



PROCEDIMENTOS ESTANDARIZADOS PARA A AVALIACIÓN DA LINGUAXE: UNHA REVISIÓN

Santiago López Gómez
Psicólogo

RESUMO

Neste traballo se presenta unha revisión xeral dos procedimentos para a avaliación da linguaxe a partir do estudo do comportamento comunicativo e desde as cuestións básicas que se desprenden do mesmo. Concretamente, se describen as probas de avaliación máis utilizadas no noso país, clasificándoas en relación ás dimensións ou habilidades lingüísticas que identifican e estudan. Se destacan, por outro lado, as limitacións que se desprenden da súa utilización, o mesmo que as principais ventaxas que subxacen ó seu uso, na exploración das competencias lingüísticas. Realízase, ademais, unha exposición das principais probas que permiten realizar unha avaliación da linguaxe no contexto escolar. Por último, inclúese unha revisión das escalas de desenvolvemento, dentro dos procedimentos normativos para o estudo da linguaxe.

PRESENTACIÓN

A avaliación dos procesos lingüísticos e comunicativos, dentro do ámbito educativo e/ou clínico, ven sufrindo, desde as últimas décadas, modificacións importantes que levan cara unha visión sistémica dentro da concepción do proceso de avaliación. As últimas ten-

dencias no estudio da linguaxe, como recolle Puyuelo (1995), céntranse na avaliación como un acto interaccional e educativo, no que se recolle información útil para o proceso de aprendizaxe, ou para planificar programas de intervención.

Neste sentido, as dimensións que se contemplan na actualidade consideran a avaliación non só como unha mera recollida e análise da información das habilidades lingüísticas dun rapaz, senón que se atende a valorar tamén aqueles factores determinantes do seu comportamento comunicativo -p.e. cognitivos, psicomotrices, sociais-. Para iso é necesario partir sempre dunha planificación dun proceso de avaliación que responda ás necesidades reais do neno, desde unha avaliación individualizada que atenda ós tres obxectivos que sinala Miller (1986): a) identificar posibles nenos que poidan presentar problemas coa súa linguaxe, b) determinar a liña base do funcionamento lingüístico e c) medir o cambio de conducta dun programa de reeducación ou tratamento na linguaxe.

Na actualidade, cóntase con multitude de procedimentos para conseguir estes tres obxectivos anteriores, e que se poden recoller na dimensión de estandarizados / non estandarizados (Mayor e Rivas, 1996; Triadó e Forns, 1989). Agora ben, diferentes autores

(Acosta e cols., 1996; Gallego, 1995; Miller, 1986) dividen en catro categorías básicas esta dimensión anterior, sinalando como procedementos e estratexias de avaliación da linguaxe as seguintes: a) test estandarizados, b) escalas de desenvolvemento, c) test non estandarizados e d) observación da conducta verbal. Os procedementos estandarizados ou normativos de avaliación da linguaxe parten dun modelo normativo, mentras que os segundos, os procedementos non estandarizados, parten dun modelo individualizado do proceso. Unha avaliación realista necesita da utilización de ambos tipos de procedementos, non debendo xustificar un diagnóstico dacordo ó uso exclusivo de probas estandarizadas, ou desde a análise das competencias comunicativas do neno, mediante o estudo de rexistros non estandarizados da súa linguaxe. Neste respecto, Acosta e cols. (1996), argumentan que se debe ter en conta a visión parcial da linguaxe que ofrece cada test, que se interpreta dentro dunha perspectiva teórica de partida. Así, a súa utilización debe depender de cada neno, e do contexto onde se sitúe o seu problema lingüístico.

No presente traballo se discuten e describen os procedementos estandarizados ou normativos, facendo unha valoración daquelas probas máis utilizadas no noso país. Considéranse, ademais, aqueles procedementos que, dentro do contexto escolar, poidan contribuir á valoración das habilidades lingüísticas.

1. O PROCESO DE AVALIACIÓN DA LINGUAXE

O éxito ou o fracaso de calquer programa de intervención, tal e como pon de manifesto Gallego (1995), vai depender das técnicas, dos instrumentos e procedementos que se utilicen na avaliación. Desta forma, a selección daqueles contidos e dos procedementos que permitan recolle-los van ter unha especial importancia no correcto desenvolvemento do proceso de avaliación/reeducación-tratamento.

Na planificación do proceso de avaliación da linguaxe, pódese partir das cuestións formuladas por Miller (1986), pois abranxen a práctica totalidade do proceso avaliativo, e son: 1) *¿Por que imos avaliar ó rapaz?*, 2) *¿Que é o que imos avaliar?* e 3) *¿Como imos avaliar ó rapaz?*. Estas anteriores formulacións levan a considerar os obxectivos, os contidos e os métodos de avaliación que mellor responden ás habilidades lingüísticas do neno. Así, chégase a un proceso de exploración individualizado, que parte das necesidades reais do neno, e ten como base a información precedente do suxeito para comezar a exploración.

O primeiro aspecto a plantear, relaciónase cos obxetivos que se perseguen na exploración. Neste sentido, se pode establecer unha dobre finalidade segundo a profundidade da avaliación. Nun primeiro momento pártese dunha análise global daquelas capacidades máis relevantes dentro das competencias comunicativas. O obxectivo, concrétese na descripción do funcionamento lingüístico do neno, identificando posibles problemas e establecendo unha liña-base dentro do seu funcionamento lingüístico. Agora ben, pode resultar que se necesite concretar en profundidade algún aspecto do seu comportamento comunicativo, para isto se establece un plano de actuación máis específico, resultado da exploración inicial, e que leva a considerar ailladamente as modalidades lingüísticas -oral e escrita-, e o funcionamento das capacidades comunicativas -decodificación/codificación-, partindo das descripcións nas componentes estruturais da linguaxe -fonoloxía, morfosintaxe, semántica e pragmática-. Esta última cuestión, considera os contidos específicos que se traballarán durante a exploración das capacidades lingüísticas, baixo unha perspectiva individualizada.

Unha última cuestión a tratar dentro da avaliación da linguaxe, é a selección dos procedementos máis adecuados para acadar un grado óptimo de fiabilidade e xeneralización das mostras de linguaxe que se recollan no estudo. O próximo punto versa sobre este aspecto en particular.

2. OS PROCEDIMENTOS DE AVALIACIÓN ESTANDARIZADOS.

Pese a que nos últimos anos houbo unha reconsideración na que se elaboraron, desde moi divesas perspectivas, críticas ós tests estandarizados dentro da avaliación psicolóxica e educativa, podemos defender a súa utilidade na avaliación da linguaxe sempre que se teñan en conta as súas condicións e limitacións na aplicación, e tendo moi presente que a exploración e o posterior diagnóstico que se faga non se xustifique só na utilización destas probas, senón que se inclúan outros procedimentos que garanticen un proceso individualizado, desde uns criterios suficientes de validez e fiabilidade.

Os tests estandarizados parten de diferentes modelos do funcionamento da linguaxe, centrándose en distintos aspectos da conducta lingüística (Forns, 1989; Tapia, Cruz e Carriedo, 1992). Teñen demostrada a súa fiabilidade (interna e/ou test-retest) na aplicación a un grande número de nenos de distintas poboacións, resultando válidos dacordo ós criterios externos de validez (Miller, 1986). A vantaxe máis salientable, cando se aplican este tipo de procedimentos, está en poder comparar os resultados en distintas escalas e en función de idades que aportan as probas. En moitos casos, ademais se determina en que

momento do desenvolvemento se encontra o suxeito, o que permite predecir como se vai desenvolver a súa conducta lingüística, desde unha utilización como predictor, valorando onde pode chegar no futuro (Beggs e Lewis, 1979), comportándose, desta forma, como escalas de desenvolvemento da secuencia evolutiva das competencias lingüísticas. Este aspecto, aparentemente positivo, pode levar a unha errónea aplicación, cando se basa, de forma exclusiva, a investigación nestas comparacións, sen ter en conta outros datos significativos. Ademais, e como un segundo aspecto negativo, está o feito de seleccionar a/s proba/s adecuada/s, que debe/n estar baseada/s, como sinala Miller (1986: 235), na perfecta adaptación entre o procedemento, a conducta do neno e os obxectivos de partida. Por último, dentro dos inconvenientes dos tests estandarizados, débese dicir que as medidas comparativas con outros tests ofrecen relacións significativas, pero que descenden no caso de nenos con dificultades na linguaxe. Así, a puntuación que obten un determinado neno nunha proba pode ser moi distinta con respecto a outro test, que supostamente avalía a mesma habilidade (Mayor, 1994). No cadro 1, pódense observar as principais características deste tipo de procedimentos en comparación cos non estandarizados.

| CADRO 1. PROCEDIMENTOS ESTANDARIZADOS VERSUS NON ESTANDARIZADOS | |
|--|---|
| PROC. ESTANDARIZADOS | PROC. NON ESTANDARIZADOS |
| <p>UTILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploracións rápidas e precisas. - Función predictora. - Comparación dos resultados <p>POBLACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual e grupal. <p>VANTAXES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parten de estudos normativos. - Criterios de fiabilidade e validez. - Rapidez e comodidade <p>LIMITACIÓNS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitacións de cada proba. | <p>UTILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploracións profundas e flexibles. - Orientación de programas de reeducación e/ou tratamento. <p>POBLACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual. <p>VANTAXES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploracións indiuidualizadas e flexibles. - Información real e individualizada. <p>LIMITACIÓNS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Costosas, lentas e de rigor cuestionable. |

Dentro dos procedementos estandarizados que se recollen, diferéncianse aqueles que fan referencia á modalidade oral distinguíndoos da modalidade escrita, e dentro da comprensión e da produción da linguaxe. Estes procedementos non son mutuamente excluíntes, senón que cada un ten os seus propios ámbitos de aplicación en función de distintos factores, como o nivel de desenvolvemento do neno, o tipo de información que se precise, os procedementos cos que se conta nun momento dado, e o ámbito de aplicación -educativo ou clínico- (Cruz e Tapia, 1987; Miller, 1986; Tapia, Cruz e Carriedo, 1992). Deféndese, así, unha avaliación “funcional e comprensiva” que, como afirman Mayor e Rivas (1996), debería implicar múltiples medidas en contextos diferentes, cumprindo o criterio de validez ecolóxica, no sentido de ir encamiñada a explorar as diferentes habilidades para determinar aquelas que deben ser entrenadas, dada a súa significación para funcionar de forma correcta nos distintos contextos que ofrece a vida real. O que ademais, e continuando coa exposición destas autoras, existe a necesidade de considerar diferentes contextos, para observar cal ou cales son os que provocan unha manifestación máis clara das competencias do suxeito, tendo en conta a existencia de diferentes tipos de intelixencia e modos de aprendizaxe que poden favorecer un maior grado de competencia, para, por último, avaliar a habilidade do neno dentro da estruturación e regulación do seu entorno, e baixo o papel que xogan o adulto e os demais na planificación e ordenación de tal conducta.

A continuación, sinálanse algúns dos tests estandarizados que se poden utilizar, para logo falar, dentro deste mesmo apartado, das escalas de desenvolvemento como outro tipo de procedementos estandarizados que serven dentro da avaliación da linguaxe. Dentro dos procedementos ou probas estandarizadas inclúense no apéndice uns cadros, que a modo de síntese, explican as principais características das distintas probas (véxase apéndice). A revisión que se presenta destas probas non está completa, pois existe un número importante destas, e se seleccionan aquelas máis uti-

lizadas no noso país, e dentro delas, se pretende elaborar unha guía das máis recentes en función dos datos cos que contamos.

Dentro dos tests que se inclúen, establécese, nun primeiro momento, unha distinción entre aqueles que permiten unha avaliación xeral da linguaxe do neno, para logo precisar aqueles que están orientados ás distintas dimensións da linguaxe, en base á “cadea da comunicación” -producción e comprensión- (Crystal, 1993) e baixo as modalidades oral e escrita. Logo, se sinala aquelas que se refiren ás dimensións das componentes estruturais da linguaxe -ás súas dimensións específicas-, partindo das categorías dimensionais de Bloom e Lahey (1978): contidos, forma e uso -fonoloxía, morfosintaxe, semántica e pragmática-. Seguidamente, revísanse as probas que poden ter unha maior relevancia dentro do ámbito escolar e/ou educativo para, finalmente, describer as escalas de desenvolvemento, dentro dos procedementos normativos de exploración.

2.1. VALORACIÓN XERAL DA LINGUAXE

No momento de avaliar a conducta lingüística convén, en moitas ocasións, obter unha medida global das capacidades e aptitudes do suxeito, polo que pode ser oportuno aplicarlle unha proba coa que obter uns datos iniciais que nos sirvan de referencia para establecer posteriores análises máis específicas. Destácanse algunhas das probas das que dispoñibles, que poden cumprir perfectamente esta función de “screening” das capacidades lingüísticas en xeral. Entre elas, están:

- *ITPA* (Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, adaptado por Ballesteros e Cordero, 1986). Mediante doce subtests permite unha exploración da linguaxe tanto da comprensión como da expresión, desde un diagnóstico comparativo entre as funcións psicolóxicas e as lingüísticas, en nenos de 2 a 10 anos. Ofrece, ademais, a posibilidade de programar actividades de tratamento, servindo de control na evolución do suxeito. Contáase con diferentes estu-

dios que avalan a utilización do ITPA (Díaz de Tudanca, 1991; Sineiro, 1983; Sineiro e cols. 1985) como unha proba diagnóstica da linguaxe con fiabilidade e validez. O ITPA pasa por ser unha das probas máis utilizadas na actualidade para a avaliación da linguaxe.

- *RDLS*. de Reynell (1985). Permite, a partir de tres escalas, unha valoración, tanto a nivel da comprensión como da expresión, da formación de distintos conceptos e do pensamento simbólico do neno de 1 a 5 anos. Posibilita ademais, a súa utilización en programas de reeducación lingüística.
- *PLON*. de Aguinaga e cols. (1991). A partir da identificación das tres compoñentes básicas da linguaxe, que identifican Bloom e Lahey (1978) -contido, forma e uso-, ofrece unha medida do desenvolvemento da linguaxe oral en nenos de 4 a 6 anos, servindo ademais como guía de detección de grupos de risco e na orientación do tratamento, dentro do desenvolvemento da linguaxe en programas educativos.
- *TFPVR/E* de Gardner (1987). Aínda que non é propiamente un test de linguaxe, senón de intelixencia verbal, permite unha valoración do nivel de desenvolvemento global do neno desde a súa intelixencia verbal, na forma expresiva e receptiva, obtendo ademais información sobre posibles alteracións ou dificultades lingüísticas en nenos de 2 a 12 anos.
- *BEL-P*. (Adaptada por Osa, de la, e cols., 1994). Posibilita un primeiro achegamento a linguaxe preescolar (2 anos e 9 meses ata os 4 anos e 3 meses) e ó seu desenvolvemento desde diferentes subtests e desde unha sesión de xogo semidirixido, permitindo, en caso de dificultades, poñer en marcha programas de intervención.
- *Batería de Lenguaje de Lieja*. (Deltour e Barret, 1991). Pretende un diagnóstico precoz do neno (desde os 3 anos) como punto de partida dunha interven-

ción precoz, a partir da expresión da expresión e da comprensión, e baixo catro modalidades da linguaxe -aspecto semántico, morfosintáctico, fonolóxico e disponibilidad de léxico-.

2.2. AVALIACIÓN DA PRODUCCIÓN VERBAL.

Dentro dos tests estandarizados que poden servir para a avaliación específica da produción verbal destacan os seguintes:

- *TCV* de Cordero (1978). A partir da aplicación das catro partes das que consta a proba, obtense unha valoración sobre distintos aspectos da linguaxe verbal (razoamento, sinónimos, fluidez, etc.), ademais de apreciar distintos aspectos relacionados co coñecemento da linguaxe.
- *Test para el Examen de la Afasia* de Ducarme (1977). Permite apreciar de forma precisa distintas modalidades da linguaxe de suxeitos afásicos. Pode ser unha grande axuda ou unha guía na valoración da disfasia infantil ou doutras dificultades de suxeitos con manifestos problemas na dicción.
- *Test de Conceptos Básicos* de Bohem (1990). É unha proba cunha grande utilidade no ámbito escolar, pois valora o dominio de certos conceptos que están na base das aprendizaxes académicas, sendo un instrumento útil dentro de programas de orientación psicopedagóxica.
- *TVB*. de Goodglass e Kaplan (1986). A partir de diferentes figuras, avalía tanto a suxeitos afásicos con problemas na recuperación das palabras, como a suxeitos con dificultades na produción verbal, servindo á súa vez como un instrumento guía da súa recuperación.
- *Prueba de Evaluación del Desarrollo Fonológico* de Bosch (1983). Desde as 32 palabras das que consta a proba, obtense un perfil das dificultades na execución fonolóxica e/ou fonética do neno.

- *Registro Fonológico Inducido* de Monfort e Juárez (1990). Parte da exploración da fala do neno de 3 a 6 anos, para rexistrar as súas peculiaridades, delimitando os seus erros principais a partir de 57 láminas con debuxos.
- *TSA*. de Aguado (1989). Avalía tanto a comprensión como a expresión dos elementos morfolóxicos e sintácticos da linguaxe de nenos de entre 3 e 7 anos, desde a administración dun material tanto gráfico como verbal.

Ademais, se poden utilizar para estimar os dominios da execución verbal do neno, outras probas xa comentadas como: *ITPA.*, *PLON.*, *Batería de Lieja*, *RDLS*.

2.3. AVALIACIÓN DA PRODUCCIÓN ESCRITA.

O desenvolvemento da produción escrita vai moi ligado á súa comprensión (lectura), polo que moitas das probas coas que se conta valoran estas dúas dimensión en conxunto. Aquí, tratarase de diferenciar, cando sexa posible, aquelas que se achegan a escritura das que avalían a lectura. Dentro das probas para a avaliación da produción escrita destacan, entre outras, as seguintes:

- *BENHALE* de Mora (1993). É unha batería predictiva que parte da avaliación dunha serie de habilidades básicas necesarias para levar a cabo a aprendizaxe na lectura e na escritura en nenos de 5-6 anos.
- *CLE* de Ortiz e Jiménez (1993). A partir duns debuxos e símbolos que elicitan unha serie de cuestións ás que o rapaz debe responder, valora o grado en que o neno posúe os coñecimentos previos para a aprendizaxe da lectura e escritura.
- *Ortografía-2* de Seisdedos (1979). A partir dun conxunto de 50 frases que conteñen erros ortográficos, de puntuación, separación-unión de palabras, etc., se estiman os coñecimentos prácticos do alumno con respecto á ortografía.

- *THG* de García León (1989). Baixo unha perspectiva preventiva e a partir de catro probas, o test pretende valorar as actividades perceptivo-motrices para determinar o momento idóneo para iniciar ó neno de entre 5:6 e 8 anos na escritura.

2.4. AVALIACIÓN DA COMPRENSIÓN ORAL

Dentro dos procedimentos estandarizados que avalíen a comprensión da linguaxe oral do neno, se recollen unha serie de probas que xa se citaron, tales como: *ITPA*, *PLON*, *Test de Conceptos Básicos*, *TFPVR/E*, *RDLS*, *Batería de Lieja* e *TSA*. Inclúese, ademais, o *TVIP* de Dunn e cols. (1981), que se compón de 130 láminas de debuxos coas que se valoran, de forma rápida, tanto a comprensión verbal como o vocabulario do neno.

2.5. AVALIACIÓN DA COMPRENSIÓN ESCRITA

Neste apartado recóllense unha serie de probas, das moitas existentes, para a avaliación da comprensión escrita, sinalando que na obra de Cabrera, Donoso e Marín (1994) se ofrece unha completísima revisión sobre as diferentes probas estandarizadas que se poden utilizar na avaliación da lectura, incluíndo, ademais, unha boa mostra de probas para a avaliación da lectura en catalán. Aquí se destacan, desde a súa frecuencia de uso, as seguintes:

- *BADIMALE* de Molina (1988). Está composto de subprobas doutros tests cos que se pretenden valorar as aptitudes necesarias para levar a cabo a aprendizaxe da lectura en nenos de 5 a 6 anos.
- *Test ABC* de Filho (1937). Consta de oito subescalas mediante as que se estima se un alumno, de entre 5 e 12 anos, posúe a madurez que se precisa na aprendizaxe da lectura, ofrece ademais un pronóstico do desenvolvemento do neno nesta aprendizaxe.
- *CL* de Lázaro (1980). Está indicado para determinar o nivel de comprensión lecto-

ra acadado por un suxeito, axudando, en caso de dificultades coa lectura, a guiar a intervención a partir da delimitación de deficiencias específicas no proceso.

- *CTL-cloze* de Suárez e Meara (1985). A partir da incorporación de certas palabras que lle faltan a uns textos se determina a comprensión lectora de suxeitos monolíngües, estimado tamén o grado de dominio do español como unha segunda lingua.
- *EDIL-1* de González Portal (1985). Posibilita unha valoración do nivel global da lectura a partir da avaliación da exactitude, comprensión e velocidade lectora dos nenos que rematan o primeiro curso da EXB.
- *Pruebas de Lectura 1 e 2* de Cruz, de la (1979). Trata de avaliar as aptitudes e os coñecimentos para a lectura desde dous niveis de complexidade (1 e 2), e baixo distintas subprobas.
- *TLC-M*, de Comes e Sánchez (1990). Analiza e ofrece unha medida da comprensión lectora en catalán, tendo en conta certas dimensións cognitivas implicadas na actividade lectora.
- *Batería Predictiva* de Inizan (1983). Está formada por un conxunto de subtests que avalían no seu conxunto a capacidade para a aprendizaxe na lectura, ofrecendo unha estimación do curso desta aprendizaxe, así como o tempo que se necesita esperar para comezar coa súa aprendizaxe.

Sínálanse outras probas, xa citadas, que se poden utilizar dentro da avaliación do proceso da lectura. Así, destacan: CLE, BENHALE, e TVB.

2.6. AVALIACIÓN DAS COMPONENTES ESTRUCTURAIS DA LINGUAXE.

Os procedimentos estandarizados, que se veñen citando ó longo do presente apartado, tamén van a ser de utilidade para a avaliación das componentes estruturais da linguaxe. Ofrécese, a continuación e a modo de resume, a clasificación destas probas en base ás componentes que avalían (véxase cadro 2). Non obstante, para a avaliación da pragmática, se exceptuamos a PLON (Aguinaga e cols., 1991), no noso país apenas se conta con procedimentos estandarizados que avalíen os usos da comunicación (cfr. Acosta e cols, 1996). A exploración da dimensión pragmática, precisa dunha avaliación mediante poedimentos informais, xa que as situacións non estandarizadas facilitan unha manifestación máis espontánea, e as habilidades do uso da linguaxe poden identificarse e analizarse con maior precisión (Forns, 1989). E como sinala Mayor (1994), a súa avaliación debe poñerse de manifesto nos diferentes contextos, construíndose en base ó tipo de necesidades comunicativas do neno, no modo en que as satisface ou resolve, e as que se suscitan en función do grado da demanda do seu interlocutor, nas que se observaren unha serie de cuestións a partir dos diferentes contextos.

CADRO 2. PROCEDIMIENTOS ESTANDARIZADOS PARA A AVALIACIÓN DAS COMPONENTES ESTRUCTURAIS DA LINGUAXE

| | |
|---------------------|---|
| FONOLOXÍA | Registro Fonológico Inducido (Monfort e Juárez, 1990) Evaluación del Desarrollo Fonológico (Bosch, 1983) |
| MORFOSINTAXE | TSA (Aguado, 1989) Ortografía-2 (Seisdedos, 1979) TALE (Toro e Cervera, 1980) Batería Pedagógica 3 (Fernández, 1983) |
| SEMÁNTICA | TVIP (Dunn e cols., 1981) TCV (Cordero, 1978) Test de Conceptos Básicos (Boehm, 1990) TVB (Goodglass e Kaplan, 1986) |
| PRAGMÁTICA | PLON (Aguinaga e cols., 1991) |

2.7. PROCEDIMENTOS ESTANDARIZADOS PARA A AVALIACIÓN DA LINGUAXE NA ESCOLA.

A avaliación da linguaxe na escola debe ser o primeiro paso para coñecer en que condicións aprende un rapaz a linguaxe, ademais de coñecer cal é o grado real do seu desenvolvemento lingüístico, para garantir mellores axustes na súa situación de ensino-aprendizaxe, e como sinalan Rondal, Seron e Lambert (1991), facilitar unha máis acertada reeducación ou intervención na mesma, no caso de atoparnos con rapaces con dificultades.

Deste esta perspectiva, a avaliación da linguaxe no contexto escolar, debe ter unha amplitude e extensión maiores que a exploración das competencias lingüísticas do rapaz. O sistema de avaliación se plantea desde un “modelo tetrádico”, implicando ó psicólogo, ós mestres, á dirección e ós alumnos (Silva e López, 1992). Debéndose achegar ó estudo da linguaxe a situacións non académicas, como as referidas ás interaccións familiares e sociais (Rondal, 1983).

O obxectivo último de avaliar ós nenos na escola, está na detección daqueles rapaces que precisen dunha atención específica, e tendo en conta que no entorno escolar danse ou maniféstanse a maioría dos trastornos da linguaxe infantil (Río e Bosch, 1994). Este obxectivo xeral debe levar a desenvolver e controlar o programa de reeducación ou de tratamento que se realice.

Puyuelo (1995) sinala que a detección de rapaces con dificultades lingüísticas, en idade escolar, pode seguir dous principais sistemas: a) por medio das exploracións e dos seguimentos que leva a cabo o psicólogo e b) a partir da identificación por parte do mestre dos problemas reais dos nenos, dentro da aula ordinaria.

Para a exploración das habilidades lingüísticas dos rapaces nestas idades, débense ter presentes tanto os aspectos referidos á linguaxe oral como os que comprenden a lectoescritura, ademais de valorar aquelas modalidades que inciden nas aprendizaxes académicas

incluídas no currículum escolar, e que se interrelacionan coa linguaxe -p. e. análise de textos, secuenciación de feitos históricos, expresións lóxico-matemáticas, etc.-.

Dentro dos procedimentos normativos que permiten este tipo de exploración, recóllense aqueles máis utilizados, tendo en conta que a súa utilidade implica ó ámbito escolar, e que precisa sempre dunha exploración específica no caso de estar ante nenos con dificultades reais da linguaxe. Ademais de poder utilizar moitas das probas xa comentadas, sinálanse as seguintes:

- *TECI* de Santibáñez e Serra (1989). Está orientada cara a avaliación da escritura -ortografía, caligrafía e composición-, dos nenos comprendidos no ciclo inicial.
- *CLP* de Condemarin (1991). Permite valorar obxectivamente cal é o grado de dominio da lectura por parte do neno de entre 6 e 14 anos, a partir de formas con oito niveis de lectura.
- *CONCEBAS* de Galve, García e Yuste (1993). Desde os dous niveis de dificultade -para 4 e 5 anos-, valora o dominio de certos conceptos básicos para o correcto desenvolvemento do neno nas aprendizaxes escolares.
- *Batería Pedagógica 3* de Fernández Pozar (1983). Establece, desde a súa aplicación, un diagnóstico obxectivo dos hábitos de expresión lingüística, tanto en lectura como en escritura, de alumnos do ciclo medio da EXB., tendo en conta os contidos do programa oficial de lingua castellana.
- *BADICBALE* de Molina (1992). A partir de 7 subprobos, permite facer unha análise, tanto cualitativa como cuantitativa, das competencias lingüísticas que dispón o neno para a aprendizaxe da lectura.
- *Exploración del Nivel lingüístico en Edad Escolar* de Nieto (1984). Determina, a partir da aplicación das

diferentes subprobas das que se compón, o nivel lingüístico de nenos de entre 6 e 12 anos. Ademais de ser un instrumento de detección, pode servir de guía en programas de intervención.

- *ADL-MAE* de García e Yuste (1995). Permite unha avaliación de certas aptitudes básicas para a aprendizaxe escolar en nenos de 6 a 8 anos.
- *TALE* de Toro e Cervera (1980). Consta de dous subtests con distintas probas que determinan os niveis xerais e as características específicas que ofrece a escritura e a lectura dos nenos dos catro primeiros cursos da EXB.
- *Cole 1 e 2* de Riart e Soler (1984, 1985). Baixo dous niveis (Cole 1 e Cole 2) se establece un nivel global da comprensión lectora do catalán a través da valoración de diferentes capacidades, dos nenos de 5 a 8 anos.

2.8. AS ESCALAS DE DESENVOLVIMENTO.

Dentro dos procedimentos estandarizados de avaliación da linguaxe inclúense as escalas de desenvolvemento, pois se asentan nun modelo normativo de valoración (Mayor, 1994), e parten do establecemento de comparacións, en función de diferentes logros, e dentro do progresivo desenvolvemento do neno. A súa utilidade parte da observación dunha serie de comportamentos que se recollen en función de distintos niveis de desenvolvemento lingüístico (Miller, 1986; Tapia, Cruz e Carriedo, 1992). Se basan en distintos comportamentos que abarca cada escala, discriminando, a partir de criterios cronolóxicos, o nivel de desenvolvemento específico no que se debe situar a un rapaz determinado, tendo en conta os seus dominios lingüísticos e a súa idade cronolóxica. Moitas das escalas existentes non son específicas da linguaxe, senón que dentro das áreas que delimitan inclúen o comportamento lingüístico, que se pode observar ou ben describir a partir dunha serie

de actividades programadas desde a propia escala. Polo tanto, pódense diferenciar as escalas en función dos procesos ós que van dirixidas, sendo así, fálase de “escalas concretas” ou ben de “escalas xerais”. Por iso, se se considera a súa utilización débense analizar os comportamentos que inclúen, así como o tipo de procedimentos que se utilizan para recoller a información (Mayor, 1994; Tapia, Cruz e Carriedo, 1992). Algunhas das escalas, dirixidas ó desenvolvemento lingüístico, máis utilizadas e coñecidas, son:

- *The Houston Test for Language Development* (Crabtree, 1963).
- *The Preschool Language Scale* (Zimmerman, Steiner e Evatt, 1969).
- *The Sequence Inventory of Communication Development* (Hedrick, Prather e Tobin, 1975).
- *Bankson's Language Screening Test* (Bankson, 1977).

Ademais destas anteriores escalas, cóntase con escalas de desenvolvemento xeral que avalían outros aspectos do desenvolvemento ademais da linguaxe, en función de distintas áreas, sobre todo cognitivas (Mayor, 1994; Tapia, 1992). Así, destacan:

- *The Reynell Development Language Scales* (Reynell, 1969).
- *Escala para el Diagnóstico del Desarrollo* (Gesell e Amatruda, 1949).
- *Escala para la Evaluación del Desarrollo Psicológico* (Brunet-Lézine, 1978).
- *Escala Bayley de Desarrollo Infantil* (Bayley, 1969).
- *Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños* (McCarthy, 1970).
- *Escala de Alexander* (Alexander, 1935).
- *Escala de Madurez Mental de Columbia* (Burgemeister, Blum e Lorge, 1972).

BIBLIOGRAFÍA.

- ACOSTA, V. M.; MORENO, A.; RAMOS, V.; QUINTANA, A., e ESPINO, O. (1996). *La evaluación del lenguaje*. Málaga. Aljibe.
- AGUADO, P. G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño (TSA)*. Madrid. CEPE.
- AGUINAGA, G.; ARMENTIA, L.; FRAILE, A.; BAQUEDANO, P., e URIZ, N. (1991). *Prueba del Lenguaje Oral Navarra (PLON)*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. Madrid. TEA.
- ALEXANDER, W. P. (1935). *Alexander Performance Scale*. Londres. Nelson. (Traducción Castellana; Escala de Alexander, Madrid, TEA, 1978).
- BALLESTEROS, S., e CORDERO, A. (1986). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Madrid. TEA.
- BANKSON, N. W. (1977). *Bankson's Language Screening Test*. Baltimore. University of Park Press.
- BARRET, M. F. "La Batería del Lenguaje de Lieja (II)". En AA.VV. (1991). *Lenguaje, Diagnóstico/Evaluación*. Madrid. Instituto de Ciencias del Hombre.
- BAYLEY, N. (1969). *Bayley Scales of Infant Development*. San Antonio, Tx. Psychological Corporation.
- BEGGS, D. L., e LEWIS, E. L. (1979). *Evaluación del proceso educativo*. Madrid. TEA.
- BLOOM, M., e LAHEY, L. (1978). *Language development and language disorders*. Nova Iorque. John Wiley and Sons.
- BOSCH, L. (1983). "El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación". *Anuario de Psicología*. 28 (1), 85-114.
- BRUNET, O., e LÉZINE, I. (1978). *El desarrollo psicológico en la primera infancia*. Madrid. Pablo del Río.
- BURGEMEISTER, B. B.; BLUM, L. H., e LORGE, I. (1972). *Columbia Mental Maturity Scale*. Nova Iorque. Harcourt. (Traducción castellana; Escala de Madurez Mental de Columbia. Madrid. TEA, 1979).
- CABRERA, F.; DONOSO, T., e MARÍN, M. A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona. Laertes.
- COMES, G., e SÁNCHEZ, S. (1990). *Test de Lectura Comprensiva (Cicle "mitjà") (TLC-M)*. Madrid. TEA.
- CONDEMARÍN, M. (1991). *Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)*. Madrid. CEPE.
- CORDERO, A. (1978). *Test de Cultura Verbal (TCV)*. Madrid. TEA.
- CRABTREE, M. (1963). *The Houston Test for Language Development*. Houston Tx. Houston Test.
- CRYSTAL, D. (1993). *Patología del lenguaje*. Madrid. Cátedra.
- CRUZ, A., e TAPIA, J. A. "Evaluación del desarrollo del lenguaje". En R. Fernández Ballesteros (1987). *Psicodiagnóstico*. Madrid. UNED.
- CRUZ, M. V. (1979). *Pruebas de Lectura (Niveles 1 y 2)*. Madrid. TEA.
- DELTOUR, J. J. "La Batería del Lenguaje de Lieja (I)". En AA.VV. (1991). *Lenguaje, Diagnóstico/Evaluación*. Madrid. Instituto de Ciencias del Hombre.
- DÍAZ DE TUDANCA, R. "Test Illinois de actividades psicolingüísticas en la evaluación de las funciones psicolingüísticas del niño". En AA.VV. (1991). *Lenguaje, diagnóstico/evaluación*. Madrid. Instituto de Ciencias del Hombre.
- DUCARME, R. (1977). *Test para el examen de la Afasia*. Madrid. TEA.
- DUNN, LL.; PADILLA, E. R.; LUGO, D. E., e DUNN, L. M. (1981). *Test de Vocabulario e Imágenes de Peabody (TVIP)*. Madrid. MEPSA.

- FERNÁNDEZ POZAR, F. (1983). *Batería Pedagógica 3 (Evaluación de la lengua castellana en el ciclo medio de la EGB.)*. Madrid. TEA.
- FILHO, L. (1937). *Los Test ABC*. Buenos Aires. Kapelusz.
- FORNS, M. "Consideraciones acerca de la evaluación del lenguaje". En Triadó e Forns (1989). *La evaluación del lenguaje*. Barcelona. Anthropos.
- GALVE, J. L.; GARCÍA, E. M., e YUSTE, J. (1993). *Test de Conceptos Básicos para Educación Infantil y Primaria (CONCEBAS)*. Madrid. CEPE.
- GALLEGO, J. L. (1995). "La evaluación del lenguaje oral infantil". *Rev. Logop., Fon., Audiol*, 4, 241-250.
- GARCÍA, J. A., e LE'N, O. (1989). *Test de Habilidades Grafomotoras (THG)*. Madrid. CITAP.
- GARCÍA, N., e YUSTE, C. (1995). *Alteraciones del Lenguaje: Madurez para el Aprendizaje Escolar (ADL-MAE)*. Madrid. TEA.
- GARDNER, M. F. (1987). *Test de Figura Palabra de Vocabulario Receptivo/Expresivo*. Bos Aires. Médica Panamericana.
- GESELL, A., e AMATRUDA, C. (1949). *Developmental Diagnosis*. Nova Iorque. Hoeber. (Traducción castellana; Diagnóstico del Desarrollo . Bos Aires, Paidós, 1976).
- GONZÁLEZ, M. D. (1985). *Exploración de las Dificultades Individuales en la Lectura (EDIL)*. Madrid. TEA.
- HEDRICK, D. L.; PRATHER, E. M., e TOBIN, A. R. (1975). *Sequenced Inventory of Communication Development*. Seattle. University of Washington Pres.
- INIZAN, A. (1983). *Cuando enseñar a leer. Batería Predictiva (INIZAN)*. Madrid. Pablo del Río.
- LÁZARO, A. (1980). *Prueba de Comprensión Lectora (CL)*. Madrid. TEA.
- MAYOR, M^a. A. "Evaluación del lenguaje oral". En A. Verdugo (1994). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid. Siglo XXI.
- MAYOR, M^a. A., e RIVAS, R. M^a. "Evaluación de los trastornos del lenguaje". En Buela-Casal, B; Caballo, V. E. e Sierra, J. C. (1996). *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. Madrid. Siglo XXI.
- MCCARTHY, D. (1970). *McCarthy Scales of Children's Abilities*. Nova Iorque. Psychological Corporation.
- MILLER, J. F. "Evaluación de la conducta lingüística de los niños". En Schiefelbush (1986). *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid. Alhambra.
- MOLINA, S. (1988). *Batería Diagnóstica de la Madurez Lectora (BADIMALE)*. Madrid. CEPE.
- MOLINA, S. (1992). *Batería Diagnóstica de la Competencia Básica para el Aprendizaje de la Lectura (BADICBALE)*. Madrid. CEPE.
- MONFORT, M., e JUAREZ, A. (1990). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid. CEPE.
- MORA, J. A. (1993). *Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BENHALE)*. Madrid. TEA.
- NIETO, M. (1984). *Exploración del Nivel Lingüístico en Edad Escolar*. México. Méndez Oteo.
- ORTIZ, M^a. R., e JIMÉNEZ, J. E. (1993). *Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE)*. Madrid. TEA.
- OSA, Ch.; DOMENECH, E.; NARVONA, J., e CHEVRIE-MULLER, C. (1994). "Batería de Exploración del Lenguaje para Preescolares (BEL-P)". *Rev. Logop., Fon., Audiol*. 2, 108-116.

- PUYUELO, M. (1995). "Revisión sobre los procedimientos de evaluación del lenguaje. Historia y actualidad de los métodos de evaluación". *Rev. Logop. Fon., Audiol.*, 2, 76-93.
- REYNELL, J. K. (1969): *Reynell Developmental Language Scales*. Inglaterra. National Foundation for Educational Research. (Traducción castellana: Escalas del Desarrollo del Lenguaje. Madrid. MEPSA, 1985).
- RIART, J., e SOLER, M. (1984). *Test de Comprensió Lectora, Nivel 1 (COLE 1)*. Madrid. TEA.
- RIART, J., e SOLER, M. (1985). *Test de Comprensió Lectora, Nivel 2 (COLE 2)*. Madrid. TEA.
- RÍO, M^a. J., e BOSCH, L. "Logopedia y escuela". En J. Peña-Casanova (1994). *Manual de Logopedia*. Barcelona. Massón.
- RONDAL, J. A. (1983). *L'Interaction Adult-Enfant el la Construction du Language*. Bruxelles. Mardaga.
- RONDAL, J. A.; SERÓN, X., e LAMBERT, L. "Problemática del trastorno, evaluación del lenguaje y aportación de la psicolingüística". En J. A. Rondal e X. Serón (1991). *Trastornos del lenguaje, I*. Barcelona. Paidós.
- SANTIBÁÑEZ, J., e SIERRA, J. (1989). *La Evaluación de la Escritura (TECI)*. Madrid. CEPE.
- SEISDEDOS, N. (1979). *Ortografía-2*. Madrid. TEA.
- SILVA, F., e LÓPEZ, M^a. C. "Evaluación de las interacciones del sujeto con su ambiente". En R. Fernández Ballesteros (1992). *Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid. Pirámide.
- SINEIRO, C. (1983). *Evaluación del lenguaje infantil a través de la adaptación castellana del ITPA- Kirk, McCarthy y Kirk*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- SINEIRO, C.; NOGUEIRA, A.; FERNÁNDEZ, M. L., e GÓMEZ, D. (1985). "Prueba del habilidades psicolingüísticas de Illinois (I): Propiedades psicométricas de la versión castellana". *Revista de Psicología General y Aplicada*. 40, 3, 435-456.
- SUÁREZ, A., e MEARA, P. (1985). *Dos Pruebas de Comprensión Lectora (Procedimiento "cloze") (CTL-cloze)*. Madrid. TEA.
- TAPIA, J.; CRUZ, M^a. A., e CARRIEDO, N. "Evaluación del desarrollo del lenguaje". En R. Fernández Ballesteros. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid. Pirámide.
- TORO, J., e CERVERA, M. (1980). *Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE)*. Madrid. Pablo del Río.
- TRIADÓ, C. E FORNS, M. (1989). *La evaluación del lenguaje*. Barcelona. Anthropos.
- ZIMMERMAN, I. L.; STEINER, V. G., e EVATT, R. (1969). *Preschool Language Scale*. Columbus, Oh. Charles E. Merrill.

APÉNDICE

No presente apéndice se inclúe unha revisión daqueles procedimientos estandarizados para a avaliación da linguaxe existentes no noso país. Non pretendemos ser exhaustivos nin incluír unha descripción detallada de cada unha das probas, pois o obxectivo é o de poder contar cunha guía de fácil manexo, que contemple as probas de maior relevancia, desde una síntese das mesmas.

Abreviaturas empregadas:

C/E: Comprensión/Expresión.

- **S:** Semántica.

- **MS:** Morfosintaxe.

- **F:** Fonoloxía.

L/E: Lectura/Escritura.

IDADE: Idades de aplicación.

APLIC: Aplicación.

- I: Individual.

- C: Colectiva.

- Anos.

- Anos : Meses.

- N: Nenos.

- Ao: Adolescentes.

- Au: Adultos.

| CADRO 3 AVALIACIÓN DA LINGUAXE: TEST. | | | | | | | | | |
|--|------------------------|---|----|---|-----|--------|--|---|-------------|
| TEST | Comprensión/Exposición | | | | L/E | Aplic. | | FINALIDADE | IDADE |
| | C/E | S | MS | F | | I/C | | | |
| ITPA. (Kirk, McCarthy e Kirk, 1968) | C/E | * | * | * | | I | | Habilidades comunicativas, determinar posibles deficiencias do proceso lingüístico. | 2-10 |
| TCV. (Cordero, 1978) | C/E | * | * | * | | I/C | | Coñecemento e uso da linguaxe oral. | 7-11 |
| Test para el examen de la Afasia (Ducarme, B., 1977) | C/E | * | * | * | L/E | I | | Modalidades da linguaxe en afásicos. | N, Ao., Au. |
| BADIMALE. (Molina, 1988) | | | | | L | I | | Aptitudes para a aprendizaxe da lectura. | 5-6 |
| BENHALE. (Mora, 1993). | | | | | L/E | I | | Habilidades para a aprendizaxe da lectoescritura. | 5-6 |
| Bateria Pedagógica 3 (Fernández, 1983). | E | * | * | * | L/E | I/C | | Hábitos de expresión da lingua castelá no ciclo medio da E.X.B. | 7-11 |
| Test de Conceptos Básicos (Boehm, 1967) | C | * | * | * | L | I/C | | Deficiencias dos conceptos da aprendizaxe académica | 4-7 |
| Prueba de Comprensión Lectora, C.L. (Lázaro, 1980) | C | * | * | * | L | I/C | | Nivel de comprensión e asimilación de contidos na lectura. | 7-14 |
| BADICBALE (Molina, 1992). | | | | | L | I | | Competencias básicas para a aprendizaxe da lectura. | 5-6 |
| TECI (Santibáñez e Sierra, 1989). | | | | | E | I/C | | Avaliación da escritura. | N |
| CLE. (Ortiz e Jiménez, 1985) | | | | | L/E | I | | Coñecementos previos para a aprendizaxe na lectoescritura. | 5-6 |
| CTL-Cloze (Suárez e Meara, 1985) | C | * | * | * | L | I/C | | Comprensión lectora. | 11-14-Au |

CADRO 4

AVALIACIÓN DA LINGUAXE: TEST

| TEST | Comprensión/Exposición | | | | L/E | Aplic | | FINALIDADE | IDADE |
|--|------------------------|---|----|---|-----|-------|--|---|--------|
| | C/E | S | MS | F | | I/C | | | |
| Cole 1 e 2 (Riart e Soler) | C | * | * | * | L | I/C | | Comprensión lectora en catalán. | 5-8 |
| Edil-1 (González Portal, 1984) | C | * | * | * | L | I | | Dificultade na exactitude, comprensión e velocidade na lectura. | N. |
| Filho-ABC. (Filho, 1960) | | | | | L/E | I | | Madurez para a aprendizaxe lectoescritora. | 5-12 |
| TVIP (Dunn e Dunn, 1959) | C/E | * | | * | | I | | Comprensión verbal e do vocabulario. | 2-6-18 |
| Lectura 1 e 2 (Cruz, de la, 1979). | | | | | L | I/C | | Capacidade e coñecimentos da lectura. | 5-7 |
| Ortografía-2 (Seisdedos, 1979) | E | | * | | E | I/C | | Coñecimentos prácticos da ortografía. | 10-Au. |
| PLON. (Aguinaga e Cols., 1989). | E/C | * | * | * | | I | | Pronunciación, comprensión e expresión da linguaxe oral. | 4-6 |
| CLP (Condemarin, 1991) | | | | | L | I | | Grado de dominio da lectura | 6-14 |
| CONCEBAS (Galve, García e Yuste, 1993) | C/E | * | | | | I | | dominio de conceptos básicos necesarios para a aprendizaxe. | |
| Explor. Nivel Lingüíst. Edad Escolar (Nieto, 1984) | C/E | * | * | * | | I | | Nivel lingüístico acadado . | 6-12 |
| TALE. (Toro e Cervera, 1980). | E | | * | * | L/E | I | | Niveis e características da lectura e escritura. | 6-10 |
| TFPVR/E. (Gardner, 1987). | C/E | * | * | * | | I | | Intelixencia verbal expresiva e receptiva. | 2-12 |

CADRO 5 AVALIACIÓN DA LINGUAXE: TEST.

| TEST | Comprensión/Exposición | | | | L/E | Aplic | FINALIDADE | IDADE |
|--|------------------------|---|----|---|-----|-------|---|---------|
| | C/E | S | MS | F | | I/C | | |
| TLC-M (Comes e Sanches, 1990). | C | * | * | * | L | I/C | Lectura comprensiva en lingua catalá. | 7-11 |
| THG. (García e León, 1989). | | | | | E | I | Maduración perceptivo-motriz para as habilidades grafomotoras. | 5-6-8 |
| TVB. (Goodglass e Kaplan, 1986). | C/E | * | * | * | L/E | I | Recuperación de suxeitos afásicos. Nenos con problemas da fala ou da lectura. | 5-Au |
| ADL-MAE (García e Yuste, 1995) | C/E | | | | | I | Aptitudes básicas para a aprendizaxe. | 6-8 |
| RDLS. (Reynell, 1969). | C/E | * | * | * | | I | Comprensión e expresión verbais. | 1-5 |
| Evaluación del Desarrollo Fonológico (Bosch, 1982). | C/E | | | * | | I | Articulación e procesos fonolóxicos da fala. | 3-7:11 |
| Registro Fonológico Inducido (Monfort e Juárez, 1989). | C/E | | | * | | I | Rexistro da fala cualitativo e cuantitativo. | 3-6:6. |
| TSA. (Aguado, 1989). | C/E | * | * | | | I | Estructura formal das frases. | 3-7 |
| BEL-P. (Osa, de la, e cols., 1994). | C/E | * | * | * | | I | Características da linguaxe en preescolares. | 2:9-4:3 |
| Batería del Lenguaje de Lieja (Deltour e Barret, 1991) | C/E | * | * | * | | I | Valoración global da linguaxe a través de diferentes modalidades. | N, Ao |
| INIZAN (Inizan, 1962). | | | | | L | I/C | Capacidade para a aprendizaxe da lectura. | 5-7 |