

MÉTODOS E ÍNDICES PARA EL
ESTUDIO PSICOLÓGICO Y PATOLÓGICO
DEL LENGUAJE

MIQUEL SERRA I RAVENTÓS

INTRODUCCIÓN

La necesidad de instrumentos de estudio y medida para los análisis del lenguaje es algo obvio. No sólo son imprescindibles en el área de las logopatías, sino que también son importantes para cualquier estudio psicológico de la comunicación, su desarrollo y sus interacciones.

Es frecuente ver investigaciones donde no se especifican ni el método ni los controles usados. En otras se usan índices poco válidos, como por ejemplo, la fluidez verbal medida por el número de palabras escritas que empiecen por una letra determinada (...). También es usual que en los exámenes clínicos del lenguaje no se supere el criterio intuitivo. La causa de todo ello no es solamente una falta de medios, sino también la enorme complejidad del objeto de estudio. Cualquier método que se use para estudiar el lenguaje debe ser parcial. Es prácticamente imposible abarcar todos sus niveles de codificación y todas sus posibilidades. Es conveniente además, no olvidar que se trata de una conducta donde difícilmente se pueden usar las cómodas categorías de acierto-error.

En los últimos años se han hecho diversos intentos para superar las dificultades mencionadas. La mayoría de los métodos que se presentarán han sido diseñados para el estudio sistemático del desarrollo del lenguaje infantil basándose en su sintaxis y en su semántica (Slobin, 1967; Brown, 1973).

El objetivo de este artículo es presentar algunos de estos métodos para el análisis del lenguaje, o mejor dicho, para el análisis del sistema morfosintáctico del hablante. La mayoría se referirán al habla infantil o al habla patológica del adulto. Como se verá, algunos de ellos son de tipo descriptivo y otros son comparativos. Cada tipo tiene sus propias cualidades y limitaciones. En general se puede decir que los descriptivos tienen un mayor interés para los estudios longitudinales y clínicos. Los comparativos, aunque menos completos, son útiles para estudios diferenciales y pedagógicos.

En la adaptación de ambos existe la grave dificultad de carecer de investigaciones *sistemáticas* del desarrollo del lenguaje infantil en nuestros idiomas catalán y castellano (1). Debido a ello, las adaptaciones que se pre-

(1) Existen algunos estudios en castellano, como por ejemplo, Kernan, K. T., y Blount, B. G., 1966, «The acquisition of spanish grammar by mexican children», *Anthropology*, 8, 9, 1-14. Tolbert, K., 1971, «Pepe Joy: Learning to talk in Mexico», artículo sin publicar, Brown, R.; Harvard Univ., Cambridge, Mass.

El más sistemático, probablemente, es la tesis de González, G., 1970, «The acquisition of spanish grammar by native spanish speakers», Doctoral Dis., Univ. Texas, Austin.

Posiblemente hayan salido publicados o se están realizando más estudios, de los cuales todavía no haya tenido noticia.

sentan han de ser consideradas como experimentales. Algunos de los métodos clínico-descriptivos no requieren una adaptación propiamente dicha sino que es la habilidad y los conocimientos del examinador lo que les da su utilidad. No entra dentro del planteo de este trabajo tratar de pruebas objetivas del conocimiento del idioma ni tampoco de los test denominados verbales.

El raport se dividirá en los apartados correspondientes a las situaciones en que clásicamente se estudia la morfo-sintaxis. Así se revisará la imitación, la comprensión y la expresión.

Finalmente es necesario señalar que los métodos serán presentados sintéticamente. Para un conocimiento exhaustivo de los mismos es imprescindible recurrir a los autores citados.

IMITACIÓN

No se trata de discutir aquí el papel de la imitación en el aprendizaje del lenguaje (véase Piaget, 1946; Smith, 1966 (2); Fraser, 1963, y Whitehurst, 1975), sino de la posibilidad y forma en que se reproduce un estímulo de forma inmediata. El papel que desempeña la memoria a corto plazo (MCP) en los aprendizajes es algo a lo que cada día se presta más atención (Ellis, 1963; Melton, 1972). Es el nivel en que se puede verificar el tipo de imagen sensorial que va a ser integrada, aunque como es sabido, la reproducción inmediata no es incondicionada, ya que es influida por la posesión de un sistema donde incorporar los estímulos percibidos (Wickens, 1972). De esta manera, y a partir de los errores cometidos es factible conocer los límites de codificación. En el lenguaje concretamente podemos observar: a) el límite de atención; b) el estado de la percepción y de la decodificación acústico-articulatoria, y c) los límites del «input» (no el dominio) de estructuras y contrastes morfosintácticos (Slobin, 1968, 1973: «Al repetir una frase se tiene que filtrar por el propio sistema», p. 490).

Una observación importante a hacer es la de que lo que interesa revisar es un sistema cuyos elementos se distinguen por contraste de algunos o todos sus rasgos. No se trata, por ejemplo, de saber si una persona utiliza el rasgo de pasado, que podría ser perfectamente ecoico, sino que interesa saber si su distinción presente/pasado tiene el correspondiente rasgo morfológico. Por tanto hay que estudiar atentamente los errores cometidos que reflejen una carencia de contrastes. No importa tanto las respuestas correctas o el nú-

(2) Su demostración de una producción imitativa superior a la comprensión y ésta, a su vez, superior a una producción en sentido estricto, no por observada deja de ser importante. Tampoco se ha de olvidar que el papel de la imitación, tan minimizado entre los generativistas, es realizado de forma muy coherente por autores como Staats, 1971.

mero de palabras que no reflejan el uso real de las diversas estructuras o elementos reproducidos. Al valorar los resultados también hay que dar importancia a factores como: a) Entonación (ej.: E: «El lápiz es largo»; R: «Lápiz es largo», si no se hubiese acentuado *es*, una respuesta probable podría haber sido R: «Lápiz largo»). b) Ritmo. c) Conexión afectiva e intencional (responsable de interferencias y de cambios semánticos). Y d) Nivel de habilidad motriz.

Antes de la prueba propiamente lingüística hay que verificar el estado de la memoria a corto plazo en situaciones sin manipulación de símbolos. Posteriormente se pide la imitación de material correspondiente a los diferentes niveles de codificación: Sonoro, fonémico, fonético, léxico, morfológico, sintáctico y semántico (3). Por razones de economía de tiempo es útil empezar por uno de los niveles superiores de codificación y así sólo en caso necesario se revisan los primeros.

EJEMPLOS:

E: «Pataka.» R: «Patata.»

Este error puede ser debido a una mala decodificación a nivel sonoro o fonémico: Acústico (oye /t/ por /k/) o articulatorio (oye /k/ pero por dificultades prácticas dice /t/). También puede ser semántico: Por interferencia de una palabra frecuente. Pragmático: No espera una palabra sin sentido y hace una asimilación, o según la probabilidad de que sea usada la palabra en la situación comunicativa.

E: «Casa.» R: «Caza.»

Si esta confusión es sistemática, se trata de un error fonémico: Falta un rasgo de lugar (alveolar) en el grupo de la fricación (acústicamente ruido sin formantes; articulatoriamente flujo de aire con obstrucción parcial).

E: «El niño se comió un pastel.» R: «Aniño come a pastel.»

La ausencia de reflexivo y de la marca de pretérito parecen mostrar una insuficiente codificación morfológica, o en otras palabras, que es un sistema que no precisa de dichos rasgos. La indiscriminación de artículos también es significativa.

E: «El niño es empujado por la niña.» R₁: «El niño empuja la niña.»

Es posible que la frecuencia de uso del orden SVO (codificación probabilística) interfiera el significado y se confunda S por O. Esto sería cierto en caso de verificarse que existe la estructura de pasivo.

R₂: «El niño es empujado y la niña también.»

Solución en la que la relación S-O produce una típica ambivalencia, siendo la causa de que no se identifique adecuadamente.

R₃: «El niño es empujado y la niña empuja.»

(3) El autor tiene en preparación un proyecto para hacer una prueba en la que se puedan dar normas por edades, aparte de intentar tipificar los errores según los diagnósticos de la patología del lenguaje.

R: «El niño es empujado y la niña lo empuja.»

No hay error semántico sino incapacidad de usar la transformación a pasiva después de una decodificación correcta, aunque posiblemente haya sido difícil y haya interferido la respuesta ecoica.

R: *Idem que E*

No implica que exista la estructura de pasivo a no ser que se verifique la comprensión del E. En algunos casos como:

E: «El gato come pan y el gato corre deprisa.»

R: «El gato come pan y corre deprisa.»

Es posible que el «error» demuestre una transformación correcta eludiendo el sujeto en la segunda frase.

Con este último ejemplo se quiere hacer notar que el «análisis de errores» no debe tener exclusivamente un sentido negativo. Algunas veces los cambios o «errores» responden a un buen uso de las reglas de transformación.

En resumen, este método del «análisis de errores» en la MCP es un instrumento que nos sirve para estudiar los límites del «input» en la integración de un E, o también para ver cómo el sujeto se adapta a un material nuevo y complejo. Secundariamente aporta información sobre el uso del lenguaje, aunque con las limitaciones anteriormente comentadas: Estado de la MCP en general (atención, etc.) y de los diversos factores, tanto afectivos como cognitivos.

COMPRESIÓN

De forma parecida al apartado anterior, tampoco se tratará aquí del papel de la comprensión en el aprendizaje y uso del lenguaje (véase Fraser, 1963) ni de su relación con la inteligencia.

En algunos de los ejemplos anteriores se ha visto cómo la R es mediada por la comprensión. En otros experimentos también se ha visto cómo frases agramaticales son transformadas en expresiones correctas (Menyuk, 1963). Ello induce a pensar que la comprensión (éxito comunicativo según el criterio del emisor) es un elemento básico en la conducta verbal. Su estudio puede ayudar a describir el sistema lingüístico que es capaz de decodificar un sujeto, es decir, ver cuál es el sistema de contrastes propio del sujeto en estudio.

Desde un punto de vista metodológico se puede abordar la comprensión de formas diversas. En una situación estandarizada, clásicamente, se recurre al acierto-errores de las respuestas a preguntas: Gessell, Terman, Weschler, etcétera. Pero cuando el objetivo principal es el lenguaje (su uso y grado de conocimiento) es mejor estudiar la comprensión de la codificación morfosin-

táctica mediante: a) El cumplimiento de órdenes; b) La identificación de frases en dibujos, y c) El rechazo a aceptación de frases erróneas. Todos estos métodos son útiles para el objetivo descrito. Dejando aparte cuestiones de estandarización, cada uno, sin embargo, tiene ventajas e inconvenientes. El cumplimiento de órdenes es útil, por ejemplo, para preposiciones y adverbios, aunque si se dispone de material adecuado (casa de juguete con muñecos) se pueden estudiar muchos aspectos más. Su principal dificultad reside en los tiempos y modos verbales (4). Las frases erróneas sirven principalmente para concordancias, asociaciones semánticas, referencias pragmáticas y en general, para ver si es posible alguna reflexión sobre el lenguaje. Su principal inconveniente es la falta de fiabilidad por la dificultad de la tarea antes de los 5 años. (Algunos autores lo intentan solucionar pidiendo al niño: «Qué te gusta más (qué prefieres), que diga, esto... o esto...», sin embargo tanto los límites de la MCP como los efectos de orden pueden invalidar las respuestas.)

El método de mayores posibilidades es el de la identificación de frases en imágenes o en situaciones. En él se seleccionan una serie de frases que presenten algún tipo de contraste, por ej.: «El niño está comiendo / El niño ha comido», junto con las imágenes correspondientes y otras parecidas. Este método no es difícil de estandarizar y así lo han hecho Lee (1971) para el inglés y Toronto (1973) para el castellano (mejicano y puertorriqueño). En los 23 items del test se revisa desde la afirmación/negación hasta la pasiva (5). Como sus propios autores dicen, no se trata de una prueba de gran sensibilidad clínica, pero es muy útil para estudios generales o como «screening» inicial. Otras pruebas que usan este método (entre otros) y que podrían ser fácilmente adaptables para uso clínico son: El «Porch index of communicative abilities» (PICA) para el estudio del deterioro del lenguaje en afásicos (sería interesante ver cómo responden los niños con él), y el «Illinois test of psycholinguistic abilities» (ITPA) que contiene un subtest de este tipo («Grammatical closure»). Como se desprende de lo dicho, los estímulos o frases que se usen han de ser cuidadosamente preparados. En primer lugar han de excluirse todas las pistas ajenas al lenguaje. Y, después, se ha de situar al niño de tal forma que deba decidir su respuesta entre varias igualmente probables. Por ejemplo, si se estudia la comprensión del tiempo de una acción y los sujetos de las dos frases son distintos, la diferencia entre los mismos ya puede otorgarle pistas suficientes para su discriminación. Aunque lo dicho parezca elemental, en diversas circunstancias se vé cómo padres y

(4) Una síntesis de las diversas pruebas estandarizadas para el «Cumplimiento de órdenes» puede hallarse en Zimmerman, I. E., *et al.*, 1969, *Preschool language scale*, Bobbs Merrill, Columbus.

Véase en este mismo número el artículo de Siches sobre la forma de estudiar la evolución del comparativo.

(5) Estas pruebas también constan de un subtest expresivo, pero usan una técnica mixta entre imitación e identificación con la que no se obtienen unos resultados muy claros.

maestros hablan de una comprensión buena del lenguaje cuando sólo se trata de una buena comprensión pragmática (signos, gestos, situaciones, etc.).

Al valorar los resultados también hay que tener en cuenta aquí una serie de factores: a) Atención. b) Comprensión de la tarea a realizar (no del estímulo propiamente dicho). c) Entonación. d) Familiaridad del vocabulario y de los objetos usados, y d) Conexión afectiva.

Cuando se pretende estudiar la comprensión más allá de los contrastes fácilmente representables en imágenes, entonces los métodos expuestos son insuficientes. En este caso puede recurrirse al análisis minucioso de las respuestas en los tests tradicionales o a las explicaciones de hechos o historias que el sujeto ha visto. Pero dichas explicaciones dan una información relativa sobre lo que se ha comprendido realmente ya que vienen limitadas por la capacidad expresiva. A ésta va a dedicarse el siguiente apartado.

EXPRESIÓN

La expresión es el aspecto de la conducta verbal más importante y donde mejor se puede estudiar el conocimiento y uso del lenguaje. Aunque metodológicamente pueda analizarse de muchas formas, aquí solo se van a sintetizar algunas de las que más interesan actualmente. Su revisión va a dividirse en a) Expresión elicitada y b) Espontánea.

a) El objetivo de la primera es conseguir que el sujeto use las formas expresivas deseadas. Como ello es muy difícil en una situación espontánea, se han diseñado una serie de procedimientos para ello. Por ejemplo, para estudiar la morfología, Berko (1958) utilizó palabras inventadas en situaciones concretas y que requerían la modificación deseada. Para la transformación de plural, por ejemplo, presentaba un dibujo de algo ambiguo diciendo: «Esto es un *tus*. Aquí hay otro. Ahora tenemos dos. Ahora hay dos ...» En el Apéndice C se presenta una versión castellana, adaptada por el autor de este report, hecha por Kernan y Blount (1966) (6).

Otras formas de elicitar el habla con estructuras concretas son:

— Para la interrogación: Usar un teléfono de juguete y un muñeco, o también varios muñecos (familia) y pedir al niño «pregúntale si...» o bien «como preguntaría este niño (muñeco) a su papá para...».

(6) Dichos autores encuentran que la técnica de Berko era difícil de comprender por parte de los niños mexicanos y la modificaron. Antes de cada ítem de la prueba, usaban la misma regla con una palabra familiar.

- Para la negación: Con el mismo material, poner vestidos inadecuados o mal puestos y pedir al niño que comente sobre la situación creada. También es útil dar un nombre al muñeco y alternar situaciones en que el niño o el muñeco tengan algo o hagan alguna cosa y pedir si el otro lo tiene o lo hace.
- Para pronombres reflexivos: En una situación parecida a la anterior usando un espejo y ejecutar acciones que permitan el reflexivo.
- Para pronombres posesivos: De forma parecida referirse a vestidos u objetos poseídos por el niño o el muñeco.

Otros métodos pueden ser: Describir tres o cuatro situaciones (en imágenes) usando la construcción deseada en una de ellas. Finalmente, se pide al niño que exprese la de la imagen señalada y que corresponda a la estructura en estudio. (Es importante que *no* sea la última para evitar el efecto de recencia). De forma algo más libre, a veces también es interesante pedir la repetición de una frase, que contenga la estructura deseada pero que además supere la capacidad de MCP del sujeto, forzándole así a transformar lo dicho.

En caso de no tener un objetivo tan concreto como en los métodos anteriores, entonces, la explicación de historias de libros de imágenes, películas, etcétera, sigue siendo la forma más adecuada para sustituir el habla espontánea (es bien conocido lo difícil que es a veces y cómo afectan tanto las situaciones nuevas como cualquier imposición...). El método para analizar estas explicaciones va a ser el mismo (teniendo en cuenta el tipo de E) que se emplea para el habla espontánea.

b) Sin duda, los métodos más interesantes de este report son los que intentan analizar la expresión espontánea. Cada día van apareciendo nuevas formas e índices. Aquí, se limitará la exposición a tres, o mejor dicho dos, ya que el «Environmental language inventory» (ELI) de McDonald y Nickols es presentado en otro artículo de este mismo número de la revista (Blanch y Petitbó).

El objetivo de estas pruebas consideradas descriptivas, es establecer un balance del estado del lenguaje del sujeto. Si el balance está bien hecho, entonces: a) se puede hacer con facilidad un programa de rehabilitación, evitando la desorientación por falta de objetivos concretos; b) se facilita, incluso cuantifica, las revisiones, y c) pueden usarse los diferentes índices para hacer estudios comparativos tanto de tipo general como patológico. En este sentido es posible esperar que en un futuro próximo se pueda disponer de «perfiles patológicos» que puedan emplearse para el diagnóstico.

Nota: En nuestra situación también podrían emplearse para hacer los estudios sistemáticos del desarrollo del lenguaje.

Los dos métodos para el análisis de la expresión espontánea se presentan en los Apéndices A y B. El primero, «Examen del lenguaje para su análisis y recuperación» de Crystal, *et al.* (1976), es un tipo de análisis abierto y todavía en fase experimental (p. 2). Sus autores se han basado en los abundantes datos que existen sobre el aprendizaje del inglés y en un sistema de descripción lingüístico flexible. Al adaptarlo al castellano, lógicamente se han tenido en cuenta las peculiaridades de la lengua y los datos disponibles sobre su aprendizaje (7).

El segundo método, «Examen del desarrollo de la gramática castellana» de Toronto (1976) es distinto. Su autor, siguiendo a L. Lee y a partir de los estudios ingleses, cree que existen un tipo de estructuras morfológicas cuyo uso permite hacer una buena predicción sobre el desarrollo del lenguaje del niño. La estandarización de la prueba (8) cumple con todos los requisitos psicométricos. La única dificultad para su aplicación inmediata son las posibles diferencias entre la población original y la nuestra. En la valoración de los resultados hay que tener en cuenta que los índices escogidos han sido criticados por diversos autores, entre ellos Crystal (1976, p. 17).

La objeción de que ambos métodos son muy lentos (sobre todo el primero), es cierta sólo en parte, ya que con buenos instrumentos de grabación-reproducción y práctica en transcripción y análisis, no es una tarea excesivamente larga (9). Es interesante también notar que ambos pueden complementarse. Lo esencial es que la muestra de lenguaje sea realmente representativa.

Finalmente, y aunque no se trate de un método propiamente dicho, se debe citar el índice de desarrollo más popular en los trabajos de desarrollo del lenguaje, y que es de gran utilidad. Se trata del MLU (mean length of utterance) o media de la longitud de frases cuya unidad de medida no es la palabra sino el morfema. Debido a que cualquier aprendizaje en los estadios iniciales redundará en el aumento del número de morfemas, es un índice bastante fiable. Además del MLU también se tiene en cuenta el máximo de morfemas utilizado (UB, «upper bound») para reflejar la amplitud o rango de las frases empleadas. El MLU ya no es útil después de 4 (número de morfemas por frase) debido a que entonces ya no es fiable, pasando a depender más de la interacción verbal que de las posibilidades expresivas del niño, (Brown, 1973, pp. 53-56). (En el Apéndice D se traducen y adaptan las normas del autor citado para el procedimiento a emplear.)

(7) Esta adaptación es un ensayo, por ello se agradecería cualquier comentario o crítica (M. Serra-Raventós, Dep. Psicología, Univ. Central, Barcelona).

(8) Véanse las tablas correspondientes en el Apéndice B y también las del trabajo original sobre su validación.

(9) «Las horas perdidas en el análisis evitan el despilfarro de muchas más en una terapéutica mal planteada.» (Crystal, *et al.*, 1976, p. 24.)

CONCLUSIÓN

Es de desear que a pesar de la descripción tan sintética y de tantos métodos se haya cumplido el objetivo propuesto: Iniciar la creación (de momento tan sólo adaptación...) de instrumentos de investigación a fin de que pronto se pueda superar la etapa informativa en que nos hallamos y podamos empezar otra algo más productiva.

APÉNDICE A

EXAMEN DEL LENGUAJE PARA SU ANALISIS Y RECUPERACIÓN

Síntesis del trabajo de David Crystal, Paul Fletcher y Michael German («*The grammatical analysis of language disability*», Arnold, London, 1976) de la Universidad de Reading.

Nota: La presentación de este tipo de examen es principalmente informativa, experimental y de discusión. Su uso como instrumento de trabajo válido, debe ir precedido del estudio completo del mismo siguiendo las normas de sus autores.

Presentación

El LARSP («Language assessment, remediation and screening procedure») es una forma de descripción del lenguaje hecho por un grupo de lingüistas en estrecha colaboración con patólogos del lenguaje. Sus objetivos son: a) Describir aquellas estructuras que se usan, aquellas que se usan mal y las desconocidas por el sujeto en el momento del examen, y b) Tener así una base para elaborar el programa terapéutico adecuado para la rehabilitación del lenguaje.

Nota: Aunque sus autores no lo mencionen, este perfil puede ser muy útil en los estudios de psicología del lenguaje.

Procedimiento

Situación y estimulación: En un lugar acondicionado y familiar, se graba la interacción verbal de la madre o algún familiar del niño o del paciente (o el examinador si la relación es óptima):

- a) 15' conversando sobre juegos u objetos presentes.
- b) 15' sobre aquello que se relaciona con el niño: familia, escuela, barrio, vacaciones, actos o hechos en que él haya participado.

Muestra: Se transcriben todas las frases dichas durante los 30'. *Nota:* Es comprensible que gran parte del éxito de este examen va a ser debido a que la muestra obtenida sea representativa del lenguaje espontáneo del sujeto. Para una validación intuitiva, quien ha adaptado este trabajo, incluye, en la entrevista posterior con los familiares, preguntas a este respecto. Otra forma usada para obtener una muestra de lenguaje en situaciones *excepcionales* es pedir a padres o maestros la transcripción (...) de las mejores frases del niño. A pesar de la mínima fiabilidad de esta muestra, a veces aporta información interesante, sobre todo entre períodos de examen y revisión.

Transcripción: Este trabajo requiere cierta práctica. Es deseable su revisión por otro examinador, y es imprescindible si el primero no tiene experiencia.

Recuento: Utilizando los apartados A y B de la hoja de examen del final de este apéndice.

Análisis: Apartado C de la misma hoja de examen (véase mientras se lean las siguientes definiciones operativas):

Definiciones operativas para el uso del LARSP

(Véase la hoja de examen al final de este apéndice A)

A Normalizadas

Ininteligibles: No hay análisis posible.

Sonidos simbólicos: Claramente representativos. Ej.: Sonido de ambulancia.

Atípicas (Deviant): Aquellas cuyas desviaciones no se consideran tan sólo «errores» (de concordancia, etc.) y también aquellas que se quieran mantener aparte para análisis especial. En caso de duda se consideran anormales (B).

Problemáticas

Incompletas: Prosódicamente no terminadas por cualquier razón.

Ambiguas: Inanalizables sintáctica o contextualmente, o que pueden tener diversos sentidos.

B Respuestas

Tipo de estímulo: Esta división es útil pues la estructura de la frase respuesta queda afectada por él.

Preguntas: Frases interrogativas o que requieran respuestas concretas.

Otras: Toda frase que no sea pregunta.

Repeticiones: Ecolalia.

Respuestas normales:

Mayores: Elípticas: Elisiones con clara referencia a elementos aparecidos anteriormente (no son incompletas). Ejemplo: «¿Dónde está el libro?» «En la caja.» Aquí S y V son elididos. Según el número de elementos expresados se sitúa la respuesta en 1, 2, 3 ó 4. Este ejemplo sería 1 ya que sólo se expresa A.

Completas: Todos los elementos presentes.

Menores: Frases sin elementos articulados como: «Sí», «No», «Quizás».

Respuestas anormales:

Estructurales: Cuando los elementos no se articulan de la forma que requiere la sintaxis de la frase estímulo.

Ø: (léase cero) Cuando no se da una respuesta claramente esperada.

Problemas: Si la respuesta no es espontánea o si no entra en ninguna de las categorías anteriores.

C Espontáneas

Aquí sólo se pretende separar las *autorrepeticiones* de las *otras* frases espontáneas del sujeto. De éstas sólo se subclasifican las *elisiones* de un elemento. Ej.: «Vamos».

ESTADIO I (0,9 meses a 1 año y 6 meses) FRASES DE UN ELEMENTO

«Frasas»: Se acepta este término aunque se trate de expresiones de un solo elemento. Sobre esta discusión véase Bloom, 1973.

Menores: Aquellas que no tienen estructura sintáctica, independientemente de su longitud.

Sociales: Vocativos, etc. Ej.: «Sí», «Hola», «Mama».

Esteretipos: Fórmulas de juego, etc. Ej.: «Vale».

Problemas: Cuando los dos anteriores no son claros.

Mayores: Aquellas que aún poseyendo un solo elemento se consideran suficientemente ligadas a la sintaxis adulta.

Exclam.: Exclamativas. Propias del Estadio V (véase).

Imper.: Imperativos: «V»: Elemento verbal. Ej.: «Salta».

Interr.: Interrogativas: «I»: Pronom. interrogativo. Ej.: «¿Qué...?», «¿Dónde...?».

Estructura de la «frase»: Aunque no se pueda hablar de estructuras a nivel de un elemento, es interesante para el desarrollo posterior la diferenciación en lo que pueden ser más tarde elementos: Verbal: «V» Ejem-

plo: «Come». Nominal: «N»: Ej.: «Agua». U otros: Ej.: «Más». Aquello que no pueda incluirse en estos se considera: Problema.

ESTADIO II (1,6 a 2,0 años) FRASES DE DOS ELEMENTOS

Nota: No se entra en la importante discusión sobre la sintaxis y la semántica de estas frases. Para ello véase el autor del método: Crystal *et al.*, 1976, pp. 67 ss. Las oraciones y tipos de frases enumerados en esta etapa son muy parecidas a las del castellano inicial.

Oración: Grupo de palabras relacionadas con un verbo (en forma personal).

Frases: Conjunto de una o varias oraciones relacionadas sintácticamente.

Sintagmas: Nominal (SN), Verbal (SV) y Adverbial (SA). Grupo de palabras compuesto por el elemento de la oración del cual toma el nombre y sus pre o post-modificaciones.

S: Elemento sujeto. Ej.: «Mama».

V: Elemento verbal. Ej.: «Corre».

C: Complemento. Ej.: SC: «Esto frío»; VC: «Coje mío».

A: Elemento adverbial. Ej.: AX: «Aquí pelota».

Neg.: Negación. Ej.: NegX: «No agua».

Otras: Cualquier combinación de dos elementos no categorizada.

SN (Sintagma nominal):

D: Determinadores (modificadores): Pueden ser artículos demostrativos, posesivos, etc. presentes en el SN. Ej.: DN: «Este perro»; «Mi casa».

Adj.: Adjetivadores: Adjetivos calificativos, indefinidos y numerales. Ejemplo: AdjN: «Dos coches»; NAdj: «Casa grande».

N: Nombre. Ej.: NN: «Coche papá».

Pr: Preposición. Ej.: PrN: «En casa».

SV (Sintagma verbal):

V: Verbo. Ej.: VV: «Quiero venir».

Int.: Intensificadores. Ej.: IntX: «Muy grande».

Otros: Los no categorizados. Ej.: AdjAdj.: «Grande feo».

ESTADIO III (2,0 a 2,6 años) FRASES DE TRES ELEMENTOS

Ahora uno de los dos elementos de la oración puede ser producido a nivel de sintagma por dos elementos:

X+S:SN Es una oración de dos sintagmas, uno de los cuales, (aquí el S) es un sintagma nominal de dos elementos. Ej.: «Mi papa corre».

X+V:SV Idem, pero en el sintagma verbal. Ej.: «Quiero beber agua».

X+C/O:SN Esta es una oración de dos sintagmas, uno de los cuales es C/O constituido por un sintagma nominal de dos elementos. Ejemplo: «Tengo abrigo nuevo».

X+A:SA Idem pero en el sintagma adverbial. Ej.: «Juega en casa».

- SVC/O: «Papa chuta pelota».
 SVA: «Papa va casa».
 Neg XY: SNegV: «Papa no come»; NegVO: «No quiero pan».
 VC/OA: «Corre bici casa».
 VO_oO_i: «Pone abrigo (a la) muñeca».
 DNAdj: «Mi pelota grande».
 NAdjAdj: «Coche rojo pequeño».
 PrDN: «En este cuarto».
 Cop: «Este es mío».
 Aux: «Jorge está jugando»; «Él ha comido».
 Pron: (Los pronombres en este estadio son usados en general como C/O):
 «Juan me pega».

Palabra: Es importante en este estadio describir las inflexiones que se hacen. Aunque no se posea documentación sistemática de cuáles y en qué orden aparecen, se enumeran de forma provisional los siguientes:
 Plur.: Plural; Fem.: Femenino; Part. Pres.: Participio presente; Ips: Persona y número en la conjugación; adv.: Sufijo adverbial «-mente»; dim.: diminutivos; super.: superlativo; Deriv.: Otros derivados como agentivos, etc.: Ej.: «-or» (actor); Otros: Modificaciones morfológicas no catalogadas anteriormente.

ESTADIO IV (2,6 a 3,0 años) CUATRO ELEMENTOS O MAS POR FRASE

- Siguiendo un proceso parecido al del Estadio III, en éste, se expanden todavía más los elementos:
 XY+S:SN Aquí el S del SN está compuesto de dos elementos Ej.: SVO, expansion S: «Niño pequeño come pan».
 Los demás, sintagmas se expanden de forma parecida.
 SVO/CA: «Papa arregla calentador cocina».
 SVO_oO_i: «Tu das la pelota a Jorge».
 AAXY: (Donde XY son elementos no adverbiales): «Ahora voy a tu cuarto».
 Otros: A medida que progresa el aprendizaje hay mayor número de combinaciones. Las no clasificadas se incluyen aquí.
 NPrSN: NPrN: «Pez en el río».
 PrDNAdj: «Contra la pared blanca».
 cX: Siendo X cualquier elemento de la oración: «Y papá se queda». c = Cópula.
 XcX: «Papá y mamá salen».
 NegV: «No quiero ir allí».
 NegX (o bien XNeg): «Este lápiz no escribe».
 2Aux: «Juan ha estado comiendo».

ESTADIO V (3,0 a 3,6 años) RECURSIÓN

Conocida ya la estructuración básica, ahora las dos grandes líneas de desarrollo son: La conexión entre las oraciones y la «incrustación» (embedding).

Excl.: Exclamativas. Son determinadas a partir de la entonación.

Conex.: Conexiones.

y: n.º de estas conjunciones.

c: n.º de otras conjunciones coordinadoras.

s: n.º de conjunciones subordinantes.

Otras: Otras formas de unión.

Coord 1: Cuando sólo se usa la conjunción una vez.

Coord I+: Cuando se usa más de una vez. Ej.: «El perro salió y ladró y corrió de trás».

Oración S: «Rió cuando vió su cara».

Oración C/O: «Pidió que es esto».

Postmodif. oración: «El hombre que está en la tienda lleva abrigo».

Postmodif. sintagma: «El hombre con la maleta salió».

ESTADIO VI (3,6 a 4,6 años) CULMINACIÓN DEL SISTEMA

En este estadio se consideran ya establecidos una amplia gama de patrones de frase, así como también el orden de palabras. Sin embargo, todavía existen muchos errores. El autor cree que lo mejor en este estadio es describir tanto lo que se hace (+) como los errores que se cometen (—). Nota: Recuérdese lo dicho en el apartado sobre la imitación respecto de los contrastes o rasgos.

(+): *Aciertos*

SN: Iniciador: Aunque su sintaxis no sea muy compleja, sus implicaciones en la construcción y su semántica pueden serlo. Sólo se cuentan una vez por intervención.

Coord.: Patrones de coordinación dentro del SN. Ej.: «Papá, mamá y yo fuimos al cine».

SV: Compleja: SV en que se usan formas modales con auxiliares. Ej.: «Ella hubiese tenido que comprar pan».

Oración: Patrones post-verbales complejos:

Pas.: Pasiva: «Juan ha sido mordido por el perro».

Comp.: Complemento: «Esto está listo para comer».

(—): *Errores*

SN: Pron.: Pronombre: Errores en el uso de pronombres.

Det.: Errores en D (art. dem., pos., etc., véase E II).

SV: Modal: Errores en los modos de conjugación, especialmente en el uso de auxiliares. También si es posible errores semánticos (en el modo).

Tiempo: Idem en los tiempos y en su semántica.

V Irreg.: Idem en los verbos irregulares.

Oración: Concord.: Errores de concordancia.

Orden Palab.: Orden de palabras: Se trata de errores sintácticos y no de construcciones poco usuales.

(+)/(—) Otras: En este estadio, la descripción de todo el material es difícil. El uso de la categoría «otras» es importante, tanto para los éxitos no anotables en los estadios anteriores como para los errores.

ESTADIO VII (4,6 años en adelante) ESTRUCTURA DEL DISCURSO, COMPRESIÓN SINTÁCTICA Y ESTILO

(+) Discurso: Aunque ya se domina la estructura de la frase, la conexión entre ellas es todavía labil. Se anotan los éxitos en conexiones no catalogables en el E VI - Conex.

Conect A: Ej.: «De hecho...»; «En resumen...»; «Francamente...».

Comentario Oración: Comentario del hablante sobre su discurso.

Ejemplo: «Quiero decir...», «¿Me entiendes?»

Orden enfático: Cuando el orden es alterado para subrayar algún elemento. Ej.: «Es él quien tiene que ir».

(—) Comprensión sintáctica: Errores en la comprensión: Es decir frases producidas sin conocimiento exacto de lo que se dice o ambigüedades no descifrables. También usos semánticos inadecuados de elementos difíciles (Véase C. Chomsky, 1969). Estilo: Influencias exageradas de escuela, familia, etc. El autor no ofrece aquí categorías concretas, aunque subraya la importancia de este aspecto en algunos casos patológicos.

INDICES Y PROMEDIOS

Total n.º frases = no se cuentan las del Apartado A. Total = B + C.

Media n.º frases por intervención = n.º total de frases dividido por número de estímulos.

Media de longitud de frases = n.º total de palabras dividido por número total de frases.

Adaptación: M. Serra-Raventós, Dep. Psicología, Univ. Central, y J. Mascaró, Dep. Lingüística, Univ. Autónoma de Barcelona.

ANÁLISIS DE LENGUAJE

| Nombre | Grabación | Fecha | Examinador | | | | | | |
|-----------|------------------|----------------------|---------------------|---|---|-----------|-----------|---------|-----------|
| A | No analizadas | | Problemáticas | | | | | | |
| | 1 Ininteligibles | 2 Sonidos simbólicos | 3 Atípicos | | | | | | |
| B | Respuestas | | 1 Incompletas | | | | | | |
| | | | 2 Ambiguas | | | | | | |
| | Tipo de estímulo | Totales | Respuestas Normales | | | | Anormales | | Problemas |
| | | | Mayores elípticas | | | | Mayores | Menores | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | Completes | res | | |
| Preguntas | | | | | | | | | |
| Otros | | | | | | | | | |
| C | Espontáneas | | Otras | | | | | | |

| Estadio | Fras | Menores | | Sociales | | Esteriotipos | | Problemas | | | | |
|-----------------|--------------------|----------|--------|----------------------------------|------------------------|--------------|-------------|-----------------------|--------------|------------|---------|---------|
| | | Exclam. | Imper. | Inter. | Estructura "Frase" | | | | | | | |
| Estadio II | | VX | IX | Enunciado | | Oración | | Sintagma | | Palabra | | |
| | | | | 'V' | 'I' | 'V' | 'N' | Otras | plur | | tern | |
| Estadio III | | VXY | IXY | Conex. | | SV | | VC/O | | 1ª pp | | |
| | | | | SV | VC/O | DN | VV | plur | tern | | | |
| Estadio IV | | IVS | IXYZ | XY + S: SN | | XY + V: SV | | XY + C/O: SN | | XY + A: SA | | |
| | | | | SV/O/CA | AA XY | NPr FN | Neg V | Pr DN Adj | Neg X | 2 Aux | subj | sub adv |
| Estadio V | it | | | Coord. 1 | | 1 + | | Postmodificación | | 1 + | | |
| | | | | Subord. 1 | 1 + | Oración S | Oración C/O | Postmodificación | intagma 1 | | | |
| Estadio VI | SN | | SV | | Oración | | SN | | SV | | Oración | |
| | Iniciador | Compleja | Pasiva | Complemento | Pronom. | Deter. | Modal | Concord. | Orden Palab. | | | |
| Estadio VII | Discurso | | | | Comprensión sintáctica | | | | | | | |
| | Conectividad A | | | | Estilo | | | | | | | |
| Estadio VIII | Comentario oración | | | | Orden enfático | | | | | | | |
| | Otros | | | | Otros | | | | | | | |
| Total nº frases | | | | Media nº frases por intervención | | | | Media longitud frases | | | | |

TABLA I: Sistema de puntuación ponderada para los seis índices del DASG (según Toronto, *op cit.*, pp. 170 s.)
(Adaptación: M. Serra i Raventós)

| Puntos | Pronom. Indef. y Modif. nombres | Pronombres personales | Verbos primarios | Verbos secundarios | Conjunción | Interrogación |
|--------|---|--|--|--|--|---|
| 1 | | <i>Reflexivos:</i> Se, me, te. | <i>Presente simple:</i> Vengo, vienes, viene. <i>Copulativo:</i> Es, son, ésta, soy, estoy, estás. <i>Estar+V+ndo solo en presente:</i> Está jugando. | | | Qué Quién Dónde |
| 2 | Este, ésta, ése, ésa, eso. | <i>1.ª y 2.ª pers. sing.:</i> Yo, tú, mí, mío, tuyo, suyo, su. | <i>Conj. en plural, pretérito e imperativo.</i> | <i>Inf. de complemento:</i> Va a salir, Iba a venir, Me gusta andar. | | Cuándo Para qué Cómo |
| 3 | Lo, la más, todo, toda, otro, otra, nada, primero. | <i>3.ª pers.:</i> Él, ella, de él, de ella, alguien, aquél. <i>Obj. dir. e indir. sing.:</i> Se, me, te, le, ti. <i>También:</i> Conmigo, contigo. | <i>Copulativos que no son I:</i> Fue, era, fui. <i>Pret. perf.:</i> Termin. en -aba y -ía. <i>Subjuntivos.</i> | <i>Part. pres.:</i> Va llorando, Anda buscando. | | Por qué De quién, de qué Cuánto(s) |
| 4 | <i>Plurales incluyendo:</i> Algo, alguno(a), poco, mucho, unos, uno, dos, tres... | <i>Plurales:</i> Nosotros, nuestro, ellos(as), mis, tus, sus, aquellos, tuyos, suyos, nadie. | | <i>Inf. de propósito no complm.:</i> Para salir, de venir. <i>Inf.+interrog.:</i> Sé donde ir. | y que | Cuál |
| 5 | Cualquier, ambos, cada, ningún. | <i>Obj. dir. e indir. en plural:</i> Les, los, nos. | <i>Poder/Deber+V+r condicional:</i> Podría, estaría. | | porque, para, que, como, pero, cuando, donde, entonces, mientras, hasta, antes, desde, después, aun, menos, que. | |
| 6 | | | Haber+V+do | | | |
| 7 | Varios, único, próximo, último, segundo, tercero, etcétera, y sus correspondientes femeninos. | <i>Pronom. relat.</i> | Haber+estado+V+ndo | <i>Comp. pas. de infinitivo:</i> Quiero estar vestido. | o ni si | |
| 8 | | | <i>Poder/deber+haber+estado+ndo pasivos.</i> | <i>Ger. o inf. usado como sujeto:</i> Fumar es malo. Caminar te hace bien. | por lo tanto, sin embargo, no obstante, sino, etc. | |

APÉNDICE B

EXAMEN DEL DESARROLLO DE LA GRAMÁTICA CASTELLANA

Síntesis del del trabajo de Allen. S. Toronto (*J. Speech Hearing Disor.*, 41, 2, 150-171, 1976), Univ. del Estado del Sudoeste de Texas, San Marcos.

Nota: La presentación de este tipo de examen es principalmente informativa, experimental y de discusión. Su uso como instrumento de trabajo válido, debe ir precedido del estudio completo del mismo siguiendo estrictamente las normas de su autor.

Presentación

El DASG («Developmental Assessment of Spanish Grammar») es un instrumento para analizar el lenguaje de los niños mejicanos y puertorriqueños. Su objetivo es descubrir el estado de una serie de estructuras sintácticas que, de acuerdo con los estudios hechos al respecto, son fundamentales para el aprendizaje del castellano. En la validación posterior del DASG se ha visto que dichas estructuras son un buen índice tanto descriptivo (del estado del lenguaje del niño) como predictivo (de su evolución).

Procedimiento

En una muestra de 50 frases de un niño hablando con un adulto se dan puntuaciones ponderadas al uso, más o menos complejo, de sus estructuras sintácticas.

Estimulación: Juguetes, cosas familiares, etc. En último caso dibujos y fotos. (Véase las recomendaciones hechas en el apartado Expresión del artículo).

Muestra: Del material grabado y transcrito se seleccionan 50 frases: a) que sean consecutivas, y b) que no sean ni del principio ni del final de la grabación. Si se tuvieran 100, por ejemplo, se dejarían las primeras y últimas 25.

Se omiten en la cuenta de las 50 las ininteligibles. Las frases repetidas sólo se contabilizan una vez.

Puntuación: (Véase la TABLA I de este Ap. B).

Pronombres: Para puntuar deben concordar con los demás elementos de la frase. Atención en no confundir pronombres con artículos y tampoco artículos con objetos indirectos.

Verbos Primarios: Para determinar las jerarquías verbales se utiliza el esquema de Chomsky:

PN+T (*poder+r/deber+r*) (*haber+do*) (*estar+do*) V

P: Persona; N: Número; T: Tiempo y modo; Poder y Deber: Auxiliares de modo; Haber y Estar: Auxiliares; V: Verbo (léxico).

Otros verbos en infinitivo se consideran secundarios (infra).

Verbos secundarios: Infinitivo, participio presente o gerundio dependientes de un verbo primario: Ej.: «Tiene que *dormir*»; «Voy a *jugar*», «Andar *buscando*». Los infinitivos de propósito son aquellos que dependen de una frase completa y van precedidos de preposición: Ejemplo: «Se pararon a jugar».

Conjunciones: Puntuación algo difícil. Objetivo: Evitar las largas cadenas de frases conectadas por conjunciones. No se puntúan aquellas que introducen una frase completa independiente, ni aquellas que son usadas repetidamente. Puntúan si son repetidas de forma necesaria por la complejidad de la frase.

Interrogativas: Atención en no confundirlas con adverbios y conjunciones.

(Véase TABLA II de este Ap. B donde se presentan ejemplos de puntuación según las normas citadas). Una vez dadas las puntuaciones, se computa:

- a) La media total (véanse percentiles en TABLA III).
- b) Los totales parciales de los índices (véanse las medias por grupos de intervalo de un año en la TABLA IV).

TABLA II: Ejemplos de puntuación de frases según las normas del DASG

| Frase | Pronombre indefinido | Pronombre personal | Verbo primario | Verbo secundario | Conjunción | Interrogación | Total |
|--------------------------------------|----------------------|--------------------|----------------|------------------|------------|---------------|-------|
| «Vengo» | — | — | 1 | — | — | — | 1 |
| «Ella se baña» | — | 3,1 | 1 | — | — | — | 5 |
| «¿Qué es esto?» | 2 | — | 1 | — | — | 1 | 4 |
| «Este perro va a comer algo» | 2,4 | — | 1 | 2 | — | — | 9 |
| «El no se acuerda de donde la puso». | 3 | 3,1 | 1,2 | — | 6 | — | 16 |
| «Yo no sé quien les dio esto» | 2 | 2,7,5 | 1,2 | — | — | — | 19 |

TABLA III: Percentiles en que se sitúan las puntuaciones totales (medias) en el DASG. Población: Niños mexicanos y puertorriqueños de 3 a 6,11 años

| Edades | 10 | 25 | 50 | 75 | 90 |
|------------------------|------|------|------|------|-------|
| Mexicanos | | | | | |
| 3 a 3,11 | 2,96 | 3,57 | 4,24 | 4,91 | 5,52 |
| 4 a 4,11 | 4,15 | 4,82 | 5,56 | 6,30 | 6,97 |
| 5 a 5,11 | 4,77 | 5,68 | 6,69 | 7,70 | 8,61 |
| 6 a 6,11 | 5,53 | 6,53 | 7,64 | 8,75 | 9,76 |
| Puertorriqueños | | | | | |
| 3 a 3,11 | 3,02 | 3,63 | 4,30 | 4,97 | 5,58 |
| 4 a 4,11 | 4,49 | 5,10 | 5,77 | 6,44 | 7,05 |
| 5 a 5,11 | 4,62 | 5,33 | 6,34 | 7,35 | 8,26 |
| 6 a 6,11 | 5,56 | 6,72 | 8,00 | 9,28 | 10,44 |

TABLA IV: Medias y desviaciones tipo de a) las puntuaciones totales de los índices y b) de las medias de los totales, según las edades en años, en el DASG

| Índices | Edad | MEXICANOS | | Edad | PUERTORRIQUEÑOS | |
|------------------------|------|-----------|-----------------|------|-----------------|-----------------|
| | | Media | Desviación tipo | | Media | Desviación tipo |
| Pronombres indefinidos | 3 | 49,06 | 15,64 | 3 | 44,43 | 12,34 |
| | 4 | 52,81 | 12,68 | 4 | 48,94 | 14,88 |
| | 5 | 63,94 | 18,21 | 5 | 57,25 | 14,94 |
| | 6 | 63,31 | 20,09 | 6 | 57,13 | 15,13 |
| Pronombres personales | 3 | 58,94 | 18,58 | 3 | 67,68 | 21,07 |
| | 4 | 74,56 | 29,21 | 4 | 86,81 | 27,04 |
| | 5 | 88,00 | 20,81 | 5 | 84,68 | 33,61 |
| | 6 | 104,12 | 43,17 | 6 | 112,75 | 38,43 |
| Verbos primarios | 3 | 75,50 | 17,03 | 3 | 76,13 | 9,93 |
| | 4 | 91,56 | 13,09 | 4 | 93,68 | 13,62 |
| | 5 | 100,88 | 14,90 | 5 | 97,25 | 16,95 |
| | 6 | 112,50 | 19,78 | 6 | 112,00 | 17,46 |
| Verbos secundarios | 3 | 14,94 | 7,70 | 3 | 17,18 | 10,71 |
| | 4 | 21,63 | 8,56 | 4 | 19,00 | 10,39 |
| | 5 | 26,75 | 12,69 | 5 | 22,25 | 13,13 |
| | 6 | 33,75 | 14,84 | 6 | 31,31 | 15,27 |
| Conjunciones | 3 | 13,31 | 9,56 | 3 | 19,68 | 11,05 |
| | 4 | 33,00 | 21,25 | 4 | 39,68 | 17,57 |
| | 5 | 44,81 | 21,64 | 5 | 51,56 | 18,31 |
| | 6 | 68,18 | 24,11 | 6 | 85,75 | 28,21 |
| Interrogaciones | 3 | 4,06 | 5,22 | 3 | 1,50 | 1,55 |
| | 4 | 2,56 | 3,41 | 4 | 1,75 | 3,06 |
| | 5 | 3,06 | 4,47 | 5 | 3,00 | 2,73 |
| | 6 | 2,81 | 3,08 | 6 | 1,00 | 1,41 |
| Media puntuación total | 3 | 4,25 | 1,00 | 3 | 4,31 | 0,99 |
| | 4 | 5,56 | 1,10 | 4 | 5,77 | 1,00 |
| | 5 | 6,69 | 1,51 | 5 | 6,34 | 1,42 |
| | 6 | 7,64 | 1,65 | 6 | 8,00 | 1,90 |

APENDICE C

PRUEBA DE GENERALIZACIÓN MORFOLÓGICA

Versión castellana de la prueba de Berko (1958) realizada por Kernan y Blount (1966) y adaptada por M. Serra Raventós.

Nota: La prueba debe ir acompañada por las imágenes correspondientes. Los «nombres» o «acciones» deben ser objetos o acciones desconocidos de los niños.

1. Plural. Esto es una tisa. Ahora hay otra. Hay dos. Ahora hay dos...
2. Plural. Esto es una fepa.
3. Plural. Esto es un setor. Ahora hay otro. Hay dos. Ahora hay dos...
4. Diminutivo. Esto es un setor pequeño. ¿Cómo se llama un setor pequeño?
5. Diminutivo. Esto es un tiso pequeño.
6. Agentivo-activo. Este es un hombre que sabe nicar. Esta nicando. ¿Cómo se llama el hombre que nica?
7. Comercial. Esta es una tienda que vende fretas. ¿Cómo se llama una tienda que vende fretas?
8. Agentivo-ocupacional. Este es un hombre que vende fretas. ¿Cómo se llama un hombre que vende fretas?
9. Futuro. El hombre nica. Mañana lo hará. Mañana él...
10. Pretérito perfecto. El hombre nica. Lo ha hecho muchas veces. Muchas veces él...
11. Imperfecto. El hombre nica. Lo hace todos los días. Todo el año pasado lo hacía. Todo el año pasado él...
12. Anterior. El hombre bose. Lo hace hoy. Ayer lo hizo. Ayer él...
13. Perfecto. El hombre bose. Lo ha hecho muchas veces. Muchas veces él...
14. Futuro. El hombre bose. Mañana lo hará. Mañana él...
15. Imperfecto. El hombre tote. Lo hace todos los días. Todo el año pasado lo hacía. Todo el año pasado él...
16. Futuro. El hombre tote. Mañana lo hará. Mañana él...
17. Anterior. El hombre tote. Lo hace hoy. Ayer lo hizo. Ayer él...
18. Perfecto. El hombre suecha. Lo ha hecho muchas veces. Muchas veces él...
19. Anterior. El hombre suecha. Lo hace hoy. Ayer lo hizo. Ayer él...
20. Imperfecto. El hombre suecha. Lo hace todos los días. Todo el año pasado lo hacía. Todo el año pasado él...

Nota: No es difícil completar esta prueba con los items que el examinador crea necesarios. En caso de que los sujetos no respondan en esta situación de palabras sin sentido puede introducirse cada item con alguna palabra familiar.

APÉNDICE D

NORMAS PARA EL CÁLCULO DEL ÍNDICE MLU O LONGITUD MEDIA DE FRASES EN MORFEMAS

1. Empezar por la segunda página de la transcripción, a no ser que esta contenga algún tipo de recitación (memorística). En este último caso empezar por el primer pasaje que no las tenga. Contar las 100 frases siguientes teniendo en cuenta las siguientes normas.
2. Usar solamente las frases transcritas de forma completa, aunque se contabilizan aquellas que contengan pasajes dudosos (transcritos entre peréntesis).

3. Incluir las repeticiones exactas. Los titubeos (tartamudez) se consideran como esfuerzos repetitivos de palabras aisladas. Contar la palabra una sola vez y en la forma más completa que haya sido producida. Si la repetición es claramente enfática (Ej.: «No, y no, no, no...») contar cada una de ellas.
4. No contabilizar rellenos como «mm», «aa», pero sí interjecciones y monosílabos sociales.
5. Los nombres compuestos, nombres propios, y reduplicaciones ritualísticas se contabilizan como una palabra, ya que así parece que son codificadas por los niños.
6. De forma parecida cuentan como un sólo morfema los pasados de verbos irregulares.
7. Y también los diminutivos, a no ser que sea evidente la producción del contraste. Si en un mismo pasaje se comenta el diminutivo, entonces se contabiliza como dos morfemas.
8. Contar como morfemas aislados los auxiliares (es, esta, ha, etc.), así como todas las inflexiones: Plural, femenino, número, persona, tiempo y modo verbal, etc.
9. El cálculo de la frase con más morfemas para hacer un índice sobre la amplitud (UB, «upper bound») se hace a partir de toda la transcripción y no de la muestra de 100 frases.

RESUMEN

Después de revisar los principales problemas del examen del lenguaje, se presentan varios métodos para la realización del mismo: A) Análisis de los errores de las respuestas en la memoria a corto plazo para la *imitación*. B) identificación de frases, cumplimiento de órdenes y juicios sobre frases anómalas para la *comprensión*. C) Se presta una atención especial a los métodos para el análisis de la *expresión*. Estos se dividen en «elicitada» con el de Berko (1958), etc. o «espontánea» (métodos descriptivos): El ELI (Mc Donald, 1974) (véase Blanch y Petitbó en este mismo número), el LARSP (Crystal et al., 1976) adaptado al castellano por el autor, y el DASG (Toronto, 1976).

RÉSUMÉ

Après une révision des plus importants problèmes dans l'examen du langage, on présente différentes méthodes: A) Analyse des erreurs dans les réponses immédiates (mémoire à court-terme) pour l'*imitation*. B) Identification de phrases, obéissance des ordres, jugements sur les phrases incorrectes pour la compréhension. C) Une place spéciale est dédiée aux méthodes d'étude de l'expression orale, qui sont divisées en: «élicitée» comme Berko (1958), etc. ou «spontanée» (méthodes descriptives): L'-ELI (Mc Donald, 1974) (voire

Blanch et Petitbó dans ce même numéro), le LARSP (Crystal et al., 1976) adapté au castillan par l'auteur, et le DASG (Toronto, 1976).

SUMMARY

After a review of the main problems in the assessment of language, different methods are presented: A) Error analysis in short term memory responses for *imitation*. B) Phrase identification, accomplishment of orders and judgment about anomalous phrases for *comprehension*. C) Special attention is paid to the methods dealing with *expression*. These are divided in: «Elicited» such as Berko (1958), etc. or «Spontaneous» (Descriptive methods): The ELI (Mc Donald, 1974), (see Blanch and Petitbó in this issue), the LARSP (Crystal et al., 1976) adapted into castillan by the author, and the DASG (Toronto, 1976).

BIBLIOGRARIA

- BERKO, J., 1958, «The child's learning of english morphology», *Word*, 14, 150-177.
- BROWN, R., 1973, *A first language*, Harvard Univ. Press., Cambridge, Mass.
- CHOMSKY, C., 1969, *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, MIT Press., Cambridge, Mass.
- CRYSTAL, D., et al., 1976, *The grammatical analysis of language disability*, Arnold, London.
- ELLIS, N. R., 1963, «The stimulus trace and behavioral inadequacy», in Ellis, N. R., Ed., *Handbook of mental deficiency*, McGraw Hill, NY.
- FRASER, C.; BELLUGI, U., and BROWN, R., 1963, «Control of grammar in imitation, comprehension and production», *J. Ver Lear Ver Behav*, 2, 121-135. Reproducido en Brown, R., 1970, *Psycholinguistics*, Free Press, N.Y. También en Slobin, 1973.
- KERNAN, K. T., and BLOUNT, B. G., 1966, «The acquisition of spanish grammar by mexican children», *Anthrop ling*, 8, 9, 1-14.
- LEE, L. L., 1971, *Northwestern syntax screening test*, Northwestern Univ. Press, Evanston.
- MELTON, A. W., and MARTIN, E., Eds., 1972, *Coding processes in human memory*, Winston and Sons, N.Y.
- MENYUK, P., 1963, «A preliminary evaluation of grammatical capacity in children», *J. Ver Lear Ver Behav*, 2, 429-439.
- MUMA, J. R., 1974, «Language intervention: Ten techniques», in Longhurst, T. M., *Functional language intervention*, MSS Inf. Corp., N.Y.
- PIAGET, J., 1946, *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Geneve, primera parte.
- SLOBIN, D. I., 1967, «A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence», Univ. California, Berkeley.
- SLOBIN, D. I., 1968, «Imitation and grammatical development in children», in Edler, L. R., et al., Eds., *Contemporary issues in development psychology*, Holt, Rinehart and Winston, N.Y., pp. 437-443.
- SLOBIN, D. I., 1973, «Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics», in Ferguson, C. A., et al., 1973, *Studies of language development*, Holt, Rinehart and Winston, N.Y. En este libro hay tres artículos más sobre la imitación como método del estudio del lenguaje infantil: Ervin-Tripp, 391-406; Fraser, et al., 465-484, y Smith, 497-521.
- SMITH, F., and MILLER, G. A., Eds., 1966, *The genesis of language*, MIT Press, Cambridge, Mass., pp. 76-82.

- STAATS, A. W., 1971, «Linguistic-mentalistic theory versus explanatory S-R learning theory of language development», in Slobin, D. I., Ed., *The ontogenesis of grammar*, Academic Press, N.Y., pp. 103-150.
- TORONTO, A. E., 1973, *Screening test of spanish grammar*, Northwestern Univ. Press, Evanston.
- WHITEHURST, G. J., 1975, «Is language acquired through imitation?», *J. Psycholing Res*, 4, 1, 37-60.
- WICKENS, D. D., 1972, «Characteristics of word encoding», in Melton and Martin; Eds., 1972.
- WICKENS, D. D., *et al.*, 1968, «Grammatical classes as encoding cathogory in short-term-memory», *J. Exp. Psych.*, 78, 599-604.