
L'avaluació de la parla i el llenguatge en nens d'edat preescolar

PID_00255063

Gabriela Simon-Cerejido

Temps mínim de dedicació recomanat: 3 hores



**Gabriela Simon-Cerejido**

Logopeda bilingüe i professora de la California State University, Los Angeles. Va completar la seva llicenciatura en Neurociència i Conducta a la Columbia University i el seu mestratge en Patologia de la Parla i Llenguatge a la Teachers College, Columbia University. Després d'obtenir experiència clínica a la Ciutat de Nova York, va completar el seu doctorat en trastorns del llenguatge i la comunicació a San Diego State University/University of California, Sant Diego. Gabriela també és professora de Teachers College Bilingual Extension des de 2002. La seva recerca s'ha centrat en les característiques dels trastorns del llenguatge en nens bilingües, en espanyol i anglès, en el desenvolupament de les mesures apropiades per als nens bilingües i en la creació i avaluació d'intervencions bilingües per a nens amb trastorns de llenguatge d'edat preescolar. A Los Angeles, dicta classes per a la llicenciatura i mestratge, i supervisa clínicament futurs logopedes.

Índex

Introducció.....	5
1. Mesures per a usar en avaluacions.....	7
1.1. Mesures naturalistes	7
1.2. Mesures estandarditzades	12
1.3. L'avaluació dinàmica	15
2. El procés de l'avaluació.....	17
3. La interpretació i l'informe logopèdic.....	18
4. Guia per a l'entrevista als pares.....	20
5. Repetició de paraules inventades, preguntes crítiques i guia d'observació.....	26
5.1. Repetició de paraules inventades (Gutiérrez-Clellen i Simon- Cereijido, 2010)	26
5.2. Preguntes crítiques per als nens bilingües (adaptació de Crowley, 2014)	27
5.3. Guia d'observació de la llar i de l'aula de preescolar	29
Bibliografia.....	35

Introducció

Després del tercer aniversari, els nens exhibeixen molts avenços en les seves habilitats comunicatives. El vocabulari segueix creixent a grans passos i les paraules adquirides es connecten en categories semàntiques que ajuden els nens a comprendre el món que els envolta i a sistematitzar les seves experiències (Bloom, 2001; Mariscal i Auza Benavides, 2017). A partir d'aquesta edat, la majoria dels nens es comunica amb frases i oracions completes, però encara amb alguns errors gramaticals (López-Ornat, Fernández, Gallo i Mariscal, 1994; Simon-Cerejido i Gutiérrez-Clellen, 2007). Els seus enunciats són inicialment una mica curts però creixen en longitud ràpidament (Mariscal i Auza Benavides, 2017). El sistema fonològic evoluciona durant aquests anys i cap als 5 anys els nens pronuncien els sons de la seva llengua com a adults amb excepció d'alguns so particular, com ara la /r/ (Goldstein, 2007). També en aquesta edat, els nens poden mantenir converses amb adults i altres nens, poden mantenir el tema de conversa per uns 3-5 torns i comencen a relatar anècdotes i històries (Zimmermann i Auza Benavides, 2013).

Totes aquestes habilitats ajuden els nens a participar en les aules preescolars i a preparar-se per a l'escola primària i la lectoescriptura (Kaderavek, 2015). També usen el llenguatge oral com a instrument per a pensar i és així com moltes vegades els escoltem parlant-se en veu alta (en el seu llenguatge interior) mentre juguen o resolen problemes (Guerrero, 2005).

No obstant això, no tots els nens exhibeixen aquest progrés lingüístic durant aquests anys. En l'apartat següent, descriurem com avaluar la comunicació en nens amb retards lingüístics entre els 3 i 5 anys.

1. Mesures per a usar en avaluacions

Per a avaluar les habilitats comunicatives dels nens en edat preescolar, hem d'usar mesures naturalistes, estandarditzades i dinàmiques (Kaderavek, 2015). És important disposar de tots aquests instruments ja que cap en particular no aconsegueix revelar la totalitat de les habilitats lingüístiques d'un individu (Dollaghan, 2007). Les **mesures naturalistes** inclouen observacions en contextos o ambients habituals i escales de desenvolupament. Entre les **mesures estandarditzades**, hi ha proves o tests, mesures que tenen diverses avantatges. L'administració és relativament senzilla i estable i algunes proves tenen **barems** que faciliten la comparació amb els nens amb desenvolupament típic. No obstant això, tendeixen a mesurar habilitats lingüístiques limitades, la qual cosa és un desavantatge (Kaderavek, 2015). Les **mesures dinàmiques**, al seu torn, ens ajuden a observar el potencial d'aprenentatge lingüístic dels nens (Kaderavek, 2015).

1.1. Mesures naturalistes

Començarem descrivint com avaluar la **comprensió** del llenguatge usant mesures naturalistes.

Avaluació de la comprensió de paraules, instruccions i preguntes

El vocabulari i la semàntica es desenvolupen amb intensitat entre el primer any de vida i els 3 anys (Mariscal i Auza Benavides, 2017; Jackson-Maldonado, 2012). Per aquesta raó, hem d'avaluar el nivell del lèxic que té el preescolar que veiem clínicament, ja que la morfosintaxis i les habilitats narratives es desenvolupen en relació amb el vocabulari.

Esperem que els nens entre els 3 i 5 anys comprenguin paraules que es refereixen a la llar i a les seves rutines. Observem si el nen entén les paraules que es refereixen als objectes de la casa (p. ex. *cadira, llit, taula*), menjars i begudes (p. ex. *llet, aigua, pa, sopa*), animals domèstics (p. ex. *gat, gos, ocell*), i roba (p. ex. *sabates, pantalons*) (Patterson, 1998). Per a observar i quantificar la comprensió d'aquest vocabulari bàsic espontàniament, es recomana tenir làmines i il·lustracions que permetin demanar al nen que assenyali les figures que corresponguin a diferents paraules.

Entre els 4 i 5 anys, també hem de saber si els nens entenen alguns conceptes lingüístics importants (Mariscal i Auza Benavides, 2017; Peña, Bedore i Rapazzo, 2003).

Exemples

Comprenen la funció dels objectes? («què es fa amb el ganivet?»).

Similituds i diferències («en què s'assemblen aquestes dues pilotes?»; «podria ser en color, grandària?»).

També hem de saber si els nens comprenen els termes que es refereixen a les relacions entre els objectes.

Exemples

Comprenen les relacions de grandària (el més petit, el més gran), d'espai (dins, fora, endavant, enrere), i de quantitat (un, pocs, molts)?

Per a observar aquestes habilitats usem làmines, dibuixos i joguines per a crear un ambient naturalista en què els nens poden mostrar el que saben.

És important entendre quantes accions o verbs els nens comprenen i diuen. Els verbs emergeixen una mica més tard que els substantius i són fonamentals per al desenvolupament del llenguatge infantil (Jackson-Maldonado, 2012). Podem classificar els verbs de diferents formes. Els verbs de moviment (p. ex. *anar, pujar, córrer, baixar, saltar*) es poden observar i imitar físicament. Aquests verbs tendeixen a ser adquirits abans que els verbs mentals (p. ex. *creure, pensar, agradar*) (Jackson-Maldonado, 2012). Per a determinar si el nen entén i expressa aquestes accions podem usar activitats de joc i imitació.

La majoria dels llibres sobre el desenvolupament del llenguatge inclouen escales bàsiques sobre el desenvolupament del lèxic. També tenim accés a la base de dades **Wordbank** (Frank, Braginsky, Yurovsky i Marchman, 2016), amb informació sobre el creixement del vocabulari basat en contribucions d'investigadors internacionals. Aquesta base de dades té l'arxiu dels *Inventaris del desenvolupament d'habilitats comunicatives MacArthur-Bates* (MB-CDI) (Jackson-Maldonado i altres, 2003; López-Ornat i altres, 2005), qüestionari en què els pares reporten les habilitats comunicatives dels nens fins als 30 mesos. En aquest cas, aquesta base de dades es pot utilitzar per a seleccionar el vocabulari que la majoria dels nens de 30 mesos que parlen espanyol ja coneixen, i després comparar el nivell de vocabulari receptiu del cas clínic a la norma de nens més petits. En aquest moment, la base de dades no té normes de parlants en català.

A més de la comprensió de paraules, és important avaluar la comprensió dels enunciats més llargs. Aquests inclouen instruccions i preguntes. És recomanable preparar una llista d'instruccions i preguntes rellevants al context de l'avaluació en anticipació. Les instruccions poden ser senzilles, d'un pas (com ara «Dona'm la pilota») i més complexes, de dos passos o amb més components («Tanca la porta i porta'm el camió»; «Després de tocar-te el nas, tanca els ulls»). La llista de preguntes ha de tenir diferents nivells de dificultat, començant per preguntes que es puguin respondre amb afirmacions o negacions («Tens fred?»), preguntes amb opcions («T'agraden els gats o els gossos?»), i preguntes amb pronoms interrogatius («Què és això?», «On venen joguines?»),

«Qui t'ha regalat això?»). La comprensió d'aquests pronoms interrogatius creix amb el desenvolupament. Els primers que s'aprenen són els pronoms *què*, *on*, seguits per *qui*, *per què* i d'altres (Sadurní Brugué, Rostán Sánchez i Serrat Sellabona, 2002). A mesura que el nen respongui correctament, hem de completar les preguntes per a poder determinar el màxim nivell de comprensió.

Avaluació naturalista de l'expressió

Seguint el mètode usat per a l'avaluació de la comprensió, hem de començar observant els tipus de paraules que usa el nen amb els mateixos materials que es van usar per a l'observació del vocabulari receptiu.

A més d'identificar el lèxic expressiu dels nens, és important avaluar el desenvolupament morfosintàctic. Això és important en particular per a identificar els nens amb trastorns específics del llenguatge (TEL) (Aguilar-Mediavilla, Buil-Legaz, Lopez-Penadéz i Adrover-Roig, 2017; Shin, Requena i Kemp, 2017). Un dèficit freqüent en aquests nens, i també observat en nens amb altres diagnòstics, és la falta de la concordança de gènere entre l'article i el substantiu (p. ex. «la papà», «la llit», en lloc de «el papà», «el llit»), o entre l'objecte i el pronom d'objecte (p. ex. «Ha pintat la cadira»; «les estava pintant» en lloc de «l'estava pintant») (Simon-Cereijido i Gutiérrez-Clellen, 2007). Per aquesta raó, hem de parar esment i estar alerta per a escoltar aquestes diferències en les interaccions verbals entre els nens i els seus pares o altres nens.

Així mateix, cal crear situacions en què sigui obligatori l'ús d'aquestes formes gramaticals, però en un context naturalista. El recontar històries és un d'aquests contextos. Els nens poden recontar un llibre que els hàgim llegit i en la narrativa es veuran forçats a usar oracions completes. Després aquesta narració es pot transcriure i es pot usar per a calcular diferents mesures gramaticals. Amb freqüència es recomana l'ús de llibres de contes amb imatges, però sense text, com la sèrie de Mercer Mayer sobre una granota i un nen (Mayer, 1969). Moltes recerques de nens i adults hispanoparlants han usat aquestes narratives (p. ex. Romero Contreras i Gómez Martínez, 2013).

És recomanable gravar aquestes narratives per a poder transcriure-les i analitzar-les una vegada finalitzada l'entrevista amb el nen. La transcripció s'ha de fer seguint un mètode consistent per a la separació d'enunciats. La transcripció ha de resultar en una sèrie d'enunciats que demostrï l'habilitat semàntica i sintàctica del nen. Els enunciats inacabats i inintel·ligibles es rebutgen per a l'anàlisi. Hi ha programes de computació que faciliten aquest procés, com ara el programa SALT (*Systematic Analysis of Language Transcripts*; Miller i Iglesias, 2006).

Diverses mesures morfosintàctiques proveeixen informació clínica rellevant per a la identificació de TEL i retards lingüístics (Fernández Vázquez i Aguado Alonso, 2007; Gutiérrez-Clellen, Restrepo, Bedore, Peña i Anderson, 2000). La primera és la Longitud mitjana de l'enunciat o LME. En llengües amb morfo-

logia rica, es recomana el càlcul de l'LME en paraules (Gutiérrez-Clellen, Restrepo, Bedore, Peña i Anderson, 2000). LME és la mitjana de paraules que el nen usa en els seus enunciat. Un LME de 4 paraules és considerat més avançat que un de 2 paraules per enunciat (p. ex. «Va anar a passejar al bosc» és un enunciat més avançat que «Està aquí»).

$$\text{LME (pal)} = \frac{\text{nombre de paraules en enunciat gramaticals}}{\text{nombre d'enunciat complets i intel·ligibles}}$$

Fórmula de l'LME en paraules.

Una altra mesura morfosintàctica és el percentatge d'**enunciat gramatical** en la mostra. Els enunciat gramaticals no tenen errors gramaticals (p. ex. «La granota es va escapar»); en contrast, els **enunciat no gramatical** tenen errors gramaticals (p. ex. «*La papà està enutjat»). Recerques de nens amb TEL de parla espanyola entre 4 i 6 anys van revelar que les seves mostres de llenguatge solen tenir entre un 40% i un 70% d'enunciat gramaticalment correctes (Simon-Cerejido i Gutiérrez-Clellen, 2007), mentre que els nens de la mateixa edat sense TEL tendeixen a tenir un percentatge d'enunciat gramaticals major que el 80%. Aquesta mesura és considerada un marcador clínic de TEL (Auza i Morgan, 2013).

$$\text{Percentatge d'enunciat gramaticals} = \frac{\text{nombre d'enunciat gramaticals}}{\text{nombre d'enunciat complets i intel·ligibles}} \times 100$$

Fórmula d'enunciat gramaticals.

A més de quantificar l'habilitat gramatical dels nens, és important descriure els tipus d'errors presents. En general, els nens amb retards lingüístics demostren errors de concordança de gènere en articles i pronoms d'objecte i errors en l'ús de verbs i preposicions. També poden exhibir omissions de pronoms i articles o omissions de frases importants en els enunciat, com ara l'omissió d'objectes (p. ex. «*la mamà agarra» –sense dir què) (Simon-Cerejido i Gutiérrez-Clellen, 2007; Sanz-Torrent, Andreu, Badia i Sidera, 2011).

L'índex de subordinació reflecteix la complexitat sintàctica present en el llenguatge del nen i mesura la proporció d'enunciat subordinats en la mostra. Si un nen rep un 1 en aquest índex vol dir que els seus enunciat tendeixen a tenir solament una **proposició** (p. ex. «Es va anar el nen»), però si l'índex és major (p. ex. 1.2), això vol dir que alguns enunciat tenen proposicions subordinades (p. ex. «La mamà vol que mengi»). Si l'índex és menor que 1 (p. ex. 0,8), vol dir que alguns enunciat són simplement sintagmes (p. ex. «El gos») i no proposicions amb subjectes i predicats (p. ex. «El gos està bordant»).

$$\text{Índex de subordinació} = \frac{\text{nombre de proposicions (simples i subordinades) en enunciat}}{\text{nombre d'enunciat}}$$

Fórmula d'índex de subordinació.

Les habilitats narratives també emergeixen en aquest període (Schick i Melzi, 2010) i evolucionen a mesura que els nens s'enfoquen en què dir i després en com dir-ho (Zimmermann i Auza Benavides, 2013). Les narratives tenen una estructura interna, anomenada **macroestructura** (Kaderavek, 2015). Podem usar una rúbrica amb els elements fonamentals de tota narrativa (p. ex. personatges, conflictes) i assignar valors als elements presents en les narracions dels nens. La taula següent és una adaptació de la rúbrica del programa SALT (Miller i Iglesias, 2006).

Taula 1. Macroestructura

Elements	Descripció d'una narrativa de nivell alt (típica en nens de 8 anys en endavant; entre els 3 i 5 anys, els nens creixen de nivell limitat a emergent)	Nivell 1 2 3
Introducció	Espai i temps: on i quan succeeix la narrativa	
	Personatges: principals amb detalls, secundaris amb menys detalls	
Desenvolupament dels personatges	S'esmenta el personatge principal i els secundaris	
	Es discrimina qui és principal o secundari sobre la base de l'èmfasi i la descripció	
	Es narra en primera persona usant la veu del personatge	
Estats interns	S'esmenta què pensen o senten els personatges	
	S'usen verbs mentals o paraules relacionades	
Cohesió	S'usen pronoms després d'esmentar els referents	
	Els referents són clars en la narrativa	
Resolució de conflictes	S'esmenten clarament tots els conflictes i resolucions que ajuden al fet que la narrativa flueixi	
Coherència	Els esdeveniments ocorren de manera lògica	
	Els esdeveniments principals tenen més èmfasi que els menors	
	S'usen transicions (p. ex. adverbis i conjuncions) entre els esdeveniments	
Conclusió	El relat té una conclusió	
	S'usa una frase per a finalitzar la narrativa com ara «i van ser feliços»	

Nivell 1: Limitat. Nivell 2: Emergent. Nivell 3: Present i adequat.

Avaluació de la parla

Durant el període preescolar, hem d'observar i mesurar la producció de fonemes i les seves combinacions. Si el nen substitueix un so per un altre consistentment, hem de descobrir el patró que segueix. Per a avaluar la producció de fonemes, podem fer un inventari dels fonemes produïts i comparar-los amb el sistema fonètic de l'espanyol i el català (Bosch Galcerán, 1983); igualment és útil catalogar els tipus de síl·labes que el nen produeix per a ajudar-nos a

establir si el nen simplifica grups consonàntics. També és important determinar la **intel·ligibilitat**, això és, si el nen parla clar perquè la gent l'entengui. Per a això podem utilitzar qüestionaris com l'Escala d'intel·ligibilitat en context: espanyol (McLeod, Harrison i McCormack, 2012). També podem reportar el percentatge d'enunciats intel·ligibles en la transcripció del llenguatge.

$$\text{Intel·ligibilitat (\%)} = \frac{\text{nombre d'enunciats intel·ligibles}}{\text{nombre d'enunciats}} \times 100$$

Fórmula d'intel·ligibilitat.

Avaluació de les habilitats pragmàtiques

A més d'observar les habilitats pragmàtiques bàsiques, com ara l'atenció conjunta i la mirada, és important parar esment a les converses que entaulen els nens (Kaderavek, 2015). Quan pensem en converses, és útil considerar tres elements fonamentals:

- 1) El primer és l'inici: el nen inicia interaccions amb adults o nens?
- 2) El segon element és la interacció en si mateixa: pren torns en la conversa, dona respostes apropiades al tema de la conversa, canvia de tema?
- 3) El tercer element és la finalització de la interacció: és abrupta o no? Hi ha algun element que indiqui que el nen acaba la interacció?

Per descomptat, els nens més petits no despleguen aquests tres components, però definitivament són capaços d'iniciar una conversa i mantenir uns pocs torns. És possible que un nen amb retard de llenguatge no mostri aquesta habilitat fàcilment i és important tractar d'entendre quina és la causa (p. ex. timidesa o un problema pragmàtic més sever).

1.2. Mesures estandarditzades

Disposem de proves o tests de llenguatge general per a l'avaluació dels nens entre 3 i 5 anys. No totes les proves estandarditzades han estat normalitzades en tots els països i regions de parla espanyola o catalana. És necessari ser caut i tenir reserves enfront d'aquestes proves, ja que no estan ben adaptades a les característiques locals ni a la comunicació que correspon a cada context sociocultural (Kaderavek, 2015; Soprano, 1997).

La llista següent inclou els títols de proves per a nens hispanoparlants desenvolupades a Espanya i països d'Amèrica.

Proves per a nens hispanoparlants

- 1) Bateria d'exploració del Llenguatge per a preescolars (BEL-P). (N. de la Osa, 1993).

Edats: 2;9 - 4;3.

2) Avaluació del llenguatge comprensiu i expressiu (ELCE). (M. J. López Ginés i col., 1996).

Edats: 4;0 - 7;0.

3) Test Illinois d'aptituds psicolingüístiques (ITPA). (S. Kirk, J. McCarthy, W. Kirk, 1986).

Edats: 2;6 - 10;6.

4) Prova de llenguatge oral Navarra –revisada (PLON-R). (G. Aguinaga, 1991).

Edats: 4;0 - 6;0.

5) Tamís de problemes del llenguatge (TPL). (A. Auza Benavides, 2018).

Edats: 3;0 - 6;11.

6) Clinical evaluation of language fundamentals®-preschool-2 spanish (CELF-P). (E. H. Wiig, W. A. Secord, E. Semel, 2004).

Edats: 3;0 - 6;11.

7) Preschool Language Scales, Fifth Edition Spanish (PLS-5 Spanish). (I. L. Zimmerman, V. G. Steiner, R. E. Pond, 2002).

Edats: naixement - 6;11.

8) *Bilingual english spanish assessment* (BESA). (B. Goldstein, E. D. Peña, V. F. Gutiérrez-Clellen, A. Iglesias, L. M. Bedore, 2014).

Edats: 4;0 - 6;11.

9) Children's communication checklist-2 (CCC-2). Es va validar en espanyol a Mendoza i Garzón (2012).

Edats: 4;0 - 16;11.

10) Avaluació del llenguatge infantil (ELI). (C. Saborit, J. P. Julian, 2005)

Edats: naixement - 5;0.

11) Bateria del llenguatge objectiu i criterial (BLOC). (M. Puyuelo, E. Wiig, J. Renon, A. Solanes, 1998).

Edats: 5;0 - 14;0.

Les mesures següents avaluen àrees específiques com ara el vocabulari, la gramàtica o la parla (articulació i fonologia).

Vocabulari

1) Test de vocabulari en imatges Peabody (TVIP). (Ll. Dunn, D. Lugo, E. Padilla, L. Dunn, 1986).

Edats: 2;6 - adults.

2) *Receptive one-word picture vocabulary test – fourth edition: spanish-bilingual edition* (ROWPVT-4). (R. Brownell, 2001).

Edats: 4;0 - 12;11.

3) *Expressive one-world picture vocabulary test – fourth edition: spanish-bilingual edition* (EOWPVT-4). (R. Brownell, 2001).

Edats: 4;0 - 12;11.

Gramàtica

1) Test de comprensió d'estructures gramaticals (CEG). (E. Mendoza, G. Carballo, J. Muñoz i Fresneda, 2005).

Edats: 4;0 - 11;0.

2) Test de sintaxi d'Aguado (TSA). (G. Aguado, 1989).

Edats: 3;0 - 7;0.

3) *Spanish structured photographic expressive language test (SPELT-P): preschool*. (E.O. Werner, J.D. Kresheck, 1989).

Edats: 3;0 - 6;0.

Parla

1) *Contextual probes of articulation competence-spanish* (CPAC-S). (B. Goldstein, A. Iglesias, 2006).

Edats: 3;0 - 8;11.

2) *Goldman-Fristoe test of articulation - third edition, spanish* (GFTA-3 Spanish). (R. Goldman, M. Fristoe, 2017).

Edats: 2;0 - 21;11.

3) Anàlisi del retard de la parla - tercera edició (AREPA-3). (E. Aguilar, M. Serra, 2015).

Edats: 3;0 - 6;0.

4) Anàlisi del retard de la parla - quarta edició (AREHA-4). (E. Aguilar, M. Serra, 2015).

Edats: 3;0 - 6;0.

1.3. L'avaluació dinàmica

Basada en la teoria de Vygotsky (Lidz i Pena, 2009), l'avaluació dinàmica ens permet identificar el nivell d'habilitat lingüística del nen i el seu potencial per a aprendre, incloent els substrats cognoscitius que ajuden el desenvolupament del llenguatge.

Una de les preguntes fonamentals de l'avaluació dinàmica és la següent: pot el nen comprendre (o explicar un conte, o categoritzar objectes, o usar subordinades) després d'ensenyar-li i de donar-li oportunitats per a practicar? En altres paraules, quin tipus d'aprenent és el nen? Ràpid, mitjà, lent? Una de les estratègies que podem usar és l'esquema «Prova prèvia-ensenyament-segona prova» (en anglès, *test-teach-retest*) (Kaderavek, 2015). D'aquesta manera, en la primera fase s'avalua l'habilitat del nen. Després, durant la fase d'ensenyament, a més d'ensenyar el nen amb una lliçó organitzada i precisa, hem d'observar la seva disposició, el seu nivell d'atenció, la seva regulació, i la seva motivació. En l'última fase, fem una segona prova per a avaluar l'après (Gutiérrez-Clellen i Peña, 2001). Es pot quantificar l'ús d'estratègies d'aprenentatge i la capacitat de resposta a l'ensenyament usant escales. Les escales següents són una adaptació del treball de Gutiérrez-Clellen i Peña (2001).

Taula 2. Estratègies d'aprenentatge

	Mai	De vegades	Gairebé sempre
Atenció Comença a parar esment amb poca ajuda Manté l'atenció amb poca ajuda Ignora el que és irrelevant			
Autoregulació Espera les instruccions Demana ajuda quan alguna cosa li és difícil S'adona quan fa un error i el corregeix			
Motivació Persisteix tot i que es frustra Mostra entusiasme			

Taula 3. Capacitat de resposta

	Extrem/a	Alt/a	Moderat/a	Baix/a
Esforç de la terapeuta				

	Extrem/a	Alt/a	Moderat/a	Baix/a
Resposta del nen/a a l'ensenyament				

Mesures de processament

La memòria fonològica és una habilitat cognoscitiva que ens permet retenir paraules en la nostra memòria i, per tant, aprendre noves paraules. La memòria fonològica es pot avaluar usant la **repetició de paraules inventades o pseudoparaules**. Els nens amb TEL freqüentment tenen dificultats amb aquesta prova i els seus resultats són significativament més baixos que els resultats dels nens de la mateixa edat sense TEL (Ebert, Kalanek, Cordero i Kohnert, 2008; Girbau i Schwartz, 2007; Gutiérrez-Clellen i Simon-Cereijido, 2010).

També la **repetició d'oracions** és una mesura que combina la memòria i les habilitats lingüístiques i que diferencia els nens amb i sense TEL (Archibald i Gathercole, 2006; Gavarró, 2017; Simon-Cereijido, 2017). Aquest tipus de mesura està usualment inclosa en proves de llenguatge general. Per exemple, la secció de morfosintaxis del BESA o el CELF-P inclouen repetició d'oracions.

Vegeu també

En l'apartat 5.1 podeu trobar un exemple de paraules inventades.

2. El procés de l'avaluació

En aquest apartat, analitzarem els procediments que són fonamentals per a recol·lectar la informació. Al final de l'apartat trobareu una guia per a l'entrevista amb els pares i per organitzar l'informe final logopèdic.

El qüestionari inicial

Aquesta part de l'avaluació és fonamental. Aquí fem preguntes als pares sobre la història prenatal, perinatal i postnatal. Els pares en general són considerats testimonis fidedignes del desenvolupament dels nens (Jackson-Maldonado i altres, 2003). Per a l'avaluació d'un nen bilingüe, són fonamentals les preguntes sobre la història lingüística del nen i la família.

Vegeu també

En l'apartat 5.2 també incloem aquest tipus de preguntes per a l'avaluació dels nens bilingües.

L'avaluació en si mateixa

És molt important crear un ambient confortable i acollidor per a dur a terme l'avaluació. Es recomana tenir els materials llests, però no tots a la vista per a no distreure el nen. Les joguines han de cobrir un rang d'edats, ja que així es pot observar el nivell de joc òptim del nen. Potser calgui tenir preparades algunes activitats recreacionals o algun refrigeri per si el nen es cansa. La disposició de l'avaluador ha de ser amigable i ferma. És molt important parar esment a les conductes verbals i no verbals del nen. En el paper d'avaluador, recordeu usar un llenguatge clar i no gaire més complex que el llenguatge del nen per a poder instigar més interaccions.

També és recomanable observar el nen interactuar amb els seus pares i altres nens. Si és possible, s'ha d'observar el nen en la seva llar o a la seva aula de preescolar. D'aquesta manera, podem observar no solament el seu funcionament espontani, sinó també les demandes i oportunitats comunicatives que li ofereix l'ambient.

Exemples

L'aula té varietat de joguines i de llibres?

Quants nens hi ha a l'aula?

Quants adults?

Hi ha diverses guies d'observacions d'aules i de llars que es poden adaptar d'acord amb el cas.

Vegeu també

En l'apartat 5.3 trobareu alguns exemples de guies d'observació.

3. La interpretació i l'informe logopèdic

Una vegada finalitzada l'avaluació en si mateixa és important analitzar les observacions i els resultats al més aviat possible per a evitar oblidar-se d'informació rellevant. Es recomana tenir els manuals, les escales i les normes a mà. Recordeu prendre el vostre temps per a transcriure el que sigui necessari i aclarir les vostres notes.

Una vegada s'hagin calculat els resultats, és necessari integrar-los en les observacions. Alguns autors anomenen aquest procés «triangular» la informació.

Exemples

Els resultats de les proves de morfologia concorden amb els resultats de l'anàlisi del llenguatge espontani?

La intel·ligibilitat en la narrativa és similar a l'observada durant la prova fonològica de les paraules?

El nen és capaç d'explicar una història a la classe i en presència de l'avaluadora?

Ho fa millor en algun context?

Si és bilingüe, en els dos idiomes al mateix nivell?

És el nivell de comprensió millor, igual, o pitjor que el d'expressió?

També si tenim barems adequats, és important comparar el nen amb altres de la seva mateixa edat. En aquest cas, si vam poder fer una observació de l'aula, tinguem en compte el comportament dels altres nens a la classe.

Exemples

Els problemes observats concorden amb les preocupacions dels pares?

Quines són les àrees de major destresa?

Té el nen oportunitats d'usar-les en la vida diària i escolar?

Podrien la mestra i els pares fer alguns canvis que ajudin el nen a comunicar-se millor?

Aquestes preguntes ens ajuden a no perdre de vista el nen íntegrament quan escrivim l'informe logopèdic.

Quant a l'informe en si mateix, és important proporcionar dades completes amb evidència. La guia adjunta està organitzada en ordre d'àrees de desenvolupament i lingüística, i cobrint unitats de menor a major. Per exemple, la secció de la parla comença amb preguntes sobre els fonemes i conclou amb la intel·ligibilitat. Aquesta organització ens ajuda a presentar la informació de manera lògica i gradual.

Així mateix, és important ajudar el lector de l'informe amb la interpretació de les dades. La comunicació escrita ha de presentar el nen com un individu i també situar-lo en el context dels seus iguals i del seu ambient i vida diària. En el mòdul 8, adjuntarem un model d'avaluació. Cal recordar que cada informe logopèdic ha de ser distintiu, ja que cada nen és un individu amb les seves àrees peculiars de destresa i dificultats.

4. Guia per a l'entrevista als pares

Nom de nen:	Data de l'avaluació:	Data de naixement:
Data de l'avaluació:		Edat:
Nom del pare:	Llengua(s) o Idioma(s):	

Informació de fons

Motiu de la derivació: _____

Preocupació dels pares: _____

(Transcriure les paraules exactes de l'informant)

L'adult que acompanya el nen i proporciona informació: _____

Alguna vegada s'ha avaluat la parla i el llenguatge del nen? [S] [N]

Si ha indicat que sí: On i quan va ser avaluat? Quins van ser els resultats?

El nen ha rebut serveis de logopèdia? [S] [N]

Si ha indicat que sí: Quin tipus de serveis ha rebut?

On va rebre serveis?

Quan?

Història prenatal, de part i del desenvolupament

La mare va rebre atenció prenatal? [S] [N]

Va tenir la mare alguna malaltia durant l'embaràs? [S] [N]

Si ha indicat que sí: Quina?

Quan?

Com es va resoldre?

Ha pres la mare alcohol [S] [N], drogues [S] [N], o tabac [S] [N] durant l'embaràs?

Va ser l'embaràs a terme? [S] [N]

Si ha indicat que no: Per què i per quant temps?

Va haver-hi alguna altra complicació durant l'embaràs? [S] [N]

Si ha indicat que sí: Quina?

Quan?

Com es va resoldre?

Quin tipus de part va ser? Natural/Vaginal [S] [N] Cesària: [S] (Per què? _____) [N]

Va haver-hi complicacions en el part per a la mare? [S] [N]

Si ha indicat que sí: Quina?

Quan?

Com es va resoldre?

Va haver-hi complicacions en el part per al bebè? [S] [N]

Si ha indicat que sí: Quina?

Quan?

Com es va resoldre?

Pes de naixement: _____

Va estar el bebè a la incubadora? [S] [N] Si ha indicat que sí, per què i per quant temps?

El bebè va ser intubat? [S] [N] Si ha indicat que sí, per què i per quant temps? _____

Després de quants dies va ser donat d'alta de l'hospital el bebè? _____

Després de quants dies va ser donada d'alta de l'hospital la mare? _____

Si no van ser donats d'alta junts, per què? _____

Fites del desenvolupament

Fites	Mesos
Girar-se	
Asseure's	
Posar-se dempeus	
Caminar	

Parla i llenguatge

Fita	Mesos/Edat
Balbotejar	
Primera paraula	
Nomenar objectes	
Combinacions de dues paraules	

Oral-motor

Fita	Mesos/Edat
Sostenir el cap	
Alimentació amb cullera	
Menja texturada (arròs, vegetals tous)	
Mossegar (pollastre, carn)	

Fita	De	Fins a
Alletament?		
Alimentació amb biberó?		
Got?		
Tassa?		
Cullera?		
Forquilla?		

Historial mèdic

El nen/a ha sofert alguna malaltia? [S] [N]

Si ha indicat que sí, quina? _____

Quan va començar? _____

Tractament/Medicament(s): _____

Alguna vegada va ser hospitalitzat el nen/a? [S] [N]

Si ha indicat que sí, per què?

Des de _____ fins a _____

Té història de:

Asma: [S] [N] tractada amb _____

Infeccions de l'oïda: [S] [N] Quantes a l'any? _____

Tractades amb _____

Al·lèrgies: [S] [N] A què? _____

Convulsions: [S] [N] Quan?, tractat amb _____

Està prenent algun medicament el nen/a? [S] [N]

Si ha indicat que sí, quin? _____

Per quant temps? _____

S'ha avaluat l'audició del nen/a? [S] [N]

Si ha indicat que sí, quan va ser la prova d'audiometria?, on?, resultats?

Hi ha alguna preocupació per part dels pares pel que fa a l'audició del nen/a? [S] [N]

Si ha indicat que sí, per què? _____

S'ha avaluat la visió del nen/a? [S] [N]

Si ha indicat que sí, quan?, on?, quins van ser els resultats? _____

Alguna vegada ha tingut una avaluació neurològica el nen/a? [S] [N]

Si ha indicat que sí, quan?, on?, quins van ser els resultats? _____

Història social i familiar

Hi ha antecedents familiars de discapacitat auditiva, retard de la parla i del llenguatge o problemes d'aprenentatge? [S] [N]

Si ha indicat que sí, qui? què? _____

Hi ha un historial de canvis o altres esdeveniments disruptius durant la vida del nen? [S] [N]

Si ha indicat que sí, què? quan? _____

Com és la personalitat del nen/a? _____

La família té suport de familiars i amics? _____

País d'origen _____

Si és de fora d'Espanya, quants anys fa que viu a Espanya? _____

A quina ciutat? _____

La família visita el país d'origen? [S] [N]

Si ha indicat que sí, amb quina freqüència, durant quant temps? _____

Quan va ser l'última visita? _____

La família té plans de marxar d'Espanya? _____

Història i ús del llenguatge

	Predominant / Primer idioma (dialecte)	Anys d'educació	Tipus d'educació
Nen			
Mare			
Pare			
Germà/na			
Germà/na			

Cuida una altra persona el nen/a? [S] [N]

Si ha indicat que sí, qui?, quantes hores?, en quin idioma? _____

El nen/a va a escola? [S] [N]

Si ha indicat que sí, on?, quantes hores?, idiomes a l'escola? _____

El nen/a mira la televisió? [S] [N]

Si ha indicat que sí, quantes hores al dia?, en quin idioma? _____

Quin percentatge de temps està exposat a l'espanyol/català?

Si el nen està exposat a més d'un idioma, indiqui a quin i el percentatge de temps

a què el nen està exposat: L1 _____ L2 _____

En l'opinió de l'avaluador, es parlen dialectes a la llar? [S] [N]

Si ha indicat que sí, quin: _____

Quin tipus de bilingüe és aquest nen/a? ___ Simultani / Seqüencial

___ Receptiu (entén un dels idiomes però no el parla)

Observacions de comportament

En l'opinió de l'avaluador, hi ha alguna característica física notable _____

(és a dir, grandària, característiques destacades, etc.)? [S] [N]

Si ha indicat que sí, quina? _____

Sembla el nen/a: tímid, amistós, curiós, desinteressat, etc. _____

Respon a les seves instruccions? [S] [N]

Respon a un reforç positiu? [S] [N]

Com tolera la frustració? _____

Com se separa de la mare? _____

Atenció. Si us plau, comentar-ho:

Capacitat d'atenció _____

Distraccions _____

Alerta _____

Taxa de resposta _____

Consciència dels altres _____

Consciència d'esdeveniments ambientals _____

Cooperació _____

Com ocupa el seu temps el nen/a? Què li agrada fer? _____

Quines joguines li agraden? _____

Com es porta amb els altres nens/es? _____

El nen/a exhibeix comportaments inusuals
(és a dir, mossega, copeja, escup, té rabietes, autoestimulació)? [S] [N]

Si ha indicat que sí, quins?, quan? _____

Observació del joc

Categoria	Descripció del joc, joguines, activitats
Exploració sensorial i motora	
Joc funcional	
Joc constructiu	
Joc dramàtic o simbòlic	
Jocs amb regles	
Joc físic	

Fonètica i fonologia

Comentari sobre l'inventari fonètic:

Comentari sobre l'estructura de la síl·laba:

Comentari sobre el grup de consonants i la reducció de síl·labes:

Processos fonològics:

Intel·ligibilitat en contextos coneguts:

Intel·ligibilitat en contextos desconeguts:

Influències dialectals:

Comparació amb les normes de l'edat:

El nen imita el model de l'avaluador? [S] [N]

Si ha indicat que sí, quin? _____

Segons els pares, què diu el nen? _____

Com demana menjar? _____

Com pregunta pel bany? _____

Llenguatge receptiu (anotar tots dos idiomes)

El seu nen/a...

Respon al seu propi nom? [S] [N]

Respon a les peticions d'atenció (No, Parar, Mirar)? [S] [N]

Entén els conceptes bàsics? [S] [N]

Concepte	Ho fa amb o sense ajuda? Exemples
Colors	
Parts del cos	
Funció de l'objecte	
Grandària	
Forma	
El mateix/diferent	
Més/menys	
Propietats físiques	
Conceptes espacials	
Conceptes temporals	
Conceptes de quantitat	
Un altre	

El nen entén instruccions? [S] [N]

	Simples (exemple)	Complexes (exemple)
D'un pas		
De dos passos		
De tres o més passos		

El nen entén preguntes? [S] [N]

	Nivell d'ajuda i exemple
Si/No	
Què?	
Qui?	
On?	
Quan?	
Per què?	

Entén contes senzills? [S] [N]

Si ha indicat que sí, si us plau argumentar-ho: _____

Llenguatge expressiu

Quin és el mitjà principal de comunicació del nen? (si us plau, marcar-ho)

La mirada fixa Gest Manipulació física Argot
 Vocalització Verbalització Llenguatge de senyals

Quina és la freqüència dels actes comunicatius del nen? _____

El nen exhibeix ecolàlia? [S] [N]

Si ha indicat que sí, (indicar-ne un) Immediat / Retardat

Exacte / Mitigat

Per a continuar la interacció / Per a demostrar la comprensió

Forma del llenguatge

LME en paraules: Primer idioma: _____ Segon idioma: _____

Nivell de gramàtica: _____

Quin tipus de preguntes fa? _____

Contingut del llenguatge

Vocabulari (si us plau, descriure-ho) _____

Relacions semàntiques _____

Narratives

Quin tipus d'esdeveniments de rutina o històries simples pot expressar el nen?

Si us plau, argumentar-ho:

Habilitats metalingüístiques

El nen coneix tots dos idiomes? [S] [N]

Si ha indicat que sí, com? (posar exemples) _____

Pragmàtica

Fa el nen el següent?	Nivell d'ajuda, exemples
Demostra intenció comunicativa	
Estableix atenció conjunta	
Inicia comunicació	
Pren torns	
Inicia un nou tema de conversa	
Manté el tema de conversa	
Para esment a l'interlocutor	

Resultats de l'examen oral-perifèric

Funció respiratòria: capacitat, coordinació _____

Funció articulatòria: observació de l'aspecte anatòmic i de la funcionalitat dels òrgans articularis _____

Funcionalitat orgànica en succió, masticació, deglució i emissió _____

Veu

Intensitat: _____

Freqüència (to): _____

Qualitat: _____

Qualsevol preocupació que tinguin els pares: _____

Fluïdesa

Hi ha antecedents familiars de quequeig? [S] [N]

Si ha indicat que sí, qui, quan _____

Disfluència observada _____

Freqüència de les disfluències observades _____

Resposta a les estratègies _____

Impressions i recomanacions: _____

5. Repetició de paraules inventades, preguntes crítiques i guia d'observació

5.1. Repetició de paraules inventades (Gutiérrez-Clellen i Simon-Cerejido, 2010)

Logopeda: Saps com parlen els marcians? No? Vinga doncs parlem com els marcians. T'ensenyaré unes paraules marcianes. Primer, escoltaràs les paraules marcianes per aquests audiòfons que s'assemblen a les orelles dels marcians. Després vull que tu les repeteixis. Intenta repetir les paraules igualetes com les diuen. Preparat?

Pràctica: Assegureu-vos que el nen comprèn que ha d'esperar a sentir tota la paraula inventada abans de començar a parlar.

Logopeda: Abans de començar practicarem. Repeteix el que dic.

Tidoba

Fuaketa

Logopeda: Ara comencem. Solament escoltaràs cada paraula una vegada.

2 sil·labes	Transcripció	Producció del nen	denom	correcte
tinru	$\begin{array}{c} r \\ t \ i \ n \ r \ u \end{array}$		5	
gauber	$\begin{array}{c} b/v \ r \\ g \ a \ u \ \beta \ \epsilon \ r \end{array}$		5	
mergüi	$\begin{array}{c} r \\ m \ \epsilon \ r \ g \ ü \ i \end{array}$		5	
merfas	$\begin{array}{c} r \\ m \ \epsilon \ r \ f \ a \ s \end{array}$		6	

2 síl·labes total			21	
3 síl·labes				
durbiepos	d u r b i e p o s		8	
cherugua	tʃ ε r u g u a		6	
tinchaubel	t i n tʃ a u β ε l		8	
ruchetua	r u tʃ ε t u a		6	
jusnaiche	x u s n a i tʃ ε		7	
3 síl·labes total			35	
4 síl·labes				
jicherupia	x i tʃ ε r u p i a		8	
jenchufaitin	x ε n tʃ u f a i t i n		10	
burdaigüipos	b u r d a i g u i p o s		10	
jiruchepos	x i r u tʃ ε p o s		9	
merjanchútin	m ε r x a n tʃ u t i n		11	
cuimaijenpos	k u i m a r x ε n p o s		10	
jenburnaipos	x ε n b u r n a i p o s		11	
mauteipoitin	m a t e i p o i t i n		9	
jiruchepia	x i r u tʃ ε p i a		8	
tincaumiepos	t i ŋ k a m i e p o s		10	
jicherupos	x i tʃ ε r u p o s		9	
4 síl·labes total			105	

Puntuació

Síl·labes	Numerador	Denominador	Percentatge
2 síl·labes		21	
3 síl·labes		35	
4 síl·labes		105	
TOTAL		161	

5.2. Preguntes crítiques per als nens bilingües (adaptació de Crowley, 2014)

Aquestes preguntes són necessàries per a comprendre el desenvolupament dels nens bilingües. És preferible preguntar-les en persona per a poder aclarir respostes incompletes.

1) Història lingüística:

- a) Al llarg dels anys, descriure l'idioma o idiomes que ha escoltat el nen amb precisió.
- b) Si el segon idioma es va començar a aprendre després del primer, quin era el nivell del primer idioma fins a aquest moment?
- c) Percentatge de temps que escolta el nen cada idioma en un dia normal.
- 2) Història familiar de trastorns de parla i llenguatge, o trastorns de l'aprenentatge:
- a) Molts trastorns de la comunicació tenen un component genètic.
- 3) Comparació de les habilitats lingüístiques del nen amb les habilitats lingüístiques d'altres nens bilingües de la mateixa edat, familiars o germans:**
- a) Aquesta es considera la pregunta fonamental.
- b) Ajudeu els pares a comparar el seu fill amb nens típics que van créixer en condicions similars.
- 4) Exemples de bona comunicació i de dificultats en la comunicació:
- a) Demaneu als pares que prenguin nota de l'expressió (verbal i no verbal) del nen.
- b) Els pares poden donar exemples en situacions variades.

5.3. Guia d'observació de la llar i de l'aula de preescolar

Get Ready to Read!

www.GetReadytoRead.org

La lectoescritura en el hogar

Lista de verificación

Usted es el primer maestro de su hijo. Su hogar es el lugar donde el niño tiene las primeras experiencias con los libros y la lectura.

Mire alrededor de su casa y piense en todo lo que hace ahí con su hijo. Si la afirmación que viene en la lista de verificación es verdadera, marque ✓ en la columna de "Verdad". Si la afirmación es falsa, marque ✓ en la columna de "Falso".

Lo que el niño tiene...	VERDAD	FALSA
El niño tiene por lo menos un libro con el alfabeto (ej: libro ABC del Dr. Seuss, Mandilla).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño tiene las letras del alfabeto imantadas para jugar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño tiene a su alcance crayones y lápices para escribir y dibujar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño tiene a su alcance papel para escribir y dibujar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño tiene a su alcance una mesa o una superficie para escribir y dibujar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño tiene por lo menos un libro de rimas (ej: Miss Kindergarten Gets Ready for Kindergarten de Joseph Slate).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño tiene más de un libro de rimas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño tiene por lo menos 10 libros ilustrados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño tiene por lo menos 20 libros ilustrados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño tiene por lo menos 50 libros ilustrados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño juega en la computadora juegos de lectura básica y del alfabeto (ej: Reader Rabbit or Bailey's Book House).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño tiene materiales y juegos que le ayudan a aprender el alfabeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lo que otro adulto o yo hacemos....		
En casa, otro adulto o yo leemos con el niño un cuento ilustrado por lo menos una vez a la semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En casa, otro adulto o yo leemos con el niño un libro ilustrado por lo menos cuatro veces a la semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En casa, otro adulto o yo le enseñamos al niño palabras nuevas por lo menos una vez a la semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En casa, otro adulto o yo le enseñamos al niño palabras nuevas casi todos los días.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En casa, otro adulto o yo tenemos una charla edificante e informativa con el niño por lo menos una vez a la semana. (ej: "¿De qué crees que está hecho el helado?")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En casa, otro adulto o yo tenemos una charla edificante e informativa con el niño casi todos los días.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En casa, otro adulto o yo le ayudamos al niño a aprender rimas infantiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lo que otro adulto o yo hacemos.... (Continúa)

VERDAD FALSA

- En casa, otro adulto o yo animamos al niño a expresar lo que quiere en oraciones completas.
- En casa, otro adulto o yo animamos al niño a expresar lo que quiere en oraciones completas.

Lo que el niño me ve hacer a mí o ve hacer a otro adulto...

- En casa, el niño me ve a mí o ve a otro adulto leer libros, revistas o el periódico por lo menos una vez a la semana.
- En casa, el niño me ve a mí o ve a otro adulto leer libros, revistas o el periódico casi todos los días.

Lo que yo soy...

- Soy un buen lector.
- Mi vocabulario es amplio.
- Empecé a leer con el niño libros ilustrados antes de que cumpliera un año.
- Me gusta leer con el niño libros ilustrados.
- Confío en que el niño desarrolle todo su potencial en la escuela.

Tanto ahora como antes, otro adulto o yo motivamos o ayudamos al niño a...

- En casa, otro adulto o yo animamos al niño a ver por televisión o en vídeo programas de lectura para principiantes (ej: "Between the Lions" en PBS).
- En casa, otro adulto o yo animamos al niño a jugar en la computadora juegos que lo inicien al alfabeto y a la lectura (ej: "Reader Rabbit").
- En casa, otro adulto o yo ayudamos al niño a aprender a cantar o a recitar el alfabeto.
- En casa, otro adulto o yo ayudamos al niño a nombrar las letras del alfabeto.
- En casa, otro adulto o yo ayudamos al niño a aprender a escribir las letras del alfabeto.
- En casa, otro adulto o yo ayudamos al niño a aprender a escribir su nombre.
- En casa, otro adulto o yo ayudamos al niño a aprender a escribir los nombres de otras personas.
- En casa, otro adulto o yo ayudamos al niño a aprender a hacer rimas.
- En casa, otro adulto o yo ayudamos al niño a aprender los sonidos de las letras del alfabeto (ej: "La M hace el sonido mmmm").

Cuente el número de afirmaciones marcadas como VERDADERAS y anote ese número en el recuadro de la derecha. La tabla de abajo le dice qué tanto favorece su hogar el desarrollo de la lectoescritura.

- 31-37** Su hogar tiene la mayoría de los elementos de apoyo para la lectoescritura.
- 20-29** Su hogar tiene muchos de los elementos de apoyo para la lectoescritura.
- 11-19** Su hogar tiene algunos de los elementos de apoyo para la lectoescritura.
- 0-10** Su hogar necesita más y mejores elementos de apoyo para la lectoescritura.



Get Read to Read! es un proyecto del National Center for Learning Disabilities. Para más información sobre este programa, por favor visite nuestro sitio www.GetReadytoRead.org.

Get Ready to Read!

www.GetReadytoRead.org

Lista de Control Para el Entorno de Lectoescritura

¿Favorece la lectoescritura su programa de cuidados infantiles para la familia?

Usted juega un papel muy importante puesto que es quien les brinda a los niños de su programa las primeras experiencias con los libros y la lectura. Esta lista ha sido especialmente elaborada para los programas de cuidados infantiles y debe destinarse a niños entrados en los 3 años de edad, de 4 años y de 5 recién cumplidos. Procure utilizarla 2 ó 3 veces durante el año.

Fíjese en qué áreas de la casa pasan los niños del programa la mayor parte del tiempo, y piense en lo que usted hace con ellos cuando los tiene a su cuidado. Si el enunciado de la lista de control es verdadero, marque su respuesta en la columna "Verdad". Si el enunciado es falso, marque su respuesta en la columna "Falso". Cuando termina, cuente el número respuestas que puso en "Verdad" y busque ese número en la tabla que va al final de la lista. Los resultados le servirán de guía para saber qué puede agregarle al programa y para apreciar mejor lo que hace por los niños día tras día. Si lo desea, comparta la lista con los miembros de las familias e invítelos a utilizar los resultados como guía para sus propias actividades.

Recursos de Aprendizaje en Su Entorno de Cuidados Infantiles Para la Familia	VERDAD	FALSA
Hay alfabetos de plástico o de madera para que los niños aprendan los nombres y las formas de las letras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay creyones, lápices y papel para que los niños escriban y dibujen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay materiales diversos a la mano para que los niños jueguen, como titeres, muñecos y otros juguetes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay materiales de uso cotidiano con letreros para que los niños jueguen, como cajas de cereal vacías, empaques y etiquetas de productos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños ven que en la casa se utilizan letreros y cosas impresas para informarse y organizar materiales, tales como calendarios y envases marcados donde se guardan los creyones y los juguetes Lego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libros y Lectura en Su Entorno de Cuidados Infantiles Para la Familia		
Hay libros ilustrados diversos, en buenas condiciones, situados en lugares de fácil acceso para los niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usted les lee a los niños todos los días, en un grupo grande o por grupos pequeños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños tienen fácil acceso a diversos libros del alfabeto (como <i>El ABC</i> del Dr. Seuss).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños tienen fácil acceso a libros que tienen letra grande, con ilustraciones vistosas y fotografías.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usted presta con regularidad libros de la biblioteca o los pide prestados a las familias para que los niños tengan una gran diversidad de libros apropiados para su edad, sobre situaciones inventadas y reales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usted cambia con regularidad los libros que tiene a su disposición, para que los niños tengan acceso a libros nuevos y a los favoritos de siempre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usted lee con los niños libros que tienen rimas, repetición y textos predecibles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando les lee a los niños, les señala componentes importantes del libro, como la portada, la tapa posterior, el título y el nombre del autor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de Lenguaje y Lectoescritura en Su Entorno de Cuidados Infantiles Para la Familia		
Todos los días realiza usted por lo menos una actividad planeada de lectoescritura para presentarles las letras, los sonidos y material impreso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usted anima a los niños a jugar con el lenguaje por medio de rimas y canciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usted anima a los niños a utilizar nuevas ideas y vocabulario a lo largo del día.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usted anima a los niños a comentar sus experiencias, formulándoles preguntas que exigen una respuesta completa (por ejemplo, "¿Qué hiciste hoy en la biblioteca?").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante las charlas o mientras les lee libros ilustrados, a menudo les presenta a los niños palabras nuevas y su significado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usted les ayuda a los niños a utilizar palabras para resolver conflictos y analizar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Actividades de Lenguaje y Lectoescritura en Su Entorno de Cuidados Infantiles Para Familias (Continúa) VERDAD FALSA

- Con regularidad, pone a los niños a hacer juegos y actividades que les enseñan a descomponer las palabras en sus componentes fonéticos (por ejemplo, "Aplaudamos al ritmo de las partes que componen tu nombre."): VERDAD FALSA
- Con regularidad, realiza actividades apropiadas para la edad de los niños, para enseñarles a escribir las letras del alfabeto. VERDAD FALSA
- Con regularidad, les ayuda a los niños a aprender los sonidos de las letras del alfabeto (por ejemplo, "La M produce el sonido 'mmmm'."). VERDAD FALSA
- Entre los proyectos y excursiones del año, usted incluye experiencias de desarrollo de lenguaje y lectoescritura (por ejemplo, ir a una biblioteca, visitar un supermercado, fijarse en los letreros durante una caminata por el vecindario). VERDAD FALSA
- Usted anima a los niños a practicar la escritura de su propio nombre y a hacer experimentos de hacer libros y escribir notas. VERDAD FALSA
- Usted anima a los niños a garabatear y a hacer ensayos de escritura inventada durante los juegos. VERDAD FALSA
- Con regularidad, usted organiza juegos y actividades para que los niños aprendan a hacer rimas. VERDAD FALSA
- Usted anima a los niños a dictarle cuentos para que puedan ver por escrito sus propias palabras. VERDAD FALSA

El Trabajo Que Usted Realiza Con las Familias

- Usted anima a los padres a leer con los niños a diario. VERDAD FALSA
- Usted comparte sus conocimientos sobre la lectoescritura y el lenguaje por medio de reuniones y materiales impresos. VERDAD FALSA
- Usted comparte con las familias actividades de lectoescritura, libros, videos, material impreso, recursos de la comunidad y demás información. VERDAD FALSA
- Usted se ocupa de que las familias se aseguren que un profesional de la salud examine a los niños una vez al año para saber si tienen problemas de la visión o del oído. VERDAD FALSA
- Usted representa el idioma y la cultura de los niños en su programa, por medio de actividades, libros, canciones y vocabulario. VERDAD FALSA
- Usted observa con regularidad a cada niño y anota todas sus observaciones sobre el progreso en las primeras destrezas de lenguaje y lectoescritura, y luego comparte la información con las familias. VERDAD FALSA
- Si le preocupa el desarrollo de un niño, usted les aconseja a los familiares del niño que busquen asesoría y evaluación con un profesional calificado. VERDAD FALSA
- Usted les brinda a las familias información sobre el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura del niño para que se la entreguen al maestro o maestra del jardín infantil. VERDAD FALSA

Usted, el Proveedor de Cuidados Infantiles de la Familia

- Usted lee individualmente con cada niño varias veces a la semana, para cultivar un contacto personal con cada niño. VERDAD FALSA
 - Usted participa en los juegos inventados de los niños para animarlos a utilizar vocabulario nuevo. VERDAD FALSA
 - Usted utiliza vocabulario abundante y descriptivo cuando conversa y juega con los niños. VERDAD FALSA
 - Con regularidad, usted les muestra a los niños cómo usar la lectura y la escritura para fines prácticos, por ejemplo, escribe cartas y elabora listas con ellos. VERDAD FALSA
 - Usted guía a los niños y les imparte una disciplina positiva, celebrando sus triunfos y logros. VERDAD FALSA
 - Usted ha recibido entrenamiento en el desarrollo temprano del lenguaje y la lectoescritura. VERDAD FALSA
- Cuente el número de enunciados que marcó VERDAD y anote ese número en la casilla de la derecha. Consulte la tabla de abajo para saber que tanto favorece la lectoescritura su programa de cuidados infantiles para la familia.

- 31-41** El entorno de los cuidados infantiles tiene la mayoría de los elementos de apoyo necesarios.
- 21-30** El entorno de los cuidados infantiles tiene muchos los elementos de apoyo.
- 11-20** El entorno de los cuidados infantiles tiene algunos elementos de apoyo.
- 0-10** El entorno de los cuidados infantiles necesita mejoras.



Get Read to Read! es un proyecto del National Center for Learning Disabilities. Para más información sobre este programa, por favor visite nuestro sitio www.GetReadytoRead.org.

Get Ready to Read!

www.GetReadytoRead.org

La lectoescritura en el la escuela Lista de verificación

¿Favorece su salón de clases la lectoescritura?

Usted tiene en sus manos la gran responsabilidad de proporcionar a sus alumnos las primeras experiencias con los libros y la lectura en el salón de clases.

Mire con detenimiento el salón y piense si la situación descrita se da. Si la afirmación es verdadera, marque ✓ en la columna de "Verdad". Si la afirmación es falsa, marque ✓ en la columna de "Falsa".

Disponibilidad de materiales didácticos...

VERDAD FALSA

Hay libros sobre el alfabeto (ej: <i>libro ABC</i> del Dr. Seuss, <i>Mandilla</i>) al alcance de los niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay letras del alfabeto en tres dimensiones, de madera o de plástico, al alcance de los niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay crayones y lápices al alcance de los niños para escribir o dibujar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay papel al alcance de los niños para escribir o dibujar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay mesas u otras superficies al alcance de los niños para escribir o dibujar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay libros de rimas (ej: <i>Miss Bindergarten Gets Ready for Kindergarten</i> de Joseph Slate) al alcance de los niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay por lo menos 25 libros ilustrados al alcance de los niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay por lo menos 50 libros ilustrados al alcance de los niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Materiales didácticos que utilizan los niños...

Se utilizan con regularidad juegos, materiales y actividades didácticas para que los niños aprendan los nombres de las letras del alfabeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se motiva a los niños para que garabateen y experimenten con escritura de su invención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se utilizan con regularidad juegos, materiales y actividades didácticas para que los niños aprendan rimas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños de la clase tienen por lo menos dos veces a la semana sesiones de lectura conjunta con un adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños de la clase tienen por lo menos cuatro veces a la semana sesiones de lectura conjunta con un adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se utilizan con regularidad juegos, materiales y actividades didácticas para que los niños aprendan a escribir las letras del alfabeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lo que hace el maestro o su asistente...

El maestro a veces sondea palabras cuando les lee libros ilustrados a los niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con frecuencia el maestro les presenta a los niños palabras nuevas cuando les lee libros ilustrados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro tiene con regularidad charlas edificantes e informativas con los niños sobre temas que les interesan (ej: "¿Cómo creen que se hace el helado?").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro envía a casa materiales para motivar a los padres a leer con los niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro anima a los niños a hablar de sus experiencias (ej: "¿Qué pasó en la biblioteca?").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro les hace preguntas a los niños y los anima a hablar mientras lee con ellos libros ilustrados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lo que hace el maestro o su asistente... (Con't)

VERDAD FALSA

El maestro envía a casa materiales para que los padres les ayuden a los niños a aprender las letras del alfabeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro les ayuda a los niños a aprender rimas infantiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro anima a los niños a expresarse con oraciones completas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro lleva nota de cómo progresa cada niño en el desarrollo de las destrezas básicas de lectura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro cree que es importante que los niños pequeños adquieran destrezas que los preparan para la lectura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con regularidad el maestro organiza juegos y actividades que permiten a los niños dividir las palabras en los segmentos que las componen (ej: aplaudir con cada sonido que escuchan en la palabra: ba-na-no").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro les ayuda a los niños a aprender a escribir su propio nombre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con regularidad, el maestro les ayuda a los niños a aprender los sonidos de las letras del alfabeto (ej: "La M hace el sonido mmmm").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro muestra entusiasmo por las actividades de lectoescritura y lenguaje que forman parte del currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los antecedentes del maestro...

El maestro es un buen lector.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro tiene un vocabulario amplio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro está graduado de la universidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro ha tenido entrenamiento en lectoescritura o en preparación para la lectura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El salón de clases y la escuela, preescolar o centro...

El salón de clases cuenta con un programa detallado de las actividades planeadas para enseñarles a los niños las letras, los sonidos del lenguaje y la escritura a lo largo del año.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varios proyectos y paseos planeados para el año escolar tienen que ver con la palabra escrita (ej: visita a la biblioteca; elaboración de un libro ilustrado; visita al supermercado, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El día de clases incluye actividades planeadas en las que se espera que todos los niños participen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños generalmente se mantienen ocupados en vez de esperar pasivamente hasta comenzar la siguiente actividad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El preescolar o el centro chequea si hay niños con problemas de visión o audición.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El preescolar o el centro chequea si hay niños con algún retraso en el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A los niños les gustan las actividades de lectoescritura y lenguaje que toman parte del currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuente el número de afirmaciones marcadas como VERDAD y anote ese número en el recuadro de la derecha. La tabla de abajo le dice cuánto favorece el salón de clases desarrollo de la lectoescritura.

- 31-40** El salón de clases tiene la mayoría de los elementos de apoyo para la lectoescritura.
- 21-30** El salón de clases tiene muchos de los elementos de apoyo para la lectoescritura.
- 11-20**
- 0-10** El salón de clases necesita más y mejores elementos de apoyo para la lectoescritura.



Get Read to Read! es un proyecto del National Center for Learning Disabilities. Para más información sobre este programa, por favor visite nuestro sitio www.GetReadytoRead.org.

Bibliografia

Aguilar-Mediavilla, E.; Buil-Legaz, L.; López-Penadéz, R.; Adrover-Roig, D. (2017). «Language development in bilingual Spanish-Catalan children with and without specific language impairment». A: Auza Benavides, A.; Schwartz, R. *Language development and disorders in Spanish-speaking children* (pàg. 37-62). Cham / Suïssa: Springer Nature.

Archibald, L.; Gathercole, S. (2006). «Short-term and working memory in specific language impairment». *International Journal of Language & Communication Disorders* (núm. 41, pàg. 675-693).

Auza, A.; Morgan, G. (2013). «The use of prepositions in storytelling: Comparisons between Spanish speaking children with and without language impairment». *Infancia y Aprendizaje* (36, pàg. 35-49).

Bloom, P. (2001). «Precis of "How children learn the meanings of words"». *Behavioral and Brain Sciences* (núm. 24, pàg. 1.095-1.103).

Bosch Galcerán, L. (1983). «El Desarrollo Fonológico Infantil: Una Prueba Para Su Evaluación». Departament de Psicologia General: Universitat de Barcelona.

Crowley, C. (2014). «The Critical Questions». Teachers College Columbia University.

Dollaghan, C. (2007). *The handbook for evidence-based practice in communication disorders*. Baltimore: Brookes.

Ebert, K.; Kalanek, J.; Cordero, K.; Kohnert, K. (2008). «Spanish nonword repetition: Stimuli development and preliminary results». *Communication Disorders Quarterly* (núm. 29, pàg. 67-74).

Fernández Vázquez, M.; Aguado Alonso, G. (2007). «Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* (núm. 27, pàg. 140-152).

Frank, M.; Braginsky, M.; Yurovsky, D.; Marchman, V. (2016). «Wordbank: An open repository for developmental vocabulary data». *Journal of Child Language* (pàg. 1-18).

Gavarró, A. (2017). «A sentence repetition task for Catalan-speaking typically-developing children and children with specific language impairment». *Frontiers in Psychology* (núm. 8, pàg. 1-13).

Girbau, D.; Schwartz, R. (2007). «Non-word repetition in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment (SLI)». *International Journal of Language & Communication Disorders* (núm. 42, pàg. 59-75).

Goldstein, B. (2007). «Spanish speech acquisition». A: McLeod, S. *The international guide to speech acquisition* (pàg. 539-553). Clifton Park / Nova York: Thomson Delmar Learning.

Guerrero, M. D. (2005). «Thinking words in one's first language. Inner speech: The L1 perspective». A: Guerrero, M. D. *Inner speech-L2: thinking words in a second language* (pàg. 27-58). Nova York: Springer.

Gutiérrez-Clellen, V.; Peña, E. (2001). «Dynamic assessment of diverse children: A tutorial». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* (núm. 32, pàg. 212).

Gutiérrez-Clellen, V.; Simon-Cerejido, G. (2010). «Using nonword repetition tasks for the identification of language impairment in Spanish-English-speaking children». *Learning Disabilities Research & Practice* (núm. 25, pàg. 48-58).

Gutiérrez-Clellen, V.; Restrepo, M.; Bedore, L.; Peña, E.; Anderson, R. (2000). «Language sample analysis in Spanish-speaking children: Methodological considerations». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* (núm. 31, pàg. 88-98).

Jackson-Maldonado, D. (2012). «Verb morphology and vocabulary in monolinguals, emerging bilinguals, and monolingual children with language impairment». A: Goldstein, B. *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (2a. ed., pàg. 153-174). Baltimore: Brookes.

Jackson-Maldonado, D.; Thal, D.; Marchman, V.; Newton, T.; Fenson, L.; Conboy, B. (2003). *El inventario del desarrollo de habilidades comunicativas: User's guide and technical manual*. Baltimore / MD: Brookes.

Kaderavek, J. (2015). *Language disorders in children: Fundamental concepts of assessment and intervention* (2a. ed.). Boston: Pearson.

Lidz, C.; Pena, E. (2009). «Responsiveness to intervention: New opportunities and challenges for the speech-language pathologist». *Seminars in Speech & Language* (núm. 3, pàg. 121-133).

López-Ornat, S.; Fernández, A.; Gallo, P.; Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.

López-Ornat, S.; Gallego, C.; Gallo, P.; Karousou, A.; Mariscal, S.; Martínez, S. (2005). *MacArthur: Inventario de desarrollo comunicativo. Manual y cuadernillos*. Madrid: TEA Ediciones.

Mariscal, S.; Auza Benavides, A. (2017). «Typical language development of monolingual Spanish-speaking children». A: Auza Benavides, A. *Language development and disorders in Spanish-speaking children* (pàg. 3-36). Cham / Suïssa: Springer Nature.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Nova York: Dial.

McLeod, S.; Harrison, L.; McCormack, J. (2012). «The Intelligibility in Context Scale: Validity and reliability of a subjective rating measure». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* (núm. 55, pàg. 648-656).

Mendoza, E.; Garzón, M. (2012). «¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos?» *Revista Chilena de Fonoaudiología* (núm. 11, pàg. 37-56).

Miller, J.; Iglesias, A. (2006). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), English & Spanish. 9th version*. Madison: University of Wisconsin, Language Analysis Lab.

Patterson, J. (1998). «Expressive vocabulary development and word combinations of Spanish-English bilingual toddlers». *American Journal of Speech-Language Pathology* (núm. 7, pàg. 46-56).

Peña, E.; Bedore, L.; Rapazzo, C. (2003). «Comparison of Spanish, English, and bilingual children's performance across semantic tasks». *Language, Speech, & Hearing Services in the Schools* (núm. 34, pàg. 5-16).

Romero Contreras, S.; Gómez Martínez, G. (2013). «Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años». A: Auza Benavides, A.; Hess Zimmermann, K. *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanoparlantes* (pàg. 25-57). Mèxic: Ediciones DeLaurel.

Sadurní Brugué, M.; Rostán Sánchez, C.; Serrat Sellabona, E. (2002). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC.

Sanz-Torrent, M.; Andreu, L.; Badia, I.; Sidera, F. (2011). «Argument omissions in preschool Catalan and Spanish speaking children with SLI». *Infancia y Aprendizaje* (núm. 34, pàg. 49-66).

Schick, A.; Melzi, G. (2010). «Children's oral narrative development across contexts». *Early Education & Development* (núm. 21, pàg. 293-317).

Shin, N.; Requena, P.; Kemp, A. (2017). «Bilingual and monolingual children's patterns of syntactic variation: Variable clitic placement in Spanish». A: Auza Benavides, A.; Schwartz, R. *Language development and disorders in Spanish-speaking children* (pàg. 63-88). Cham / Suïssa: Springer Nature.

Simon-Cerejido, G. (2017). «Sentence repetition in typical and atypical Spanish-speaking preschoolers who are English language learners». En: Auza Benavides, A.; Schwartz, R. *Language development and disorders in Spanish-speaking children* (pàg. 205-215). Cham / Suïssa: Springer Nature.

Simon-Cerejido, G.; Gutiérrez-Clellen, V. (2007). «Spontaneous markers of Spanish language impairment». *Applied Psycholinguistics* (núm. 28, pàg. 317-339).

Soprano, A. M. (1998). *La "hora de juego" lingüístico. Disfasias, afasias, autismo, evaluación, orientación*. Argentina: Editorial de Belgrano.

Zimmermann, K.; Auza Benavides, A. (2013). «Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños». A: Auza Benavides, A.; Zimmermann, K. *Que*

me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes (pàg. 7-24). Mèxic:
Ediciones DeLaurel.

