

EL "ENVIRONMENTAL LANGUAGE  
INVENTORY"  
UN MÉTODO DE ESTUDIO DEL LENGUAJE  
PRECOZ Y PAUTA DE ENTRENAMIENTO  
EN EL RETRASO DEL HABLA

NÚRIA BLANCH MORTES  
M.º DOLORES PETITBÓ RAFART



Los estudios de lenguaje infantil realizados hasta 1958 se basaron fundamentalmente en la comparación de éste con el lenguaje adulto. El interés se restringía al estudio de cómo los «errores» respecto al modelo adulto eran eliminados a medida que el niño crecía. La hipótesis fundamental de estos trabajos era que el niño trataba de imitar con precisión el lenguaje adulto, pero que su inmadurez no le permitía alcanzar el dominio total.

No obstante, la aparición de errores sistemáticos que no podían ser referidos a modelos adultos revelaba que el habla infantil era más que una simple imitación del habla adulta. A través de estas observaciones algunos autores (Smith, 1939 y Berko, 1958) estudiaron el desarrollo de las reglas morfológicas en niños ingleses. Sin embargo, el aspecto sintáctico del habla infantil seguía sin ser investigado.

Las aportaciones de Chomsky (1957) sobre la sintaxis plantearon el problema de cómo el niño adquiere el sistema adulto gobernado por reglas, ya que la observación de las primeras expresiones del niño y de las características reductivas de éstas no permitía suponer que se tratara simplemente de un proceso de imitación.

Fue a partir de 1958 cuando empezaron a surgir estudios, algunos referidos a la teoría de la adquisición del lenguaje y otros a la descripción de experimentos, que aportaban una nueva visión sobre el tema. Se consideraba el lenguaje infantil como un sistema y por tanto, la labor de los investigadores estaba en comprenderlo y formularlo gramaticalmente.

Considerando la ontogénesis de la gramática pronto se observó que las primeras combinaciones en el habla del niño son más sistemáticas y productivas que lo que cabría esperar si se dieran por azar o por mera imitación. Esto indujo a pensar que el lenguaje del niño es estructurado desde el principio, aunque no corresponde necesariamente a la estructura adulta.

Los dos modelos más importantes que surgieron en esta nueva línea fueron:

- Gramática pivot, descrita inicialmente por Braine en 1963 y posteriormente por McNeill en 1966.
- Modelo generativo-transformacional desarrollado por L. Bloom en 1970.

Examinando el análisis pivot vemos que, como dice Slobin, «es sólo una descripción de la forma de las expresiones de los niños y no nos dice nada acerca del contenido de su habla».

Si analizamos la expresión de Kathryn «mamá calcetín», recogida por L. Bloom y dicha en dos situaciones distintas, una en la cual Kathryn recogió el calcetín de su mamá y otra mientras su mamá le ponía el calcetín, vemos

que las dos formas son homónimas y que, según la gramática pivot, tendrían la misma descripción estructural. Sin embargo, corresponden a dos relaciones semánticas distintas.

La aplicación de la gramática generativa transformacional a los estudios de lenguaje infantil implicó la inclusión de dos nuevos aspectos:

1. La distinción entre la estructura profunda y la estructura de superficie.
2. La relevancia de los aspectos semánticos para la especificación de la estructura.

En el ejemplo de L. Bloom, antes citado, vemos que frente a una misma estructura de superficie aparecen dos estructuras profundas distintas.

La relación semántica entre «mamá» y «calcetín» en la primera ocasión era de atribución, mientras que en la segunda era de agente.

L. Bloom (1970) parte en su estudio del supuesto de que es posible llegar a la semántica de las expresiones de los niños considerando la información no lingüística facilitada por el contexto y la conducta del niño en relación a su producción lingüística.

A. M. Schaerlaekens comparte esta opinión y demuestra mediante algunos hechos que las primeras expresiones del niño no son meras combinaciones al azar ya que:

- a) El niño nunca usa una combinación de palabras cuando no hay una relación visible entre ellas.
- b) El niño restringe el tipo y número de las relaciones semánticas entre las palabras que expresa.

R. Brown (1972) dio cuenta de cuatro funciones básicas en las combinaciones de dos palabras a las cuales llamó «operaciones básicas de referencia» y que son las siguientes:

- señalar y nombrar,
- comentar o requerir la recurrencia de un referente,
- comentar o solicitar la desaparición de un referente,
- dar cuenta o llamar la atención sobre el referente presente.

L. Bloom, por su parte, denotó en las expresiones de dos palabras un mínimo de cinco relaciones semánticas diferentes: conjunción, atribución, genitivo, sujeto-locativo, sujeto-objeto.

I. M. Schlesinger (1971) también considera que el aspecto semántico es fundamental. Según este autor, el significado se da en primer lugar, constituye la intención del hablante y motiva la comunicación. El niño aprende a expresar estos significados de forma lingüística a través de las reglas de

realización. Éstas dan a cada elemento una posición y determinan su categoría gramatical.

Los estudios de Schlesinger sobre los datos aportados en varias investigaciones del desarrollo temprano del inglés (Braine, 1963; McNeill, 1966; Miller y Ervin, 1964; Brown y Bellugi, 1964) mostraron la existencia de ocho relaciones distintas a nivel semántico que se expresan mediante las reglas de posición siguientes:

1. Agente — acción.
2. Acción — objeto.
3. Agente — objeto.
4. Modificador — núcleo.
5. Negación — X.
6. X — dativo.
7. Introdutor — núcleo.
8. X — locativo.

Estas reglas no se aplican a las categorías gramaticales tradicionales, como nombre, verbo y adjetivo, sino a palabras que reflejan roles semánticos, como agente, acción o modificador. Por ejemplo, una palabra como «mamá», tradicionalmente señalada como un nombre, sería en la expresión «mamá abrigo» un modificador posesivo si el contexto ambiental en el que el niño dice «mamá» indicara su intención de hablar acerca del abrigo de su madre. La misma palabra podría ser agente en el caso de que la mamá se pusiera el abrigo.

La adquisición de las reglas de posición precede a la adquisición de las reglas de categoría gramatical. Si bien el niño sabe cómo expresar una relación mediante la posición, no ha aprendido aún qué clases gramaticales pueden darse en las dos posiciones.

Dentro de esta línea de investigación y basándose en los datos aportados por los autores antes citados, J. D. MacDonald y M. Nickols decidieron crear una estrategia de diagnóstico y entrenamiento del lenguaje expresivo precoz a fin de determinar la naturaleza y curso de la actividad lingüística en niños con severo retraso del lenguaje oral.

Seguidamente vamos a exponer este trabajo realizado en el «Nisonger Center» de la Universidad Estatal de Ohio y que actualmente está siendo adaptado al español por un equipo de terapeutas del lenguaje bajo la supervisión del Dr. M. Siguán, director del Departamento de Psicología de la Universidad Central de Barcelona.

## EL ENVIRONMENTAL LANGUAGE INVENTORY

## 1. INTRODUCCIÓN

El *Environmental Language Inventory (E.L.I.)* es un instrumento para valorar el lenguaje expresivo precoz mediante reglas, contexto y generalización. Va dirigido especialmente al diagnóstico y entrenamiento de niños con severo retraso en el lenguaje expresivo, es decir, todos aquellos casos cuyo objetivo en el tratamiento sea la expansión del lenguaje oral.

Este modelo de exploración y entrenamiento posibilita un intento de solución de tres problemas que se plantean en la práctica de los terapeutas del lenguaje:

- i. ¿Cuál es el contenido más adecuado para establecer el lenguaje expresivo básico?
- ii. ¿Cómo puede generalizarse un modelo de entrenamiento a la comunicación funcional?
- iii. ¿Cómo puede incluirse el aspecto semántico en un modelo de diagnóstico y entrenamiento?

Respecto al primer problema, los autores J. MacDonald y M. Nickols, teniendo en cuenta los datos aportados por Schlesinger (1971) y Brown (1973), elaboraron en 1972 un inventario en el cual se incluían las ocho reglas de Schlesinger que ya han sido citadas anteriormente.

Después de haber experimentado clínicamente esta forma piloto durante dos años y a través de dos estudios de investigación, uno sobre validez y otro sobre los resultados obtenidos en la pasación del inventario a una población de 25 preescolares, se vio la necesidad de introducir algunas modificaciones. Éstas fueron:

- Desglose de la regla «Modificador — núcleo» en tres reglas a fin de que pudiera estudiarse separadamente la posesión, recurrencia y atribución.
- Desglose de la regla «X — locativo» en dos reglas, una para las expresiones en que X es un agente u objeto y otra para las que X es una acción.
- Se elimina la regla «X — dativo» por su baja frecuencia de aparición.

De este modo el *Environmental Language Inventory* que aquí presentamos quedó constituido por diez reglas que los autores denominan «semántico-gramaticales» y que se refieren a aquellas reglas que gobiernan las relaciones semánticas o funcionales entre clases de palabras y que, a su vez, se combinan con cierto orden en el lenguaje naciente de los niños normales. Las reglas que componen el *E.L.I.* (1974) son:

1. Agente — acción.
2. Acción — objeto.
3. Agente — objeto.
4. Locación — X (agente u objeto).
5. Locación — X (acción).
6. Negación — X.
7. Modificador (atribución) — núcleo.
8. Modificador (posesión) — núcleo.
9. Modificador (recurrencia) — núcleo.
10. Introdutor — X.

Para ilustrar estas reglas semántico-gramaticales vamos a presentar algunas maneras en que el niño puede combinar las palabras cuando juega a pelota con su padre. El niño puede decir «papá tira» según la regla «Agente — acción» o «tira pelota» según la regla «Acción — objeto». En el mismo contexto, por la limitación que le imponen dos palabras puede verse obligado a emplear la combinación «papá pelota» no existente en el adulto, como un ejemplo de la regla «Agente — objeto». El niño puede decir también «no pelota», indicando la regla «Negación — X», si no puede ver la pelota que esperaba, o si la rechaza o si niega que un objeto dado sea una pelota. También puede expresar sus experiencias con combinaciones de palabras que reflejan reglas como: «X — locativo» como en «pelota aquí» cuando sitúa la pelota y «Modificador — núcleo» como en «pelota roja», «mi pelota» u «otra pelota» cuando identifica un objeto particular. La regla «Introdutor — X» se da cuando el niño advierte un objeto o un cambio cualquiera en el ambiente como en «mira, muñeca» dicho al encontrar una muñeca y llamar la atención sobre ello.

Estas diez reglas consideradas como básicas en el desarrollo de la comunicación son las que constituyen el contenido del *E.L.I.*

En cuanto al segundo problema planteado, los autores consideraron que la valoración y el entrenamiento del lenguaje en niños con severo retraso del habla debía incluir diferentes procedimientos de expresión. Por ello el diagnóstico y el posterior entrenamiento se realizan a tres niveles:

- conversación,
- imitación,
- juego.

Se entiende por conversación, una tarea en la cual el examinador usa una pregunta u orden para provocar una respuesta verbal del niño.

La imitación es una tarea en la cual el examinador instruye al niño para que repita un conjunto de palabras.

El juego es una tarea en la que el niño es observado en actividades variadas y en la cual se introducen preguntas, órdenes o imitaciones de modo

natural a la situación. Es conveniente que el registro se realice en un ambiente de juego natural, incluyendo, si es necesario, personas y objetos habituales para el niño.

Tal como se explicará en el apartado de la utilización del *E.L.I.* se ha demostrado que el modelo propuesto facilita la generalización de la expresión en niños con retraso del habla.

Dada la información aportada por numerosos autores, Bloom (1970), Schlesinger (1971), Slobin (1972), Brown (1973) y Schaerlaekens (1973), entre otros, la inclusión del aspecto semántico en el modelo era fundamental. Por ello, los autores introdujeron las claves lingüísticas acompañadas siempre por las claves no lingüísticas.

La clave no lingüística es una acción o presentación de una situación que explica la regla implicada en la clave lingüística.

De este modo el contexto ambiental presentado por el *E.L.I.* aporta la base semántica correspondiente a las primeras producciones lingüísticas del niño, iniciándose así la expresión como un instrumento de comunicación eficaz.

La utilidad del procedimiento se basa en la observación realizada en niños normales respecto a que las primeras combinaciones de dos palabras están rígidamente determinadas por el contexto. Por tanto, la utilización del contexto como base de referencia aproxima el aprendizaje de los niños retrasados a las fases de desarrollo normal del lenguaje.

## 2. UTILIZACIÓN DEL *E.L.I.*

La utilización del *E.L.I.* está especialmente indicada en aquellos niños cuya longitud media de expresión es de un mínimo de dos palabras y de un máximo de cuatro palabras.

Al tratarse de un test con contenidos fijos, así como de un modelo que puede ser usado con fines terapéuticos, el *E.L.I.* puede ser aplicado con tres finalidades:

- Como método de diagnóstico.
- Como base para programar la reeducación.
- Como instrumento de investigación.

### 2.1. Como método de diagnóstico

Cuando el *E.L.I.* se usa con fines diagnósticos el objetivo es determinar el potencial lingüístico óptimo del niño. Por ello las claves no lingüísticas y lingüísticas que aparecen en el protocolo podrán ser modificadas, adecuándose al máximo al interés y comprensión del niño a fin de poder obtener datos suficientes para determinar el nivel real de lenguaje expresivo.

La aparición de una regla determinada en uno de los niveles del examen (conversación, imitación, juego) y no en otros, nos permite saber qué reglas deberán ser enseñadas en primer lugar, ya que, si bien no están generalizadas, aparecen ya en el repertorio del niño.

## 2.2. Como base para programar la reeducación

Dado que las reglas semántico-gramaticales seleccionadas en el inventario son las primeras que aparecen con mayor frecuencia en el habla del niño, podemos estructurar mediante ellas un programa de reeducación para niños con severo retraso del habla.

El orden de presentación de las reglas vendrá determinado por el orden de aparición de las mismas en el desarrollo normal del habla infantil y por el nivel expresivo del niño a reeducar.

A nivel metodológico, la doble vertiente conversación-imitación, entendida como una unidad y siempre ligada a situaciones concretas, permite elicitación de las reglas que el niño no produce espontáneamente. Sin embargo, no se debe olvidar que la imitación es únicamente un paso inicial para aumentar el repertorio del niño, ya sea a nivel léxico o sintáctico, y para codificar significados adicionales, pero que el proceso más importante es el de la incorporación de los nuevos elementos a través de la conversación. No es recomendable el uso de la imitación como procedimiento aislado, sino como ayuda para la conversación.

Las situaciones no lingüísticas que se presentan al niño deben corresponder a su situación habitual. Por ello, es recomendable que el reeducador se desplace a donde esté el niño y elabore las claves no lingüísticas necesarias con el material que éste utiliza habitualmente.

El procedimiento a seguir es el siguiente:

- presentación de la clave no lingüística,
- verbalización de la expresión que se desea enseñar mientras se realiza la clave no lingüística,
- imitación por parte del niño de dicha expresión,
- elicitación, mediante preguntas, de la respuesta correspondiente a la clave no lingüística.

A medida que el niño avanza en la conversación se va eliminando la fase de imitación.

Como ya hemos dicho anteriormente, el tipo de reglas que debe enseñarse en primer lugar depende del nivel expresivo del niño y en caso de que sea nulo se sigue el esquema de desarrollo evolutivo normal.

La cantidad de items necesarios para el entrenamiento de cada regla, así como el grado de complejidad que se puede introducir, depende de las posibilidades de aprendizaje de cada niño.

Todo esto, junto a la necesidad de una aproximación al ambiente natural del niño, hace que no se pueda presentar un esquema de reeducación fijo, sino que ha de ser elaborado por cada reeducador en función del niño a quien va dirigido el tratamiento.

Esta estrategia de entrenamiento ha sido utilizada con éxito por J. Mac Donald (1974) en series de estudios realizados con niños preescolares retrasados cuyo lenguaje consistía en palabras individuales de complejidad semántica y espontaneidad restringidas. El programa reeducativo empleado por el autor utiliza un modelo conductista de contingencias de refuerzo e implica que los padres participen en el tratamiento estimulando en casa las mismas reglas que se enseñan en las sesiones de reeducación.

### 2.3. Como instrumento de investigación

El *E.L.I.* puede también ser utilizado con fines experimentales:

- Para medir los cambios en el lenguaje antes y después de la intervención terapéutica.
- Para investigar el desarrollo verbal en varias poblaciones.
- Para analizar muestras de lenguaje espontáneo.

## 3. DESCRIPCIÓN DEL INVENTARIO

El inventario consta de un total de 30 ítems que corresponden a las diez reglas «semántico-gramaticales» anteriormente descritas, presentándose tres ítems para cada una de las reglas.

En cada ítem hay una clave no lingüística que proporciona las bases contextuales que especifican el significado expresado por la regla. Le siguen dos subítems, uno para conversación y otro para imitación. La clave no lingüística es la misma para los dos subítems.

Los 30 ítems que componen el inventario van precedidos de tres ítems de pretest de las mismas características que los descritos. El objetivo de estos ítems de ensayo es acostumar al niño a la tarea que deberá realizar posteriormente.

La clave lingüística de conversación consiste en una pregunta acerca de la situación presentada y pretende provocar una respuesta oral en el niño que incluya la regla deseada.

La clave lingüística de imitación se introduce a través de la orden «dime» a la cual sigue la expresión que propone el protocolo y que debe ser repetida por el niño. Las claves imitativas de los tres ítems de una regla dada son de complejidad creciente y ésta se consigue mediante el aumento del número de palabras que compone la expresión. Así, en el primer ítem la ex-

presión a imitar consta sólo de dos palabras, en el segundo se presentan tres y en el tercero cuatro. Veamos, como ejemplo, el ítem n.º 3 de la regla «Acción — objeto»:

Clave no lingüística: El examinador chuta la pelota grande.

Clave conversacional: «¿Qué he hecho?»

Clave imitativa: «Dime “chuta la pelota grande”.»

#### 4. MATERIAL

- Protocolo para el procedimiento de conversación-imitación
- Protocolo para el juego libre.
- Manual del *E.L.I.*
- Los objetos que constituyen los estímulos de las claves no lingüísticas.

#### 5. TIEMPO

El tiempo requerido para la pasación del *E.L.I.* varía según la actitud del niño y el objetivo deseado por parte del examinador.

Con una buena colaboración por parte del niño, la forma de diagnóstico puede durar 30 minutos, mientras que la forma experimental puede requerir 45 minutos. Si el objetivo es el diagnóstico, puede administrarse en dos días separados, pero si es para uso experimental debe administrarse en una única sesión.

#### 6. PASACIÓN

##### 6.1. *La pasación del inventario*

Para empezar el test el examinador debe tener todos los materiales necesarios para presentar el contexto ambiental deseado, a su alcance, pero ocultos de la vista del niño.

Se administran los ítems de pretest para iniciar el contacto entre el experimentador y el niño y acostumbrar a éste a la tarea.

El examinador debe asegurarse de que el niño está atento al empezar cada ítem y en caso de que no lo esté no deben anotarse sus respuestas.

La primera instrucción de cada ítem es la clave no lingüística. El examinador debe realizar la acción allí propuesta y presentar oralmente la pregunta que corresponde a la clave lingüística conversacional. Seguidamente, vuelve a realizar la clave no lingüística y, mientras, presenta la clave imitativa.

Es preciso tener en cuenta una serie de normas respecto a la presentación de los items según el uso que se haga del protocolo. Así, para el uso experimental o de investigación se administran los 30 items tal como vienen presentados en el protocolo, es decir, en cada conjunto la clave lingüística de conversación deberá preceder a la de imitación. No puede haber ninguna omisión o alternativa.

Sin embargo, para el uso diagnóstico deben hacerse dos importantes modificaciones:

- las claves imitativas deben usarse únicamente cuando las respuestas del niño a la clave conversacional no incluyen la regla implicada o si la respuesta es de longitud menor que la clave imitativa.
- el examinador puede cambiar las claves lingüísticas y no lingüísticas por otras a las que el niño pueda responder con mayor facilidad.

Se recomienda que el examinador vaya más encaminado a elicitar la regla semántico gramatical particular y la longitud de expresión deseada más que el contenido concreto del item.

Si el niño no da respuesta a cuatro items consecutivos de conversación, se continúa la prueba con las tareas de imitación únicamente, para no frustrar al niño con una continuada experiencia de fracasos. Luego se vuelve a las tareas de conversación si, a juicio del examinador, el niño puede responder después de algunos éxitos en imitación.

El registro de las respuestas en conversación e imitación se hace en una misma situación de examen.

## 6.2. *El registro de expresiones en la situación de juego libre*

Para realizar este registro hay que buscar las situaciones ambientales (de lugar, personas y objetos) en las que el niño verbaliza más fácilmente.

Partiendo de la base de que el primer lenguaje del niño se produce como respuesta a sus experiencias cotidianas, se debe proporcionar al niño un ambiente lo más natural posible. Por ello es recomendable que, junto a los materiales usados en conversación-imitación, se presenten al niño aquellos con los que juega habitualmente.

Hay que obtener 50 frases, aunque no es necesario que se den en una sola situación. Este registro puede hacerse antes, en el intermedio o después del procedimiento de conversación-imitación.

Si el niño no verbaliza espontáneamente, el examinador puede conversar con él, pero procurando siempre que sus palabras no condicionen la posterior respuesta, a fin de que el lenguaje sea lo más natural posible.

En el caso de niños con muy poco lenguaje o muy retraídos, que no posibiliten el registro de 50 expresiones, deberá hacerse una corrección al compu-

tar la longitud media de las expresiones para la muestra de lenguaje espontáneo.

Al lado de cada expresión, el examinador debe dejar constancia del modo de producción (conversación, imitación o juego).

Se anota como conversación (c), cuando es una respuesta a una orden o pregunta; imitación (i) si es una reproducción directa del habla de otra persona; y espontáneo (e) si es una expresión que no corresponde aparentemente a una verbalización reciente.

## 7. REGISTRO

Todas las respuestas deben ser anotadas en el protocolo que se dispone para cada procedimiento. Si el niño responde con una palabra claramente inteligible se anota ésta. Si se ha comprendido lo que el niño ha querido decir pero la palabra o grupo de palabras no es inteligible se anota un guión para cada palabra escuchada. Si el niño responde con una expresión ininteligible de longitud indeterminada se anota una línea ondulada. Cuando no hay respuesta se anota n.r. en el espacio correspondiente.

## 8. PUNTUACIÓN

El *E.L.I.* proporciona los siguientes tipos de puntuación para los datos obtenidos en conversación, imitación y juego:

### a) Reglas semántico-gramaticales

- frecuencia,
- rango,
- proporción.

### b) Longitud de las expresiones

- longitud media de las expresiones (total de palabras)
- longitud media de las expresiones con palabras inteligibles.

### c) Inteligibilidad

- proporción de palabras inteligibles,
- frecuencia de expresiones ininteligibles de varias palabras.

En general, no se necesita la totalidad de la puntuación para un solo estudio o paciente. Por ello, antes de corregir los datos, el examinador deberá elegir el tipo de puntuación que desea obtener.

## 9. ESTUDIO SOBRE LA VALIDEZ

La validación del *E.L.I.* fue realizada con la forma piloto inicial (1972) en la cual se incluían sólo las ocho reglas de Schlesinger.

Se examinó la correspondencia real entre las reglas semántico-gramaticales testadas y aquellas de uso espontáneo en los niños normales y retrasados para esclarecer si el *E.L.I.* captaba o no aquellas reglas que se dan en el lenguaje de los niños normales y los retrasados.

Los sujetos fueron cinco niños normales de edad preescolar y cinco niños con retraso mental cuyas edades oscilaban entre los ocho y los doce años. Se tomó una muestra de lenguaje espontáneo que contenía 50 expresiones y se pasó el protocolo de conversación-imitación.

En el análisis de los datos obtenidos en ambos grupos, se halló por una parte, correlación significativa entre el subtest de imitación y el juego libre y por otra, entre el subtest de imitación y el de conversación.

Por ello, se puede afirmar que el contenido del *E.L.I.* elicitaba aquellas reglas que se dan con mayor frecuencia en el habla infantil.

En cuanto a la longitud de expresión se observó que en el grupo de niños con retraso del lenguaje el *E.L.I.* elicitaba expresiones más largas que las obtenidas en la muestra de juego libre.

## 10. ESTUDIO NORMATIVO

El propósito de este estudio fue proporcionar una base normativa respecto al desarrollo de las reglas semántico-gramaticales.

Igual que en el estudio de validación se utilizó el *E.L.I.* piloto (1972). Se seleccionaron 25 sujetos que procedían del programa «Child care pilot», una guardería diurna en la Universidad de Ohio. Las edades de los sujetos oscilaban entre los 2,0 y 4,5 años. En el estudio fueron repartidos en cinco grupos de edad cuyo intervalo era de 6 meses.

Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

- Un mínimo de un 50 % de habla inteligible.
- Uso espontáneo de expresiones de dos palabras.
- No existencia previa de un trastorno del habla o audición.
- No uso de una lengua extranjera en la familia.

A cada sujeto se le administró el protocolo del *E.L.I.* (1972) de conversación e imitación y se recogieron las muestras de lenguaje espontáneo correspondientes.

Las respuestas fueron puntuadas según las reglas semántico-gramaticales y las longitudes medias de expresión.

A partir del estudio de los resultados obtenidos se hallaron varias conclusiones que exponemos seguidamente:

- Combinando las respuestas de los 25 sujetos, las reglas «Agente — acción» y «Acción — objeto» son las más frecuentes en los subtests de conversación e imitación.
- Teniendo en cuenta las respuestas de los sujetos de cada grupo de edad por separado se observó que:
  - a) Las reglas «Agente-acción», «Acción-objeto» y «X-locativo» son las más frecuentes en conversación. Este hallazgo sostiene empíricamente los informes de campo de varias investigaciones (Brown, 1973; Bloom, 1971; Schlesinger, 1971) que sugieren que estas reglas son los tipos iniciales de frases en el lenguaje en desarrollo.
  - b) La respuesta a los items de imitación en muchas ocasiones es totalmente correcta a lo largo del protocolo. Por tanto, en niños normales no es una prueba discriminativa en cuanto al uso de reglas, si bien aporta información de gran utilidad en los casos de niños retrasados.
- La edad cronológica se mostró como un predictor no válido del desarrollo de siete de las ocho reglas. Sólo el uso de la regla «Agente-acción» correlacionó positivamente con la edad. Por ello, se ha puesto en duda la utilidad de la edad como índice de desarrollo del lenguaje semántico.
- La longitud media de expresión se mostró como predictor válido del desarrollo de tres reglas («Agente-objeto», «Agente-acción» y «X-locativo»). En las dos primeras reglas la correlación es positiva e indica que el concepto de agente va apareciendo a medida que aumenta la longitud de expresión. Esto confirma el supuesto de Bloom (1973) de que inicialmente los nombres sirven como objeto más que como agente. Por otra parte, el hecho de que la regla «Acción-objeto» sea la más estable y no presente modificaciones significativas al aumentar la edad o la longitud de expresión, corrobora también el supuesto de Bloom antes citado. La correlación negativa entre la longitud media de expresión y la regla «X-locativo» indica que el concepto de locación se usa con menor frecuencia cuando aumenta la longitud de expresión.

## 11. CONCLUSIONES

Después de la revisión de los trabajos realizados por J. D. MacDonald y M. Nickols, vemos que el *E.L.I.* se muestra como un instrumento eficaz para la valoración del lenguaje expresivo en niños con retraso del habla.

Su estructura permite obtener una serie de datos complementarios entre

sí que ilustran sobre la utilización real del habla por parte del niño y por tanto, de sus posibilidades frente al tratamiento.

El hecho de que para el uso diagnóstico se puedan introducir modificaciones, a fin de que las situaciones sean más familiares para el niño, facilita la pasación y lo convierte en una prueba fácil y de gran utilidad.

Por las ventajas que posee como instrumento de diagnóstico decidimos incluirlo en nuestra práctica con niños retrasados en el lenguaje, pero pronto nos dimos cuenta de que las características propias del español influían en la frecuencia de utilización de alguna de las reglas semántico-gramaticales.

Por ello consideramos fundamental iniciar el estudio que ahora estamos realizando, sobre el desarrollo normal de las reglas semántico-gramaticales en los niños españoles.

Creemos que sólo así podremos valorar adecuadamente el nivel de lenguaje de los niños que son traídos a consulta con severo retraso del habla.

#### RESUMEN

El *E.L.I.* es un modelo para el diagnóstico y el entrenamiento de los niños con severo retraso del lenguaje expresivo. Está basado en reglas, contexto y generalización.

Las reglas que incluye son las que se dan en las primeras expresiones de los niños normales.

El contexto incluye claves lingüísticas y no lingüísticas que sirven para elicitar las reglas en el lenguaje del niño.

A fin de que el diagnóstico realizado a través de este instrumento aporte una amplia información para el posterior entrenamiento, el *E.L.I.* examina el lenguaje infantil en tres situaciones distintas: imitación, conversación y juego.

#### RÉSUMÉ

L'*E.L.I.* c'est un modèle pour le diagnostic et l'entraînement des enfants affectés d'un sévère retard du langage expressif. En base à: règles, contexte et généralisation.

Les règles qu'il inclut sont celles qui se trouvent dans les premières expressions des enfants normaux.

Le contexte enferme des clefs linguistiques et non linguistiques qui servent à provoquer les règles dans le langage de l'enfant.

A fin que le diagnostic réalisé à travers cet instrument apporte une large information pour le postérieur entraînement, l'*E.L.I.* examine le langage enfantin dans trois situations différenciés: imitation, conversation et jeu.

## SUMMARY

The *E.L.I.* is a model for diagnosis and training of children with severe delay in expressive language. It is based on rules, context and generalization.

The rules are those governing the early constructions of normally developing children.

The context includes both linguistic and non linguistic environment and it is used to elicit the rules in the child's speech.

In order to provide a diagnostic desing for training generalized social language, the *E.L.I.* samples the child's language in imitation, conversation and play.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLOOM, L.: 1970, *Language Development: Form and Function in emerging grammars*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.
- BRAINE, M. D. S.: 1963, *The ontogeny of English phrase structure: the first phase*. En *Language*, vol. 39, n.º 1.
- BROWN, R.: 1973, *A first language*, Cambridge, Harvard University Press.
- CHOMSKY, N.: 1974, *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI.
- MACDONALD, J. D., y NICKOLS, M.: 1974, *Environmental Language Inventory*. The Nisonger Center, The Ohio State University.
- MACDONALD, J. D.: 1974, *An experimental parent-assisted treatment program for language delayed children*, en *Journal of speech and hearing disorders*, Noviembre.
- SCHAERLAEKENS, A. M.: 1973, *The two-word sentence in child language development*, The Hague, Mouton.
- SCHLESINGER, I. M.: 1971, *Production of utterances and language acquisition*, en Slobin, D. I., *The ontogenesis of grammar*, New York, Academic Press.
- SLOBIN, D. I.: 1972, *Seven questions about language development*, en Dodwel, P. C. (Ed.) *New horizons in Psychology*, London, Penguin Books.
- SLOBIN, D. I.: 1971, *Psycholinguistics*, London, Scott, Foresman and C.

