



## **PROCEDIMIENTOS NON ESTANDARIZADOS PARA A AVALIACIÓN DA LINGUAXE: UNHA REVISIÓN**

**NON STANDARD PROCEDURES TO  
ASSES LANGUAGE. A REVISION**

**Santiago LÓPEZ GÓMEZ**

*Licenciado en Psicoloxía. Estudante de Doutoramento.  
Universidade de Santiago de Compostela*

### **PRESENTACIÓN.**

Nos últimos anos vense xestando un cambio no enfoque da avaliación da conducta lingüística. De forma xenérica, os procedementos de avaliación que parten da perspectiva psicométrica clásica se cuestionan, aludindo a argumentos de rixidez e limitacións do seu modelo e á necesidade de considerar procedementos non estandarizados, para traballar con outro tipo de medidas, que permitan abordar as dificultades e trastornos da linguaxe desde un fronte adaptado aos problemas reais e individuais de cada neno. A utilización doutras visións, máis ambientalistas e contextualizadas na propia linguaxe do neno, garante unha maior utilidade da información recollida no momento de tomar posicións diagnósticas e de estruturar un posible programa de reeducación ou de intervención nas dificultades da comunicación.

Os procedementos non estandarizados para a avaliación da linguaxe, desde esta perspectiva, teñen a vantaxe de ser flexibles e adaptables a cada suxeito en cuestión (Tapia, Cruz e Carriedo, 1992), polo que resultan convenientes unha vez se obtén unha valoración

global -screening- e se quere profundizar máis nalgún aspecto da súa comunicación. Parten dun modelo de desenvolvemento da linguaxe desde as súas capacidades constituintes, e seguen unha aproximación á avaliación da conducta lingüística desde unha pretensión aplicada ou práctica, debido a que na súa base quedan asentadas as liñas de intervención no caso de dificultades ou alteracións. Mayor e Rivas (1996) propoñen a elección de utilizar estes procedementos en dúas ocasións principais: se se pretende obter información para establecer unha liña de intervención, ou cando se está ante rapaces que presentan dificultades graves na súa comunicación. Así, a obtención de medidas cualitativas, na que se dá prioridade á función sobre a estrutura, vai ser unha das vantaxes deste tipo de ferramentas (Ibid, 1996). Neste sentido, a avaliación funcional, centrada no valor adaptativo da comunicación desde diferentes contextos, permite a valoración dos condicionantes individuais que poden gardar relación coa conducta desviada.

A utilización deste tipo de procedementos tamén presenta limitacións e desvantaxes con respecto ós procedementos estandarizados ou

normativos. Como principal desvantaxe que se plantea está a de non poder comparar os datos cuantitativamente, resultando en ocasións un obstáculo se o que se pretende é situar ao suxeito dentro dun nivel xeral de desenvolvemento lingüístico ou observar en que momento deste desenvolvemento se encontra. Esta principal desvantaxe pódese solventar cando a un mesmo neno o avalían máis dunha persoa e coinciden os datos de ambos, pois esta é unha das condicións que garante a fiabilidade das observacións en xeral. A maiores, este tipo de procedementos poden resultar caros e pouco económicos, pois precisan dunha aplicación individualizada que non esixen moitos procedementos estandarizados. Así, o tempo que nesecita para a súa aplicación é en ocasións excesivo, se se pretende unha valoración xeral do neno. Mais ante rapaces con dificultades na súa comunicación, a súa aplicación resulta máis oportuna, pois aforran tempo na programación de actividades de reeducación, que xa se desprenden da súa pasación.

A continuación, expóñense os aspectos máis destacados a ter en conta na avaliación da linguaxe mediante estratexias ou procedementos non estandarizados, considerando o seu estudo en tres apartados. O primeiro apartado iníciase co estudo do rexistro e análise da linguaxe espontánea do neno. O segundo versa sobre a produción e a comprensión da linguaxe. Por último, incídese na avaliación das habilidades lectoescritoras.

### **1.- REXISTRO E ANÁLISE DA LINGUAXE ESPONTÁNEA.**

A obtención de mostras da linguaxe espontánea do neno proporciona, segundo Serón e Aguilar (1992), unha descripción exacta do nivel real do seu desenvolvemento lingüístico, ó rexistrar a linguaxe que utiliza normalmente. Desta forma, débese considerar a conveniencia de recoller mostras da linguaxe espontánea do neno que poidan poñer

sobre a pista de que algún aspecto vai mal, ao que se recurrirá a valorar, en función destas posibles dificultades, outros aspectos máis puntuais e específicos da súa linguaxe, mediante unha fala dirixida, semidirixida ou repetida.

En función disto, buscarase un *método* para facer que o neno fale espontaneamente, tendo presente que na situación clínica pode verse afectada a linguaxe do neno. De feito, e como refiren Tapia, Cruz e Carriedo (1992), canta maior estruturación teña unha sesión menos variada vai ser a linguaxe do neno, así, se optará por unha sesión de exame que afecte o mínimo a súa conducta lingüística, conseguindo unha mellor interacción no momento do rexistro. Fálase, frecuentemente, de deixar un primeiro momento como toma de contacto para tratar de aproximarse ao neno. Ademais, pode valer de axuda o contar con certas persoas que interactúan normalmente co neno, buscando unha situación o máis cercana e familiar para el. E tamén, se pode utilizar algúns materiais (como xoguetes, láminas con debuxos, bonecos, etc.), que axuden a romper as distancias neste encontro e conseguir mellores rexistros.

Unha vez se tiveron en conta as persoas, as situacións e os materiais, débense considerar os *procedementos* que se utilizarán para recoller a linguaxe. Úsanse normalmente tres procedementos: casete, vídeo e notas escritas. O máis fiable é o vídeo, pois permite recoller mostras do contexto no que se produz a linguaxe, e ese contexto proporciona información sobre o adecuado ou inadecuado da situación (Crystal, 1993). Neste sentido, Forns (1989), defende o seu uso, pois permite visualizar accións, a sucesión temporal das mesmas, a posibilidade de manexar conceptos espaciais e termos relacionais.

Por último, precisase decidir que *tamaño da mostra* se debe recoller para que sexa representativa da linguaxe habitual do suxeito. Aínda que non existe un criterio exacto,

diferentes autores (Crystal, 1993; Leblanc, 1991; Mayor, 1994; Tapia, Cruz e Carriedo, 1992) consideran que uns 30 minutos de grabado poden considerarse representativos para os propósitos da avaliación, unha vez pasado ese primeiro contacto co neno. Normalmente, neses 30 minutos o neno produz entre 100 e 200 expresións, que deberían resultar suficientes para realizar a análise (Crystal, 1993; Miller, 1986).

Unha vez se obtiveron os rexistros coas mostras da linguaxe espontánea, cóntase con diferentes procedimentos para analízalas, que están en función das distintas componentes estruturais da linguaxe, e que se sinalan a continuación.

### **1. 1.- Análise fonolóxica.**

Interesa buscar os principios fonolóxicos ou as características dos “procesos fonolóxicos” (Ingram, 1983) que segue o neno nas súas manifestacións, sobre todo desde os procesos de simplificación que mostra a súa fala (Bosch, 1983; Melgar, 1976). Mayor (1994) e Mayor e Rivas (1996) sinalan dous obxectivos nesta análise: por unha parte, considerar o grado de adquisición dos diferentes fonemas nas súas diferentes categorías e posicións na sílaba -inicial, media e final-, e por outra, analizar os procesos fonolóxicos, que axudarán a valorar as dificultades no desenvolvemento da linguaxe, a partir dos procesos que o neno utiliza para resolver as dificultades cando trata de imitar os patróns fonolóxicos da fala adulta (Cruz e Tapia, 1987).

### **1. 2.- Análise morfosintáctica**

Ainda que existe unha grande relación na adquisición dos aspectos morfosintácticos e semánticos, preferimos traballar con eles desde a súa diferenciación.

O índice LME (Lonxitude Media da Emisión de Brown, 1973) (tamén coñecido como MLE “Media da Lonxitude da Emisión”,

ou MLU “Mean Length of Utterance”), proporciona unha medida do grado de complexidade sintáctica da linguaxe do neno (Clemente, 1989; Cruz e Tapia, 1987) desde unha mostra da súa linguaxe espontánea, na que se establece a lonxitude media dos enunciados do neno, a partir da división entre o número de palabras contidas na mostra e o número de enunciados, normalmente de 50 a 100 (Puyuelo, 1995) (véxase Serra, 1976, para as normas do seu cálculo). Conforme o neno vai progresando en idade, obsérvase unha progresión das medias das emisións, polo que resulta un índice útil e sensible ás adquisicións lingüísticas ata arredor dos 5-6 anos (Clemente, 1989; Rondal, Serón e Lambert, 1991). Existen distintos traballos en castelán (Clemente, 1989; Vila e cols., 1987) nos que se pode valorar as limitacións na súa utilización, sobre todo cando o número de morfemas por frase supera os catro (Serra, 1976), ou cando se pretenden describer comportamentos evolutivos ou programar rehabilitacións logopédicas (Clemente, 1989).

Outro índice interesante, dentro da análise da utilización das regras semántico-gráficas na expresión espontánea do neno, é o ELI (Environmental Language Inventory) de McDonald e Nickols (1974). Este instrumento, de grande utilidade e fácil pasación, resulta eficaz na valoración da linguaxe expresiva en nenos con retraso da fala, aportando, a maiores, información para o posterior entrenamiento (Blanch e Petitbó, 1976).

Ademais da utilización da LME e do ELI, se poden sinalar algúns aspectos a ter en conta na análise morfosintáctica (Mayor, 1994; Mayor e Rivas, 1996), e que son:

- Clasificar os termos lingüísticos do neno en función das categorías descritas pola gramática tradicional, que pode servir para especificar o dominio acadado polo neno en canto ao uso dos mesmos.
- Valoración da sintaxe desde dúas dimensións: valorando o tipo de construcións

(complexidade, nivel de competencia e erros ou omisións sintácticos), que se utilizan, e identificando o tipo de erros que conteñen as súas produccions.

- Analizar as estruturas seguintes dentro da linguaxe do neno:
  - a) Oracións simples.
  - b) Estructuración dos sintagmas nominais.
  - c) Estructuración dos sintagmas verbais.
  - d) Oracións complexas.
  - e) Tipo de transformacións xeneradas.

### **1. 3.- Análise semántica.**

A avaliación da competencia semántica pretende valorar a capacidade léxica que posúe o neno, e como organiza e que significado lle da a ese vocabulario (Serón e Aguilar, 1992). Desta maneira, estuda os enunciados producidos desde o punto de vista do significado -palabra aillada- e desde a perspectiva gramatical -na estrutura da oración-. Pódese comezar a análise semántica partindo do IDL (Índice da Diversidade Lexical, ou Type Token Ratio -TTR-), no que se establece, a partir dunha mostra das primeiras 100 palabras emitidas, un índice que reflexa a riqueza semántica do neno en función da súa idade, ao dividir o número de palabras distintas que expresa entre 100 (o número total considerado na mostra). Polo tanto, este índice vai servir para calcular a diversidade léxica do neno a partir dunha mostra da súa linguaxe (Puyuelo, 1995).

Posteriormente, se pode facer unha valoración tanto do significado aillado da palabra como do significado da palabra na oración. Para isto, se planteará unha distinción entre o “significado léxico” e o “rol semántico” (Mayor, 1994), ou significado “denotativo” ou

referencial” (De Villiers e De Villiers, 1978). No primeiro, teranse en conta os distintos conceptos utilizados, acudindo ás categorías da gramática tradicional, mentras que nos roles semánticos se establecerá unha categorización dos significados en virtude do funcionamento dentro da oración, ou acudindo a outras categorías xa elaboradas, como as de Antonucci e cols. (1971), a de Retherford e cols. (1981), a de Schlesinger (1971) ou a de Wells (1985).

### **1. 4.- Análise pragmática.**

A valoración da pragmática debe partir da necesidade duns planteamentos nos que se tipifiquen unha serie de dimensións da linguaxe, que se fixen nos diferentes contextos nos que esta se produz. Mayor (1994) defende que a finalidade desta avaliación pragmática está en observar o grado de intersubxectividade, a variabilidade dos rexistros e a información pertinente que se pon de manifesto en diferentes contextos, construíndose en base ás necesidades comunicativas do neno, e que se suscitan en función do grado de demanda do seu interlocutor. Desta forma, o obxectivo último vai ser avaliar os motivos que determinan a comunicación do neno, categorizando o seu discurso en función das intencións que están na base da súa comunicación. A avaliación destes aspectos pode tomar perspectivas moi diversas, pois como sinalan Cruz e Tapia (1987), se pode partir da análise das relacións entre unha frase e a precedente considerando o marco xeral da conversación, ou o contexto social dos interlocutores. Cóntase, ademais, con diferentes taxonomías que utilizan distintas unidades de análise, destácanse, entre outras, as de Barret (1981), Bueno (1991), Chapman (1981), Dale (1980), Dore (1975), Halliday (1975) Pérez Pereira (1992), e Tough (1989). A taxonomía de Halliday pasa por ser das máis utilizadas, e distingue sete dimensións que fan referencia ás funcións comunicativas que emprega normalmente o neno en diferentes idades. Estas funcións, son: instrumental, reguladora, interaccional, persoal, heurística, imaxinativa e representativa.

## 2.- AVALIACIÓN DA PRODUCCIÓN.

A produción lingüística ou expresión é, como sinala Serra (1976), é o aspecto máis destacado da conducta verbal, e onde mellor se pode estudar o coñecemento e o uso da linguaxe. Cóntase, seguindo a este autor, con dous procedimentos principais para a súa avaliación: a expresión espontánea e a elicitada. Neste sentido, ademais das cuestións que se sinalaron previamente para o rexistro e análise da linguaxe espontánea, débense avaliar certos aspectos da linguaxe cuxa frecuencia de aparición en contextos naturais é moi baixa, polo que non se logra recoller no rexistro da linguaxe espontánea. Desta forma, débese empregar a produción elicitada cando non se dispón de tempo suficiente para levar a cabo unha exploración detallada (Miller, 1986; Tapia, Cruz e Carriedo, 1992). Diferentes autores (Acosta e cols, 1996; Mayor, 1994; Miller, 1986), defenden a utilización de certos procedimentos que provocan -elicitan- estas producións. Pódese falar, neste sentido, da utilización de preguntas (en base a xogos, accións, etc.), frases negativas (desde unha afirmación), frases reflexivas e imperativas (en base a debuxos, utiizando un espello), etc., suscitando sempre respostas complexas unha vez se asegurou que o neno entendeu o que se lle pide.

O LARSP (Language Assessment Remediation and Screening Procedure) de Crystal e cols. (1976), adaptado por Serra (1976), é un método de análise e descripción das expresións que utiliza o neno, daquelas que usa mal e das que lle resultan descoñecidas. Permite, a maiores, elaborar programas terapéuticos para a rehabilitación da linguaxe.

Por outro lado, na avaliación débense valorar os mecanismos que están implicados na produción, para iso se terán en conta os seguintes aspectos (Mayor, 1994; Mayor e Rivas, 1996):

1º.- Diferencias na posición xeral do corpo cando o suxeito está falando e en reposo,

sobre todo observar se presenta balanceos ou rítmias.

2º.- Observar cal é o grado de control da musculatura voluntaria en reposo -movimentos da mandíbula, labios e lingua-, pois poden ser un índice dunha posible conducta articularia irregular.

3º.- Observar o grado de control da musculatura voluntaria implicada na fala, fixándose en como pronuncia os distintos tipos de fonemas, así como se hai unha mobilidade lingual boa. Resulta conveniente valorar a súa conducta respiratoria, tanto en reposo como durante a fala.

4º.- Avaliar a produción dos sons en diferentes posicións (inicial, intermedia e final) e describer, no caso de producións incorrectas, como, cando e que sons produz de forma inadecuada.

Seguindo a proposta de Forns (1989), pódese falar dunhas pautas que resultan ser moi útiles para a avaliación da produción. Estas son:

- a) Ante material visual: mediante a elicitación de produtos lingüísticos por:
  - Tarefas de evocación de conceptos presentando imaxes de cousas.
  - Tarefas de expresións de relatos a través da presentación de láminas ou esceas que desencadeen a produción verbal.
  - Tarefas de organización léxico-verbal (secuenciación espacio-temporal) e explicación dun conto expresado en deseños gráficos presentados de modo ordenado e desordenado.
- b) Ante estímulos verbais, trátase de analizar a produción verbal do neno ante consig-

nas verbais dadas polo experimentador en ausencia de soporte visual:

1.-Tarefas incluídas nos tests de linguaxe:

- Evocación de nomes de obxectos dada unha categoría ou unha función.
- Completar frases.
- Incitación ao diálogo.
- Comprensión de problemas con ou sen soporte visual.

2.-Tarefas incluídas en probas de intelixencia verbal.

- Definicións de palabras.
- Búsqueda de sinónimos e/ou antónimos.
- Interpretación de refráns, expresións idiomáticas e/ou fábulas.
- Exercicios de lóxica verbal (categorial).
- Textos incompletos.

c) Análise das producións verbais ante accións reais, a partir da visualización de accións (en vídeo ou feitas polo examinador), o neno verbalizará a representación das accións.

### 3.- *AVALIACIÓN DA COMPREENSIÓN.*

Miller (1986) plantea tres problemas que debe abarcar a avaliación da comprensión da linguaxe.

1º.- Definir unha resposta adecuada que sexa un índice inequívoco de que se comprendeu unha expresión. Pódende considerar, así, as respostas da linguaxe natural nun contexto non lingüístico controlado, pero non elimina-

do (como a acomodación da conducta a certos mandatos). Ademais, tamén se consideran indicadores da comprensión, as respostas conductuais eliminado o contexto lingüístico (como responder ás preguntas).

2º.- Especificar a natureza da tarefa de avaliación, así como as esixencias que se lle plantean o neno -recoñecimento, reconstrución ou xuízo-, normalmente en actividades nas que terá que sinalar imaxes, manipular obxectos ou facer corresponder expresións con imaxes dadas.

3º.- Especificar a priori os estímulos lingüísticos. Convén ter presente, ao preparar estímulos para a presentación, que tanto o vocabulario, como a lonxitude e complexidade das frases sexan breves, e de reducida extensión.

Unha vez solucionados estos problemas, débese analizar en profundidade a comprensión lingüística por parte do neno. Para isto, e tendo como referentes a Mayor (1994) e Mayor e Rivas (1996), se consideran os seguintes aspectos:

1º.- *Avaliación da discriminación dos sons da fala*, tanto desde o recoñecimento como desde a diferenciación. Pódense levar a cabo diferentes sistemas, comezando polo emparellamento de sons producidos verbalmente, no que o examinador leerá ao neno pares de palabras iguais e palabras que so se diferencian nun fonema, o neno indicará se as palabras que se lle pronuncian son ou non iguais. Pódese tamén traballar o emparellamento dun son alleo (dado polo examinador) e outro producido polo neno mediante a imitación. Tamén se poden facer o emparellamento de sons correctos-incorrectos, producindo palabras con erros e outras sen eles, para o que resulta positivo contar co apoio de láminas. Finalmente, destácase o emparellamento dun son oral e o propio xuízo do neno, que debe considerar se a súa produción foi correcta ou non.

2º.- *Avaliación do vocabulario*. Se pretende comprobar se o neno ten problemas de comprensión de certas palabras en base a categorías cun criterio semántico ou ben morfolóxico. Pódese contar coa utilización do Peabody -TVIP- (Dunn e cols., 1981), que permite a identificación das palabras en base a identificación de debuxos, ou outras probas existentes con esta finalidade.

3º.- *Avaliación da comprensión da sintaxe-semántica*. Considérase a interrelación das estruturas sintácticas e semánticas para unha valoración conxunta. Pódense así, presentarlle obxectos ou láminas con debuxos e facerlle, en base a estas, frases opostas que o neno debe escenificar. Isto vai permitir analizar a comprensión do singular/plural, frases afirmativas/negativas, frases con formas reflexivas, formas do masculino/feminino, etc.

Con respecto a este punto, Serra (1976) sinala tres formas para abordar a comprensión da codificación morfosintáctica: a) mediante o cumprimento de ordes, b) identificando frases en debuxos, e c) rexeitando ou aceptando frases erróneas.

Un último aspecto, a ter en conta dentro da avaliación da comprensión, é a capacidade de procesamento auditivo, mediante a “imitación provocada” ou “elicitada”. Neste caso, o suxeito deberá repetir palabras ou frases que lle di o examinador. Desta forma, se aprecian a atención cara o estímulo auditivo, a capacidade de discriminación acústica e a habilidade mnemónica e articulatoria, obtendo os límites do imput do neno nas estruturas e contrastes morfosintácticos (Forns, 1989; Serra, 1976), que pode, a súa vez, ser unha desvantaxe cando hai dificultades articulatorias, debido a que non aprecia a componente fonolóxica, pois na imitación non vai haber linguaxe natural ou espontánea (Miller, 1986; Tapia, Cruz e Carriedo, 1992), ademais de estar interaccionando as capacidades cognitivas (memoria) coas anteriores habilidades.

Débense engadir a estes catro puntos anteriores, no momento de avaliar os resultados, unha serie de factores que se terán en conta (Serra, 1976): a) atención, b) comprensión da tarefa que se vai realizar, d) familiaridade do vocabulario e dos obxectos utilizados, e d) conexión afectiva.

#### **4.- AVALIACIÓN DAS HABILIDADES LECTOESCRITORAS.**

Cando se consideran a avaliación das habilidades e dos dominios lectoescritores débense ter presentes tanto a modalidade da comprensión -decodificación lectora-, como da expresión -codificación escrita-. Desta maneira, a avaliación mediante procedimentos informais das habilidades lectoescritoras debe centrarse na análise de tarefas que impliquen a realización de lectura e actividades escritas. Para acadar este fin, pódense utilizar algúns dos modelos que existen sobre o funcionamento de proceso escritor e lector, e que parten tanto desde unha perspectiva neuropsicolóxica, como os modelos de Morton e Patterson (1980), ou o de Seymour e MacGregor (1984), ou os que surxen da psicolingüística, como os de Alegría (1985), Cuetos e Valle (1988), Cuetos (1990, 1991), ou Thomson (1992). Ó utilizar estes modelos, partírase da consideración dos procesos que requiren as habilidades relacionadas co proceso da lectura e da escritura, utilizando o propio modelo como unha guía na avaliación.

A avaliación da lectura, como indica Marín (1990), representa unha tarefa complexa e chea de dificultades, pola cantidade de factores que interveñen no proceso lector. Por isto, resulta máis adecuado enfrentarse a súa exploración a partir de procedimentos non estandarizados (Cuetos, 1991). A súa planificación debe responder, como propoñen Rivas e Fernández (1995), a un dobre sistema de avaliación no que se incorporen, por unha parte a avaliación das principais áreas ou problemas neuropsicolóxicos e, por outra, a aná-

lise das competencias psicolingüísticas. Neste último aspecto incluíranse unha serie de tarefas que, segundo estas autoras, é preciso elaborar, e son: a) tarefas de vocalización, b) tarefas de decisión léxica, c) tarefas de decisión semántica, e d) tarefas de procesamento visual.

Pódese, polo tanto, falar de múltiples medidas dentro destes procesos, sen embargo, tal e como sinalan Orrantía e Sánchez (1994), as máis utilizadas son o recordo libre, o recoñecemento do contido básico dun texto cunha proba de elección múltiple e o resume do que se leera, tendo en conta a análise do contexto, tanto da aprendizaxe como da avaliación lectoras. Tamén se deben considerar todas estas actividades, tanto desde a simpleza na aplicación e construción como desde a corrección e interpretación. Gil e Artola (1984), dentro da avaliación da lectura mediante procedementos informais, consideran a utilización do procedemento “cloze”, omitindo algúns elementos do texto (letras, palabras, frases), coa finalidade de que o lector complete o texto, e a análise dos erros cometidos na lectura oral a partir dunha mostra da súa lectura.

A avaliación da linguaxe escrita, como sucedía no caso da lectura, presenta unha serie de dificultades que derivan da súa natureza complexa, do grande número de requirimentos que se impoñen e nos múltiples procesos e factores que se interrelacionan (Gil e Artola, 1984). Neste sentido, a avaliación da composición escrita, como propoñen Orrantía e Sánchez (1994), débese centrar en comprobar se as dificultades están na planificación do texto, na xeneración de frases concretas ou nos mecanismos de autorregulación. Pódense utilizar, así, certos procedementos que impliquen a realización de composicións con diferentes grados de ideas e estruturación en función do nivel no que se encontre o neno, ademais da descrición dun debuxo ou a composición dunha redacción. Para a avaliación do grafismo deben realizarse exploracións a partir de mostras da escritura espontánea e de

dictados, nos que se operativicen os datos de frecuencia de erros que se cometen (Rivas e Fernández, 1995), como na proposta de Luceño (1991) para describer os síntomas ou erros lecto-escritores.

No ámbito escolar, unha boa forma de avaliar a composición escrita é, utilizando a propia instrucción, comprobando cales son os procesos que poden estar producindo baixo rendimento, sempre que se conte cun sistema de axudas relacionadas cos distintos procesos implicados na tarefa, o que permitiría dirixir a intervención desde a axuda que se suministra a sí mesmo o alumno. Por outro lado, na avaliación da exercitación gráfica precísase contar coas esixencias do medio, e sobre todo da escola (Ajuriaguerra e Auzias, 1973).

### **RESUME.**

Na presente revisión descríbense algúns índices e procedementos non estandarizados para a avaliación da linguaxe. A importancia da súa utilización ven dada pola flexibilidade e adaptación ás necesidades reais que pode presentar cada caso en particular, polo que se discuten e valoran as súas posibilidades fronte a outro tipo de procedementos de avaliación.

Sitúase a discusión en catro aspectos da linguaxe, nos que se expoñen os diversos índices e procedementos de avaliación. Comézase no rexistro e na análise da linguaxe espontánea e os condicionantes a ter en conta no momento de realizala. Neste aspecto se consideran e inclúen estudos de fonoloxía, de morfosintaxe, de semántica e de pragmática. Nos dous seguintes apartados coméntanse cuestións que se refiren á avaliación da produción e da comprensión da linguaxe, respectivamente, dentro da diversidade de modalidades que neles se poden definir. Nun último punto se aborda a avaliación da lectoescritura como unha parte importante dentro da conducta comunicativa.



## **BIBLIOGRAFÍA.**

- Acosta, V.; Moreno, A., Ramos, V.; Quintana, A. e Espino, O. (1996): La evaluación del lenguaje. Málaga: Aljibe.
- Ajuriaguerra, J. e Auzias (1973): La escritura del niño. I. Barcelona: Laia.
- Alegría, J. (1985): "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades". Infancia y Aprendizaje. 29, 79-94.
- Antonucci, F.; Fauman, J. Boyes, P. K.; Cher, T.; Gordon, A. M.; Greenlee, M.; Johnston, J. R.; Lorentz, J. P.; MacWhinney, B.; Miller, M. R. Oestman, B. I.; Slobin, D. I.; Wihman, M. M.; e Wells, G. (1973): Semantic of child speech (coding manual). Berkeley: University of California.
- Barret, M. D. (1981): "The communicative functions of early child language". Linguistics. 19, 273-305.
- Blanch, N. e Petitbó, M<sup>a</sup>. D. (1976): "El Environmental Language Inventory". Un método de estudio del lenguaje precoz y pauta de entrenamiento en el retraso del habla". Anuario de Psicología. 15, 113-129.
- Bosch, L. (1983): "Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil". Rev. Logop., Fon., Audiol. Vol. III, 1, 96-102.
- Brown, R. (1973): A first language. Cambridge: Harvard University Press.
- Bueno, J. J. (1991): El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- Clemente, R. A. (1989): "Medida del desarrollo morfosintáctico. Los problemas de la medición y utilización de la M.L.E". Anuario de Psicología. 42, 103-113.
- Chapman, R. S. (1981): "Exploring children's communicative intents. En Miller, J. F.; Assessing Language Production in Children . Baltimore: University Park Press.
- Cruz, A. e Tapia, J. A. (1987): Evaluación del desarrollo del lenguaje. En R. Fernández Ballesteros; Psicodiagnóstico, III. Madrid: UNED.
- Crystal, D. (1993): Patología del lenguaje. Madrid: Cátedra.
- Crystal, D.; Fletcher, P. e Garman, M. (1976): The grammatical analysis of language disability: A procedure for assessment and remediation. London: E. Arnold.
- Cuetos, F. (1990): Psicología de la lectura. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1991): Psicología de la escritura. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. e Valle, F. (1988): "Modelos de lectura y dislexias". Infancia y Aprendizaje. 44, 3-19.
- Dale, P. (1980): "Is early pragmatic development measurable?". Journal of Child Language. 7, 1-12.
- Dore, J. (1975): "Holophrases, speech acts and language universals". Journal of Child Language. 2, 21-41.
- Dunn, L.; Padilla, E. R.; Lugo, D. E. e Dunn, L. M. (1981): Test de Vocabulario e Imágenes de Peabody (TVIP). Madrid: MEPSA.
- Forns, M<sup>a</sup>. (1989): "Consideraciones acerca de la evaluación del lenguaje". En Triadó, C. e Forns, M<sup>a</sup>.; La Evaluación del Lenguaje. Barcelona: Anthropos.
- Gallego, J. L. (1995): "La evaluación del lenguaje oral infantil". Rev. Logop., Fon., Audiol. vol XV, nº 4, 251-250.
- Gil, G. e Artola, T. (1984): La evaluación del lenguaje: producción y comprensión del lenguaje escrito. En Mayor, J.; Psicología del pensamiento y del lenguaje. Madrid: UNED.
- Halliday, M. A. K. (1975): Learning how to Mean: explorations in the development of language. London: Edward Arnold.
- Ingram, D. (1983): Trastornos fonológicos en el niño. Barcelona: Médica y Técnica.
- Leblanc, R. (1991): Afasia congénita. En Rondal J. A. e Serón, X.; Trastornos del lenguaje 3. Barcelona: Paidós.
- Luceño, J. L. (1991): La Evaluación Escolar de los Trastornos Lectoescritores. En AA.VV.; Lenguaje. Diagnóstico-Evaluación. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- MacDonald, J. D. e Nickols, M. (1974): Environmental Language Inventory. The Nisonger Center: The Ohio State University.

- Marín, M<sup>a</sup>. A. (1994): Evaluación de la lectura. En Cabrera, F.; Donoso, T. e Marín, M<sup>a</sup>. A.; El proceso lector y su evaluación. Barcelona: Laertes.
- Mayor, M<sup>a</sup>. A. (1994): Evaluación del lenguaje oral. En Verdugo, A.; Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo XXI.
- Mayor, M<sup>a</sup>. A. e Rivas R. M<sup>a</sup>. (1996): Evaluación de los trastornos del lenguaje. En Buela-Casal, B.; Caballo, V. E. e Sierra, J. C.; Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud. Madrid: Siglo XXI.
- Melgar, M. (1976): Como detectar al niño con problemas de habla. México: Trillas.
- Miller, J. F. (1986): Evaluación de la conducta lingüística de los niños. En Schiefelbusch, R. L.; Bases de la intervención en el lenguaje. Madrid: Alhambra.
- Morton, J. e Patterson, K. (1980): A new attempt an interpretation, or an attempt at a new interpretation. En Coltheart, M.; Patterson, K. e Marshall, J. C.; Deep Dyslexia. London: Routle and Kean Paul.
- Orrantia, J. e Sánchez, E. (1994): Evaluación del lenguaje escrito. En Verdugo, M. A.; Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez, M. (1992): “Desarrollo del lenguaje y ceguera”. Zaragoza. Actas del XVII Congreso de AELFA, 225-251.
- Puyuelo, M. (1995): “Revisión de los procedimientos de evaluación del lenguaje. historia y actualidad de los métodos de evaluación”. Rev. Logop., Fon., Audiol. vol. XV, nº 2 (76-93).
- Rethford, K.; Schwart, B. e Chapman, R. (1981): “Semantic roles and residual grammatical categories in Mother and child Speech: Who tunes into whom?”. Journal of Child Language. 3, 583-608.
- Rivas, R. M<sup>a</sup>. e Fernández, P. (1995): Dislexia, disortografía y disgrafía. Madrid: Pirámide.
- Rondal, J. A.; Serón, X. e Lambert, J. L.: Problemática del trastorno, evaluación del lenguaje y aportación de la psicolingüística. En Rondal, J. A. e Serón, X.; Trastornos del lenguaje. I. Barcelona: Paidós.
- Schlesinger, I. M. (1971): “Production of utterances and language acquisition”. En Slobin, D. I.; The ontogenesis of grammar. Nova Iorque: Academic Press.
- Serón, J. M. e Aguilar, M. (1992): Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje. Madrid: EOS.
- Serra, M. (1976): “Métodos e índices para el estudio psicológico y patológico del lenguaje”. Anuario de Psicología. 15, 172-195.
- Seymour, P. H. K. e MacGregor, C. J. (1984): “Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of fonological, morphemic and vimal impairments”. Cognitive Neuropsychology. 1, 43-82.
- Tapia, J. A.; Cruz, M<sup>a</sup>. A. e Carriedo, N. (1992). Evaluación del desarrollo del lenguaje. En Fernández Ballesteros, R.; Introducción a la evaluación psicológica II. Madrid: Pirámide.
- Thomson, M. E. (1992): Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento. Madrid: Alianza.
- Tough, J. (1989): Lenguaje, conversación y educación. Madrid: Visor.
- Vila, I.; Cortes, M. e Zanon, J. (1987): “Baby Talk y designaciones infantiles en el contexto de lectura de libros”. Anuario de Psicología. 36-37, 89-107.
- Villiers, De, P. A. e Villiers, De, J. G. (1980): Primer lenguaje. Madrid: Morata.
- Wells, G. (1985): Language development in the pre-school years. Cambridge: Cambridge University Press.