionalidad.

Han de recordarse una serie de hechos de cara a su aprendizaje y análisis. En primer lugar, si no hay categorización cognitiva tampoco habrá la morfológica. Y antes de alcanzar la representación morfológica se ha de poseer la léxica (si no se utilizan palabras como «después» o «mañana», no hay que esperar el futuro). En segundo lugar, el aprendizaje es lento y fluctuante. Como muy bien ha demostrado Karmiloff Smith, alrededor de los cuatro años se da un uso limitado y surge ligado a la función principal que se quiere comunicar (esto se ve en las sobredeterminaciones que hacen los niños: «Dame *los* camiones, *todos*»). Hasta los seis o siete años no se dan funciones simultáneas (en el ejemplo, plural y totalizador).

Como ya se ha visto antes, los estudios hechos en deficientes no señalan diferencias con los niños normales del mismo estadio de lenguaje. Sería interesante ver

si esta similitud se mantiene más allá de los siete años cuando, de forma paralela, se automatiza la sintaxis compleja.

Teniendo presentes los hechos y limitaciones comentados, el aprendizaje de la morfología básica es muy predictivo de cara al conocimiento de todo el lenguaje del niño y de su evolución. En lo que concierne a la intervención psicopedagógica, lo único que se puede hacer es seguir el camino del aprendizaje natural, aunque intentado modificar las circunstancias para que su uso sea más perceptible y necesario.

### Screening morfológico

1. Existen marcas utilizadas contrastivamente.
2. Lo practica en los verbos.
3. Concordancia en los adjetivos.

### Examen morfológico

Objetivo: Ver si el sujeto posee en su competencia verbal aquellas marcas que llega a comprender cognitivamente. Ver si combina las representaciones léxicas con las morfélicas aumentando así su precisión comunicativa.

#### *Método*

##### — *Imitación:*

*nota:* La imitación sigue siendo uno de los métodos más seguros para ver si la competencia que tiene el sujeto le permite mantener o no la marca a reproducir. En producción aquello que no se imita no hay que analizarlo. En comprensión sólo hay que verificarlo. Experimentalmente se pueden incluir errores para ver si son modificados.

Presencia de las diferentes marcas en frase muy sencilla; análisis especial del verbo: paso del infinitivo al gerundio. Formas regulares e irregulares. Uso del auxiliar.

##### — *Comprensión:*

*nota:* Estudiar la comprensión morfológica es difícil debido a que en niveles sencillos el léxico y el contexto facilitan por sí mismos la comprensión. Para superar este problema se pueden hacer inducciones experimentales.

Identificar en dibujos donde se representa la palabra o frase estímulo: «zapato-zapatero-zapatería», «el niño *la* mira», «el niño *se ha* comido el he-

lado»; identificar persona, tiempo y modos verbales en historias; inducción de errores: falta de concordancias en nombre, tiempo, etc... y observar las reacciones, muy a menudo no se reacciona, ¿se puede considerar una muestra del nivel de comprensión...?

— *Producción:*

*nota:* La expresión espontánea permite observar si hay uso diferenciado de marcas, si una palabra es determinante o no en diversos contextos (para saber si hay diminutivo, en algún momento hay que registrar el nombre o el adjetivo sin marca). Para hacer una verificación experimental, en caso de duda, se puede aplicar la magnífica idea de Berko (1958) de forma improvisada y no hace falta utilizar el test. La dificultad se presenta cuando las marcas no se producen ni en imitación diferida... De todas maneras conduciendo bien la actividad de los niños se puede analizar bien la morfología básica.

Descripción de imágenes o de historias; preguntar que pasará después; preguntar qué ha pasado antes. Juego compartido sobre el que se van pidiendo explicaciones o sugiriendo (para la comprensión) ciertas acciones.

— *Material:* Familia, casa y objetos correspondientes.

*Evaluación:*

Análisis comparativo entre imitación, comprensión y producción. Intentar determinar lo que se produce a nivel léxico y no existe todavía como marca.

**Tests**

Ver las referencias en Sintaxis.

**SINTAXIS**

Cuando se quiere comunicar alguna cosa, y no sólo darle un nombre, es necesario combinar algunas palabras, cada una de ellas con una función determinada. La forma más sencilla de hacerlo es explicando cómo es: «A es B», es decir atribuyéndole una cualidad o relacionándolo con una clase. Otra forma es explicando qué pasa: «C hace D», es decir relacionando C y D con una acción. Este núcleo inicial de sujeto y predicado, de *tema* y *rema* es el eje de la expresión verbal. Hasta que no hay enunciados se puede decir que no hay lenguaje.

En el enunciado cada elemento tiene una función concreta siguiendo unas reglas de orden: Sujeto (S), Verbo (V) y Objeto (O) o Complemento. Sin embargo,

en la práctica hay bien pocos enunciados de este tipo, debido a que lo que se quiere comunicar suele ser más complicado que una simple estructura SVO y es necesario «expandir» el enunciado básico: si se necesita completar o relacionar se coordina o subordina; si se quiere cualificar o relativizar se intercalan frases.

Pero este no es el único proceso en el aprendizaje de la sintaxis. Además, en todo enunciado se pueden representar los hechos de formas diversas, repetitivas o condensadas. También se pueden sustituir elementos en referencias posteriores (pronominalización) o incluso se puede prescindir de ellos (elipsis). Por desgracia estos procesos son difíciles de aprender cuando la actividad y la capacidad cognitiva no permiten el aprendizaje natural por «inundación». De todo ello ya se ha hablado en la Introducción.

Para enmarcar mejor el examen puede ser útil saber que existe una evolución paralela entre la utilización de marcas morfológicas, el número de elementos en la composición de sintagmas y el número de sintagmas que se relacionan con el verbo principal (ya correspondan a la oración principal o a sus subordinadas). También hay que señalar que siempre es difícil conseguir una comunicación natural y del mejor nivel posible en una situación de examen o experimentación. Por tanto un buen estudio de la competencia puede requerir distintas muestras y validaciones, incluyendo el comentario de padres y maestros.

Para una mayor claridad vamos a dividir el examen de este nivel en inicial y complejo.

#### SINTAXIS INICIAL

Objetivo: Descripción del uso de las funciones sintácticas, sus omisiones y errores en relación a las opciones posibles de su competencia. Descripción de este nivel en distintos tipos de comunicación (Halliday, 1975). Relación entre comprensión y expresión. Cronología en el paso de los hitos expresivos. Relación entre la evolución cognitiva y los demás medios de representación (dibujo, etc.)

#### Screening sintaxis inicial

- Número y tipo de los diversos elementos relacionados y en secuencia.
- Tipo de lexemas gramaticales usados contrastivamente en la secuencia (recuérdese el «habla telegráfica»).
- Uso significativo del orden y su grado de independencia de los momentos emocionales o de las referencias simpráxicas.
- Tipo de solución dada a las primeras expansiones.
- Evaluación indirecta acerca del equilibrio entre la actividad, la cognición y el lenguaje.

## Examen sintaxis inicial

### Método

#### — *Imitación:*

*nota:* La imitación en estas edades es una situación fluctuante: Puede servir de llamada de atención, de práctica denominativa, etc. El efecto de recencia es generalizado. Algo más tarde es muy usado comunicativamente para demostrar la comprensión y modificar la expresión del niño («expansiones del adulto»). Puede usarse como tarea intermedia entre imitación y comprensión haciendo frases que correspondan a imágenes. La interpretación de los resultados es difícil y es muy dependiente de los hábitos que tengan los niños, y de su memoria inmediata.

— Estructuras cuya comprensión es segura.

— Estructuras expandidas: Análisis de las reglas de reducción.

#### — *Comprensión:*

— Identificación de sintagmas en imágenes y en la realidad. Atención especial a los verbos.

— Cumplimiento de órdenes según el nivel del niño.

— Combinaciones: Con un método parecido verificar hasta SVO o más allá según el nivel del niño.

— Sintagmas: También con un método parecido verificar la comprensión entre nombres iguales o adjetivos: S (Det-Nom-Adj): «El coche grande»— «El oso grande»; «El coche grande»— «El coche pequeño». Idem con otras combinaciones de elementos en los sintagmas.

#### — *Producción:*

— Resolución de funciones comunicativas en situación de frustración o de necesidad: Llamada de atención, pedir, regular, etc. Merece especial atención la información dada al oyente que la desconoce: Desde hechos simples («Pupa aquí») hasta historietas y películas.

*nota:* En lo posible se debería evitar el recurso a describir imágenes o situaciones presentes estáticas ya que solamente se recurre entonces a la denominación encadenada. Asimismo se debe evitar la pregunta directa pues desequilibra la situación comunicativa e inhibe al niño. Es más productiva una explicación compartida aunque el niño inicialmente tiende a imitar.

### *Evaluación:*

Tipo de reglas, estructuras y funciones comprendidas y producidas. Comparación entre la actividad verbal espontánea y la inducida, y también entre la

imitación y la producción. Valoración evolutiva a partir de datos de anteriores exámenes.

#### Tests morfosintácticos:

En Serra (1976) se explican una serie de pruebas interesantes.

Castellano y catalán: Adaptación del Test de Bankson por M. Forns, Sección de Psicología, Universidad Central de Barcelona (en preparación).

Serra, Perfil preventivo del lenguaje a los 4 años (en preparación).

Salavert, R., La cosa gramatical de l'ITPA, Tesina de Licenciatura, Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona. Ver también Freixas, 1981.

Peritbo, adaptación del Environmental Language Inventori (ELI), *Anuario de Psicología*, 1976, 15.

El test de Bankson es interesante pues analiza diferentes niveles de codificación, pero cuando se trata de preguntas y acciones cerradas no permite un perfil. Tiene la ventaja de la comparación estadística.

El perfil preventivo sólo permite constatar la presencia de niveles y funciones simples hasta la expansión de la frase. No permite comparaciones estadísticas.

El ELI es muy interesante para el inicio del lenguaje en niños deficientes. De hecho fue pensado más como un método de iniciación al lenguaje que como un test.

Castellano y mexicano: «Development Assesment of Spanish Grammar» (DASG) de Toronto, Universidad de Texas. (Toronto, 1976). Esta prueba pretende proporcionar una puntuación ponderada según la expresión verbal y ofrece comparación estadística. Ver Serra, 1976.

Adaptación por Toronto (1973) del Northwestern Syntax Screening Test de Laura Lee. Esta prueba también es presentada en Serra, 1976. Es más útil la idea que la prueba ya que se analizan unas veinte marcas y construcciones en referencia a diversos dibujos que pueden representar lo que se pregunta o se pide explicar.

Inglés: Además de los citados al hablar de sus adaptaciones: Miller y Yoder, «Test of Grammatical Comprehension», 1973, University of Winsconsin. Parecido al de Laura Lee. «Token Test» de De Renzi y Vignolo, 1962. Es un test originalmente diseñado para afásicos pero que puede ser interesante para los deficientes. Mide la comprensión sintáctica prescindiendo al máximo de los aspectos semánticos. Se trata de cumplir órdenes con un material muy sencillo. Esta prueba no necesita adaptación. No permite comparación estadística.

#### SINTAXIS COMPLEJA

Objetivo: Además de los objetivos mencionados para la sintaxis inicial, hay que estudiar: El uso de los lexemas gramaticales, las reglas en la expansión de las frases simples y la independencia respecto a las referencias simpráxicas (sin embargo, véase por ejemplo, Rondal, 1980, capítulo II, para una discusión de «código y modelos sociales»). Recursos sintácticos en las construcciones especiales (comparación, condicional, pasiva, habla indirecta, etc.), en su comprensión y su expresión. Comparación entre la actividad y la competencia lingüística. Análisis de errores (atención a los puntos más lábiles como son introductores, concordancias dentro del texto, etc.); Descripción de tipos y probables causas de su mantenimiento. Habilidades metalingüísticas.

## Screening sintáctico

*nota:* Es difícil que aporte otra información que la de ver si es o no necesario un examen detallado. Usualmente se hace a partir de la conversación normal y del comentario, con o sin lectura, de un tebeo o un periódico en adultos. Es útil que se refiera a una temática concreta y personal y a otra más lejana o abstracta.

## Examen sintaxis compleja

1. En el estudio de casos para intervención psicopedagógica individual o para investigación:

### *Método*

Grabación y transcripción de lenguaje correspondiente a situaciones presentes y ausentes. Análisis de las opciones usadas y las posibles. Análisis de las reducciones y de los «errores». Verificación de las reglas y usos dudosos o ausentes (véase 2.) Es difícil, pero necesario poder examinar la comprensión verbal desligada del contexto (sinsemántica). A veces, por ejemplo, esto es posible hacerlo contradiciendo de forma exclusivamente verbal las expectativas naturales de los sujetos respecto de lo que se trate.

A partir de la información obtenida se puede planear con más seguridad las actividades que precisan las representaciones verbales inexistentes o mal formadas. Para la lectura y la escritura se puede seguir un proceso paralelo.

### *Evaluación*

Comparación de los resultados obtenidos con los demás niveles de codificación verbal, especialmente el léxico y morfológico, y también con la actividad y su conceptualización. Diferencias entre nivel de comprensión sinsemántica y expresión. Apreciación sobre la posibilidad de modificación y autocorrección.

2. Investigación de estructuras y reglas concretas:

### *Método*

En entrevista semidirigida y con material preparado es posible analizar de forma más concreta los límites y el uso de las estructuras y reglas objeto de investigación. Para una excelente aplicación de este método véase Karmiloff, 1979. En el caso de que se quiera perfilar el examen individual (visto en 1.) no es necesario un dispositivo experimental tan completo.

### 3. Investigación en grupos y comparación de niveles:

#### *Método*

En este caso se puede recurrir a índices de desarrollo (véase Apéndice) aunque su validez y fiabilidad es muy limitada. Debido a que son muy dependientes del contexto y de la tarea, se impone un riguroso control en estos aspectos.

## SEMÁNTICA Y FUNCIONES COMUNICATIVAS

El análisis de la significación se ha dividido, de forma un poco arbitraria, en lexical para la palabra y en semántica para la frase, párrafo y el texto. Sin embargo, metodológicamente está justificado ya que ambas representaciones pueden considerarse diferentes.

Un primer aspecto a tener en cuenta es si el sujeto puede prescindir o no de los elementos pragmáticos. Tanto en la expresión como en la comprensión, el sujeto con una utilización limitada del lenguaje tiene que recurrir a las evidencias presentes para poder reconocer o evocar la representación. Es lo que Luria califica de lenguaje *simpráxico* y que se encuentra muy a menudo en el deficiente. Si las palabras clave quedan lejos en el texto, o algo nuevo incide en la ideación, se «pierde el hilo». También se puede inducir a la confusión si no se cumple la expectativa de lo que se espera y se da una estructura poco clara. El lenguaje *sinsemántico*, en oposición, es aquel que se puede entender prescindiendo de la realidad. En este sentido se acercaría a lo escrito.

Un segundo aspecto es el que se refiere a las múltiples regularidades, tanto lógicas como arbitrarias, y a los diferentes tipos de relaciones que se pueden dar entre las palabras. Por ejemplo, en la cuantificación donde hay cosas contables y cosas que no lo son: se puede tener un poco de «cara», pero también se puede ser... o también tener «una», o «dos» (...). En el regir o no el uso del reflexivo: uno *se* puede *fugar*, pero no puede *fugar* a nadie, en cambio uno puede *decidirse*, pero también puede *decidir*. Como puede verse la lengua está llena de reglas semánticas y morfosintácticas de todo tipo; su aprendizaje será más o menos fácil según las condiciones en que se haga. Un último aspecto, y quizá el más difícil de todos. En muchos momentos un buen aprendizaje dependerá de la capacidad de desambiguar el significado a partir de la relación que haya entre el emisor, el texto y el referente. Es decir, llegar a descubrir el sentido de lo que se expresa. «Son las diez» tiene un significado muy claro, pero puede tener incluso sentidos opuestos. La ironía, el sarcasmo, el doble sentido, etc., son formas de intención expresiva.

A menudo este aprendizaje se hace más complejo, como por ejemplo cuando *tema* y *rema* no coinciden en el plano de representación utilizado o bien varían respecto al contexto.

Las analogías, figuraciones, comparaciones, proverbios, fábulas y discursos po-

líticos (típicamente elusivos...) son formas de expresión a las cuales se recurre con más frecuencia de la que sospechamos. El deficiente medio puede llegar a comprender ciertas intenciones, pero las últimas formas explicadas estarán fuera de su alcance.

Lo que haga el sujeto cuando no entiende alguna cosa es de mucho interés para el análisis de su lenguaje. Sus estrategias de desambiguación y de interrogación reflejarán tanto su autonomía en lenguaje como un posible camino de intervención.

### Screening semántico

*nota:* No aporta ninguna información útil.

### Examen semántico

Objetivo: Lenguaje simpráxico y sinsemántico. Grado de utilización de las reglas de relación semántica en la producción. Comprensión de intenciones. Recursos cuando no se comprende.

*nota:* A menudo no es necesario este tipo de examen puesto que analizando la conducta del sujeto en las tareas anteriores ya se puede ver si aportará información. La gran mayoría de deficientes no pueden llegar a utilizar estos recursos del lenguaje. No obstante hay que realizarlo siempre que haya la menor sospecha de que pueda ser comprendido.

### Método

- *Comprensión sinsemántica:* Reacción cuando no se le entiende: repite igual, tiene recursos verbales para explicarlo de otra manera o se reduce a simpráxico. Repetición de una historia (desconocida y a quien no se la haya explicado), mantiene personajes, conflicto y desenlace; se ha de graduar la dificultad según el nivel del sujeto. Comprensión de noticias *oídas* o *leídas*, por ejemplo, el naufragio de un barco; comprende y puede hablar de consecuencias.
- *Reglas de relación semántica:* Puede intentarse a partir de relaciones simples. Inducción experimental de errores: por ejemplo «ser cansado», etc. Relaciones absurdas (fuera de contexto imaginativo para cuentos o ciencia ficción): «ir a la luna en bicicleta»; tipo de reacción. Posibilidad de alguna reflexión metalingüística.
- *Recursos complejos:* Distingue broma, ironía y seriedad; comprende analogías simples: «morirse de hambre» en oposición a morirse de verdad, sino, se trata simplemente de una frase hecha no comprendida contrastivamente.

te; otras analogías: «corazón de piedra», etc. Explicación de un proverbio sencillo; reacción; tipo de preguntas que hace (útil para el siguiente apartado).

- *Interrogación*: Tipo de preguntas que hace para comprender frases y textos. Puede estar escuchando o leyendo sin entender nada. Con el contexto real y alguna palabra tiene suficiente.

### *Evaluación*

Posibilidad de lenguaje sinsemántico. Utilización de relaciones lógicas superando las frases hechas. Actitud cuando no comprende.

## COMENTARIO FINAL

Después de este alud de información sobre bases del lenguaje, niveles y métodos de examen, es necesario no perder de vista que todo depende del objetivo que se pretenda. Como se habrá ido viendo se ha dedicado mayor atención al estudio de casos. Es el tipo de examen más difícil y el que permite comprender en toda su extensión el problema de medir una conducta compleja. Es de esperar que ahora se vea más claro de qué depende el poder conocer e intervenir en el lenguaje del deficiente. Llegar a explicar cómo influyen en el lenguaje de cada niño los diversos factores comentados, es básicamente un problema de observación y de conocimiento, cosa difícil de conseguir en un examen o un experimento. El procedimiento en el estudio de casos se basa sobre todo en el seguimiento y la evaluación de los resultados de la intervención psicopedagógica en cada uno de los niveles señalados. Sin embargo, es necesario conocer qué es la comunicación y la evolución del lenguaje normal para tener un programa y no tantear sin orientación. También es necesario saber que el aprendizaje se provoca en la actividad concreta. Con el aprendizaje repetitivo nunca se puede crear una función comunicativa; lo único que se consigue es automatizar lo que ya se sabe esté bien o mal.

En el estudio de casos también es útil poder hacer una evaluación rápida. Por este motivo se ha pensado en agrupar lo que es más predictivo en cada nivel para hacer los *screenings*. Esta revisión rápida sólo es útil como diagnóstico secundario, es decir, ver si el lenguaje adquirido está de acuerdo con las demás funciones. No permite pues un diagnóstico en su más amplio sentido. Para el maestro o el psicólogo puede servir como instrumento de primera aproximación, o de seguimiento evolutivo.

La investigación en grupos plantea toda otra serie de problemas, como ya se ha comentado. Una posible salida sería que se hicieran diferentes tipos de análisis simultáneamente: la estructura, o el patrón en cuestión, ha de investigarse con un

método semidirectivo («clínico» tipo Piaget). Sin embargo, al mismo tiempo se deberían dar datos sobre los otros niveles del lenguaje, ya sea mediante los índices propuestos por el screening, o incluso, por el examen completo, si se trata de un grupo pequeño.

Finalmente una reflexión. Cada vez se puede ser más crítico en ponderar la validez de las medidas. Las múltiples informaciones que se van recibiendo ayudan a concretar lo que es preciso saber para avanzar. En concreto, algunos de los ítems propuestos aquí, provienen de hipótesis de trabajo que están todavía investigándose. Por tanto han de considerarse como tentativas que será necesario ir reformando. La habilidad para pensar nuevas formas de análisis es más bien escasa, aquí y en todas partes. Después de los esfuerzos de Lee, Berko, Crystal, etc., que tampoco se pueden considerar excepcionales, poca cosa más se ha hecho. Puede que los últimos intentos más interesantes provengan de los lingüistas.

Por suerte, ya no se pretende encontrar «un buen índice, sintético y que refleje el lenguaje completo y que, sobre todo, sea fácil de usar». Este tipo de demanda sólo la hace ya quien no sabe nada del lenguaje. Así pues, de momento no hay más remedio que observar, sabiendo lo que se busca, e ir describiendo las funciones comunicativas y verbales, apoyadas siempre en el conocimiento neuropsicológico, afectivo y social de la persona.

## APÉNDICE

### ÍNDICE DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

*nota:* ver en la Introducción los comentarios hechos sobre la validez y fiabilidad de estos índices.

### Fluidez

Para evaluar cuantitativamente la importancia del problema se puede hacer la razón entre el número de bloqueos respecto al número de ocasiones en que podría haberlo hecho. Para que pueda ser predictivo se ha de hacer en una situación de diálogo con una persona desconocida pero no provocadora de tensión:

$$\text{Fluidez} = \frac{\text{N.º de bloqueos en inicio intervenciones diálogo}}{\text{N.º de intervenciones en diálogo}}$$

## Léxico

Debido a que no es posible hacer un recuento del léxico el uso de un índice puede ser una buena ayuda. La mayor dificultad es que no se dispone de índices conocidos para poder comparar.

La medida clásica para valorar la *riqueza lexical* es la razón de «Types and tokens»:

$$\text{Riqueza lexical} = \frac{\text{N.º de palabras diferentes (types)}}{\text{N.º total de palabras (tokens)}}$$

«palabras»: palabras lexicales no gramaticales.

Al hablar del análisis descriptivo se ha dicho que más importante que la riqueza léxica era la diversificación en *clases*. Para evaluarlo pueden ser útiles los índices siguientes:

$$\text{Razón de acción} = \frac{\text{N.º de verbos}}{\text{N.º de palabras estáticas}}$$

«palabras estáticas»: nombres, adjetivos, adverbios, infinitivos y participios.

«verbos»: Todos los verbos sin contar los auxiliares.

$$\text{Razón de cualificación} = \frac{\text{N.º de adjetivos}}{\text{N.º de nombres}}$$

$$\text{Razón de relaciones} = \frac{\text{N.º de verbos}}{\text{N.º de palabras relacionales}}$$

«palabras relacionales»: preposiciones y conjunciones.

«verbos»: Verbos pronominales sin contar auxiliares.

## Morfología

En la morfología los índices no son tan necesarios puesto que lo que interesa es conocer si el sujeto es capaz de utilizar los marcadores gramaticales para representar. Es sabido que el artículo es una de las categorías más predictivas en la superación del estilo telegráfico:

$$\text{Razón de artículos} = \frac{\text{N.º de artículos}}{\text{N.º de nombres}}$$

«artículos»: definidos e indefinidos correctos.

«nombres»: N.º de nombres que gramaticalmente pueden llevar artículo.

Otro índice que puede informar bien sobre el uso de la morfología es la *flexión verbal*:

$$\text{Flexión verbal} = \frac{\text{N.º de verbos no personales en vez de personales}}{\text{N.º de verbos personales}}$$

«verbo no personal»: infinitivo, gerundio y participio.

Debido a que el uso de la flexión viene muy dado por el contexto (en una descripción se suele mantener siempre el mismo tiempo), puede ser útil que en una situación de diálogo se haga un índice comparativo entre el experimentador y el sujeto.

$$\text{Índice comparativo de flexiones verbales en diálogo} = \frac{\text{N.º de verbos personales del sujeto} + \text{elisiones}}{\text{N.º de verbos personales del experimentador} + \text{elisiones}}$$

N.º de verbos personales del experimentador + elisiones

«elisiones»: las que son correctas semánticamente.

## Sintaxis

Desde hace ya muchos años el índice global más utilizado para reflejar el desarrollo del lenguaje ha sido referirse de una manera u otra a la longitud de la frase (Nice, 1925; McCarthy, 1954, citados por Crystal, 1976. Morehead, 1976). Los más conocidos son:

- Longitud de frase en número de palabras  
(promedio y máxima o «upper bound»)
- Longitud de frase en número de morfemas  
(promedio y máxima o «upper bound»)

Rondal y Lambert (1981) después de encontrar una alta correlación entre

morfemas y número de sílabas y sobre todo teniendo en cuenta la mayor facilidad de cálculo proponen éste:

Longitud de frase en número de sílabas (promedio y máxima o «upper bound»). Existe acuerdo en que más allá de 4 ó 5 morfemas estos índices no son útiles (Brown, 1973; Longhurst, 1973; Crystal, 1976; Morehead, 1976).

Probablemente el nivel evolutivo del lenguaje quedaría mejor reflejado por:

$$\text{Índice de producción sintagmática} = \frac{\text{N.º de enunciados}}{\text{N.º de sintagmas}}$$

«sintagma»: grupos nominal, verbal, objeto y complemento.

$$\text{Índice de complejidad sintagmática} = \frac{\text{N.º de sintagmas no verbales}}{\text{N.º de elementos en sintagmas no verbales}}$$

«elementos»: número de palabras de cualquier clase en el sintagma.

«sintagma no verbal»: parece mejor eliminar los verbales puesto que el número de sus elementos es más rígido (uso de auxiliares) y depende del contexto más que de la competencia verbal.

$$\text{Índice de complejidad de texto} = \frac{\text{N.º de verbos principales}}{\text{N.º de verbos subordinados}}$$

Otro índice interesante para la sintaxis compleja es:

$$\text{Índice de condensación} = \frac{\text{N.º de sintagmas pronominalizables}}{\text{N.º de sintagmas pronominalizados}}$$

«sintagmas pronominalizables»: los que resulten redundantes por haber sido explicitados anteriormente y puedan ser sustituidos por un pronombre sin modificar el sentido de la frase.

## RESUMEN

Después de una revisión de los problemas que presenta el examen del lenguaje, se establece un marco neuropsicológico, cognitivo y funcional como soporte teórico del mismo. El examen que se propone analiza todos los niveles de codificación lingüística describiendo las reglas que el sujeto utiliza en su performance. Cuando la producción es demasiado compleja se señala como objetivo el «análisis de errores» y la capacidad metalingüística, estudiadas en situaciones cuasiexperimentales. Finalmente, y para estudios de grupo, se dan índices de desarrollo y de complejidad aunque considerando su limitada validez.

## RÉSUMÉE

Après une revue des problèmes que présente l'examen du langage, on établit un emmarquement neuropsychologique, cognitif et fonctionnel comme support théorique. L'examen qu'on propose c'est d'analyser tous les niveaux de codification linguistique en décrivant les règles que le sujet utilise en sa performance. Quand la production est trop complexe, l'objectif signalé est alors l'«analyse d'erreurs» et la capacité metalinguistique, étudiées dans des situations quasiexpérimentelles. Finalement, et pour des études de group, on donne des index de développement et de complexité, tout en considerant leur faible validité.

## SUMMARY

A review of the main problems in the language assesment, and a conceptual framework of neuropsychological, cognitive and functional language development is of concern. The issue offered is an examination which deals on every level of linguistic codification taking account of the rules that the individual is using in his performance. When the language output is too complex an «error analysis» and the metalinguistic habilities is the proposed goal and the procedure a quasi experimental situation. Finally, for group studies, some developmental and structural indexes are suggested allthough their weak reliability is recognized.

## BIBLIOGRAFÍA

- AIMARD, P., 1972, *L'enfant et son langage*, Villeurbanne.  
 BANGS, J., 1942, A clinical analysis of the articulatory defects of the feeble-minded, *J. Speech Hearing Disorders*, 7, 343-356.  
 BANKSON, M., 1977, *Bankson Language Screening Test*, University Park Press, Baltimore.  
 BATEMAN, B., 1974, Language intervention for the mentally retarded, in Schiefelbusch.  
 BERKO, J., 1958, The child's learning of english morphology, *Word*, 14, 150-177.

- BERKO, J., and BROWN, R., 1960, Psycholinguistic research methods, in Mussen, P. H., Ed., *Handbook of research methods in child development*, Willey, NY.
- BERRY, P., Ed., 1976, *Language and communication in the mentally handicapped*, Arnold, London.
- BERRY, P., and FOXEN, T., 1975, Imitation and comprehension of language in severe subnormality, *Language and Speech*, 18, 195-203.
- BROWN, R., 1973, *A first language*, Harvard Univ. Press, Cambr., Mass.
- COMPTON, A. J., 1976, Generatives studies of children's phonological disorders: A strategy for therapy, in Singh, S., Ed., *Measurement procedures in speech, hearing and language*, Univ. Park Press, Baltimore.
- CROMER, R. F., 1974, Receptive language in mentally retarded. Processes and diagnostic distinctions, in Schiefelbusch.
- CRYSTAL, D., et al., 1976, *The grammatical analysis of language disability*, Arnold, London.
- CHIPMAN, H. H., 1981, Understanding language retardation, in Mittler, P., Ed., *Frontiers of knowledge in mental retardation*, vol I, Univ. Park Press, Baltimore.
- CHOMSKY, N., 1981, Principles and parameters in syntactic theory, in Horstein, N., and Lightfoot, D., Eds., *Explanation in linguistics, the logical problem of language acquisition*, Longman, London.
- DALTON, P., and Hardcastle, W. J., 1977, *Disorders of fluency*, Arnold, London.
- DENHIÈRE, G., 1976, Influence de la composition sémantique des phrases sur le temps d'étude: Etude comparative d'enfants normaux et débiles mentaux, *J. Psychologie*, 217-235.
- DEVER, R. A., 1972, A comparaison of the results of a revised version of Berko's test of morphology with the free speech of the mentally retarded children. *J Speech Hearing Research*, 15, 169-178.
- DODD, B., 1876, A comparison of the phonological systems of mental age matched normal, severely subnormal and Down's syndrome children, *British J Communication Disorders*, 11, 27-42.
- FREIXAS, A., 1981, El ITPA aquí y hoy, *R. Logopedia y Fonoaudiología*, 1, 6-10.
- HALLIDAY, M. A. K., 1975, Learning how to mean, in Lenneberg.
- INGRAM, D., 1976, *Phonological disability in children*, Arnold, London.
- KARMILOFF-SMITH, A., 1979, *A functional approach to child language*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- LACKNER, J. R. A., 1968, A developmental study of language behavior in retarded children, *Neuropsychologia*, 6, 301,320. Reimpress en Morehead.
- LENNEBERG, E., and LENNEBERG, E., Eds., 1975, *Foundations of language development*, Ac. Press, NY.
- LONGHURST, T. M., et al., 1973, Linguistic analysis of children's speech: A comparaison of four methods, *J. Speech Hearing Disorders*, 38, 240-249.
- MATHEWS, J., 1971, Communication disorders in the mentally retarded, in Travis, L., Ed., *Handbook of speech pathology and audiology*, Appleton, NY.
- MCDONALD, J., et al., 1974, An experimental parent-asisted treatment program for pre-school language delayed children, *J Speech hearing disorders*, 89, 395-415.
- MCLEAN, J., Yoder, D., and Schiefelbusch, R., Eds., 1973, *Language intervention with the retarded: Developing strategies*, Univ. Park Press, Baltimore.
- MITTLER, P., Ed., 1981, *Frontiers of knowledge in mental retardation*, 2 vols., University Park Press, Baltimore.
- MOREHEAD, D. M., 1976, The study of linguistically defficient children, in Singh ver Compton.
- MOREHEAD, D., and MOREHEAD, A. E., Eds., 1976, *Normal and defficient child language*, Univ. Park Press, Baltimore.
- O'CONNOR, N., 1975, Cognitive processes and language ability in the severe retarded, in Lenneberg.
- OLSON, G. M. and CLARK, H., 1976, Research methods in Psycholinguistics, in Carterette, E.C., and Friedman, M. P., Eds., *Handbook of Perception: Language and Speech*, vol. 7, Ac Press, NY.
- PETITTO, D., 1976, El ELI, *Anuario Psicología*, 15, 113-130.
- RONDAL, J., 1978, Le développement linguistique des handicapés mentaux, *J. Psychologie*, 3, 347-368.
- RONDAL, J., 1980, *Lenguaje y educación*, Médica Técnica, Barcelona.
- RONDAL, J., 1982, *L'analyse du langage chez l'enfant*, Mardaga, Bruxelles.
- RONDAL, J., et LAMBERT, J. L., 1981, *Langage et arriération mentale: Theorie, evaluation et intervetion*, en prensa.
- RYAN, J., 1975, Mental subnormality and language development, in Lenneberg.
- SCHIEFELBUSCH, R. L., and LLOYD, L. L., Eds., 1974, *Language perspectives, acquisition, retardation and intervention*, Univ. Park Press, Baltimore.
- SERRA, M., 1976, Métodos e índices para el estudio psicológico y patológico del lenguaje, *Anuario Psicología*, 15, 173-196.

- SERRA, M., 1981, Análisis funcional de la comunicación, la representación y el lenguaje en la patología verbal, *R. Logopedia y Fonoaudiología*, 1, 18-31.
- SINCLAIR, H. J., 1975, Language and cognition in subnormals: A Piagetian view, in O'Connor, N., Ed. *Language, cognitive deficits and retardation*, Butterworths, London.
- SLOBIN, D., 1967, A field manual for crosscultural study of communicative competence, Berkeley ASUC Store, Univ. Calif.
- TORONTO, A., 1976, The development assesment of spanish grammar, *J. Speech Hearing Disorders*, 41, 2, 150-171.
- VAN RIPER, Ch., 1973, *The treatment of stuttering*, Prentice Hall, NY.
- ZAZZO, R., 1969, *Les débilités mentales*, A. Colin, Paris.
- ZIGLER, E., 1969, Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation, *American J. Mental Deficiency*, 73, 536-556.