

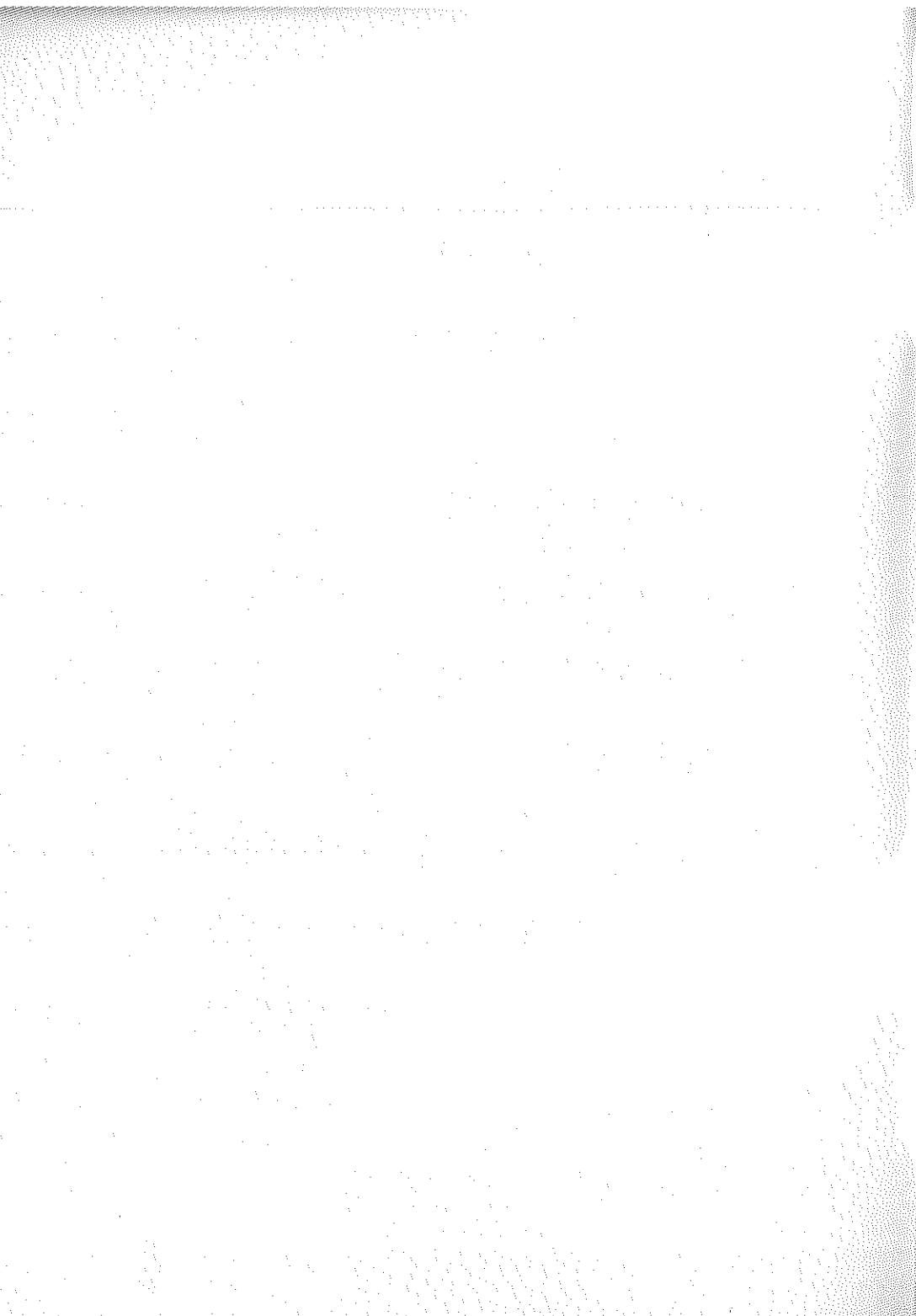
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA CLÍNICA

VOLUMEN 4

PROBLEMAS DE EFICACIA
COMUNICATIVA

Descripción, detección, rehabilitación

Enric Serra Alegre
Montserrat Veyrat Rigat
(editores)



¿CÓMO EVALUAR EL LENGUAJE INFANTIL?

Milagros Fernández Pérez

<femagos@usc.es>

<http://www.usc.es/koine>

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN. VALORAR Y EVALUAR: DOS ACTIVIDADES RELACIONADAS PERO CON COMETIDOS DISTINTOS

Interesarse por el habla infantil significa *valorarla* en su eficacia para la comunicación. Conviene no sustraerse a la importancia de, primero, comprobar y analizar los recursos efectivos utilizados por el niño en sus interacciones, para después, y si se considera oportuno, *evaluar* la situación respecto de un *ránking* y ponderar sus habilidades en niveles de desarrollo.

Es común en la vida diaria que las apreciaciones de medida, volumen o peso vayan acompañadas de atribuciones y ponderación que desemboquen en interpretar *cualitativamente* el alcance y la envergadura del objeto o del hecho. Está claro que no significan lo mismo 10 cms. en un gusano que en un cocodrilo. O que los tres Kgs. de peso considerados suficientes como media en el momento del nacimiento pueden ser una verdadera carga y pesadilla en otras etapas vitales. Asimismo, idéntico volumen de agua de lluvia por m² recogida en Galicia en una semana de octubre no tiene ni la importancia ni las repercusiones que tiene en el área mediterránea. Las valoraciones –siempre relativas incluso tratándose de magnitudes físicas– exigen llevar asociados un entorno y un sistema estructural que permita sopesarlas y graduarlas cualitativamente, en términos evaluativos.

Actividades y comportamientos humanos –aunque no pesables ni medibles en unidades cuantitativas estrictas– se ajustan a condicionantes de ponderación relativa, como en el caso de las magnitudes físicas. Valorar las habilidades lingüísticas significa comprobar su papel en la eficacia comunicativa de los hablantes. Dar valor al lenguaje infantil en desarrollo equivale a contemplar en diferentes estadios los medios y estrategias singulares de que se sirve el niño para hacerse entender y comunicarse con éxito. La aproximación ha de tener presentes, pues, las interacciones y los elementos contextuales que envuelven los actos verbales naturales o espontáneos de los niños. Sólo desde ese enfoque será posible

evidenciar el grado de éxito comunicativo y así conferir relevancia a los rasgos lingüísticos peculiares detectados. Digamos que la pauta para *valorar* los medios lingüísticos es su eficacia pragmática. Los elementos de pertinencia en el lenguaje infantil no pueden ser si no se derivan de su carga comunicativa. La efectividad de la interacción ha de dar las claves de la medida. Y ha de ser filtro para sopesar cada uno de los componentes de la lengua. No es extraño que expertos en evaluación afirmen que

Evaluar el lenguaje supone determinar el nivel de eficiencia en el habla, lengua y comunicación [...] y especificar en qué medida está alterado en sí mismo o expresa la existencia de alteraciones pertenecientes a otros ámbitos que deben ser considerados como etiológicos o concomitantes al problema lingüístico (Triadó & Forns 1989: 48).

la evaluación del lenguaje consiste en el estudio de una serie de conductas o 'habilidades comunicativas' que se producen dentro de un marco interactivo (Puyuelo 2000: 32).

De ahí que se abogue por un "análisis dimensional de la conducta" (Acosta 1996) que considere no sólo los parámetros habituales de fonología, morfología, sintaxis y pragmática, sino además y sobre todo, que asuma que

El uso efectivo del lenguaje para la comunicación requiere entender la interacción humana, que incluye factores asociados no verbales, motivacionales y socioculturales (Puyuelo 2000: 32 ss.)

Si el *valor* de los recursos lingüísticos en el habla infantil se obtiene de su incidencia comunicativa, *evaluar* o ponderar en cada caso aquellas habilidades significa *ubicarlas* en un nivel de desarrollo, en una etapa de progreso. Para evaluar se necesitan referentes, sean éstos cuantitativos —con puntuaciones o márgenes de porcentajes respecto de cuestionarios con respuestas cerradas—, o sean cualitativos —que incluyen logros en propiedades o destrezas por niveles¹—. Los moldes representan patrones frecuentes y habituales y se toman como espejo para graduar los casos particulares sujetos a consideración.

En todo proceso evaluativo hay no sólo parámetros sino tam-

¹ Es común que cada sistema de evaluación lleve aparejadas técnicas específicas para recabar datos, sobre todo porque los métodos de evaluación no son equivalentes. En los test formales y estandarizados la información se obtiene de una aplicación del cuestionario y se compara con referentes normativos. En los test cualitativos los datos evaluables provienen de interacciones verbales previamente acumuladas, y la comparación se establece con franjas cualitativas delimitadas sobre muestras representativas de habla infantil (Notari-Syverson & Losardo 1996). En cualquier caso, la selección y la organización de características en estas franjas no se canaliza siempre del mismo modo. Depende de los niveles previos y de los alcances evaluativos en cada fase.

bién dimensiones y prismas que se vuelven imprescindibles. Vertientes como la *componencial* (¿en qué facetas de la lengua se hallan las limitaciones?), la *ponderativa* (¿qué grado hay que atribuir al déficit?, ¿está muy alejado de la media?, ¿en un nivel de desarrollo muy distante al que le corresponde por edad?) y la *probatoria* (precisión del inconveniente o del déficit y rigor para sopesar su continuidad evolutiva) se hacen claves en la dinámica de validación. Los aspectos, sean sobresalientes o sean deficitarios, se identifican en sus propiedades y por componentes: valorar habilidades fónicas equivale a analizar las funciones de los sonidos emitidos y a sopesar su posible incidencia en la activación del léxico (Fernández Pérez 1999). Pero además los rasgos peculiares subrayados han de relacionarse con características adscritas a márgenes e hitos de desarrollo: la presencia de sonidos palatales o vibrantes en el habla de un niño adquiriendo español significa un nivel notable de progresión fónica. Por último, el seguimiento evolutivo de cada situación se hace necesidad perentoria para garantizar el dinamismo de la evaluación, siempre en paralelo al proceso activo de desarrollo de la lengua, que no es ni estático ni instantáneo (Fernández Pérez 1996, 2003).

La atención prioritaria en este trabajo va a estar dirigida hacia la *valoración de los recursos* verbales teniendo en cuenta su efectividad en las funciones comunicativas pretendidas. He de subrayar que comparto los presupuestos de esa línea actual de indagación que aborda el lenguaje del niño destacando la importancia de sus usos peculiares (cf., entre otros, Hopper 1998, Tomasello 2003). El habla infantil ha de ser atendida en su realidad natural y espontánea, donde se hallan códigos singulares y moldes sistemáticos que soportan las interacciones y los intercambios con significado. Como llega a afirmar Puyuelo (2000: 79):

la evaluación del lenguaje no es la aplicación de unas pruebas más o menos elaboradas, sino sobre todo una actitud de búsqueda por parte de un profesional.

Se verá con cierto detalle y pormenor, y mediante ejemplos tomados del corpus de habla infantil del grupo *Koine*², cómo abordar el

² Todos los ejemplos aducidos en este trabajo están extraídos del corpus de habla infantil elaborado en el área de Lingüística General de la Universidad de Santiago por el grupo *Koine* (www.usc.es/koine). Se han recogido producciones de medio centenar de niños de entre los veintidós meses y los cuatro años. Los materiales, registrados inicialmente en soporte audiovisual, se han transcrito y etiquetado según las convenciones del sistema CHILDES. La explotación actual del corpus se inscribe en el proyecto *Medidas de eficacia comunicativa en las 'construcciones' lingüísticas del habla infantil* (dentro del proyecto coordinado *Eficacia comunicativa y evolución del lenguaje en el habla infantil y afásica*), financiado por el Mi-

valor de las expresiones infantiles desde la asunción de que la reiteración de ciertos rasgos señala la presencia de una gramática en el lenguaje infantil que soporta el encadenamiento de símbolos compartidos y con significado comunicativo efectivo en los intercambios. Pero primero conviene diferenciar las dos dinámicas de medida, *valoración* y *evaluación*, sobre todo en lo que atañe a cometidos y proyección en la práctica .

2. VALORACIÓN Y EVALUACIÓN DEL LENGUAJE INFANTIL. COMETIDOS Y UTILIDADES

Si bien los procesos de *valorar* (por su función o por su relevancia) y *evaluar* (por su situación o peso específico en una gradación) son complementarios y en ambos se conducen juicios de validación del habla infantil, no obstante las motivaciones y los objetivos no son coincidentes. Mientras la valoración se ciñe al análisis de los datos del habla del niño exclusivamente, para atribuirles significado en sus repercusiones comunicativas, la evaluación se sirve de los datos y los compara sobre un ránking que actúa como canon, para ubicar su nivel de desarrollo.

VALORAR responde a «¿qué puede conseguir el niño, comunicativamente hablando, con lo que tiene a su disposición?»

La recopilación de materiales verbales espontáneos será fuente de datos sobre los que posteriormente se analizan y validan propiedades y elementos en función de los logros comunicativos. Ello permite ir delineando los rasgos propios de la gramática del niño. Hay baterías de medida del desarrollo del habla infantil que se acogen a este planteamiento: primero se compilan expresiones naturales y espontáneas que son 'validadas' por su pertinencia y que, por tanto, se trasladan a las plantillas del test; y sólo después, y sobre esa base inicial, se pondera y evalúa respecto de moldes referenciales. Son excelentes ejemplos de este modo de proceder el *BLADES* (*Bristol Language Development Scales*) de Gutfreund, Harrison & Wells (1989) o *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills* de Dewart & Summers (1988).

En el *BLADES* se manejan criterios básicos relevantes para distribuir

nisterio de Educación y Ciencia (HUM2004-05847-C02-01/FILO). En fases anteriores, nuestra línea de investigación ha recibido ayudas de la Xunta de Galicia (XUGA PGIDT00PXI20401PR) (PGIDIT02PXIC20403PN) y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-C02-01), el 70% procedente de fondos FEDER.

la evolución del desarrollo pragmático, semántico y sintáctico. A saber, “función comunicativa” en la vertiente pragmática; “significado proposicional”, “temporalidad/aspectualidad”, “modalidad” y “contenido frasal”, en la semántica; y “conjunción”, “estructura frasal” y “construcción oracional”, en la sintaxis. El significado y valor de estos parámetros referenciales varía según las etapas, de modo que sus funciones genéricas se actualizan y plasman en rasgos descriptivos observados con mayor o menor abundancia en las distintas fases. Así, la “modalidad” —que no disfruta de pertinencia hasta el nivel V (30 meses)— descubre características como ‘obligación’, ‘posibilidad’ o ‘inferencia’ a partir de dicha etapa; o la “estructura frasal” —que no figura hasta el nivel III (24 meses)— hace patentes esquemas como ‘artículo indefinido + núcleo’, ‘preposición + núcleo’, ‘determinante adjetivo + nombre’, todo ello en consonancia con el avance de la adquisición y como consecuencia del papel y de la presencia de aquellas propiedades en cada etapa del proceso.

La batería de Dewart & Summers (1988) se acomoda a un planteamiento similar. Por tratarse de un test pragmático destinado a la etapa inicial incorpora cuatro indicadores de dinamismo interaccional: (a) intenciones comunicativas, (b) respuesta a la comunicación, (c) interacción y conversación, y (d) variación contextual. Y da cabida a una treintena de rasgos descriptivos de las situaciones de intercambio verbal, lo que incrementa la precisión para valorar casos particulares y para considerar su importancia en la dinámica del desarrollo comunicativo.

EVALUAR significa considerar «¿en qué nivel se encuentra respecto de un patrón-modelo, o en relación con un marco de referencia?»

En el proceso de evaluación no interesan tanto los resultados extraídos del análisis del habla del niño cuanto un *sistema de medida* para ponderar y puntuar aquellos datos. Sean cuestionarios con procedimientos cuantitativos que sopesen en términos numéricos, o sean test cualitativos que establezcan perfiles de características en márgenes de edad, lo importante es que se compara con una media, se gradúa en un *ránking*, y se ubica el desarrollo del niño en un determinado nivel o entre franjas de avance.

Es habitual que las medidas evaluativas de la adquisición tomen como hitos referenciales estadios con delimitaciones consolidadas como los propuestos por R. Brown (1973). Así, la batería *The Clinical Assessment of Language Comprehension* (cf. Miller & Paul 1995) se compone de tres bloques que integran dichos niveles de progresión: el módulo *Emerging Language Stage* (entre 8 y 24 meses) incorpora los estadios I-II de Brown, el segundo módulo *Development Language Stage* (entre 24 y 60 meses) incluye los estadios III y IV, el bloque *Learning Stage* (entre 5 y diez años) contiene el estadio V y sucesivos.

El horizonte genérico con cumbres y mojones en el proceso de adquisición suele tomarse desde la perspectiva evaluativa como una dinámica ponderable y medible de modo riguroso aunque no en sentido categórico y con resultados absolutos. Incluso los test estandarizados promueven medidas con márgenes entre niveles *basales* y niveles *límite* que denuncian un modelo de probabilidades y tendencias adquisitivas antes que una concepción monolítica y de fronteras rígidas³. Un ejemplo palmario de evaluación gradativa y con huecos de flexibilidad entre franjas son las escalas de adquisición contenidas en el *BLADES*. Si bien los diez niveles propuestos se vinculan a edades estrictas, sin embargo el alcance de desarrollo abarca un período en cuyos márgenes los resultados de las habilidades expresivas son normales. Por ejemplo, el nivel VI se sitúa en los 36 meses, pero admite una horquilla entre los 24 (nivel III) y los 51 meses (nivel VIII) que facilita la ubicación flexible en el ranking y que obliga a un seguimiento evolutivo del caso evaluado. Más brevemente, el niño —aunque de 36 meses de edad— puede, por sus producciones lingüísticas, ser evaluado en el nivel IV o en el VII sin que ello comporte, de entrada, anomalías en el desarrollo. Lo que sí se pide es atención evolutiva, algo natural por otra parte en cualquier circunstancia evaluativa.

Utilidades evolutivas de prevención y seguimiento de la adquisición, y aquellas otras en procesos de diagnóstico o de tratamiento terapéutico requieren de *evaluaciones* que ponderen la situación y su estado en diferentes fases respecto de unos patrones o cánones referenciales. No obstante, evaluar significa disponer de datos pertinentes en los que se ha hallado valor verbal efectivo, de modo que la *valoración* previa de los materiales de habla relevantes es ineludible antes de acometer la tarea de *medición evaluativa* ajustada. De ahí que algunas baterías exijan ciertas condiciones de representatividad y sistematicidad en la recopilación de *datos con valor* para ser objeto de ponderación. En el *BLADES* se imponen tres principios que otorgan pertinencia a lo que ha de evaluarse y dan garantías a los resultados:

³ La interpretación y uso de tales niveles-frontera es variable. En el *British Picture Vocabulary Scale* (Dunn et alii 1982) se derivan de la *cantidad* de respuestas correctas consecutivas: el paso del nivel 'basal' al nivel 'límite' está en las seis respuestas para el formato reducido (*Short Form*) y en las ocho para la versión amplia del test (*Long Form*). En el *Preschool Language Scale* (Zimmerman et alii 1979), sin embargo, las demarcaciones se notan *cualitativamente* sobre secciones del cuestionario: en el bloque de respuestas a todos los ítems se halla la 'edad basal', mientras la 'edad límite' se obtiene de la ausencia de respuestas en un determinado módulo.

- 1) La muestra ha de contener al menos cien secuencias, sobre todo si han de medirse estadios avanzados: "As the language develops the child has more ítems to choose from. Therefore, the chance that a particular item will occur becomes smaller" (Gutfreund et alii 1989: 21).
- 2) Lo decisivo son los rasgos y propiedades reiterados que puedan atribuirse al nivel más desarrollado, será ese estadio el que marque la tónica de ponderación tendente siempre a máximos en el proceso evaluativo.
- 3) Los vacíos o ausencias notables de funciones y características en casos particulares han de contrastarse variando el contexto o la elicitación de propiedades; con palabras de Gutfreund et alii (1989: 21), "one should ask the following questions: (a) Was the sample collected under restricted circumstances?. (b) Does the sample, although long enough, contain many repetitions, thus limiting the range of available ítems?".

En este sentido, el recurso al habla natural y espontánea es *conditio sine qua non* para una ponderación con garantías. Tratándose de lenguaje infantil los cuestionarios cerrados no parecen los idóneos. Los especialistas defienden la

obtención de corpus de conocimientos sobre el individuo que permita a continuación realizar la planificación de toda una serie de intervenciones educativas o terapéuticas (Puyuelo 2000: 32).

Al margen de la fiabilidad y de las garantías que ofrecen los cuestionarios estandarizados, muchas voces defienden la idoneidad y los beneficios de los resultados obtenidos mediante plantillas de material lingüístico valorado, que de modo natural transparentan tendencias y líneas evolutivas (cf. Notari-Syverson & Losardo 1996: 265 y ss).

La recolección de materiales en situaciones habituales de interacción facilita la consideración de aspectos verbales y no verbales que inciden en la comunicación. Por otra parte, éste es el prisma acorde con las actuaciones lingüísticas 'en proceso' que congenia con el análisis posterior como 'productos' con pertinencia (Fernández Pérez 2005a). En la actualidad casi nadie pone en duda el interés de esta técnica, siempre que no se reduzca a una sesión de grabación poco preparada o no se interpreten ajustadamente los datos. Como señala Rondal (2000: 168):

Sea cual sea la producción del sujeto examinado, no podemos inferir de lo que no dice una ausencia de competencia lingüística. Ésta es una de las limitaciones notables del lenguaje espontáneo. Este tipo de análisis sólo puede basarse en datos positivos, es decir, aquellos producidos por el sujeto. No podemos inferir nada, en principio, a partir de formas o de estructuras lingüísticas no representadas en la muestra de lenguaje obtenida.

Para solventar este problema, Rondal propone la introducción de un componente más directivo, de elicitación, que complemente el análisis espontáneo. El experto ha de diseñar estrategias y ha de definir

entornos para promover naturalmente producciones verbales específicas (Notari-Syverson & Losardo 1996: 267). No en vano su función de perfilado exige precisión en las muestras lingüísticas y definición clara de perfiles comunicativos, sobre todo si el cometido evaluativo tiene fines diagnósticos y de planificación terapéutica.

El ámbito de la evaluación del habla infantil se mueve, pues, entre resultados de proyección valorativa (*screening*) y de trazado de perfiles, y no sólo en productos estandarizados y estáticos. Primero se dibujan grandes líneas de tendencia evolutiva en distintas fases. Sobre ellas se comparan más tarde los casos particulares con objeto de ubicarlos en un nivel o de medir su grado de ruptura o de desviación respecto al canon.

3. VALORAR EL HABLA INFANTIL. SISTEMATICIDAD DE RECURSOS Y PERTINENCIA COMUNICATIVA. ALGUNOS CASOS CONCRETOS

La importancia de los análisis de materiales de habla infantil basados en la eficacia comunicativa reside en, cuando menos, tres aspectos. Primero, porque se reconoce la entidad integral de la lengua y de las habilidades para interaccionar. Segundo, porque es obligado descender a las peculiaridades del habla de los niños, e incluso a singularidades individuales según los casos. Y, finalmente, porque las descripciones van a delinear perfiles de la gramática infantil genuina, lo que sin duda marcará pautas definitorias en las baterías de evaluación, que han de contener los rasgos idiosincráticos prototípicos en las fases de desarrollo de la lengua.

Los cuatro casos que a continuación se presentan ilustran el protagonismo que conviene a la *valoración* por las vertientes de interés señaladas. La sospecha de necesidades evaluativas en alguna de las situaciones va de la mano de la observación de rasgos reiterados en la dinámica de apreciación y análisis de la eficacia y lo verbalmente pertinente.

PRIMER CASO: VÍCTOR (STA. SUSANA)

Los datos verbales extraídos de materiales de intercambio comunicativo en diferentes fases dibujan perfiles de habilidad con un nivel considerable de eficacia. De entrada, los procesos fónicos en marcha concuerdan con los valores genéricos atribuidos a la gama inicial de sonidos. La alveolar [s] cubre la función de la interdental [θ], como en 'una sigüeña', 'al soo', si bien en algunos casos figura ya una dentoalveolar [ts], en 'una tsinta'. La reducción en los sonidos vibrantes es también habitual: 'más rápido', 'la excavadoda' 'rompió'. Asimismo, son destacables las características construccionales de esquemas básicos regidos por *de*: 'de marrón', 'de negra', 'de otoño', 'de

blanco y de marrón'. Y, sobre todo, las destrezas descriptiva y narrativa que desencadenan construcciones restrictivas introducidas por *pero*, sintomáticas de la participación activa del niño en la conversación: 'es un tronco pero de un árbol', 'una casa pero que no está hecha de adrillo', 'pero yo tengo una tsinta que viene blancamievas', 'pero no tiene la escoba'.

Sta. Susana 5_8 (Víctor: 3 años, 1 mes)

%act: Martín le enseña la carta a los otros niños

*DAV: pato [?].

*VIC: que tiene la nariz larga!

*ANI: si # la nariz no # el pico largo.

*ANI: siéntate # siéntate!

%com: susurrando

*VIC: no

*ANI: entonces es un pato # un pingüino?

*MAR: un pingüino.

*ANA: es una cigüeña.

%com: riendo

VIC: una sigüeña [].

%spa: \$IMIT

% sigüeña = cigüeña \$PHO;

*ANI: a ver # qué es entonces?

*MAR: una cigüeña.

*VIC: un caballo !

*ANI: eso # un burro no # un caballo # si?

*ANI: y de qué color es el caballo?

VIC: de marrón [].

% de marrón = marrón \$SYN;

ANI: claro # los delfines son más bonitos que los tiburones.

*VIC: si # porque los tiburones hacen sangre +//.

*ANI: ah!

VIC: +, hacen sangre y [/] y hunde [] el barco.

% hunde = hunden \$MOR;

*ANI: y hunde el barco # claro.

*VIC: un elefante con tronco.

*ANI: eso # <con tronco> [>].

*MAR: <a ver> [<]!

%add: VIC

*ANI: dónde tiene el tronco el elefante?

*VIC: aquí # con una trompa.

*ANI: con una trompa # el elefante.

*ANI: de qué color es el elefante?

*MAR: <tiene> [//] y tiene un palo.

*ANI: un palo # en la trompa # claro.

VIC: no # <es> [/] es un tronco # pero de un árbol # que se rompió [] # que lo cortaron y <ve> [//] venió [*] el elefante <y lo> [/] y lo atrapalló@c.

%rompió = rrompió \$PHO; venió = vino \$MOR;

*ANI: claro.

*MAR: con la nariz.
 *ANI: con la nariz # que se llama trompa.
 MAR: zí []!
 % zí = sí \$PHO;
 VIC: <que> [/] que fue más rápido [] <que> [/] que la
 excavadoda [*] # no?
 %rápido = rrapido \$PHO; excavadoda = excavadora \$PHO

*DAV: son alas.
 *ANI: alas # y de qué color es la mosca?
 VIC: de negra [].
 % de negra = negra \$SYN;
 *ANI: es negra.
 *VIC: es negra
 *ANI: y de qué color es la mariquita?
 *VIC: las manchas negras y la boca negra <y los oj(os)> [/] y
 los ojos # blancos <y las pat(as)> [/] y las patas negras.
 *ANI: y el resto # esto por aquí # donde están las manchas?
 *VIC: negras

*MAR: una hoja.
 *ANI: a ver David y de qué color es la hoja?
 *DAV: verde.
 *ANI: verde # y dónde orecen las hojas # dónde están las hojas?
 *VIC: en el árbol.
 *ANI: en el árbol # eso es.
 *VIC: y se cayó del árbol.
 *ANI: cuándo se caen las hojas de los árboles?
 VIC: <<de oto(ño)> [/] de otoño> []

*MAR: es una pala.
 *ANI: una pala # sabéis para que sirven las palas?
 *VIC: sí # para coger arena # chan@o # pon@o.
 *ANI: venga # sentadito.
 MAR: y [/] y [/] y para la caretilla [].
 % caretilla = carretilla \$PHO;
 *ANI: y para la <carretilla> [>].
 *VIC: <(carre)tilla> [<].
 *ANI: eso es # muy bien!
 *MAR: y para trabajar <xxx> [>].
 *VIC: <para trabajar> [<].
 *ANI: y para trabajar.
 *ANI: tú tienes una casa con jardín?
 %add: MAR
 *MAR: no.
 *ANI: sin jardín?
 %add: MAR

VIC: <yo ten(go)> [/] yo tengo una casa pero que no está hecha
 <de> [/] <de a@l> [//] <de adriillo [*]> [>1] <y> [/] y tiene <un
 jardín> [>2].
 % adriillo = ladrillo \$PHO;

MAR: una pera!
 *ANI: claro # y de qué color es la pera?

*DAV: <de rojo> [>] [?].
*VIC: <de amarillo> [<]!
*ANI: nooo # a ver David # de qué color es?
*VIC: verde también

Sta Susana 5_10 (Víctor: 3 años, 2 meses)

VIC: yo fui <en abuelo> [] al soo [*] y no había vacas ni leones.
% en abuelo = con el abuelo \$SYN ; soo = zoo \$PHO;
*ANI: no?
VIC: ni tigres <y ni lefantes []> [*] [>].
%y ni elefantes = ni elefantes \$SYN ; lefantes = elefantes \$PHO

*MAR: <y la sopa> [<]!
*ANI: y la sopa # de qué color es la leche?
VIC: <de blanco> [] y <de marrón> [*] el que se pone <de> [/]
de cola cao es marrón.
%de blanco = blanco \$SYN; de marrón = marrón \$SYN;
*ANI: claro muy bien.
*MAR: <pero> [/] pero xxx <para la> [//] para el cola cao.
*ANI: mmh.
*VIC: yo a veces me pongo cola cao # yo sólo # pero tiro un poquito

ANI: y mira Lucía # gústanche os ovos?
*LUC: si.
*ANI: si # <moito # moito # moito> [>]?
*VIC: <y a mí también> [<].
*MAR: y a mí también.
*LUC: con pan.
*ANI: con pan # para mollar o pan.
VIC: pero a mí de pequeñito no me gusta [] la pechuga.
%gusta = gustaba \$SYN;

*VIC: y yo tengo cuentos de teo.
*ANI: de teo # claro!
*VIC: <y> [/] y sale una bruja.
*ANI: y quién más tiene cuentos de teo?
*VIC: <y> [/] <y> [/] <y viene un tren xxx> [>].
%act: Víctor levántase e corre pola clase escenificando a escea que conta

VIC: pero yo tengo una tsinta [] que viene blancamieves [*] <a su> [//] y vienen los enanitos y después viene la bruja y va a casa de blancamieves [*].
% tsinta = cinta \$PHO; blancamieves = blananieves \$PHO;
blancamieves = blananieves \$PHO;
*ANI: <claro> [>].
*VIC: <y de los enanitos> [<].
*MAR: pero los enanitos +"/.
MAR: +" voy a tabajar [].
% tabajar = trabajar \$PHO;
%exp: cantando

*ANI: eso # eso es lo que cantan los enanitos # no?
*DAV: <voy a trabajar> [>].
*VIC: <y después <vuelven> [/] vuelven> [<] +"/.
*VIC: +" <ay vo> [/] ay vo # vamos a +/.
%exp: cantando

*ANI: la bruja es guapa o fea?
*DAV: <fea> [>]!
*VIC: <fea> [<]!
*VIC: pero no tiene la escoba.
*ANI: no tiene la escoba.
VIC: <y> [/] y trae unas manzanitas para blancanieves [] <y> [/] y se pone dormida <y> [/] y viene un señor y es bueno y le da un beso

*ANI: del lobo?
*BOR: sí!
*ANI: os gusta el lobo?
*ANA: pero no lo tenemos.
%add: ANI
*VIC: pero muerde.
*VIC: <y después> [>] viene un cazador del lobo y le cose la barriga y sale la abuela y la y +//.

SEGUNDO CASO: MARTÍN (STA. SUSANA)

Como Víctor, y a tenor de los datos, también Martín parece disponer de un grado notable de desarrollo comunicativo eficaz. No sólo por los procesos fónicos con valores ajustados a los sonidos que maneja, o los esquemas construccionales tan productivos mediante la rección con *de*, sino sobre todo por sus destrezas conversacionales para mantener el hilo de la conversación y por su habilidad referencial y deíctica: 'ahí no hay, aquí no, aquí no, allí no hay ovejas', 'mira una niña, una niña', 'mira un papanoel que está allí, mira un papanoel ahí!', 'una arriba, ota abajo y, y, y la puerta y la chimenea', 'después uno pasa por ahí y el oto pasó por ahí y y chocaron los dos'.

Sta. Susana 5_2 (Martín: 2 años, 8 meses)

*BLA: grande # e de que color é?
*ANT: amarillo
*BLA: é amarillo?
*BLA: non # non é amarillo # de que color é?
MAR: es <de rojo> [].
% de rojo = rojo \$SYN;

MAR: una rana [*]!
% rana = rrana \$PHO;
*BLA: de que color?
MAR: roja [].
% roja = rroja \$PHO;
*BLA: non # non é roja.

MAR: é@s <de amarilla> [].
% de amarilla = amarilla \$SYN
*BLA: es verde.

MAR: <ahí no hay> [//] <aquí no> [/] <aquí no> [//] allí no hay
ovellas@s.

%act: sinalando co dedo cara ó mural

*BLA: hai es(quíos) hai esquíos # verdade?

*VIC: y aquí xxx que hay una hoja [?] xxx otra hoja xxx y es en
blanco y esta es azul.

%act: primeiro levántase e sinala no mural e despois na carta

*MAR: una niña!

%act: sinalando cara ó mural co dedo

*VIC: <y esto es blanco xxxx> [>].

*MAR: <mira una niña xxx una niña>

Sta. Susana 5_4 (Martín: 2 años, 9 meses)

MAR: una moto.

*PIL: una moto?

*MAR: para pillar a los coches.

*PIL: para qué?

*MAR: para xxx a # <mira # un papanoel # que está allí> [//]
mira un papanoel ahí!

*PIL: quién vio alguna vez un caballo?

*MAR: <yo> [>]!

*DAV: <yo> [<]!

*PIL: y dónde?

MAR: <la caza [] la abu(ela)> [*] [//] yo vi a una mu@o <la
[?] caza [*] la abuela> [*].

% caza = casa \$PHO; la casa la abuela = en la casa de la abuela
\$SYN; caza = casa \$PHO; la casa la abuela = en la casa de la
abuela \$SYN;

*PIL: que viste qué?

MAR: una vaca <que> [/] que vi la [?] caha [] la abuela.

% caha = casa \$PHO;

*PIL: una vaca # pero cómo le llamaste antes # una mu@o?

MAR: zí [].

% zí = sí \$PHO;

*MAR: <xxx vaca xxx> [>]!

Sta. Susana 5_5 (Martín: 2 años, 11 meses)

MAR: los reyes [] cogen los regalos [*] para tiralos [*].

% reyes = rreyes \$PHO; regalos = rregalos \$PHO; tiralos =
tirarlos \$PHO;

*PIL: para tirarlos?

*DAV: caramelos!

*PIL: ah # tirar los caramelos cuando van a la +//.

*PIL: y quién fue a verlos # los fuisteis a ver?

*DAV: yo.

MAR: sí # y <tiraron caramelos a ari(ba) []> [/] <tiraron
caramelos ariba [*] y tubiruri@c y ya@o> [>]!

% arriba = arriba \$PHO; arriba = arriba \$PHO;
 *BOR: <xxx también xxx> [<].
 *PIL: y quién le fue a dar un beso a los reyes?
 *MAR: yo no le dí.
 *PIL: no le diste un beso?
 MAR: el xx <vení []> [/] vení [*] # un payá [*] <con una> [/]
 con una bequí@c [*].
 %act: Martín move as pernas como se andase en bicicleta
 % vení = venid \$PHO; vení = venid \$PHO; payá = payaso \$PHO;
 bequí = bicicleta \$PHO;
 MAR: melchor me degaló [] una muñeca de satar [*] <que tiene>
 [/] que yo la pisé.
 % degaló = regaló \$PHO; satar = saltar \$PHO;

Sta. Susana 5_6 (Martín: 2 años, 11 meses)

MAR: y yo voy a nadá []!
 % nadá = nadar \$PHO;
 *ANA: hacemos flans a que si # de area?
 *MAR: yo voy en una lancha.
 *ANA: vas en una lancha?
 *MAR: y mamá viene <xxx nadando> [>].
 *LUC: <xxx> [<] <eh@i> [/] eh@i si metes la plancha.
 *MAR: y papá y Elai [?] <vienen en la lancha> [>].
 *LUC: <si metes la plancha> [<].
 *ANA: vienen en la lancha contigo y mamá bucea y os aparece allí
 de sorpresa # a que si # # vale.
 *MAR: no # mami viene en la lancha.
 *ANA: ah # en la lancha con vosotros.
 *MAR: y papá y Elai y Martín.
 *ANA: Martín # Martín eres ti # a que si?
 MAR: <y> [/] y tenemos [] un cuerda [*].
 % tenemos = tenemos \$PHO; cuerda = cuerda \$PHO;
 *ANA: si?

 *ANA: de que color é ese tren?
 %act: señalando ó tren do libro
 *BOR: azul.
 *MAR: y tiene una boca <y un> [/] y un ojo.
 %act: señalándose a sua boca e os seus ollos
 LUC: <e@s vai@s> [/] e@s vai@s baichar@s [].
 %err: baichar = baixar \$PHO;
 *ANA: e vai?
 LUC: baichar@s [].
 *ANA: que me quieres decir # non sei.
 *MAR: y va polo@s puente.
 *ANA: e vai pola ponte claro # e que bota aquí # que bota aquí?
 *LUC: si # está ahí o@s tren # <ese> [/] ese es el tren.
 *ANA: ese é o tren claro # quen foi no tren algunha vez?
 *MAR: yo.
 *ANA: si?
 *BOR: yo.
 MAR: <yo <fui papá> []> [>].
 % fui papá = fui con papá \$SYN;

*LUC: <nooo # yooo> [<]!
 *BOR: yoooo!
 *MAR: papá.
 *ANA: con papá # e a <onde fostes no tren> [>]?
 *MAR: <<y yo> [//] <y yo no> [//]> [<] <y pa(pá)> [//] y mamá no me dejaba
 *MAR: <y cuando sea papá> [<] tan pequeño.
 *ANA: si # a ver # ahora estes nenos que foron tan bos vamos a regalar uns caramelos pero Lucía tense que sentar e estar un pouquiño quieta porque se non non hai caramelos para ela.
 *LUC: si.
 *ANT: y a mí pero cuando estaban los reyes me tiraron caramelos.
 *ANA: cando chegaron os reis mandáronche caramelos?
 *LUC: si.
 *MAR: y xxx mamá me xxx y a mí mandaron <xxx chee@o> [>] para arriba.

Sta. Susana 5_7 (Martín: 3 años)

*MAR: <tiene> [//] ahí tiene una chimenea.
 *PIL: aquí tiene una chimenea pero esto qué es?
 *MAR: una +/.
 *VIC: una puerta.
 *PIL: una puerta y cuántas ventanas tiene?
 *VIC: dos # dos.
 %act: sinalando cos dedos
 *PIL: <xxx> [>].
 MAR: <u& una arriba []> [<] ota [*] abaixo <y> [//] <y> [//] y la puerta y la chimenea.
 % ariba = arriba \$PHO; ota = otra \$PHO;
 %act: sinalando arriba e abaixo co dedo
 *VIC: un coche que se estropeó el rojo.
 *PIL: se estropearon # por qué # qué pasó?
 *VIC: chocaron y puf@o!
 %act: levantándose e facendo ruido
 *PIL: chocaron # Víctor hay que estar sentados.
 *LUC: chocaron.
 %spa: \$IMIT
 *PIL: si no estamos sentados no nos +/.
 MAR: después uno pasa por ahí y el oto [] pasó por ahí <y> [//] y chocaron los dos.
 % oto = otro \$PHO;
 *VIC: y chocaron

Sta. Susana 5_8 (Martín: 3 años, 15 días)

MAR: pero <loz [//] loz tirurones> [] tienen una boca grande así ah@o!
 % loz = los \$PHO; tirurones = tiburones \$PHO;
 %act: abre mucho la boca demostrando lo grande que es
 MAR: a mi me gusta un [//] a mi no me gustan los tiribones []
 # a mi me gustan los delfines.

% sapatos = zapatos \$PHO;
 %add: BLA
 *BLA: con zapatos # si?
 ANA: <con cal&> [//] con sin calsetines [].
 % calsetines = calcetines \$PHO;

ANA: pero yo # yo salté en la paya [*]!
 % paya = playa \$PHO;
 ANA: pero yo tengo un [//] unas [//] unas [//] unas chancas []
 de ir <a la> [//] a la calle y de ir <a la> [//] a la piscina.
 % chancas = chanclas \$PHO

*BLA: e pasouille algo o abuelo Juan?
 BRE: le@s [//] le@s cayó@s unha pea [] encima.
 %err: pea = pedra \$PHO;
 *BLA: si?
 ANA: y@s <se@s mancó> [] aquí na [//] na frente # <e se> [//]
 e <se mancó> [*] aquí na rodilla e a [//] e noutra rodilla e [//]
 e [//] <e a> [//] e na cara.
 % se mancó = mancouse \$SYN;
 %act: señala las partes del cuerpo
 *BLA: e agora xa está ben?
 *BRE: no@s # estano curando no [//] no [//] no hospital.
 *BLA: está no hospital?
 *BRE: si.
 *BLA: e ti fúchelo ver?
 *BRE: si # pero [//] # pero non podían subir os nenos.
 *BLA: claro # non podían.
 *BRE: non.
 *ANA: pero yo # yo <también lo que saltaba> [?!]
 *PIL: Breixo quedou igual de resignado ca mín # a que si?
 BRE: pero os [//] os [//] os nenos non saltan no estatal [] que
 están as mulleres enfermas.
 % estatal = hospital \$PHO;
 %add: ANA
 *ANA: pero yo lo ví.

Vite 2_5 (Ana: 3 años, 2 meses)

*PIL: y tú qué quieres que te traiga papá noel?
 *ANA: xxx.
 %com: responde con un tono de voz muy bajo
 *PIL: qué quieres que te traiga?
 ANA: hay que echa [] la carta al buzón.
 % echa = echar \$PHO;
 *PIL: sí # hay que echar la carta al buzón.
 *PIL: sí # pero qué le pides en la carta?
 *ANA: <un> [//] algo violento.
 *PIL: algo violento!
 *PIL: y a qué te refieres con eso?
 ANA: pa [] mata [*] a los mostuos [?] [*].
 % pa = para \$PHO; mata = matar \$PHO; mostuos = monstruos \$PHO;
 *PIL: pa matar a los monstruos?
 *PIL: pero qué monstruos?

*PIL: dónde hay monstruos?
 *ANA: a los malos.
 *PIL: dónde hay monstruos malos?
 *ANA: en la casa <de> [/] de xxx.
 *PIL: sí?
 *ANA: sí.
 *PIL: y son muy malos?
 *ANA: sí.
 *PIL: y te comen?
 *ANA: sí.
 *ANA: tengo miedo.

 *ANA: pues # mi hermano # mi hermano tiene una xxx de Batman.
 *ANI: sí?
 *ANA: sí.
 *ANI: vale ## pero # a ver # de que te disfrazaches # que aún
 non me dixeches?
 ANA: e [] la fiesta de carnaval?
 % e = en \$PHO;
 *ANI: sí.
 *ANA: <de> [/] de casita.
 *ANI: de casita?
 *BRE: y yo también.
 *ANI: de casita ## iban todos # Pili?
 *PIL: non sei.
 *ANI: xxx.
 *ANA: sí # todos de casita # todos xxx.
 *ANI: xxx o cole disfrazados de casita?
 *ANA: todos.
 *BRE: todisimos.
 *BRE: <todos> [/?] todos!
 *ANA: <todos> [/?] todos!

CUARTO CASO: IAN (VITE)

La eficacia comunicativa es menor, con procesos fónicos inestables que no soportan valores fijos en los sonidos manejados. El sonido dental sonoro [d] cubre zonas alveolares o palatales: 'dón' (león), 'do' (yo). Las reducciones y ausencias de sonidos y de grupos sonoros son llamativas: 'rande' (grande), 'fu' (fué), 'tate' (elefante), 'ton' (todos), 'decha' (derecha), 'nana' (araña). Los esquemas construccionales, si bien responden a significados básicos precisos, resultan elementales tanto en número de constituyentes como en variedad de diseño; se reducen a "poseedor-poseción" y "entidad-atributo": 'mi tene ton' (yo tengo todos), 'este é mía' (este es mío), 'ese e, ese e dón' (ese es un león)

Vite 1_5 (Ian: 3 años, 10 días)

*ANC: e que ten Ana na cabeza?
 *ANA: xxx.
 *IAN: a mín@s xxx.
 *ANC: un chicho!

*IRE: un chicho.
 IAN: un tito [].
 % tito = chicho \$PHO

IRE: <outro can que morde [//] morde> [>].
 *ANA: <xxx> [<].
 IAN: <a min@s ten@s> [] [//] a min@s ten@s [*] na casa # ten@s
 [*] outo@s [*].
 % a min ten = eu teño \$MOR; ten = teño \$MOR; outo = outro \$PHO;
 *PIL: tes outro tu na casa?
 %add: IAN
 ANA: xxx tengo un gatito a [] casa.
 % a = en \$MOR;
 *PIL: tes un gatito?
 %add: ANA
 IAN: <a min@s tene> [] [//] # a min@s tene xxx # <a min@s tene
 xxx> [>]!
 % a min tene = yo tengo \$PHO; \$MOR

IAN: ese e [*] [//] ese <e dón> [*].
 % e = es \$PHO; e don = es un león \$PHO;
 *ANC: o león # pero van a quedar aquí # vale # e non se lle pode
 tocar
 *ANC: a ver # agora tócalle a Irene.
 IAN: &ora Irené []

ANC: non fuches en cabalo # nin sequera nun pequeniño # nun
 cabalo pequeniño?
 %add: ANA
 IRE: eu fun este [].
 % este = neste \$\$YN;
 IAN: no # fu [] rande [*].
 % fu = fui en uno \$PHO; \$\$YN; rande = grande \$PHO;
 *ANC: <tu fuches en un grande> [>]?
 IRE: <eu fun este []> [<].
 *ANA: xa@s (es)tá.
 *IRE: si.
 IAN: <mi tene ton> [] # <eu@s to> [*].
 % mi tene ton = yo tengo todos \$PHO; \$MOR; eu to = yo todos
 \$PHO;
 *ANC: vale.
 *ANC: agora outra para Ana # esta de aquí Ana # toma # a ver
 enséñanos # enséñanos a carta para que vexamos todos # que temos
 aquí na carta?
 IAN: un tate [].
 % tate = elefante \$PHO

IAN: este e [] aquí a [*] decha [*].
 % e = es \$PHO; a = a la \$PHO; decha = derecha \$PHO

*IRE: eso é unha araña.
 *ANC: una araña # <seguro> [>]?
 *IRE: <que é> [<]?
 *ANC: a ver enséñalle ós teus amigos a ver se é unha araña.
 IAN: <un nana> [].

% un nana = una araña \$PHO

*ANC: hoxe non temos araña # bueno é igual.

IAN: un olón []!

% olón = león \$PHO;

*ANC: un león # este si que é un león!

*PIL: <pero dibuxamos unha araña> [>!]

*ANC: <este é un león> [<!]

*IAN: este aquí <no> [>] # este está aquí.

*ANC: quen toma yogur aquí?

*ANA: yo.

*IRE: yo@s!

IAN: do []!

% do = yo \$PHO;

*IRE: &es yo@s tomo ese.

%act: señala la lámina

*ANC: que rico!

*IRE: pero a mí@s me@s gusta@s <xxx> [>].

*IAN: <xxx> [<].

IAN: este é mía [].

% mía = mío \$MOR;

IAN: <ete casa> [].

% ete casa = esta es una casa \$PHO; \$MOR; \$SYN;

%act: empieza a mirar el libro de láminas

ANA: <ota ves> [].

% ota ves = otra vez \$PHO;

IAN: un [] tele.

% un = una \$PHO; \$MOR;

ANA: ota ves [] [/] ota ves [*].

% ota ves = otra vez \$PHO;

IAN: melos [].

% melos = caramelos \$PHO;

IRE: o [] caramelos!

% o = os \$PHO; \$MOR;

Valorar las habilidades comunicativas de Víctor, Martín, Ana o Ian, a través de los datos verbales obtenidos de su participación interaccional, significa —como se ha comprobado— prestar atención a los rasgos reiterados que, aun siendo peculiares, dan soporte a codificaciones propias de la gramática infantil.

Construcciones rectivas asiduamente introducidas por *de*, contenidos canalizados mediante señales referenciales o deícticas, esquemas básicos reutilizados, o procesos fónicos constantes en ciertas franjas de adquisición, se constituyen en ingredientes elementales de patrones sistematizados en el período infantil (Fernández Pérez 2003, 2005a, 2005b). En ellos residen de manera integral las cotas de eficacia comunicativa que convienen a las expresiones del habla de los niños. Esa consistencia unitaria e integral explica la trabazón de repercusiones en la dinámica de

progresión entre componentes y unidades. Si hay escaso desarrollo fónico, no se alcanzarán niveles efectivos para la eclosión de las palabras, y si éstas faltan o es reducido su caudal, se verá limitado su encadenamiento para obtener combinatorias construccionales de cierta longitud y complejidad (Fernández Pérez 2004). Conviene no olvidar que la motivación en el habla infantil es comunicativa y que hay elementos pragmáticos que dinamizan el avance de la gramática formal (Prego Vázquez 2004).

La observación y el análisis valorativo en términos de eficacia comunicativa dan entrada al prisma de «¿qué consigue el niño con lo que tiene a su disposición?». Punto de vista éste que precipita el interés tanto por las características singulares que soportan los contenidos efectivos de los mensajes elaborados, cuanto por aquellos rasgos que oscurecen o imposibilitan el intercambio. Valorar el habla infantil no sólo depara sorpresas por la presencia inaudita de mecanismos gramaticales emergentes con su correspondiente alcance comunicativo (resultan llamativos los casos de Martín y Ana), sino que también puede promover sospechas respecto de procesos anquilosados o de esquemas construccionales rudimentarios o con escasa determinación (caso de Ian).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN. REQUISITOS PARA LA EVALUACIÓN DEL HABLA INFANTIL

El habla infantil tiene sentido e interés en sí misma. No ya porque dibuja el trazado hacia el habla adulta sino sobre todo porque contiene códigos peculiares que canalizan la comunicación en las fases iniciales de desarrollo. Dar validez a los datos del habla de niños equivale a hallar su valor por su papel en las interacciones. Los usos lingüísticos de las primeras etapas se *valoran* porque se describen en sus rasgos reiterados para justificar su función y su eficacia. Se trata de análisis operados sobre los materiales comunicativos recolectados, y no desde la perspectiva de la lengua adulta. El objetivo es comprobar cómo el niño consigue, con lo que tiene a su disposición, niveles notables de éxito comunicativo.

Habla infantil valorada quiere decir *habla infantil analizada* en sus rasgos de efectividad comunicativa. La descripción de muestras amplias y representativas de lenguaje infantil en un entorno idiomático perfila moldes referenciales de desarrollo en la lengua de que se trate. Esa fuente de *datos valorados* será la que nutra el diseño de “gramáticas” en el período inicial, así como la que alimente el trazado de cánones-base por etapas respecto a los cuales se *evalúen* y ponderen casos particulares.

Sin duda la función de la dinámica de *valoración* debe contem-

plarse más allá de la validación de intercambios verbales en situaciones individualizadas. Ya que es un proceso asociado a un enfoque metodológico que trasluce una concepción vindicativa sobre la importancia autónoma del habla de los niños. La comparación no puede establecerse con el producto final de la lengua adulta, sino a través de moldes definitorios de “gramáticas” en cada etapa, respetando los vaivenes de la adquisición y acomodándose a la dinámica del cambio. Dicho así, las baterías evaluativas han de someter sus garantías de medición y ponderación al requisito ineludible de sujetar como telón de fondo un amplio banco de valoraciones previas del habla infantil en el idioma en cuestión. O, lo que es lo mismo, que las transferencias y adaptaciones de los test y de sus medidas entre lenguas tienen en cualquier caso muchos riesgos.

Abordar la evaluación de las habilidades comunicativas en el período infantil significa disponer de un muestrario amplio de rasgos y características canónicas *valoradas* en su pertinencia según los niveles de desarrollo en cada lengua. Y significa que los casos particulares susceptibles de evaluación lo son porque las situaciones —previamente valoradas en sus detalles descriptivos relevantes— piden ubicarse dentro de un ranking, sea para determinar la etapa de adquisición o sea para ponderar el grado de progreso en ocasiones especiales o deficitarias. No cabe evaluar el habla infantil sin antes definir los elementos que tienen valor para ser objeto de medida y apreciación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Víctor (dir.) (1996): *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.
- Brown, Robert W. (1973): *A first language: the early stages*. Cambridge: The Harvard University Press.
- Cole, Kevin; Phillip Dale & Donna Thal (eds.) (1996): *Assessment of Communication and Language*. Baltimore: P. Brookes.
- Dewart, Hazel & Suzie Summers (1988): *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills*. Windsor, Berkshire: NFER-Nelson.
- Dunn, Lloyd M., Leota M. Dunn, Chris Whetton & Juliet Burley (1982): *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)*. Windsor: NFER-Nelson, 2005².
- Fernández Pérez, Milagros (1996): “Confeción de un test (lingüístico) para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil: Parámetros, criterios y bases de elaboración”, en Martín Vide (ed.): *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales XII*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili: 207-222.
- Fernández Pérez, Milagros (1999): “El lingüista y las patologías del lenguaje”, en Fernández González, Fernández Juncal, Marcos Sánchez, Prieto de los Mozos & Santos Río (eds.): *Lingüística para el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones de la Universidad: 633-639.
- Fernández Pérez, Milagros (2002): “Importancia de los modelos lingüísticos en el estudio de los trastornos comunicativos”, en Hernández Sacristán & Serra Alegre (eds.): *Es-*

- Estudios de Lingüística Clínica*. Valencia: Universitat / Nau Llibres: 9-25.
- Fernández Pérez, Milagros (2003): "Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística", *Estudios de Lingüística (ELUA)*, vol. 17 (especial): 273-287.
- Fernández Pérez, Milagros (2004): "Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua", en Villayandre (ed.): *Actas del V Congreso de Lingüística General (León)*. Madrid: Arco Libros: 71-89.
- Fernández Pérez, Milagros (2005a): "Lingüística aplicada y lenguaje infantil", en Lorente & Turell (eds.): *Ciències del llenguatge i lingüística aplicada: cicle de conferències i seminaris 03-05*. Barcelona: IULA, Sèrie Conferències 7.
- Fernández Pérez, Milagros (2005b): "Hacia una 'gramática' del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos", en Luque (ed.): *V Congreso Andaluz de Lingüística. Homenaje a José A. de Molina*. Granada: Método.
- Grunwell, Pamela & Anne James (1988): *The functional evaluation of communication disorders*. London: Croom Helm.
- Gutfreund, Mary, Maureen Harrison & Gordon Wells (1989): *Bristol Language Development Scales (BLADES)*. Windsor, Berkshire: NFER-Nelson.
- Hopper, Paul J. (1998): "Emergent Grammar", en Tomasello (ed.): *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum: 155-175.
- Lund, Nancy & Judith Duchan (1993): *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice-Hall.
- Miller, Jon F. & Paul Rhea (1995): *The Clinical Assessment of Language Comprehension*. Baltimore: P. Brookes Pub.
- Narbona, Juan & Claude Chevrie-Muller (eds) (1997): *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona/Paris/Milano: Masson.
- Notari-Syverson, Angela & Angela Losardo (1996): "Assessing Children's Language in Meaningful Contexts", en Cole, Dale & Thal (eds.): *Assessment of Communication and Language*. Baltimore: P. Brookes Pub.: chap. 11, 257-279.
- Prego Vázquez, Gabriela (2004): "Las narrativas en niños de tres/cuatro años: un puente entre la sintaxis y la pragmática", en Veyrat y Gallardo (eds): *Estudios de Lingüística clínica/3*, València: Universitat.
- Puyuelo, Miguel (2000): "Aspectos generales de la evaluación del lenguaje", en Puyuelo, Rondal & Wiig (eds.): capítulo 2, 29-130.
- Puyuelo, Miguel (2003): "Comunicación y lenguaje. Desarrollo normal y alteraciones a lo largo del ciclo vital", Puyuelo, Rondal & Wiig (eds.): capítulo 2, 87-132.
- Puyuelo, Miguel; Jean-Adolphe Rondal & Elisabeth Wiig (eds.) (2000): *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, Miguel; Jean-Adolphe Rondal & Elisabeth Wiig (eds.) (2003): *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.
- Rondal, Jean (2000): "Análisis del lenguaje espontáneo", en Puyuelo, Rondal & Wiig (eds.): capítulo 3, 131-171.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Triadó, Carme & Maria Forn (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona: Anthropos.
- Zimmerman, Irla, Violette Steiner & Roberta Pond (1979): *Preschool Language Scale (PLS)*. San Antonio: Harcourt Assessment, 2005⁴.