

# PRESENTACIÓN DEL PROYECTO «CONFECCIÓN DE UN TEST LINGÜÍSTICO PARA DETECTAR LIMITACIONES COMUNICATIVAS EN EDAD INFANTIL»<sup>1</sup>

MILAGROS FERNÁNDEZ PÉREZ  
ANA ISABEL CODESIDO GARCÍA  
M<sup>a</sup> PILAR OTERO CABARCOS  
BLANCA RÍO REY  
MONTSERRAT SOUTO GÓMEZ  
Universidade de Santiago de Compostela

## 1. Justificación de la necesidad de este trabajo

### 1.1. Relevancia de la Lingüística en el campo de las discapacidades del lenguaje

El nivel de desarrollo teórico conseguido en el campo de la Lingüística, unido a los intereses cada vez más frecuentes por situaciones lingüísticas problemáticas presentes en la vida diaria, permiten una aproximación aplicada en aquel terreno disciplinar. El ámbito de las discapacidades comunicativas constituye una de las zonas en las que se hace necesaria una atención rigurosa así como una colaboración multidisciplinar, integrando este conocimiento con fines resolutivos. Surge, pues, la llamada *Lingüística Clínica*, una vertiente más en el conjunto de aplicaciones que piden los problemas que afectan al lenguaje y a las lenguas para su solución y que se caracteriza por la proyección de las teorías, logros y métodos de la Lingüística en el estudio de aquellas situaciones en las que se diagnostica y trata a sujetos con un comportamiento comunicativo alterado.

---

<sup>1</sup> Este proyecto, presentado en el *II Encuentro de Adquisición de las Lenguas del Estado* (Barcelona, 2-4 de septiembre de 1998), cuenta con una subvención de la Xunta de Galicia (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Universidades e Investigación) para el período 1997-2000, concedida en la convocatoria de 1997 (resolución de D.O.G. 10/Xullo/1997: P.I. XUGA 2040 2A97). Quede constancia de nuestro agradecimiento tanto a la Dirección como al personal de las Escuelas Infantiles «Santa Susana», «Vite» y «Breogán», en Santiago de Compostela, y «Elfos», en A Estrada, por su desinteresada colaboración y comprensión en esta fase inicial del proyecto.

Como consecuencia, el peso de una disciplina como la Lingüística en el marco general de la evaluación y terapéutica de las discapacidades de habla y lenguaje en edad infantil se dejará notar en las distintas vertientes de la labor del lingüista, figura indiscutible que, a partir de la base –teórica, metodológica y empírica– que se le supone por su formación, ha de buscar una adecuada identificación, descripción e interpretación de los problemas objeto de estudio (las alteraciones en la habilidad lingüística), al tiempo que proporciona al terapeuta un marco de referencia, un conjunto de principios sistemáticos que le permitan proceder con mayor seguridad a la hora de organizar la información, evaluar el comportamiento lingüístico del sujeto, priorizar objetivos terapéuticos o diseñar estrategias de intervención<sup>2</sup>.

En este sentido, y siguiendo a M. Fernández Pérez 1998, las contribuciones de la Lingüística –a través del lingüista como agente– se pueden situar en tres niveles. En primer lugar, destaca su papel en el acercamiento a los problemas, lo que nos obliga a contemplar de forma sistemática y continuada los usos comunicativos en relación con parámetros tales como los contextos de interacción, propósitos, interlocutores y temáticas, todos ellos susceptibles de aparecer bajo formas distintas. Así pues, será la perspectiva comunicativa y pragmática la que –como filosofía sobre la naturaleza de los hechos– nos permita interpretar los componentes y aspectos implicados en la realidad de uso de las lenguas sin perder de vista la diversidad, sobre la que actuarán de forma inexcusable los parámetros que caracterizan al enfoque propiamente lingüístico, a saber, la sistematicidad, organización y comprensión.

En segundo lugar, resulta imprescindible la colaboración del lingüista a la hora de describir los usos lingüísticos, sus componentes y unidades, pues a partir de su conocimiento analítico estará en condiciones de caracterizar con precisión los comportamientos problemáticos en relación con el manejo del lenguaje, tanto en su faceta expresiva como comprensiva.

Pero si el papel del lingüista se hace crucial en el campo de las alteraciones de la comunicación, es, al fin, por lo que aporta en la fase de evaluación, por un lado, y de reeducación, por otro. En este sentido, la presentación sistemática de rasgos lingüísticos que caracterizan a los patrones comunicativos en mayor o menor medida alterados, junto con la confección y proyección de pruebas y tests de corte eminentemente lingüístico, constituirán fases esenciales tanto en la valoración de estas discapacidades como en el diseño de técnicas y actividades orientadas hacia su rehabilitación.

---

<sup>2</sup> En trabajos como los clásicos de D. Crystal 1976, 1979, 1981 y 1984 o el compendio editado por K. Grundy 1989 se presentan interesantes reflexiones acerca del papel clínico de la Lingüística que, al mismo tiempo, sirven para justificar la necesidad de una subdisciplina aplicada como la Lingüística Clínica.

## 1.2. Los tests lingüísticos: vacío actual existente en nuestra Comunidad Autónoma

El proyecto que aquí presentamos consiste en la elaboración de una batería de pruebas que nos permita detectar limitaciones comunicativas en edad infantil. Nuestro primer objetivo es el de conseguir patrones (más o menos flexibles) de tendencias en los distintos estadios evolutivos del lenguaje, y, sobre esa base, reconocer posibles desvíos lingüísticos. Para ello, lo primero que necesitamos es obtener datos precisos a partir de las producciones verbales infantiles (22-48 meses) en un contexto de emisión natural. Esto nos permitirá elaborar unos perfiles lingüísticos globales que podremos utilizar, como quedaba de manifiesto en el apartado anterior, en la descripción y en la posterior evaluación del desarrollo lingüístico-comunicativo del niño con fines tanto de detección y prevención como terapéuticos.

Si nos ceñimos al campo de la Lingüística y nos centramos en las características particulares de este proyecto, lo cierto es que apenas se registran en nuestro país antecedentes de trabajos con este carácter que proporcionen información *global* (consideración simultánea de los componentes del lenguaje a partir de los parámetros evolutivo y comunicativo) sobre los procesos de adquisición –normal y/o alterado– de las lenguas de las comunidades autónomas bilingües (en nuestro caso concreto, gallego y castellano). De ahí la necesidad de llevar a cabo un estudio de estas características, con un doble objetivo. Por una parte, como ya hemos visto, la evaluación propiamente dicha, con fines preventivos y/o terapéuticos, de la habilidad lingüística infantil en su vertiente expresiva, a partir tanto de un planteamiento comunicativo y pragmático –sustentado en la reconocida naturaleza social del lenguaje– como de un enfoque integral, ajustándose así al carácter multidisciplinar de nuestro objeto de estudio. Y por otra parte, la contribución al relleno del hueco existente en el campo de la evaluación de las discapacidades del lenguaje, el habla y la comunicación.

Por lo que respecta a la lengua española, el panorama en este ámbito se circunscribe a algunos trabajos pioneros procedentes del campo de la Psicología, como es el caso de la prueba elaborada por L. Bosch 1983 para llevar a cabo una valoración cualitativa del desarrollo fonológico en lengua castellana (edades 3;0-7;11) y que la propia autora inscribe en el grupo de las denominadas de *screening* o detección. Tras unos años de sorprendente vacío, han aparecido recientemente dos instrumentos de evaluación del lenguaje que, en cierta medida, pretenden proporcionar una información global sobre el desarrollo del mismo. Nos referimos a la *Batería del lenguaje objetiva y criterial (BLOC)*, de M. Puyuelo *et al.* 1997, y al *Análisis del retraso del lenguaje (A-RE-L): protocolos de evaluación y perfil (3-6 años)*, de E. Pérez y M. Serra 1998<sup>3</sup>. En el primer caso se trata de una prueba destinada a averiguar qué conductas lingüísticas están alteradas, y en qué grado, en sujetos de edades comprendidas entre 5 y 14 años.

<sup>3</sup> Contamos con una versión en catalán, el *Análisis del retard del llenguatge (A-RE-LI)*.

A partir de esta información será posible identificar las necesidades educativas específicas en cada caso, por lo que se trata de una técnica que persigue un doble objetivo: la detección y caracterización de ese comportamiento lingüístico, por un lado, y la planificación de estrategias de intervención, por otro. Se compone de una serie de bloques distribuidos en torno a los componentes morfológico, sintáctico y semántico-pragmático, y la valoración va siempre ligada al contexto de emisión, ajustándose así al enfoque comunicativo que viene marcando las investigaciones más recientes en este terreno. La otra prueba, el *A-RE-L*, se ha concebido para evaluar la competencia psicolingüística de sujetos de 3 a 6 años y obtener su perfil con el fin de determinar los objetivos de intervención. Dicha evaluación se realiza mediante el «Protocolo para la Evaluación del Lenguaje Expresivo», que analiza además algunos de aquellos otros aspectos habitualmente asociados al desarrollo y manejo del lenguaje, como son el juego, la atención o la comprensión.

En cuanto a la evaluación del lenguaje en el caso de niños gallegohablantes, si bien no disponemos de un instrumento totalmente diseñado y validado, sí que es posible hablar ya de una propuesta que, en forma de batería de pruebas, pretende ampliar el campo de la evaluación de discapacidades lingüísticas desde una visión preventiva y como una guía para la intervención. Nos referimos a la *Batería de Linguaxe de Santiago (BLS)* de S. López Gómez 1995, en la que se presta atención a los cuatro niveles reconocidos del lenguaje en sus dimensiones de producción y comprensión, subdivididas, a su vez, en las modalidades oral y escrita. La *BLS* está pensada para sujetos de 3 a 12 años gallegohablantes.

Este panorama contrasta, sin embargo, con la gran proliferación de baterías de corte lingüístico para lenguas como el inglés e incluso el francés. Como es de suponer, nuestra labor de investigación es deudora de muchos de estos trabajos, de cuyos planteamientos y reflexiones se ha alimentado, tanto para trazar las líneas argumentales básicas como para confeccionar este test específico para las lenguas española y gallega<sup>4</sup>. Ahora bien, nuestro propósito de elaborar un conjunto de pruebas según un planteamiento lingüístico integral (y desde presupuestos pragmáticos y de interacción) actúa de criterio selectivo y lleva a ceñirnos a aquellas baterías que puedan aportar consideraciones y aspectos de interés para nuestros fines. En este sentido, resaltaremos los conjuntos de pruebas siguientes, unos centrados en la faceta de la comprensión, como el *British Picture Vocabulary Scale* (L. Dunn *et al.* 1982) o *The Clinical Assessment of Language Comprehension* (J. Miller y R. Paul 1995); otros ocupados de la expresión (sea fónica, gramatical o léxica), como el *PROPH* (D. Crystal 1982), el *PACS* (P. Grunwell 1985), el *LARSP* (D. Crystal *et al.* 1976) o el *BLADES* (M.

<sup>4</sup> En los trabajos de A.I. Codesido y M. Souto 1995 y M. Fernández Pérez 1996 se reflexiona sobre las líneas generales que sustentan la elaboración de nuestra batería de pruebas. En el primero de ellos, en concreto, se discuten algunos de los parámetros y criterios necesarios para confeccionar la parte correspondiente al componente fónico (*ib.* 375-378).

Gutfreund *et al.* 1989); otros, en fin, valorando al tiempo comprensión y expresión, como es el caso de los ya clásicos *MacArthur Communicative Development Inventories* (L. Fenson *et al.* 1993), del *RDLs* (J. Reynell 1969) o del *Preschool Language Scales* (I. Zimmerman *et al.* 1979), que tiene en cuenta la variable del bilingüismo.

El aspecto más novedoso de la mayoría de la baterías anteriores, que recogen, a su vez, las tendencias más recientes en Lingüística, consiste en su aproximación flexible a las discapacidades del lenguaje en un contexto lo más natural posible, sin perder de vista ninguna de las variables relevantes a la hora de estudiar el lenguaje de los niños: su evolución psicobiológica, su entorno familiar y escolar, su(s) lengua(s) de instalación, las actitudes lingüísticas de su entorno más inmediato, etc.

Dentro de esta misma tendencia flexible situamos las bases metodológicas de nuestra batería de pruebas, de ahí que también a la hora de evaluar los resultados defendamos la necesidad de una medición más cualitativa que cuantitativa, puesto que tanto el lenguaje como la comunicación no han de verse reducidos a estadística sin más. Por consiguiente, cualquier número o porcentaje será reflejo de un estudio previo sistemático, riguroso e individualizado. En fin, podemos decir que la flexibilidad, tanto en la recogida de datos como en la medición, es una alternativa necesaria, a la vez que complementaria, de los tests estandarizados existentes ya desde los inicios de la Lingüística Clínica. Esta vía innovadora se impone como el lugar preciso de ubicación de nuestra batería de pruebas.

En definitiva, y teniendo en cuenta la finalidad que perseguimos con nuestro trabajo —a saber, la confección de una batería de pruebas que nos permita detectar, caracterizar y evaluar posibles discapacidades lingüísticas en edad infantil—, resulta imprescindible prestar atención a los siguientes ingredientes:

«a) proyección de las pruebas en diversos estados de desarrollo, lo que ha de conferir al test carácter evolutivo; b) puesta en práctica de las pruebas según indicaciones estrictas o más o menos laxas, de modo que los resultados descansen su fiabilidad en la estandarización o bien manifiesten tendencias e indicios; c) atención centrada en la habilidad expresiva, pero sin olvidar la vertiente de comprensión, lo que conduce a pruebas que hagan intervenir la comunicación y el diálogo; y d) procedimientos de recogida de datos en conversación espontánea y a través de estímulos, de forma que medios pasivos y activos faciliten el material interesante para la evaluación». (M. Fernández Pérez, 1996: 214)

### 1.3. Breve descripción de la situación sociolingüística de Galicia. Algunas muestras de la interferencia lingüística en las primeras etapas de adquisición del lenguaje

Nos encontramos en una Comunidad, con una población aproximada de 2.700.000 hab. (datos del censo de 1991), en donde conviven dos idiomas: el

castellano y el gallego (*cf.* Anexo I). Esta convivencia de siglos ha dado como resultado una situación diglósica según la cual el castellano era la lengua de prestigio y se identificaba, sobre todo, con las clases sociales elevadas y el ámbito urbano; por su parte, el gallego se relacionaba más con el ámbito rural, las clases sociales bajas y, en general, las situaciones coloquiales<sup>5</sup>.

Esta situación de diglosia ha sufrido una fuerte modificación en los últimos años, producto de la planificación lingüística llevada a cabo en nuestra Comunidad. La necesidad de que el gallego adquiriera las funciones prestigiadas reservadas hasta entonces para el castellano se hizo evidente y supuso la puesta en marcha de un proceso de planificación lingüística, a partir de la aprobación unánime de la Ley de Normalización Lingüística en el Parlamento el 15 de junio de 1983. Esta Ley desarrolla el mandato estatutario y regula los derechos de los ciudadanos a emplear el gallego, incidiendo especialmente en los campos de la Administración, medios de comunicación y sistemas educativo y universitario.

El avance en la recuperación social del gallego vino determinado por el aumento de nuestro idioma en la vida pública. Se ha producido un ascenso cualitativo con la oficialización de la lengua, lo que ha conducido a un cambio de valores y actitudes en la consideración social del idioma.

Asimismo, si bien el castellano sigue siendo predominante en los centros escolares, el ámbito de la educación ha experimentado cambios significativos. De una ausencia absoluta del gallego en la historia de la enseñanza, pasamos a una generalización de la presencia de la lengua gallega en la escuela. Las medidas adoptadas se centran primeramente en la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua y de la literatura gallegas en todos los niveles educativos no universitarios. En el nivel de Educación Infantil los niños y niñas recibirán el aprendizaje en la lengua materna predominante, sin desatender en ningún momento el estudio de la otra lengua oficial de la Comunidad.

Aun así, el gallego no ha alcanzado todavía el estatus deseado dentro de las conductas lingüísticas de los habitantes de Galicia. Las últimas investigaciones llevadas a cabo por el Seminario de Sociolingüística de Galicia indican que no se ha llegado a la situación ideal de bilingüismo equilibrado. Todavía hoy, y a pesar de los esfuerzos realizados en sentido contrario, se puede hablar de un fuerte proceso de desgalleguización, que resulta más evidente entre la población joven y que se inicia en las primeras etapas de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Así, es frecuente encontrar ejemplos en los que el comportamiento lingüístico de los niños muestra interferencias de una lengua con otra como resultado de esa confusión inicial previa al asentamiento de las dos lenguas con las que están en contacto (*cf.* Anexo II). En un momento posterior del desarrollo de la habilidad lingüística, la alternancia de códigos será más habitual y ya de una manera consciente, según el interlocutor al que en cada caso se dirijan.

---

<sup>5</sup> M.A. Rodríguez Neira 1991.

## 2. Proceso de confección de la prueba

El proceso de confección de la prueba se encuentra en una fase inicial en la que se persigue la descripción de las características fónicas propias de las primeras etapas de desarrollo de gallego y castellano. Por ello hemos diseñado un conjunto de plantillas a partir del modelo propuesto por D. Crystal 1982, en las que hemos recogido el sistema fonético de las dos lenguas oficiales de nuestra Comunidad (*cfr.* Anexo III).

En subsiguientes etapas nos centraremos en el desarrollo de los componentes gramatical, léxico y pragmático, con la posibilidad de extender este estudio a la edad adulta.

### 2.1. Sujetos

Nuestros sujetos de estudio son actualmente unos 50 niños cuyas edades están comprendidas entre los 22 meses y los 4 años. Pertenecen a tres escuelas infantiles públicas de Santiago de Compostela (100.000 habitantes aprox.) y a una escuela infantil privada de una población de 15.000 habitantes (A Estrada, en la provincia de Pontevedra), a una distancia de 28 km. de Santiago de Compostela.

### 2.2. Metodología

La metodología que estamos empleando es la de filmar en vídeo situaciones comunicativas naturales que se produzcan a lo largo de la sesión. Para ello, hemos seleccionado algunos procedimientos de recogida de datos así como también el entorno en el que han de tener lugar las interacciones.

El soporte utilizado para recoger la información (la grabación en vídeo) nos ha parecido el más adecuado teniendo en cuenta nuestras necesidades, puesto que supone un alto nivel de calidad de sonido y fiabilidad, además de ofrecernos la posibilidad de contar con el registro de imágenes, una ventaja si tenemos en cuenta que partimos de un enfoque comunicativo global y que, a la hora de analizar los datos, nos van a interesar todos los posibles factores contextuales y de comunicación no-verbal.

Y hemos optado por la escuela infantil por tratarse de un ámbito natural y habitual en la vida del niño y, además, por resultarnos más fácil y cómodo el acceso al centro educativo que a sus casas.

Dos personas integrantes del proyecto se desplazan hasta las escuelas infantiles seleccionadas y las grabaciones se llevan a cabo dentro del horario habitual del centro.

Tal y como ya hemos mencionado en el apartado 1.2., partimos de un enfoque comunicativo-pragmático, es decir, tenemos en cuenta todo el conjunto de

factores contextuales que actúan a la hora de registrar los datos obtenidos. Por ello, la presencia durante las grabaciones de la persona responsable del aula es en todo momento voluntaria. Pretendemos que nuestro trabajo interfiera lo menos posible en la actividad normal y cotidiana de los niños, de forma que sufran lo mínimo nuestro intrusismo. Por otra parte, este especial interés por la naturalidad va a repercutir, sin duda, en la calidad de los datos obtenidos. Por este mismo motivo, los primeros días empleados en la grabación los hemos considerado de adaptación, ya que éramos personas extrañas con aparatos extraños en la vida de los niños, así que esperamos a que se hubiese creado un clima de confianza para empezar a recoger datos. Por otra parte, hemos procurado no cambiar con frecuencia el equipo de personas que iban a los centros, precisamente para evitar la extrañeza y la consecuente falta de espontaneidad por parte de los niños.

### 2.3. Criterios para la recogida de datos

Las grabaciones en vídeo se rigen por ciertas normas, con el fin de alcanzar unos objetivos determinados:

- Recogida de datos en diversos estadios de desarrollo (venimos grabando desde el año 96) y con una periodicidad quincenal, lo que ha de conferir al test un carácter evolutivo, parámetro básico en cualquier estudio serio y riguroso centrado en el período infantil.
- Las sesiones de grabación se desarrollan, aproximadamente, durante un período de tiempo no superior a 30 minutos (que es lo aconsejable para no cansar a los niños y, a la vez, poder conseguir una muestra representativa de su lenguaje).
- Recogida de diálogos con los niños, ya que, aunque nuestra atención está centrada en la habilidad expresiva, no perdemos de vista la comprensión.
- Diversos procedimientos en la obtención de datos: conversación espontánea y presentación de estímulos. Hemos optado por recoger muestras de conversación espontánea, pues nos damos cuenta de la necesidad de obtener los datos en situaciones de interacción comunicativa (muestras de habla espontánea), ya que la vertiente pragmática será la que nos permita integrar los componentes fónico, gramatical, léxico y pragmático. En situaciones de juego, podemos utilizar los propios juguetes del niño, así como sus libros ilustrados; también estamos utilizando material seleccionado para poder conseguir respuestas predeterminadas (tarjetas organizadas por campos semánticos: la comida y la casa; barajas de *Vocabulario en imágenes* (Varios Autores 1997); láminas (S. Armstrong y M. Ainley 1988 y M.C. Busto Barcos 1995); *Libromóvil-2* (C. Yuste y J. Aznar 1996).
- El idioma en el que nos dirigimos a los niños varía según el idioma en el que ellos se dirigen a nosotros (al menos mayoritariamente), que normalmente coincide con la lengua en la que les hablan sus padres.



## 2.4. Transcripción y análisis de datos

Siguiendo la línea propia de los estudios sobre el lenguaje infantil y sus alteraciones, hemos optado por utilizar el sistema CHILDES (B. MacWhinney 1995), compuesto por un sistema de transcripción y codificación (CHAT) y por un conjunto de programas (CLAN) que nos permiten analizar dichas transcripciones de un modo objetivo y eficaz.

## 3. Conclusiones

En las páginas previas hemos intentado demostrar la necesidad de una batería de pruebas lingüísticas que detecten limitaciones comunicativas en edad infantil. Para ello hemos destacado el importante papel que desempeña la Lingüística en el campo multidisciplinar de las discapacidades del lenguaje, ya sea para ofrecer el enfoque comunicativo-pragmático idóneo –a nuestro entender– para el acercamiento a estos problemas, para describir con corrección y precisión estos usos lingüísticos, y, finalmente, para elaborar métodos de evaluación y reeducación de estas conductas comunicativas alteradas.

Centrándonos ya en esta última premisa, y más concretamente en los métodos de evaluación, nuestro recorrido temporal y espacial en busca de tests lingüísticos nos permite constatar una preocupante escasez de pruebas de este estilo en nuestro país, escasez que todavía se hace más patente en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Esta sensación de vacío, que contrasta con un panorama mucho más alentador para lenguas como el inglés o el francés, nos anima todavía más a desarrollar nuestro proyecto sin perder de vista en ningún momento las características socio-comunicativas que rodean a los niños de nuestra Comunidad.

Todos los elementos que intervienen en el proceso de confección de la prueba, responden, tal y como hemos intentado demostrar, a nuestro objetivo básico de elaboración de una batería de pruebas flexible y global que respete tanto las constricciones pragmáticas que rigen la comunicación como las peculiaridades sociolingüísticas de una comunidad caracterizada por el contacto continuo de dos lenguas con grandes similitudes, el castellano y el gallego.

Creemos que éste es el mejor acercamiento posible a la evaluación de posibles problemas lingüístico-comunicativos en el período infantil. Esperamos que en el futuro la propia prueba, plenamente elaborada y validada, nos acabe dando la razón.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARMSTRONG, Susan y M. AINLEY, 1988, *South Tyneside Assessment of Phonology*, Ponteland (U.K.), STASS Pub. (Láminas).
- BOSCH, Laura, 1983, «El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación», *Anuario de Psicología*, 28 (1), pp. 33-58.
- BUSTO BARCOS, M<sup>a</sup> Carmen, 1995, *Manual de logopedia escolar: niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*, Madrid, CEPE.
- CODESIDO, Ana Isabel y Montserrat SOUTO, 1995, «Déficits lingüísticos en edad infantil: elaboración de un test». En C. MARTÍN VIDE (ed.). *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, vol. XI, Barcelona, PPU, pp. 373-379.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1993, *Galego. Lengua propia de Galicia*, Santiago de Compostela, Publicacións Xunta de Galicia.
- CRYSTAL, David, 1976, *Child language, learning and linguistics*, London, Edward Arnold, 1978<sup>2</sup>.
- , 1979, *Working with LARSP*, London, Edward Arnold.
- , 1981, *Clinical Linguistics*, London, Edward Arnold.
- , 1982, *Profiling Linguistic Disability*, London, Edward Arnold.
- , 1984, *Linguistic Encounters with Language Handicap*, Oxford, Basil Blackwell.
- , PAUL FLETCHER y MICHAEL GARMAN, 1976, *The Grammatical Analysis of Language Disability*, London, Edward Arnold.
- DUNN, Lloyd, L.M. DUNN, CH. WHETTON y D. PINTTILE, 1982, *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)*, Windsor, NFER-Nelson.
- FENSON, Larry, Philip S. DALE, J. Stephen REZNICK, Donna J. THAL, Elizabeth BATES, Jeffrey P. HARTUNG, Steve PETHICK y Judy S. REILLY, 1993, *MacArthur Communicative Development Inventories (CDI)*, San Diego, CA, Singular Publishing Group.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros, 1996, «Confección de un test (lingüístico) para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil: Parámetros, criterios y bases de elaboración». En C. MARTÍN VIDE (ed.). *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, vol. XII, Barcelona, PPU, pp. 207-222.
- , 1998, «El lingüista y las patologías del lenguaje», *Actas del III Congreso de Lingüística General*, Salamanca, 23-26 de marzo de 1998 (en prensa).
- GRUNDY, Kim (ed.), 1989, *Linguistics in Clinical Practice*, London, Taylor & Francis Ltd.
- GRUNWELL, Pamela, 1985, *Phonological Assessment of Child Speech (PACS)*, Windsor, NFER-Nelson.
- GUTFREUND, M., M. HARRISON y Gordon WELLS, 1989, *Bristol Language Development Scales (BLADES)*, Windsor, NFER-Nelson.
- LÓPEZ GÓMEZ, Santiago, 1995, *A avaliación da linguaxe. Unha proposta para a prevención e a intervención*, Memoria de Licenciatura inédita, Santiago de Compostela.
- MACWHINNEY, Brian (comp.), 1995, *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Hillsdale, NJ, LEA.
- MILLER, John F. y Rhea PAUL, 1995, *The Clinical Assessment of Language Comprehension*, Baltimore/London, P. Brookes P.
- PÉREZ, Encarna y Miquel SERRA, 1998, *Análisis del retraso del lenguaje (A-RE-L): protocolos de evaluación y perfil (3-6 años)*, Barcelona, Ariel.

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO «CONFECCIÓN DE UN TEST LINGÜÍSTICO...»

- PUYUELO, Miquel, Elizabeth H. WIIG, J.R. PINSACH y A. SOLANAS PÉREZ, 1997, *Batería del lenguaje objetiva y criterial (BLOC)*, Barcelona, Masson.
- REYNELL, John, 1969, *Reynell Developmental Language Scales (RDLS)*, Windsor, NFER-Nelson.
- RODRÍGUEZ NEIRA, Modesto Anfbal, 1991, «Otra contribución á cuantificación do cambio lingüístico en Galicia». En Mercedes BREA y Francisco FERNÁNDEZ REI (coords.). *Homenaxe ó profesor Constantino García*, Santiago de Compostela: Universidade.
- Varios Autores, 1997, *Barajas de Vocabulario en imágenes («Los animales», «El mercado», «Los alimentos»)*, Madrid, CEPE.
- YUSTE HERNANZ, Carlos y Javier AZNAR SERRANO, 1996, *Conceptos de color y forma (Libromóvil-2)*, Madrid, CEPE.
- ZIMMERMANN, Ilse L., V.G. STEINER y R.E. POND, 1979, *Preschool Language Scale (PLS)*, Columbus, Merrill Pub., 1992.

## ANEXO I

Datos de 1993 ( <i>Consellería de Educación e Orientación Universitaria</i> )			
NIVELES DE CONOCIMIENTO DE LA LENGUA GALLEGA			
Entienden	Saben hablarlo	Saben leerlo	Saben escribirlo
91.02%	84.19%	46.86%	32.97%

Datos de 1993 ( <i>Consellería de Educación e Orientación Universitaria</i> )		
NIVELES DE USO DE LA LENGUA GALLEGA		
Usan siempre	Uso ocasional	No usan nunca
48.35%	35.38%	7.7%

## ANEXO II

Manejaremos las siguientes etiquetas:

- Bilingüismo: *equilibrado* (el individuo tiene el mismo grado de competencia en las dos lenguas) / *desequilibrado* (el individuo tiene mayor competencia en una lengua que en otra).
- Bilingüismo: *aditivo* (primero aprenden una lengua y después la otra, sin que esto suponga la pérdida de la primera) / *substractivo* (el aprendizaje de la segunda lengua supone el abandono de la primera, a medio o largo plazo).
- Bilingüismo: *familiar o simultáneo* (el niño está en contacto con las dos lenguas desde el principio, contexto familiar) / *consecutivo* (aprendizaje a partir de los 3 años de la segunda lengua).

**Escola Infantil «Santa Susana»** (Santiago de Compostela)

ADRIÁN (3;11.25)

Gallegohablante (L1: gallego). Bilingüismo substractivo.

Interferencias:

\*ADR: a mi un peixe . (*a mí un pez*)

%add: GUI

%act: ADR le enseña su carta a GUI

\*ADR: ten # uns <ojos más>@s grandes . (*tiene unos ojos más grandes*)

- \*ADR: <no>@s # eu quero <con el>[?]>@s . (*no, yo quiero con él*)  
\*ADR: <buenos>@s # un pouco <más>@s malos # <más o menos>@s .  
(*buenos, un poco más malos más o menos*)  
\*ADR: <<yo estoy>[?] chorando>[>] . (*yo estoy llorando*)

Producciones en castellano:

- \*ADR: <claro <porque>[/] <porque es como iguales>[\*]>[<]>@s .  
%err: porque es como iguales = es igual al mío \$SYN ;  
%act: ADR me da su carta  
\*ADR: <pues a mí un caballo>@s .  
%add: GUI  
%act: le enseña su carta  
\*ADR: <y yo también, vale>@s ?  
%add: DAV  
\*ADR: <me lo como yo>@s .  
%com: se levantan y hacen que cogen el jamón con la mano y se lo comen

El ámbito escolar está influyendo notablemente a la hora de utilizar la lengua castellana.

DAVID, GUILLE y SANTI:

Son castellano hablantes (L1: castellano) y se encuentran en posición de bilingüismo aditivo y desequilibrado.

Interferencias:

DAVID (3;9.24)

- \*DAV:<y a mí>@s <un vacalouro>[\*] .(*y a mí un ciervo volante*)  
%err: un vacalouro = unha vacaloura \$MOR ;  
\* DAV: +»<pum + pum>@o # <ábeme>[\*] porquiño # <<no>[/] no>@s # xxx #  
non che <dejaré>@s <abir>[\*] xx <y>@s esta casa <derrubaré>[\*] ! (*no no no te  
dejaré abrir y esta casa derrubaré*)  
%err: ábeme = ábreme \$PHO ;  
%err: abir = abrir \$PHO ;  
%err: derrubaré = derrubarei \$PHO ;

GUILLE (4;2.26)

- \*GUI: eh@i # <o vaca>[\*] . (*eh, la vaca*)  
%err: o vaca = a vaca \$PHO ;  
\*GUI: <<lo>[\*] compré>@s eu ## <la bici>@s . (*la compré yo, la bici*)  
%err: lo = la \$MOR ;

Producciones en gallego:

GUILLE:

- \*GUI: un xamón . (*un jamón*)

\*GUI: xx a comer un pouco de naranxas . (*a comer un poco de naranjas*)  
 %add: PIL

SANTI (4;1.16)

\*SAN: pero mira # o meu ten a boca máis grande . (*pero mira, el mío tiene la boca más grande*)

%exp: utiliza la gheada en 'grande'

\*SAN: é miña . (*es mía*)

%act: se señala a sí mismo

¿Influye la lengua del entrevistador? (La mayoría de las veces contestan en castellano aunque se les hable en gallego).

**Escola Infantil «Breogán» – USC** (Santiago de Compostela)

GONZALO (3;0.27) y GARA (3;2.29) tienen el castellano como lengua 1.

Producciones en gallego:

\*GON: <o meu é así>@s[<] . (*el mío es así*)

%act: mediante gestos indica el tamaño del pez

\*GAR: non chove . (*no llueve*)

%act: mira hacia la ventana

Interferencias:

\*GON.: no xx yo en mi casa collo@s un cuchillo . (*no, yo en mi casa cojo un cuchillo*)

\*GAR.: <vou>@s a la <gande>[\*] . (*voy a la grande*)

%err: gande = grande \$PHO ;

MANUEL (3;2.21) parece un caso de bilingüismo aditivo (tendría como lengua 1 el castellano, pero maneja bien el gallego).

Interferencias (el entrevistador pregunta en castellano):

\*MAN: xxx y <vai>@s un ratón detrás de él y fai@s . (*y va un ratón detrás de él y hace*)

%act: con las manos imita el movimiento de los gatos

Producciones en gallego (la pregunta se hace en gallego):

\*MAN: mira un cadelño ! (*mira un perrito*)

\*MAN: leite . (*leche*)

%add: ANA

\*MAN: un porco . (*un cerdo*)

ANDRÉS (2;10.23) parece un caso de bilingüismo consecutivo.

Producciones en gallego (mínimas):

\*AND: unha vaca &<co>[//]come <a>[\*] manzanas . (*una vaca come las manzanas*)

%err: a = as \$MOR ;

%act: señala la lámina

\*AND: non!, xxx . (*no!*)

**Escola Infantil «Vite» (Santiago de Compostela)**

IRENE (3;0.05) parece un caso de bilingüismo familiar.

Producciones en gallego:

- \*IRE: eu quero ese can . (*yo quiero ese perro*)
- \*IRE: este é pequeniño e este é a mamá. (*este es pequeniño y este es la mamá*)
- \*IRE: &te teñoo aquí . (*lo tengo aquí*)
- %act: señala en la lámina

Interferencias:

- \*IRE: <otro>@s gato .
- %exp: el fonema /g/, que sería el esperable en este caso, se sustituye por el fonema aspirado laríngeo sordo /h/, como corresponde a una amplia zona del territorio lingüístico gallego
- \*IRE: <<y>@s este é pequeniño>< # e este é # <bueno>@s xx . (*y este es pequeniño y este es bueno*)
- %act: señala

El resto de los niños (IAN 2;11.27, BREIXO 2;11.20 y ANA 2;3.21) parecen bilingües aditivos.

Interferencias:

- \*ANA:<una <galina>[\*]>@s !
- %err: galina = gallina \$PHO ;
- \*IAN: xx <vuvvas>[?]## a min tamé(n)## <yo>[l] # <<yo>@s tamén <ua>[\*]# Ana[\*].
- %err: ua = uvas \$PHO ;
- %err: yo tamén ua Ana = yo también comí uvas como Ana \$SYN ;
- %add: PIL

ANEXO III (PLANTILLAS)

SONIDOS CONSONÁNTICOS EN POSICIÓN INTERVOCÁLICA (-C-) [ESPAÑOL]

	SORDAS			SONORAS				
		correct.	omis.	sustit.		correct.	omis.	sustit.
<b>oclus.</b>	[p]							
	[t]							
	[k]							
<b>fricat.</b>					[β]			
	[f]							
	[θ]				[ð]			
	[s]							
					[ʃ]			
	[x]				[ç]			
<b>afric.</b>	[c]							
<b>lateral.</b>					[l]			
					[λ]			
<b>nasales</b>					[m]			
					[n]			
					[ɲ]			
<b>vibran.</b>					[d]			
					[r]			



**SONIDOS CONSONÁNTICOS EN POSICIÓN INTERVOCÁLICA (-C-) [GALEGO]**

	XORDOS			SONORAS				
		correct	omis.	substit		correct	omis.	substit.
<b>oclus.</b>	[p]							
	[t]							
	[k]							
<b>fricat.</b>	[f]				[β]			
	[θ]				[ð]			
	[s]							
	[ʃ]				[ʒ]			
	[h]				[ɣ]			
<b>afric.</b>	[ç]							
<b>lateral.</b>					[l]			
					[λ]			
<b>nasales</b>					[m]			
					[n]			
					[μ]			
					[ŋ]			
<b>vibran.</b>					[r]			
					[r]			