

Adquisició i avaluació del llenguatge

Adquisició i avaluació del llenguatge

Melina Aparici Aznar

Eulàlia Noguera Llopart

L'encàrrec i la creació d'aquest material docent han estat coordinats pel professor: Llorenç Andreu Barrachina (2012).

Primera edició: setembre 2012

© Melina Aparici Aznar i Eulàlia Noguera Llopart del text.

Tots els drets reservats

© d'aquesta edició, FUOC, 2012

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Realització editorial: Editorial UOC

Dipòsit legal: B-22.742-2012

Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/3.0/es/legalcode.ca>

Índex

Introducció	9
Objectius generals	11
Capítol I. L'adquisició del llenguatge	13
Objectius	13
1. Perspectives teòriques sobre l'adquisició del llenguatge	16
1.1. Introducció: trets generals de les teories	16
1.2. Teoria de l'aprenentatge (conductisme)	18
1.3. Teoria lingüística (innatisme)	20
1.4. Teoria cognitiva (constructivisme)	23
1.5. Teoria de la interacció social (sociointeraccionisme)	26
1.6. Connexionisme	27
2. L'etapa prelingüística.....	29
2.1. Bases socials, perceptives i cognitives del desenvolupament del llenguatge i la comunicació	30
2.1.1. Bases perceptives i motrius generals	30
2.1.2. Bases perceptives específicament relacionades amb la parla	31
2.1.3. Bases socials del llenguatge i la comunicació	33
2.2. Les primeres conductes comunicatives: l'emergència de la comunicació intencional.....	35
2.3. La interacció infant-adult: les protoconverses; la parla adreçada als bebès (<i>motherese</i>).....	37
3. Desenvolupament fonològic.....	40
3.1. Desenvolupament de la producció fonològica: el període prelingüístic	40
3.2. Adquisició fonològica en el període lingüístic: fonologia de les primeres paraules i expansió fonològica.....	41
3.2.1. Els processos de simplificació fonològica	42
3.2.2. L'adquisició de repertori fonètic	47

4. Desenvolupament lèxic i semàntic	49
4.1. Comprensió i producció dels primers mots.....	49
4.2. <i>Insight</i> designatiu i «explosió lèxica»	51
4.3. Característiques del significat dels primers mots.....	53
4.4. Diferències individuals en el lèxic i el llenguatge inicial.....	55
4.5. Adquisicions semàntiques «posteriors»	58
5. Desenvolupament de la morfologia i la sintaxi	60
5.1. Fases en el desenvolupament morfosintàctic	60
5.1.1. La qüestió de la productivitat de les emissions infantils .	60
5.1.2. Les etapes en el desenvolupament de la morfosintaxi.....	61
5.1.3. Longitud mitjana de l'enunciat (LME o MLU)	62
5.2. Les primeres combinacions de mots: la «parla telegràfica»	63
5.2.1. Característiques de la parla telegràfica.....	65
5.2.2. Significat relacional: primeres relacions semàntiques	66
5.2.3. Models d'anàlisi sintàctica	68
5.3. Cap a l'estructura sintàctica: expansions a partir de les primeres combinacions	69
5.4. La seqüència d'adquisició dels morfemes.....	70
5.5. Les modalitats oracionals: el desenvolupament de la negació i la interrogació	75
5.6. Combinació d'oracions: les oracions compostes.....	78
5.7. Explicacions del desenvolupament de la morfologia i la sintaxi: «claus» per a l'aprenentatge.....	80
5.8. Adquisicions sintàctiques «posteriors»	83
6. Els desenvolupaments posteriors: més enllà de les habilitats lingüístiques bàsiques.....	87
6.1. Desenvolupaments semàntics i pragmàtics.....	88
6.2. El desenvolupament del discurs	90
6.3. Gèneres i modalitats de producció del discurs	94
Bibliografia	101
Glossari	109
Exercicis d'autoavaluació	111
Solucionari	116

Capítol II. Avaluació del llenguatge oral	117
Objectius	117
1. Procés d'avaluació	117
1.1. Aspectes extralingüístics que s'han de valorar	131
2. Avaluació i diagnòstic del llenguatge oral	138
2.1. Els procediments d'avaluació en llenguatge oral	138
2.1.1. Tests estandarditzats.....	139
2.1.2. Procediments no estandarditzats	139
2.1.3. Escales del desenvolupament.....	144
2.1.4. Observació directa i sistemàtica	146
2.2. Les característiques de les proves i tests per a avaluar el llenguatge oral	147
2.2.1. L'estandardització	148
2.2.2. Característiques psicomètriques	149
2.2.3. Limitacions en l'avaluació del llenguatge.....	152
2.3. Els objectius i l'avaluació en llenguatge oral com a producte ...	153
2.3.1. Evolució dels objectius d'avaluació.....	156
2.3.2. Avaluació de la fonètica i la fonologia	157
2.3.3. Avaluació de la morfologia	174
2.3.4. Avaluació de la sintaxi	178
2.3.5. Avaluació del lèxic i de la semàntica.....	184
2.3.6. Avaluació de la pragmàtica	188
2.4. L'avaluació del llenguatge centrada en els processos implicats..	193
2.4.1. Avaluació de la comprensió	194
2.4.2. Avaluació de la producció.....	196
Bibliografia	199
Glossari	203
Exercicis d'autoavaluació	207
Solucionari	211
Annexos	
1. Protocol de dades inicials	213
2. Informe tècnic logopèdia	216
3. Exemple de transcripció (versió simplificada).....	219
4. Full resum dels resultats (a emplenar pel Psicopedagog i el logopeda).	220
5. Escales, tests i proves	223

Introducció

L'adquisició de la primera paraula és vista pels pares com un fet màgic que esperen amb deler. Segurament, aquesta fascinació en veure que el seu fill està dient la primera paraula transcendeix el fet que aquesta sigui papa o mama. De ben segur que l'entusiasme dels pares s'explica, també, perquè el nen està aprenent el sistema de comunicació més potent que hem creat els humans: una eina de relació social que li permetrà poder expressar idees, intencions, desitjos, etc. És a dir, que la fascinació dels pares també és deguda a què està aprenent allò que ens fa més singularment humans i ens ha permès avançar tant com a espècie.

Ara bé, malgrat que el procés d'adquisició del llenguatge pugui semblar màgic i esporàdic, al darrere hi ha un procés cognitiu molt complex que s'inicia quan el nadó és al ventre matern i es comença a desenvolupar el sistema auditiu. És llavors quan comença la seva exposició al llenguatge verbal. I aquesta exposició constant, juntament amb la intencionalitat comunicativa del nen, farà que aquest comenci a utilitzar el llenguatge. En poc més de sis anys, el nen ja dominarà la llengua materna de manera que serà capaç de comunicar d'una manera precisa les idees que té a la ment. En aquest camí el nen haurà assolit diferents fites a tots els nivells d'anàlisi lingüístics: fonètic i fonològic, lèxic i semàntic, morfològic i sintàctic i pragmàtic. Malgrat que encara anirà millorant el seu llenguatge oral, les principals fites ja s'hauran assolit en aquesta etapa infantil.

En alguns casos, aquest procés es veu afectat i els nens no segueixen un curs evolutiu típic. Es tracta de nens que van endarrerits en l'assoliment de les diferents fites evolutives o que presenten algun tipus d'alteració en les estructures lingüístiques, que no són pròpies d'una adquisició típica. És llavors quan el professional ha de tenir els coneixements per poder avaluar el grau d'afectació en cada component del llenguatge per a, posteriorment, poder ajustar i adequar la intervenció educativa de manera que el nen pugui assolir el nivell de llenguatge que li correspon per edat.

En aquest procés d'avaluació del llenguatge, el professional haurà de tenir uns coneixements especialitzats sobre com es porta a terme el procés d'adquisició tí-

pica. Només amb aquests coneixements podrà identificar si un nen presenta un curs evolutiu, pel que fa al llenguatge, situat dins de la normalitat. A part de conèixer quines en són les principals fases, serà necessari, a més a més, que conegui quines eines i quins instruments es poden fer servir per a avaluar el grau d'adquisició del llenguatge.

Aquest volum es dedica justament a aquesta doble tasca. En primer lloc, s'aporta una informació precisa, complexa i acurada sobre el procés d'adquisició típica del llenguatge. La segona part, i de manera complementària, se centra a analitzar el procés d'avaluació del llenguatge així com a descriure les principals eines, proves i procediments d'avaluació. Per tant, teniu a les mans una eina de gran qualitat científica que conjuga la informació sobre l'adquisició del llenguatge amb la de la seva avaluació. Esperem que sigui de gran utilitat per a tots els professionals que intervenen en el camp de les alteracions del llenguatge.

Llorenç Andreu, a Vall d'Alba, el 29 de juny de 2012.

Objectius generals

1. Identificar les principals fites evolutives en el desenvolupament fonològic.
2. Identificar les principals fites evolutives en el desenvolupament del lèxic i semàntic.
3. Identificar les principals fases en l'adquisició del coneixement morfosintàctic.
4. Identificar les principals fases en l'adquisició del coneixement pragmàtic.
5. Conèixer les diferents fases que inclou el procés d'avaluació així com els principals instruments i proves.

Capítol I

L'adquisició del llenguatge

Melina Aparici Aznar

Aquest capítol desenvolupa el tema de l'adquisició del llenguatge en els infants. El primer apartat, «Perspectives teòriques sobre l'adquisició del llenguatge», presenta els diferents enfocaments teòrics que han menat a l'estudi de l'adquisició del llenguatge, assenyala les diferències entre els factors explicatius adduïts per cada un d'aquests enfocaments i mostra com han generat diferències en l'estudi d'aquest procés.

En els apartats següents s'estudia el desenvolupament de la capacitat lingüística. El segon apartat, «L'etapa prelingüística», explica els desenvolupaments del llenguatge i la comunicació que es donen abans que els infants produeixin les seves primeres paraules. El tercer apartat, «Desenvolupament fonològic», exposa els trets més rellevants del desenvolupament fonològic. El quart apartat, «Desenvolupament lèxic i semàntic», està dedicat a la manera com els infants comencen a conèixer paraules i a produir-les. El cinquè apartat, «Desenvolupament de la morfologia i la sintaxi», explica com els infants comencen a combinar aquests primers mots, a conèixer, distingir i utilitzar els diferents tipus de paraules i a experimentar amb les diferents modalitats oracionals. I, finalment, el sisè apartat, «Els desenvolupaments posteriors: més enllà de les habilitats lingüístiques bàsiques», es dedica als desenvolupaments lingüístics que es donen més enllà dels 4 o 5 anys, bàsicament relacionats amb les habilitats de construcció del discurs, i que permetran a l'infant esdevenir un parlant competent o «expert» de la seva llengua.

Objectius

Després d'estudiar els continguts d'aquest capítol, l'estudiant ha de ser capaç de fer el següent:

1. Distingir la descripció del procés d'adquisició del llenguatge i l'explicació d'aquest procés:

- Comprendre que les explicacions sobre com i per què els infants adquireixen el llenguatge han estat variades i algunes d'elles radicalment enfrontades, i descriure els factors explicatius proposats des dels principals marcs teòrics.
2. Descriure el tipus de llenguatge que els adults empren en adreçar-se als bebès i el tipus d'interaccions en què participen, i reflexionar sobre el paper d'aquestes característiques en el desenvolupament del llenguatge.
3. Conèixer els trets característics de la fase prelingüística:
- Comprendre que el procés d'adquisició del llenguatge comença molt abans que els infants compreguin i produeixin llenguatge.
 - Caracteritzar les habilitats perceptives i cognitives dels bebès i reflexionar sobre el seu paper en el desenvolupament del llenguatge.
 - Identificar i classificar les primeres conductes dels bebès que mostren intencionalitat comunicativa.
 - Caracteritzar els inicis del desenvolupament de la producció fonològica, des del joc vocàlic al balboteig.
4. Identificar les principals fites evolutives en el desenvolupament fonològic:
- Descriure el procés d'adquisició del repertori fonètic.
 - Conèixer les estratègies emprades pels nens en aproximar-se a les paraules i els seus sons, i classificar els processos de simplificació de les paraules.
5. Identificar les principals fites evolutives en el desenvolupament del lèxic:
- Descriure les característiques dels primers mots compresos i produïts pels infants.
 - Conèixer les característiques del significat del lèxic inicial (fenòmens d'infracxtensió i sobrextensió) i reflexionar sobre la manera en què s'adquireix el lèxic inicial.
 - Reconèixer la importància de les diferències individuals en l'adquisició del lèxic i del llenguatge, i identificar els principals estils d'aprenentatge.
 - Enumerar les adquisicions semàntiques que es donen més enllà dels quatre anys.

6. Identificar les principals fases en l'adquisició del coneixement gramatical i reconèixer la importància de la qüestió de la productivitat dels enunciats infantils:

- Descriure les característiques de les primeres combinacions de mots produïdes pels infants i la seva expansió a partir de l'aparició dels mots relacionals.
- Descriure el procés d'adquisició de les diferents marques morfològiques.
- Caracteritzar el procés d'adquisició sintàctica, des de l'estructura de l'oració simple fins a la producció d'oracions compostes.
- Conèixer els principals mecanismes d'anàlisi de regularitats morfo-sintàctiques proposats per a explicar l'adquisició gramatical.
- Enumerar les adquisicions sintàctiques que es donen més enllà dels 4 anys.

7. Conèixer que hi ha aspectes del desenvolupament lingüístic que requereixen un llarg camí evolutiu, i identificar les principals fites evolutives dels anomenats desenvolupaments posteriors:

- Identificar algunes de les habilitats pragmàtiques implicades en la conversa.
- Descriure el procés de desenvolupament de les capacitats narratives.
- Reconèixer la importància de l'ús del llenguatge «descontextualitzat» en els desenvolupaments lingüístics posteriors.
- Caracteritzar el desenvolupament del repertori lingüístic més enllà dels 5 anys.
- Conèixer el paper de la llengua escrita i l'experiència amb diferents gèneres discursius en els desenvolupaments lingüístics posteriors.

1. Perspectives teòriques sobre l'adquisició del llenguatge

1.1. Introducció: trets generals de les teories

És important distingir entre la *descripció* del desenvolupament del llenguatge (què fan els infants a cada edat, quines habilitats i coneixements mostren i quin és el procés o seqüència d'adquisició d'aquestes habilitats) i l'*explicació* dels processos d'adquisició (com ho fan els infants per adquirir o desenvolupar aquestes habilitats i coneixements, per què adquireixen el llenguatge tal com ho fan, quines són les causes que expliquen aquest procés). En aquest apartat ens dedicarem a tractar del segon aspecte: quines són les explicacions que s'han donat al procés general d'adquisició. En els apartats següents tractarem del primer aspecte (quin és el procés d'adquisició dels diferents components del llenguatge), però també ens referirem a algunes explicacions que s'han donat a l'adquisició d'aspectes concrets dels components del llenguatge.

No obstant això, l'enfocament de l'explicació (el posicionament teòric de l'autor) influeix en la descripció que es fa del procés d'adquisició (quines dades es busquen); és a dir, la descripció no és «objectiva» (independent del marc teòric des del qual es faci). A més, a la mateixa descripció de la seqüència d'adquisició d'una habilitat lingüística se li poden donar diverses interpretacions segons el marc teòric en què l'autor se situï. Això s'embolica encara més si tenim en compte que en el camp de l'adquisició del llenguatge s'investiga des de diferents disciplines (lingüística, psicologia, pedagogia), cadascuna amb els seus propis mètodes i hàbits que poden portar a descripcions diferents.¹

D'acord, per exemple, amb Berko (1993), les teories, segons les seves característiques, tendeixen a situar-se en un lloc o un altre de les dimensions que es presenten a continuació; és a dir, a prendre postura pel que fa a aquestes dimensions (o a alguna d'aquestes). Les dimensions no han de ser forçosament oposades, sinó que poden ser complementàries, però la distinció entre aquests trets ens pot facilitar el reconeixement de similituds i diferències entre les diferents aproximacions teòriques:

1. No podem dedicar un apartat a l'explicació de les metodologies emprades en l'estudi del llenguatge infantil. No obstant això, si us cal refrescar aquesta qüestió, en podeu llegir un resum en l'apartat 5 (La investigació en la adquisició del llenguatge, pp. 73-89) del capítol 1 del llibre següent: Serra, M., Serrat, E., Solé, M.R., Bel, A. i Aparici, M. (2000). *La adquisició del llenguatge*. Barcelona: Ariel.

1. Estructuralisme enfront de funcionalisme

a) Una descripció *estructuralista* intenta descobrir els processos invariants o subjacents a les dades observades. Emfasitza la forma o organització de la conducta verbal comuna a individus i situacions.

b) L'explicació *funcionalista* intenta establir relacions entre les variables contextuals i el llenguatge, amb l'objectiu últim de predir i controlar la conducta verbal en situacions i individus diversos.

2. Competència enfront d'actuació (o realització o *performance*)

a) La *competència* emfasitza el coneixement del llenguatge que té l'individu o les regles subjacents que es dedueixen de la seva conducta verbal (el coneixement lingüístic en abstracte).

b) L'*actuació* fa referència als exemples concrets, reals, de l'ús del llenguatge (l'ús del coneixement lingüístic).

3. Innatisme enfront d'empirisme (aprenentatge)

a) L'*innatisme* defensa que els aspectes crítics del llenguatge han de ser innats, ja que el llenguatge és massa complex i s'adquireix massa ràpidament per haver estat après per algun mètode conegut (com la imitació).

b) L'*empirisme* situa la responsabilitat de l'adquisició del llenguatge en els agents de l'entorn; el llenguatge no difereix d'altres conductes, s'aprèn igual que qualsevol altra conducta (a partir de les lleis de l'aprenentatge).

A continuació, veurem com conceben els principals models teòrics (o els models teòrics clàssics) l'adquisició del llenguatge i com es posicionen pel que fa a aquests trets. Actualment hi ha derivacions i subdivisions en diferents models per a cadascun d'aquests models teòrics, però això ho veurem al llarg dels apartats següents, perquè aquests models «actuals» s'han centrat en l'explicació d'algun o alguns components del llenguatge més que en l'explicació de tot el procés. Els extrems (radicals) d'aquestes dimensions són l'*aproximació conductista* (tret: funcionalista, actuació, empirista) i la *lingüística o innatista* (tret: estructuralista, competència, innatista).

Hi ha altres trets segons els quals podem classificar les diferents perspectives teòriques, i que també ens permeten de diferenciar les seves postures respecte a

qüestions fonamentals en l'explicació de l'adquisició i el processament del llenguatge. Alguns d'aquests trets són els següents:

a) *L'especificitat de domini (modularitat)* del llenguatge enfront del llenguatge com una habilitat de domini general o, fins i tot, enfront de la modularització (especialització) al llarg del desenvolupament (Karmiloff-Smith, 1992).

b) *L'adquisició de regles* o principis abstractes (i el funcionament del llenguatge a partir d'aquestes) enfront de l'aprenentatge d'associacions o connexions construïdes a partir de l'experiència.

c) *L'ús de representacions mentals* (aproximacions cognitives) enfront del fet de prescindir-ne (aproximació conductista).

1.2. Teoria de l'aprenentatge (conductisme)

Els teòrics de l'aprenentatge (o conductistes) (per exemple, Skinner, 1957) veuen el llenguatge com una habilitat que, tot i la seva complexitat, no és essencialment diferent de qualsevol altra conducta. Tenint en compte aquesta conceptualització del llenguatge, i coneixent el tipus d'explicacions de la conducta que es plantegen des d'aquest marc teòric, no ens serà difícil desprendre les característiques bàsiques de l'explicació del procés d'adquisició del llenguatge que es fa des d'aquesta aproximació teòrica:

a) No cal que es postuli una preparació especial i específica per al llenguatge, com es planteja des d'altres marcs teòrics. El llenguatge es processa i s'aprèn a partir dels mateixos *mecanismes d'aprenentatge* que qualsevol altra habilitat.

b) L'adquisició del llenguatge, com la de qualsevol altra conducta, es troba sota el control dels estímuls de l'entorn, bàsicament mitjançant el reforç, la imitació i l'associació entre estímuls. *L'entorn* és, doncs, l'agent de l'aprenentatge.

c) Atès que per a la teoria de l'aprenentatge només la conducta observable i mesurable proporciona dades rellevants, no estudien qüestions com ara si, en algun moment del desenvolupament, els infants tenen coneixement implícit de regles gramaticals o no en tenen, i eviten referir-se a explicacions mentalistes, a mecanismes o estructures internes com, per exemple, les intencions o els conceptes subjacents. En altres paraules, no treballen amb *representacions mentals*.

Des de la perspectiva conductista, el llenguatge s'adquireix segons les lleis generals de l'aprenentatge i és similar a qualsevol altra conducta apresada. Això inclou bàsicament tres tipus d'aprenentatge, cadascun dels quals podria explicar algun aspecte del desenvolupament del llenguatge: condicionament clàssic, condicionament operant i imitació.

El desenvolupament de la comprensió del vocabulari es fa per *condicionament clàssic* (associació de l'estímul condicionat –paraula– amb l'estímul incondicionat –objecte–). Les regles gramaticals es desenvolupen a partir d'*imitacions* i associacions memorístiques, i mitjançant el reforç selectiu (*condicionament operant*) que anirà modelant gradualment la conducta lingüística de l'infant (mitjançant les correccions i desaprovacions, per part dels pares, de les successives aproximacions a la conducta lingüística «madura»).

Aquesta perspectiva teòrica atorga un paper crucial a l'entorn (els pares, amb les seves correccions i desaprovacions, etc.), en tant que és l'agent de l'aprenentatge. Això situa les explicacions conductistes de l'adquisició del llenguatge en l'extrem empirista de la dimensió innatisme-empirisme. No obstant això, a diferència d'altres teories (que veurem més endavant) que també atorguen als agents de l'entorn un paper crucial, el conductisme veu l'infant com a beneficiari passiu de les tècniques d'entrenament del llenguatge que empren els seus pares, i no dóna a les seves estratègies o funcionament cognitiu un paper en el procés d'aprenentatge.

Seguidament es presenten algunes **evidències contràries** adduïdes contra aquestes explicacions conductistes:

- Els infants produeixen paraules i construccions que no han pogut imitar i que tampoc no poden haver estat reforçades (com «sabo»).
- Els infants no produeixen paraules i construccions que han sentit amb molta freqüència (alguns dels ítems més freqüents, com els articles, no són presents en la parla dels nens petits).
- El fenomen de l'explosió lèxica (que veurem més endavant) no permet d'explicar l'aprenentatge del vocabulari només per mecanismes associatius.

Tot i que els mecanismes d'aprenentatge proposats puguin explicar alguns aspectes concrets de l'adquisició del llenguatge (des d'altres teories s'ha reprès, per exemple, el paper de la imitació i de les correccions dels adults), les explicacions conductistes no van satisfer com a explicació general del procés, i la teoria innatista és en part una reacció a aquesta postura.

1.3. Teoria lingüística (innatisme)

L'innatisme és una teoria sobre l'adquisició del llenguatge que sorgeix des de la lingüística de la mà de Chomsky (per exemple, 1957 i 1965), i les seves característiques bàsiques són les següents:

a) Es posa l'èmfasi en estructures internes com a últim determinant de la conducta lingüística: el llenguatge és una *estructura* (la gramàtica) que segueix certes regles i que és única de l'espècie.

b) S'entén que el llenguatge és una característica separada de les altres habilitats cognitives (*modularitat* o especificitat de domini del llenguatge: Fodor, 1983) i innata.²

Cal especificar què s'entén per *innat i específic del domini lingüístic*, ja que òbviament no s'entén per innat només el que és present des del naixement.

«Considerarem que són innats aquells aspectes que formen part de l'equipament biològic de l'espècie, ja siguin accessibles des del naixement o posteriorment com a fruit de la maduració. En aquesta definició s'inclouen aquelles habilitats que no són resultat de l'activitat (social) i que per tant no hauran de ser apreses pels nens [...] Ningú dubta, per exemple, que els nens neixen amb un sistema auditiu i motor altament especialitzat [...] És dubtós, en canvi, que coneixements lingüístics com «subjecte» o «predicat» siguin innats, tal com molts autors proposen, encara que es puguin aprendre gràcies a [...] processos cognitius que sí tenen una estructura i uns procediments bàsics ja preestablerts.»

Serra, Serrat, Solé, Bel, i Aparici (2000, p. 20)

c) Estableix distincions entre estructura profunda i superficial i entre la *competència* i l'*actuació* (*performance*). Només interessen les dades de la competència; l'actuació (per exemple, els errors) no revela el coneixement que els infants tenen del llenguatge, sinó limitacions d'un altre tipus; és a dir, que un infant no utilitzi un determinat tret lingüístic no vol dir que el coneixement no hi sigui.

2. La concepció del llenguatge com a sistema modular implica l'autonomia de representació i processament d'aquest: les representacions lingüístiques estarien aïllades de les representacions no-lingüístiques, i els processos lingüístics es durien a terme de manera relativament independent d'altres processos cognitius. Pel que fa al desenvolupament, l'adquisició del llenguatge no dependria del desenvolupament cognitiu i seria fruit del desplegament d'un programa de maduració neurofisiològic.

d) Es considera que *l'entorn*, encara que als infants els pugui afectar el que diuen els pares (el tipus d'*input*), només guia la maduració de les tendències innates.

A continuació ampliarem els **punts bàsics d'aquesta aproximació** que acabem de veure. També us presentem els principals arguments innatistes (evidència a favor) i algunes dades contràries. S'assumeix el següent:

- El llenguatge té una estructura o *gramàtica* que és independent del seu ús. Tots els parlants nadius coneixen aquestes regles sense necessitat d'ensenyament explícit i encara que no en siguin conscients.
- Les regles de la gramàtica han de poder explicar la *creativitat* del llenguatge; una gramàtica ha de descriure la competència (coneixement de totes les produccions permeses).³
- L'adquisició del llenguatge és el procés que segueixen els infants en descobrir aquestes *regles* en la seva llengua. Els infants utilitzarien el seu coneixement inherent del llenguatge (principis de la gramàtica universal) per a desxifrar la seva llengua; aleshores es fixarien una sèrie de paràmetres (per exemple, el de subjecte nul). La descripció d'aquest procés i de quins serien els coneixements innats ha anat canviant des dels inicis (Chomsky, 1957) fins a les últimes propostes (per exemple, Chomsky, 1995; Hauser, Chomsky i Fitch, 2002).

S'han fet estudis per a veure com es deriva la gramàtica adulta a partir de les gramàtiques infantils. Un dels intents més coneguts va ser la descripció de les primeres combinacions de mots dels infants en termes de «gramàtiques pivot».⁴

El llenguatge és *innat*, no s'aprèn. Chomsky proposa que naixem equipats amb un mecanisme d'adquisició del llenguatge (*LAD*, *Language Acquisition Device*), que seria la part fisiològica de processament del llenguatge, tot i que no especifica en què consisteix, de manera que hi ha discrepàncies sobre en què consistiria exactament. Altres autors (McNeill, 1966) intenten una descripció del LAD.

3. Una característica fonamental del sistema formal que és el llenguatge, segons Chomsky i la seva Gramàtica Generativa, és la de la creativitat o productivitat il·limitada: a partir d'un nombre finit d'elements es deriva un nombre infinit de combinacions i significacions, incloses les que el parlant no ha sentit mai abans.

4. Parlarem sobre la descripció de les primeres combinacions de mots dels infants en termes de gramàtiques pivot en l'apartat 5.2 d'aquest capítol.

Chomsky proposa també que forma part del nostre equipament innat la *gramàtica universal (GU)*: el coneixement lingüístic implícit que és l'estat inicial de la facultat per al llenguatge i que és de transmissió genètica (amb regles gramaticals suficientment abstractes per a poder deduir després les regles concretes de la llengua de l'entorn). Sense aquest equipament innat, els infants no adquiririen el llenguatge.

Vegem-ne els **principals arguments**:

- El llenguatge és una conducta *específica* única en els humans. Des dels estudis en els quals s'ha ensenyat llenguatge humà a primats superiors s'ha objectat que aquests també tenen capacitat lingüística.
- Té una *base genètica* forta (lateralització hemisfèrica, període crític).
Els arguments innatistes s'han vist enfortits amb les troballes sobre les extraordinàries habilitats perceptives dels nadons, que tractarem en l'apartat 2.1.
- L'existència dels *universals lingüístics* (estructures comunes a les diferents llengües). S'ha objectat que el fet que hi hagi universals lingüístics no vol dir necessàriament que aquests siguin innats; poden respondre a necessitats comunicatives, socials i perceptives comunes a qualsevol cultura.
- Es troben *patrons d'adquisició* similars en les diferents llengües (la gramàtica universal prediu una seqüència idèntica per a totes les llengües i individus perquè el procés d'adquisició del llenguatge és un procés deductiu i l'entorn hi té un paper menor). Però s'ha vist que hi ha diferències entre els patrons d'adquisició de les diferents llengües (per exemple, Lieven, 1997), i també entre els patrons d'adquisició dels individus de la mateixa llengua, com es veurà més endavant (apartat 4.4).
- El llenguatge s'adquireix molt *ràpidament* (als quatre anys). Però s'ha vist que hi ha aspectes fonamentals del llenguatge que s'adquireixen més tard (per exemple, Karmiloff-Smith, 1986; C. Chomsky, 1969), com veurem en l'apartat 6.
- L'entorn no proporciona dades suficients a partir de les quals es pugui arribar a una gramàtica complexa com l'adulta (no mitjançant els principis d'aprenentatge que es coneixen). Aquest és l'**argument de la pobresa dels estímuls** lingüístics:
 - *L'input és pobre qualitativament* (ple de lapsus, d'interrupcions, d'incorreccions, de mancances en la gramaticalitat, etc.). Però s'ha vist que en parlar amb els infants no hi ha tants errors, omissions, etc. com en la parla entre els adults, com veurem més endavant (apartat 2.3). No obstant, a això s'hi contrargumenta que el tipus

de llenguatge que s'adreça als infants, en ser un input simplificat, només agreujaria el problema de la pobresa (quantitativa) dels estímuls.

- *L'input és pobre quantitativament.* L'infant sent un nombre finit d'expressions i n'utilitza més, incloent-hi les que no ha sentit mai (recordem l'assumpció de la creativitat del llenguatge: s'ha d'explicar com a partir d'un nombre finit d'elements es deriva un nombre infinit d'enunciats). Hi ha autors que plantegen que si el sistema cognitiu, entre altres funcions, generalitza, no hi ha problema perquè a partir d'un nombre finit d'elements se'n derivi un nombre infinit de possibilitats.
- D'altra banda, suposant que s'adreci als infants un llenguatge més correcte gramaticalment, continuaria havent-hi el problema de la *falta d'evidència negativa* (Pinker, 1984): els infants no reben informació de quines produccions són incorrectes, perquè els pares no els corregeixen la gramaticalitat dels enunciats que produeixen, i només a partir de l'evidència positiva (exemples del que és correcte, però no del que és incorrecte) no es pot derivar una gramàtica a partir de les dades de l'entorn. Wexler i Culicover (1980) ho demostren formalment (d'una manera quasi matemàtica) en el que es coneix com a *learnability theory*. No obstant això, el mateix Pinker (1984) posa en dubte la validesa de l'argument d'aquesta teoria.

Hem vist els complements radicals dels extrems de les dimensions o trets que hem plantejat a l'inici de l'apartat que caracteritzen les teories: el conductisme i l'innatisme. En els subapartats següents veurem el que es pot anomenar les **teories interaccionistes** (Berko, 1993), que representen un compromís moderat (o posició intermèdia) dels trets i assumeixen que són molts els factors que afecten o expliquen el procés de desenvolupament i que aquests factors interactuen els uns amb els altres.⁵

1.4. Teoria cognitiva (constructivisme)

L'aproximació cognitiva o constructivista, d'origen piagetia (Piaget, 1954), comparteix algunes característiques amb l'aproximació o enfocament lingüístic,

5. Per a tenir una visió més completa dels arguments innatistes (per a emmarcar la perspectiva innatista en altres arguments diferents dels estrictament relacionats amb el procés d'adquisició del llenguatge), llegiu el capítol següent: Carreiras, M. (1997). El lenguaje como habilidad innata y específica de dominio. A M. Carreiras, *Descubriendo y procesando el lenguaje* (pp. 49-94). Madrid: Trotta.

com ara l'èmfasi en estructures internes com a últim determinant de la conducta (estructuralisme), encara que en aquest cas no es tracti d'estructures específicament lingüístiques. Però també presenta diferències importants al respecte, com les característiques següents:

- El llenguatge no és una característica separada i innata, sinó un aspecte de la cognició, l'expressió d'un conjunt d'*habilitats cognitives més generals*. Concretament, el desenvolupament del llenguatge deriva de canvis en la cognició (la seqüència de maduració cognitiva determina la seqüència de desenvolupament del llenguatge). El llenguatge es projecta sobre un conjunt d'estructures cognitives prèvies (per exemple, primer s'aprendria un concepte i després s'aprendria a projectar la paraula que fos sobre aquest).
- Les estructures del llenguatge no són innates ni apreses, sinó que emergeixen com a resultat de la contínua interacció entre el nivell actual de funcionament cognitiu de l'infant i el seu entorn, lingüístic i no lingüístic. Aquest apropament interactiu es coneix com a **constructivisme** (oposat a l'innatisme o empirisme estrictes).
- L'estructura és inevitable, però això no pressuposa que sigui innata: les estructures del llenguatge (gramaticals i semàntiques) són l'inevitable conjunt de solucions al problema d'expressar o reflectir (*mapping*) certs significats cognitius i intencions socials amb l'altament limitat canal lingüístic (Bates i Snyder, 1985).
- Les dades de l'*actuació* (incloent-hi els errors) són rellevants per a l'explicació de l'adquisició del llenguatge. Les capacitats dels infants són qualitativament i quantitativament diferents de les dels adults, i per tant, la manera com un infant raona afectarà la tasca d'aprenentatge del llenguatge. Les habilitats i les limitacions que determinen la realització lingüística i la competència lingüística són les mateixes.

Vegem un exemple del fet que el desenvolupament del llenguatge depèn dels aspectes cognitius, del fet que *les reorganitzacions lingüístiques reflecteixen la reestructuració d'esquemes cognitius*, com postula el constructivisme: durant el període sensoriomotor del desenvolupament cognitiu (des del naixement a l'any, aproximadament), l'infant és prelingüístic, encara no ha començat a utilitzar símbols per a representar objectes de l'entorn; només comprèn el món mitjançant la sensació directa i les activitats (motores) que fa. En aquest estadi no necessita símbols (tampoc no els podria utilitzar), ja que per a ell els objectes o bé són presents o bé

no existeixen. Una vegada s'adquireix la permanència de l'objecte (necessària per a l'adquisició del llenguatge), l'infant pot començar a utilitzar símbols per a representar els objectes, i és aleshores que comença a produir mots (Sinclair, 1969).

Hi ha **evidència a favor d'aquesta perspectiva** en el sentit que èxits cognitius concrets correlacionen amb fites lingüístiques particulars (com van intentar mostrar els col·laboradors de Piaget –per exemple, Sinclair, 1967, entre d'altres–). Per exemple, l'inici de la producció dels mots de desaparició està relacionat amb la permanència de l'objecte; certes maneres de categoritzar o agrupar els objectes que es desenvolupen entorn dels divuit mesos sembla que coincideixen amb l'explosió nominal, etc.

Però aquesta perspectiva també presenta problemes a l'hora d'explicar l'adquisició del llenguatge (**evidència en contra**), com ara els següents:

a) Les correlacions i codesenvolupaments s'esdevenen sovint (com el creixement de les dents, que té lloc al mateix temps que apareixen els primers mots) i això no vol dir que l'un sigui la causa de l'altre. El millor mètode per a veure les connexions causals entre cognició i llenguatge és la recerca experimental, manipulant els prerequisits cognitius.

b) S'han documentat casos de dissociacions cognició-llenguatge:

En el procés de «reeducació» de la Genie (Curtiss, 1977), una nena privada de llenguatge que van trobar quan tenia tretze anys, es va poder comprovar que mentre que el desenvolupament semàntic i el cognitiu eren paral·lels, la sintaxi i la morfologia seguien ritmes diferents.⁶

Patologies com la síndrome de Turner o la síndrome de Williams són exemples que la cognició no sempre incideix directament en el llenguatge.

Resumint, les **teories constructivistes** descriuen el desenvolupament del llenguatge com un procés ontogènic, gradual, complex i adaptatiu, mentre que per a les **teories innatistes** l'adquisició del llenguatge depèn fonamentalment d'informació genètica específica. Segons les primeres, al llarg del desenvolupament, el cervell del nen crearia els mecanismes específics per al processament del llenguatge que després exhibiria l'adult, de manera que el desenvolupament de *mecanismes específics de processament del llenguatge* seria l'èxit (el resultat) del pro-

6. A l'enllaç següent hi podeu veure un documental molt interessant sobre el cas de la Genie: <http://www.youtube.com/watch?v=WQ4D5D4WtgU>

cés d'adquisició, però no seria el seu origen (l'estat inicial) com proposen les teories innatistes (López-Ornat, 2011).

1.5. Teoria de la interacció social (sociointeraccionisme)

L'aproximació de la interacció social emfasitza les funcions sociocomunicatives en les relacions humanes, és a dir, la *funció social* del llenguatge, com a factor explicatiu o origen del desenvolupament del llenguatge. El llenguatge sorgeix a causa del rol que tenen les funcions sociocomunicatives en les relacions humanes: una estructura lingüística més madura permet formes més variades i sofisticades de relació social amb els altres.

La teoria de la interacció social no només atorga a l'entorn i a les estratègies emprades pels pares un paper fonamental en l'origen i l'adquisició del llenguatge, sinó que concep els infants i el seu entorn lingüístic com un *sistema dinàmic*; és a dir, tots dos es necessiten per a (1) la comunicació social eficaç en qualsevol punt del desenvolupament i (2) millorar les estratègies lingüístiques de l'infant.

Els pares empenen estratègies, com l'ús del *motherese*, un tipus de llenguatge especial adreçat als infants (per exemple, Fernald, 1989; Snow, 1986), que faciliten «l'entrada» de l'infant en el llenguatge, i participen en situacions d'interacció nen-adult amb unes característiques especials (*formats*, Bruner, 1983), que faciliten el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge.⁷

En posar l'èmfasi en la funció social del llenguatge, plantegen que l'estructura d'aquest no és independent del seu *ús en context*; les estructures gramaticals descrites pels lingüistes són inútils per als infants llevat que tinguin una funció pràctica: comprendre i fer-se entendre (funcionalisme). Els autors que se situen dins d'aquesta perspectiva estudien com els infants arriben a les abstraccions lingüístiques examinant com es poden derivar del funcionament social.

La competència només es pot mesurar per l'actuació (*performance*) en el context. Però la concepció de la relació competència-actuació, posada en relació amb el paper de l'entorn, té una particularitat: els pares donen suport als infants perquè vagin més enllà en estructures comunicatives (el suport, bastida o *scaffolding* de Bruner), cosa que permet eficàcia comunicativa tot i el sistema primitiu de l'infant. Per tant, els infants poden semblar més competents del que realment són.

7. Veurem aquests aspectes, crucials per a aquesta teoria en l'explicació de l'adquisició del llenguatge, quan tractem de l'etapa prelingüística, en l'apartat 2.3 d'aquest capítol.

L'origen d'aquesta perspectiva teòrica és la concepció de Vigotski sobre la relació entre la cognició i el llenguatge en el desenvolupament i sobre el paper del llenguatge en el desenvolupament cognitiu, ben diferent de la piagetiana.⁸

La perspectiva interaccionista planteja el següent:

- Els humans estan especialment preparats per a adquirir el llenguatge (es requereix maduració de sistemes fisiològics), però no comparteix la definició de preparació innata amb els innatistes: no es tracta d'una preparació específica per al llenguatge, sinó de bases innates de caràcter general.
- La maduració cognitiva és crítica: els infants no poden adquirir el llenguatge fins que no tenen un cert nivell de desenvolupament cognitiu.
- Però *l'entorn* és crucial en l'aprenentatge, i els mecanismes innats no poden explicar el domini del llenguatge (entre altres coses perquè el llenguatge inclou com a part important tots els aspectes pragmàtics, l'adquisició dels quals difícilment es pot explicar per mecanismes innats).
- El paper de l'entorn va més enllà del condicionament i la imitació dels aspectes lingüístics: inclou *aspectes no lingüístics* (presa de torn, mirada, atenció conjunta, parla adreçada a l'infant, etc.) que poden facilitar el desenvolupament del llenguatge o, fins i tot, ser necessaris per a aquest.
- Els infants adquireixen el llenguatge, en part, mitjançant la **mediació i l'ajuda dels adults** i no solament a partir de la seva activitat mental exercida en processar el llenguatge i en «explorar» els objectes del món (com proposa el model constructivista): és necessària la interacció amb els altres.

1.6. Connexionisme

Farem aquí només un breu resum de quines són les assumpcions bàsiques del connexionisme pel que fa a l'explicació i l'estudi de l'adquisició del llenguatge.⁹

8. Podeu consultar les concepcions de Piaget i Vigotski sobre les relacions entre cognició i llenguatge en el capítol 6 (Llenguatge i cognició) del llibre següent: O. Soler (coord.) (2006). *Psicologia del Llenguatge*. Barcelona: EdiUOC.

9. Podeu consultar les bases dels models connexionistes, i veure'n exemples, en el capítol 1 (La psicolingüística), apartat 2.1., del llibre següent: O. Soler (coord.) (2006). *Psicologia del Llenguatge*. Barcelona: EdiUOC.

En les últimes dècades ha sorgit, dins del marc general del processament de la informació, l'enfocament connexionista. Les seves **característiques bàsiques** com a explicació de l'adquisició del llenguatge i com a mètode (utilitza la simulació) per a estudiar-ne l'adquisició són les següents:

1. Intenta treballar amb *representacions mentals* (és, per tant, un enfocament cognitiu), tot i que alguns dels seus postulats es troben propers a les explicacions neurobiològiques i associatives de la conducta (conductisme).
2. L'activitat humana s'enfoca tenint en compte que el cervell interpreta a gran velocitat informació imprecisa que ve dels sentits i que aquest *s'entrena a si mateix* (sense instruccions explícites), aprèn a crear les representacions internes que fan possibles habilitats com la del llenguatge. Per tant, podríem dir que és una concepció empirista (com a factor explicatiu), però amb una visió de l'aprenentatge més aviat constructivista.
3. Per a arribar a conèixer com funciona el processament, s'intenta *simular* l'aprenentatge que el cervell porta a terme creant xarxes artificials de neurones. Tot i les limitacions, aquest mètode està començant a revelar com el cervell pot arribar a fer l'aprenentatge: a partir del processament massiu d'estímuls de l'input, sense necessitat d'unes regles innates per a processar-los, el cervell en va extraient regularitats (o, millor dit, va establint connexions). Així, per exemple, ha posat de relleu la importància de la freqüència de presentació de paraules en el procés d'aprenentatge.

En el camp de l'adquisició del llenguatge, la simulació artificial del funcionament cerebral s'ha utilitzat principalment com a eina per a dilucidar aspectes de l'adquisició de la morfologia verbal, de l'adquisició de conceptes i de l'adquisició gramatical. En aquests moments només entreveiem la potencialitat de l'aprenentatge dels models connexionistes.¹⁰ Encara és necessària recerca per a establir les seves aportacions a l'explicació de l'adquisició del llenguatge i la cognició.¹¹

10. Per a aprofundir en la perspectiva connexionista sobre l'adquisició del llenguatge i en el debat innatisme-aprenentatge, és interessant el llibre següent: Elman, J., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff Smith, A., Parisi, D., i Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA: The MIT Press.

11. Si voleu tenir un panorama de quina és la història que ens ha portat a l'estat actual de coneixement sobre l'adquisició del llenguatge, així com si voleu aprofundir en les perspectives teòriques que hem vist a grans trets en aquest apartat, llegiu l'apartat 4 (Historia y perspectivas en el estudio de la adquisición del lenguaje; pàgines 55 a 73) del Capítol 1 (Introducción y conceptos básicos) de Serra, M., Serrat, E., Solé, M.R., Bel, A. i Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

2. L'etapa prelingüística

L'etapa prelingüística abasta, al marge de l'edat, des del naixement fins que l'infant comença a utilitzar mots. Usualment, cap al final del primer any d'edat es produeix el que els adults veuen com el començament del llenguatge: la primera o primeres paraules. Però l'infant s'ha estat «preparant» per a aquesta fita des que neix. Així, el procés d'adquisició del llenguatge comença molt abans que els infants compreguin i produeixin llenguatge. Vegem (esquemàticament) què passa durant aquesta etapa:

- Potser una raó per la qual el nadó entra de manera tan natural dins la comunicació i el llenguatge és que està molt **ben equipat** per a percebre els sons de la parla: en néixer, els nadons sembla que senten i discriminen els sons molt bé, de manera que estan ben preparats per a començar el procés d'adquisició del llenguatge. A més, durant aquest període es desenvolupen altres requisits necessaris per a poder aprendre el llenguatge (això es veurà a l'apartat 2.1).
- D'altra banda, abans de començar a emetre paraules, els nens fan una varietat de conductes com plors, somriures, respostes al llenguatge, mirades, vocalitzacions diverses, gestos, etc. Per exemple, a mesura que l'infant controla les seves estructures articulatòries, va progressant del plor al balboteig i a la pronúncia de mots. Aquests aspectes de la **comunicació** en aquest primer any de vida, i d'altres, conformen la base del desenvolupament posterior del llenguatge (això es veurà a l'apartat 2.2).
- Finalment, sense que aquest esquema que estem fent sigui exhaustiu, el nen és un ésser inherentment social, que respon als adults que l'envolten i que motiva els altres cap a la interacció comunicativa. S'ha plantejat, especialment des d'algunes perspectives teòriques, que **els adults** (les mares i els pares) tenen un paper molt important en l'adquisició de la comunicació i el llenguatge dels seus fills (pel tipus d'interaccions en què participen i per la manera com s'adapten als nens) (això es veurà a l'apartat 2.3).

Durant el primer any de vida hi ha canvis en l'habilitat dels infants per a percebre i produir sons, en el creixement físic, en la maduració neurològica i en les seves experiències amb els sons de la parla i l'entorn, que tenen implicacions o repercussions en el seu desenvolupament comunicatiu i lingüístic.

2.1. Bases socials, perceptives i cognitives del desenvolupament del llenguatge i la comunicació

A continuació, ens referirem breument, primer, a les bases perceptives i motrius generals i, després, a les bases perceptives específicament relacionades amb la parla, així com a alguns aspectes de les bases socials de la comunicació.

2.1.1. Bases perceptives i motrius generals

Els infants estan exposats a una gran quantitat d'informació que arriba als seus sentits i que han d'identificar, categoritzar i integrar de manera que puguin donar sentit a aquest entorn sorollós, variat, potser caòtic i estimulant. L'organització de les percepcions i experiències en categories és crucial en el desenvolupament, tant cognitiu com lingüístic.

El primer *sistema* sensorial que controla el nadó és el *visual*. Els nadons mostren preferència per les cares humanes i les reconeixen des de molt aviat. Cap als dos mesos estableixen contacte visual. Als tres mesos ja controlen els moviments oculars de manera que poden regular el nivell d'estimulació que reben. També, entorn d'aquestes edats, orienten la seva mirada cap a l'adult o l'eviten. Gràcies a aquestes habilitats, el nadó nota els colors, les formes, les dimensions i els tipus de moviments dels objectes del món. S'ha dit, per exemple, que les consistències en els moviments dels objectes permeten als bebès de fer prediccions sobre el món, i també de generalitzar el coneixement a esdeveniments i contextos relacionats.

El nadó també disposa d'*habilitats auditives* presents des del naixement. Tot i que l'aparell auditiu està preparat abans del naixement, la immaduresa del sistema nerviós central limita l'habilitat del nadó per a integrar els sons. Però pot distingir variables com el volum, l'accent i la duració; a més, manifesta preferències per la veu humana i reconeix molt aviat la veu de la mare (hi ha experiments que mostren que als quatre dies ja la reconeix, i n'hi ha que indiquen que ho fan fins i tot abans de néixer).

Quant a les *bases motrius*, hem de tenir en compte (com emfasitzen alguns autors) que el nadó aprèn a discriminar, integrar i categoritzar les seves percepcions interactuant amb l'entorn. El control muscular facilita al nadó noves perspectives de l'entorn: entre els quatre i els vuit mesos s'arrossega/gateja i es manté assegut/dret; la coordinació de moviments li permet una llibertat més gran per a

explorar l'entorn. D'altra banda, l'aparell fonador també s'ha de desenvolupar: la laringe ha de canviar de posició, ha d'aconseguir el control muscular de l'aparell bucofonatori, etc., abans que pugui articular sons de la parla.

2.1.2. Bases perceptives específicament relacionades amb la parla

Les habilitats de percepció de la parla que mostren els nadons han estat una de les troballes més sorprenents en el camp de l'adquisició del llenguatge. Els nadons estan molt ben equipats per a percebre els sons de la parla des de moments molt primerencs o, fins i tot, segons alguns autors, des del naixement. La importància teòrica d'aquestes troballes és evident: van enfortir les posicions innatistes (almenys en un primer moment).

Vegem algunes d'aquestes troballes sobre les extraordinàries **habilitats perceptives d'aspectes relacionats amb el llenguatge** en nadons:

- Hi ha experiments que mostren que els nadons distingeixen la llengua materna de les altres llengües als quatre mesos (en el cas de bebès monolingües; sembla que els bilingües català-castellà ho fan una mica més tard; Bosch i Sebastian-Gallés, 1997; 2001). Però alguns experiments (que utilitzen com a estímuls llengües tipològicament diferents) obtenen aquesta distinció de la llengua materna d'una que no ho és abans, als quatre dies de néixer (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini i Amiel-Tison, 1988). Sembla que els nadons farien aquestes distincions a partir de la percepció del **contorn prosòdic** de la parla (que determina, junt amb altres paràmetres, l'entonació d'una llengua). A continuació podeu veure un quadre (taula 1.1) on es resumeixen els diferents resultats obtinguts sobre aquestes habilitats de discriminació en diferents edats.

Les dades mostren que la *classe rítmica* a la que pertanyen les llengües en qüestió és un factor clau en la distinció entre aquestes per part del nadó: un primer nivell de representació de la llengua permetria al nadó distingir entre llengües només si són de diferent classe rítmica, i no seria fins més tard que nivells de representació més elaborats permetrien la distinció entre llengües de la mateixa classe (Bosch, 2006).

Taula 1.1. Quadre resum dels estudis sobre discriminació de llengües durant els primers mesos de vida i els resultats obtinguts sobre la possibilitat de diferenciació

Edats	Mateixa classe rítmica		Diferent classe rítmica	
Nadons	Anglès-holandès	NO	Anglès-italià	SÍ
	Italià-espanyol	NO	Rus-francès	SÍ
			Anglès-japonès	SÍ
2 mesos	Anglès-holandès	NO	Japonès-francès	NO*
			Japonès-holandès	SÍ**
4-5 mesos	Anglès-holandès	SÍ		
	Espanyol-català	SÍ		
	Català-italià	SÍ		
	Anglès (UK)-Anglès (EEUU)	SÍ		
	Italià-espanyol	NO		

* Tot i que es tracta de llengües de diferents classes rítmiques, que haurien de poder ser diferenciades, el resultat negatiu s'explica pel fet que cap d'elles és la llengua materna (els bebès eren anglesos) i no encaien amb el patró de representació que el bebè ja té format.

** Tot i que cap de les dues llengües és la materna (bebès anglesos), s'observa diferenciació perquè holandès i anglès no es distingeixen als dos mesos: l'holandès es percep com si fos la llengua materna.

Font: taula traduïda de Bosch, L. (2006). Capacidades tempranas en la percepción del habla y su utilización como indicadores para la detección de trastornos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (1), 3-11.

Una altra de les sorprenents troballes sobre les habilitats de percepció de la parla dels nadons és la referida a les habilitats de *discriminació visual* entre llengües: un estudi recent mostra com nadons de 4 mesos poden distingir entre llengües (anglès i francès) a partir d'informació només visual (video-clips muts amb persones parlant en una llengua o en l'altra), és a dir, a partir de la informació visual sobre els gestos articuladoris que es fan en produir els sons d'una llengua (Weikum, Vouloumanos, Navarra, Soto-Faraco, Sebastian-Gallés i Werker, 2007).

- Els nadons mostren també una **percepció dels sons** molt precoç. Els experiments pioners d'Eimas, Siqueland, Jusczyk i Vigorito (1971), i també posteriorment els d'altres investigadors, troben que nadons de poques setmanes (d'un a quatre mesos) poden discriminar entre fonemes: distingeixen consonants sonores (/b/) de sordes (/p/), distingeixen contrastos entre fonemes amb punts d'articulació diferents (/p/, /t/ i /k/), i també entre fonemes amb formes d'articulació diferents (/l/ i /r/). Així, els nadons mostren percepció categòrica. Aquests resultats, juntament amb els que

veurem a continuació, porten molts autors a considerar que la percepció categòrica és *innata*.¹²

- La percepció categòrica en nadons presenta una particularitat respecte a la percepció categòrica en adults: la discriminació de sons en els nadons no està restringida als contrastos de la llengua materna, com passa amb els adults (segons els treballs referits, per exemple, a Mehler i Dupoux, 1992). Així, sembla que els bebès són sensibles a tots els contrastos que puguin aparèixer en totes les llengües (capacitat que s'ha anomenat **adaptabilitat universal**). Entorn dels nou mesos sembla que es dona en la capacitat perceptiva dels nadons una supressió dels contrastos de parla estranys a la llengua materna (la capacitat de discriminar entre sons es restringeix als de la llengua de contacte: pèrdua de l'adaptabilitat universal o **patró de desaprenentatge** o «*estretament perceptiu*»).¹³

2.1.3. Bases socials del llenguatge i la comunicació

Aquestes habilitats de què hem parlat ens indiquen, entre altres coses, que els bebès mostren una sèrie de «respostes» als sons i a la parla. De la mateixa manera, els bebès fan «emissions» de sons i parla, i també una sèrie de **conductes «socials»** (que afavoreixen la interacció amb l'entorn), com hem explicat al començament d'aquest apartat. Vegem a continuació el desenvolupament d'aquest repertori de conductes durant el primer any de vida.

Els nadons emeten una sèrie de vocalitzacions (plors, crits i sons guturals) que també provoquen una resposta en l'entorn: se'ls assigna significació (necessitats

12. Per a ampliar els vostres coneixements sobre les habilitats de percepció de la parla en nadons, podeu llegir el capítol 5 (Los fundamentos biológicos del lenguaje), especialment l'apartat «Cómo acceden al lenguaje los bebés» (pp. 182-205), del llibre següent: Mehler, J. i Dupoux, E. (1992). *Nacer sabiendo*. Madrid: Alianza (Alianza Psicología Minor). La resta de capítols també són una lectura interessant sobre altres habilitats primerenques que poden tenir un paper en el desenvolupament del llenguatge. Per a tenir un resum actualitzat de les últimes troballes sobre les habilitats de percepció de la parla en nadons (així com dels límits que una interpretació estrictament innatista de les troballes té), podeu veure la conferència de Patricia Kuhl a l'enllaç http://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies.html.

13. S'ha plantejat que l'avaluació d'aquestes habilitats perceptives de característiques relacionades amb la parla pot servir per a la detecció primerenca de trastorns del llenguatge. Si voleu saber-ne més, llegiu l'article següent: Bosch, L. (2006). Capacidades tempranas en la percepción del habla y su utilización como indicadores para la detección de trastornos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (1), 3-11.

físiques, psicològiques, etc.). Les vocalitzacions que fa l'infant, que apareixen ja entorn del segon mes, canvien al llarg del desenvolupament i afecten el comportament dels que l'envolten.

Els nadons emeten una sèrie de conductes «socials» que *tenen conseqüències* en l'entorn i, per tant, en el seu aprenentatge: l'adult interpreta aquestes conductes i hi respon. Els infants responen a l'entorn social amb actes socials, per exemple, amb el somriure i altres expressions facials. D'una banda, encara que de fet no ho siguin, *els adults interpreten* els somriures i les vocalitzacions dels nadons com si tinguessin una funció social. De l'altra, el somriure (i altres conductes) dels nadons provoca alguna cosa en l'entorn, com, per exemple, un joc. Ja hem parlat abans d'altres conductes que es poden interpretar com a disponibilitat per a interaccionar, com la orientació de la mirada cap a l'adult, l'establiment de contacte visual amb aquest, etc.

Vegeu en la taula següent un resum de l'emergència de les **respostes als sons i a la parla**, i també dels diferents tipus d'**emissions de sons i parla**, durant el primer any (Sachs, 1993). Hi podeu veure algunes habilitats perceptives que ja hem descrit i algunes respostes a la parla que mostren els nadons al final de l'etapa prelingüística. També hi teniu una petita descripció del desenvolupament de les vocalitzacions prelingüístiques. S'hi poden reconèixer els rudiments de la comprensió i producció del llenguatge.

Independentment de si assumim que moltes d'aquestes habilitats concretes que hem vist en aquest i en l'anterior subapartat són innates o de si no ho fem,

Taula 1.2. Emergència de les respostes als sons i la parla –1r. any

Edats aproximades		
Nadó	S'espanta amb un so fort. Mou el cap per mirar en la direcció del so. Es calma amb la veu. Prefereix la veu de la mare a una veu estranya. Discrimina molts dels sons de la parla.	Plors.
1-2 mesos	Somriu quan li parlen.	Sons a la parla. Riure.
3-7 mesos	Respon diferent a entonacions diferents (ex. agradables, d'enuig).	Plors segons l'estat. Sons més com la parla. Balboteig.
8-12 mesos	Respon al nom. Respon al no. Reconeix frases de jocs (ex. tat). Reconeix mots de rutines (ex. dir adéu). Reconeix alguns mots.	

Font: taula adaptada i traduïda de: J. Sachs (1993). (3a. ed.) The emergence of International communication. A J. Berko Gleason. *The development of language*. Columbus, Ohio: Merrill.

el que sembla clar és que les preferències perceptives naturals dels infants suggereixen que són particularment *sensibles als altres éssers humans*, i que això òbviament és un prerequisit per a la comunicació.

Dir que l'equipament innat són aquestes **preferències perceptives que permetran al nadó d'accedir a les experiències necessàries per al desenvolupament** de la comunicació (nadó equipat amb el que és necessari per a buscar les experiències d'aprenentatge) és diferent d'afirmar que el nadó neix equipat amb habilitats perceptives i lingüístiques que li permetran de descodificar el llenguatge del seu entorn. I és encara diferent de dir que el nadó neix amb un coneixement gramatical innat (és a dir, bases específicament lingüístiques) com afirmen les postures innatistes que hem vist en l'apartat 1.

2.2. Les primeres conductes comunicatives: l'emergència de la comunicació intencional

Es considera que cap als nou/deu mesos els infants, en general, ja manifesten **intenció comunicativa**. Abans dels nou mesos, les seves conductes poden ser interpretades pels adults, com hem vist en l'apartat anterior, però res no indica que actuïn deliberadament per obtenir l'atenció i ajuda dels adults. Cal matisar que no hi ha un canvi bruscat, sinó que gradualment els infants van comprenent els objectius i el seu potencial i el dels altres per a aconseguir-los.

Després de tots aquests canvis que hem vist en les diverses habilitats dels infants, cap al final del primer any l'infant es comença a comportar d'una manera que sembla intencionalment comunicativa: fa gestos i vocalitzacions d'una manera persistent, amb vista a aconseguir objectius determinats. Aquests primers gestos i vocalitzacions no els aprèn dels adults, sinó que són *senyals comunicatius inventats*. Amb aquests mitjans, un infant pot expressar diferents *funcions comunicatives*, com rebutjar, demanar o comentar.

Alguns dels **critèris** emprats per a saber si un infant és intencionalment comunicatiu són els següents (n'hi ha una diversitat, però aquests són els descrits per Sachs, 1993):

1. L'infant estableix contacte visual amb l'adult mitjançant el gest o les vocalitzacions, sovint alternant la mirada entre l'objecte i l'adult.
2. Els gestos i vocalitzacions de l'infant esdevenen més consistents i ritualitzats. Per exemple, tanca i obre la mà quan vol un objecte, més que no inten-

tar obtenir l'objecte per ell mateix, potser acompanyat de vocalitzacions consistents: «eh, eh». Altres infants poden utilitzar altres senyals en la mateixa situació (recordeu que són senyals comunicatius inventats per ells).

3. L'infant vocalitza o gesticula i espera una resposta de l'adult.
4. L'infant insisteix a intentar comunicar si no se'l comprèn. Fa intents persistents i modifica la seva conducta per comunicar millor (per exemple, «aba», «ahhhhhh!», i així successivament).

Si ja és intencional, l'infant utilitza el seu propòsit per a «fer» determinades coses. Vegem quines són aquestes **funcions comunicatives primerenques**. Els sistemes de classificació i la terminologia són diversos segons els autors (per exemple, Bates, Benigni, Camaioni i Volterra, 1979; Halliday, 1975). Noteu que aquest tema forma part del desenvolupament d'aspectes de la *pragmàtica*¹⁴. Resumim-ho:

1. **Rebutjar**: gestos o vocalitzacions per a acabar una interacció. També s'ha considerat com una forma de regulació del comportament de l'altre. (Per exemple: apartar un objecte que se li ofereix i vocalitzar, o emprar un gest per a acabar una acció.)
2. **Requerir (demandes)**: gestos o vocalitzacions consistents utilitzats per a aconseguir que l'altre faci alguna cosa o ajudi a aconseguir algun objectiu. També es pot veure com una forma de regulació del comportament.
 - a) *Requeriments d'interacció social*: intents d'atreure i mantenir l'atenció de l'altre (per exemple: vocalització per a saludar).
 - b) *Requeriments d'objecte*: l'exemple que hem anomenat abans de tancar i obrir la mà quan vol alguna cosa, o bé el de vocalitzar mirant cap a l'objecte. Les conductes amb aquesta funció (*funció instrumental*) s'han denominat *protoimperatives*.
 - c) *Requeriments d'acció*: intents que l'altre iniciï una acció (per exemple: aixecar els braços i vocalitzar quan vol que el pugin a coll). S'ha denominat *funció regulativa*.
3. **Comentar**: gestos i vocalitzacions consistents per a dirigir l'atenció de l'altre amb la finalitat de fer notar un objecte o esdeveniment (per exemple: ensenyar un objecte a l'adult sostenint-lo i vocalitzant, o donar-li). Les conductes amb aquesta funció (*funció declarativa*) s'han anomenat *protodeclaratives*.

14. Si teniu dubtes sobre què és la pragmàtica o sobre quins aspectes inclou, podeu llegir l'apartat 2.3.6 del capítol 2.

Els infants expressen totes aquestes funcions abans d'utilitzar els mots. A mesura que comencen a parlar, les seves funcions comunicatives s'expandeixen (o refinem) a partir d'aquestes que utilitzaven abans de donar forma lingüística (mitjançant mots) a la seva comunicació; per exemple, cap a la *funció referencial* (vegeu l'apartat 4.2), heurística, imaginativa, etc. (Halliday, 1975).

Tot i que ja les hem anat anomenant, sistematitzem **les formes que fan servir** els infants per expressar aquestes funcions comunicatives abans d'emprar mots:

- Gestos: assenyalar o *pointing* (es pot utilitzar per a obtenir l'objecte, per a dirigir l'atenció cap a aquest, o fins i tot, per a aconseguir que s'iniciï una acció).
- Vocalitzacions (com ja hem vist).
- Entonació: patrons d'entonació ascendents i descendents (per exemple, del tipus pregunta).
- PCF (*phonetically consistent forms*): 'formes fonèticament consistents' o protoparaules (són formes idiosincràtiques o úniques d'un infant que encara no són veritables paraules).

Sembla que l'infant aconsegueix la fita de la comunicació intencional mitjançant la maduració, els canvis en les seves *habilitats cognitives* i l'experiència amb els altres. Alguns autors han fet èmfasi en la relació entre el desenvolupament cognitiu i l'emergència de la comunicació intencional per explicar aquest fet.¹⁵

2.3. La interacció infant-adult: les protoconverses; la parla adreçada als bebès (*motherese*)

L'actitud dels adults amb els nadons i el tipus d'interaccions que hi mantenen poden ajudar a l'adquisició de les habilitats comunicatives i lingüístiques en els infants o, fins i tot, segons algunes perspectives teòriques (vegeu l'apartat 1.5), poden explicar aspectes crucials del desenvolupament del llenguatge.

Els autors que emfasitzen el paper de l'entorn –és a dir, de l'adult o adults que cuiden l'infant– i de la funció social del llenguatge en l'explicació de l'adquisició del llenguatge han observat que els adults presenten certes actituds o *conductes típiques* quan interaccionen amb nens petits, i que, durant el primer any de vida

15. Trobareu un resum de les explicacions que s'han donat a l'emergència de la comunicació intencional en el capítol 3 (apartat 3.3; pp. 142-154) del llibre següent: Serra, M., Serrat, E., Solé, M. R., Bel, A., i Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

(encara que també després, durant les primeres etapes del desenvolupament lingüístic), adult i infant prenen part constantment en determinades *situacions d'interacció* que també presenten unes característiques típiques. Això, que s'ha observat en molts estudis, no només de la nostra cultura sinó també d'altres (Fernald, 1989; Snow, 1986; etc.), proporciona a l'infant un **context «especial»** que, com ja hem dit, té algun paper en el seu aprenentatge del llenguatge.

Vegem quines són algunes d'aquestes actituds o conductes de l'adult, quines són les característiques d'aquestes situacions d'interacció en què adult i infant participen, ja en l'etapa prelingüística, i quin paper poden tenir en el desenvolupament comunicatiu i lingüístic de l'infant:

a) Els adults de moltes cultures adrecen als nadons un tipus de parla especial (un registre especial de llenguatge, diferent de l'emprat quan parlen amb altres adults), que s'ha anomenat *motherese* o *CDS* (*Child Directed Speech*: parla adreçada als infants). Aquest és l'input lingüístic que el nadó rep sovint dels adults. Es caracteritza per un to alt, patrons d'entonació més variables que l'usual, un ritme d'enunciació més lent, exagerant les pauses i emfasitzant certes paraules, l'ús d'un vocabulari simple i repetitiu, d'estructures sintàctiques simples, etc.

S'ha plantejat que aquest tipus de parla pot tenir un paper quant a mantenir l'atenció del nadó envers el llenguatge que sent, facilitar la segmentació de la parla en unitats rellevants com paraules, ajudar-lo a esdevenir conscient de la funció lingüística de les vocalitzacions, i facilitar la descodificació de les unitats lingüístiques i el seu significat, entre d'altres.

b) En general, la mare o l'adult acomoden les seves conductes a les pautes del nadó (ja des de l'exemple primerenc del reflex de succió). A més, els adults involucren els nadons en el que s'ha anomenat *protoconverses*, que són interaccions repetitives (ja que formen part de les rutines del nadó: bany, menjar, canviar bolquers, etc.) en les quals, tot i que el nadó encara no parli, es produeixen una mena de «converses» en què la mare parla, espera que el nadó reaccioni (somriuri, emeti algun so), torna a dir alguna cosa, i així successivament. Aquest tipus d'interaccions repetitives continuaran quan l'infant comenci a parlar (en les rutines de lectura de contes, joc conjunt, etc.), entorn de significats compartits i freqüents; alguns autors les han anomenat *formats* (Bruner, 1983).

S'ha plantejat que aquest tipus de situacions d'interacció poden tenir un paper quant a l'aprenentatge de les regles de la conversa, els torns d'intervenció, etc. i quant a l'aprenentatge de les paraules i el seu significat, entre d'altres. Parlar mentre es manté l'atenció sobre objectes i accions (*formats d'atenció con-*

junta i activitat compartida) i parlar en situacions freqüents i repetitives també exposa l'infant al llenguatge de manera que se n'afavoreix l'adquisició.¹⁶

c) En aquestes interaccions adult-nadó, els adults **atribueixen intencions** a les conductes del nadó (com ja hem dit en els apartats anteriors): fan com si entenguessin els plors, els sons i la resta de conductes del nadó; és a dir, les «sobrein-terpreten» en el sentit que donen significat a les conductes encara no lingüístiques i no intencionals del nadó (es diu que l'adult «posa veu al nadó»).

S'ha plantejat que aquesta acceptació de les conductes o respostes del nadó a la parla com a intents inicials de comunicació (atribució d'intencions) pot tenir un paper en l'emergència de la intencionalitat comunicativa (com hem dit en l'apartat anterior), i en el fet que el nadó entengui per a què serveix el llenguatge.

A més, **els adults van modificant les seves actituds** o conductes en funció de l'evolució dels seus nens, d'acord amb les creixents habilitats dels seus nens; és a dir, a mesura que van canviant el tipus de respostes i les emissions dels infants relacionades amb la parla i la comunicació (hem vist aquests canvis en els apartats anteriors). En aquest sentit s'ha dit que hi ha una *sintonia* de l'adult amb les habilitats de l'infant.

L'input adult també presenta característiques especials durant l'etapa lingüística (després que els infants comencin a parlar): determinades característiques del vocabulari, referència a l'aquí i ara, inferències sobre el coneixement dels seus nens, abundància de preguntes, correccions, expansions, extensions, bastida (en anglès i castellà és *scaffolding* i *andamiaje*, respectivament), etc.

D'altra banda, s'ha plantejat que aquest tipus de llenguatge que els adults adrecen als infants, i també determinats comportaments de l'adult amb l'infant que està adquirint al llenguatge, tenen un paper important com a factor explicatiu d'aspectes d'adquisició lèxica, sintàctica, pragmàtica i, fins i tot, d'habilitats discursives (vegeu l'apartat 5.7).¹⁷

16. Si voleu llegir més sobre el paper dels formats en l'adquisició, vegeu el capítol 3 (apartat 3.4; pàgines 154-158) del llibre: Serra, M., Serrat, E., Solé, M.R., Bel, A., i Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

17. És útil tenir taules resum del desenvolupament del llenguatge (i d'altres aspectes: desenvolupament motor, social, cognitiu, etc.). En aquest sentit, podeu donar un cop d'ull a la web «Milestone Charts: What you can expect from birth to age 3»: diferents taules resum de les fites de diversos aspectes del desenvolupament, incloent-hi les del desenvolupament comunicatiu i lingüístic, des del naixement fins als tres anys: <http://www.babycenter.com/milestone-charts-birth-to-age-3>. A més, hi podeu llegir explicacions sobre desenvolupament, i també anar a enllaços i recursos interessants. D'altra banda, és molt recomanable disposar d'una il·lustració dels fenòmens que hem vist en aquest apartat, sobre el desenvolupament prelingüístic: vegeu la primera part de l'episodi 4 («El poder de la palabra») de la sèrie documental «El mundo en pañales (Baby it's you)» que podeu trobar a l'enllaç <http://pedagogica.blogspot.com.es/2009/11/serie-completa-de-el-mundo-en-panales.html>

3. Desenvolupament fonològic

3.1. Desenvolupament de la producció fonològica: el període prelingüístic

En aquest apartat caracteritzarem els inicis del desenvolupament de la producció fonològica (des dels primers sons vegetatius i plors fins al balboteig). Així, continuarem explicant què passa en l'etapa prelingüística, com en l'apartat anterior; concretament veurem quina és l'evolució de les emissions sonores dels infants. Com és lògic, ateses les pobres possibilitats articulatòries i fonatòries de l'infant prelingüístic, a diferència de les considerables habilitats de percepció de la parla, la percepció fonològica va per davant de la producció durant aquest període (i també durant el període lingüístic).

Resumirem els **estadis del desenvolupament** fonològic prelingüístic (Stark, 1980):

- **Vocalitzacions reflexes, sons vegetatius i plor** (*etapa fonatòria*) (fins al mes i mig). El plor del nadó és el primer ús fonador de l'aire pulmonar. No tots els autors consideren aquestes emissions com a antecedents dels sons de la parla.
- **Sons d'amanyac** («*cooing*») i **somriures** (un mes i mig quatre mesos). S'afegeixen a les vocalitzacions anteriors sons d'amanyac, de felicitat o de situacions agradables. Stark troba que gran part dels components dels sons adults ja són presents en aquestes primeres emissions (canvis prosòdics, rítmics, etc.), però es troben trets que s'utilitzen poc en la llengua adulta.
- **Joc vocàlic** (*conducta fonològica exploratòria*) (quatre mesos sis/set mesos). El que és característic d'aquest moment són els sorolls consonàntics (xerroteig, oclusions, sorolls de fricció) que es consideren precursors d'emissions més semblants a les adultes (oclusives, fricatives). Bàsicament es produeixen sons posteriors (velars) fricatiu, iniciats per una oclusiva a cops com /g/, /x/ i /k/, i vocals obertes (/a/, /ao/ i /ae/). Sonen com /akgo/ o /akgae/ (**quequeig** o «ajos»). Coincideix amb el fet que l'infant demostra les seves habilitats fent molts sons, d'aquí ve que el període es denomini *d'expansió* o *exploració*.
- **Balboteig reduplicat o canònic** (sis/set mesos deu mesos). Són produccions que consisteixen en cadenes de síl·labes CV (consonant

vocal), que es repeteixen, i en què la consonant de la cadena és la mateixa (CVCVCV, com «mamamama», de vegades iniciades amb una vocal, com «atatataaa»). Les consonants són anteriors o intermèdies, i oclusives o nasals (pa, ma, ba, ta).

El balboteig és potser el comportament més interessant del període prelingüístic. Les produccions són més relaxades i autònomes que en les etapes anteriors (ara l'infant controla bé els òrgans articuladoris). Alguns autors consideren que el de balboteig reduplicat és un comportament preprogramat innatament, ja que és molt semblant en les diferents llengües. No sembla que sigui molt útil encara per a la comunicació; com hem vist, els infants d'aquesta edat es comuniquen bàsicament per altres mitjans (gestos, etc.). Hi ha diferents interpretacions del balboteig: des d'etapa lúdica a entrenament per al llenguatge posterior (discontinuitat o continuïtat).

- **Balboteig no reduplicat** (*modulat o conversacional*) (deu mesos catorze mesos)
Les produccions són cadenes més complexes, amb consonants diferents i que es produeixen amb entonació (s'hi troben absents les vibrants /r/ i /rr/, les laterals /l/ i /ll/ i les fricatives). Els sons que conté comencen a assemblar-se als de la llengua de contacte. Per aquestes raons, de vegades sembla que «parli» (d'aquí que també se l'anomeni conversacional).
- **Transició entre el balboteig i la primera paraula**
Les *protoparaules* o PCF (formes fonèticament consistents), que apareixen entorn dels dotze-catorze mesos.

3.2. Adquisició fonològica en el període lingüístic: fonologia de les primeres paraules i expansió fonològica

En el desenvolupament de la producció fonològica, se sol distingir entre dos moments o etapes (bàsicament a efectes d'exposició): la *fonologia de les primeres paraules* (de l'any a l'any i mig) i el que s'ha anomenat *l'expansió fonològica* –del repertori de sons– (de l'any i mig als quatre anys). Als quatre anys desapareixen la majoria dels processos de simplificació fonològica de les paraules que es donaven, però l'adquisició d'alguns sons no es consolida fins als sis-set anys.

1. **Adquisició fonològica en etapes lingüístiques primerenques:** fonologia de les *primeres paraules*. Durant aquesta etapa l'infant produeix només paraules aïllades (és l'anomenada *etapa de les cinquanta primeres paraules*, com veurem en l'apartat 4), les característiques fonològiques de les quals són les següents (segons les dades per al castellà d'Hernández Pina, 1984, i Clemente, 1995):
 - a) És molt freqüent l'estructura sil·làbica CV (la més elemental i freqüent de la llengua): *no, má* ('más').
 - b) També són freqüents les paraules CVCV: *papa, mama, caca*.
 - c) També hi són presents estructures sil·làbiques VCV: *apa* ('aupa'), *ápi* ('lápiz').
 - d) Les consonants més freqüents en aquestes paraules són les bilabials oclusives i nasals (/p/, /b/ i /m/).

2. **Expansió fonològica:** la seqüència d'adquisició dels fonemes i els *processos de simplificació*. A continuació descriurem breument les estratègies emprades pels infants en aproximar-se a les paraules i els seus sons (processos de simplificació de les paraules), i també el procés d'*adquisició del repertori fonètic*.

En aproximar-se a les paraules i els seus sons, els infants fan una sèrie de simplificacions o adaptacions en la fonologia de les paraules, la qual cosa dóna lloc a aquesta manera de «parlar» característica dels nens petits, que de vegades resulta difícil d'entendre. Aquestes «estratègies» donen lloc a produccions errònies respecte de la norma adulta que ens criden l'atenció. Hem de tenir en compte que l'infant té encara a aquestes edats unes habilitats articulatòries molt limitades i que les seves capacitats lingüístiques i cognitives estan en evolució.¹⁸

3.2.1. Els processos de simplificació fonològica

Podem distingir tres grans tipus de processos de simplificació o adaptació fonològica de les paraules: els relatius a l'estructura de la síl·laba, els d'assimilació i els de substitució.

18. Si teniu dubtes sobre el concepte de fonema, sobre el repertori fonètic del castellà i el català, o les característiques articulatòries dels fonemes, en podeu trobar una explicació en el capítol 2 (apartat 2.3.2).

Referents a l'estructura de la síl·laba (la síl·laba CV és la més freqüent en les nostres llengües i en el llenguatge inicial de l'infant; així, els infants mantenen aquesta síl·laba i en redueixen d'altres a aquesta de diferents maneres):

- *Supressió de síl·labes àtones*: /tá/ per /está/.
- *Reducció de grups consonàntics*: /pou/ per /prou/.
- *Omissió de consonants inicials*: /osa/ per /cosa/.
- *Reducció de diftongs a un element*: /te/ per /teu/.
- *Inversió de sons o síl·labes (metàtesi)*: /mágala/ per /málaga/.
- *Inserció de sons (epèntesi)*: /hazelo/ per /hazlo/.
- *Omissió de consonants finals*: /reló/ per /reloj/.

Assimilatoris (substituir o assimilar un so per un altre que és proper):

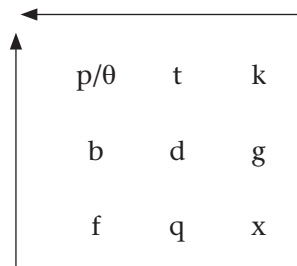
- *Progressius* (el primer segment influeix en el següent): /kadida/ per /kadira/.
- *Regressius* (el segment posterior influeix en el precedent): /tilota/ per /pilota/.

Substitutoris (canviar un so per un altre quan el so substituïdor no està proper al substituït en cap altre segment de la paraula):

- *Frontalització d'un fonema posterior*: /buzano/ per /gusano/.
- *Posteriorització* (poc freqüent): /cassa/ per /tassa/.
- *Absència de vibrants* (substituïdes per altres consonants): /bado/ per /barro/.
- *Fricatives substituïdes per oclusives*: /tí/ per /sí/.
- *Pèrdua de sonoritat*: /pota/ per /bota/.¹⁹

S'observa que molts d'aquests processos de simplificació segueixen determinades regles. Per exemple, si organitzem nou consonants (vegeu la Figura 1.1) segons el seu punt d'articulació (eix horitzontal: bilabials o labiodentals, dentals i velars) i mode d'articulació (eix vertical: oclusives sordes, oclusives sonores i fricatives), les substitucions es donen només en dos sentits: d'avall a dalt, i de dreta a esquerra, respectant les files i les columnes; de manera que es pot esperar una substitució de /f/ per /p/, o de /d/ per /t/, o de /k/ per /t/, però no de /p/ per /x/, o de /f/ per /g/ (Aguado, 2009).

19. Trobareu una classificació més detallada dels processos de simplificació fonològica en el capítol 2 (apartat 2.3.2).

Figura 1.1. Regularitats en els processos de simplificació fonològica

Font: G. Aguado (2009). Trastorns del llenguatge. A Ll. Andreu & E. Muñoz (Coord.). *Psicologia del llenguatge* (pp. 5-40). Barcelona: EdiUOC.

En seqüències de sons més llargues també es constaten regles (Aguado, 2009): reduccions (el grup consonàntic /pl/ es reduiria a /p/ i no a /l/), assimilacions (hi hauria assimilacions més probables que d'altres: per exemple, /marinero/ passaria a /maninero/ però no a /marirero/).

Una mateixa paraula es pot veure afectada per *diversos processos* de simplificació, així com també pot ser realitzada fonològicament per un mateix infant de *formes diverses*. En la següent mostra de parla (del corpus Serra-Solé) d'un infant d'1 any i 11 mesos d'edat, en situació d'interacció espontània amb els seus cuidadors, s'hi poden observar aquestes característiques en les paraules produïdes per l'infant.²⁰

@Comment: g (nen) té un retolador a la mà, està amb r (mainadera)
 *NEN: ai [= vol treure el tap, fa força i no pot, mira r]!
 *NEN: no puc.
 *ROS: no pots?
 *ROS: t'ajudo?
 *NEN: ja està [% diu «ata», continua fent força].
 *ROS: t'ajudo?
 *NEN: ajudo [% «xudu»].

 *ROS: vols un paper?
 *NEN: paper [% «a pe»].

20. S'ha fet una transcripció alfabètica i no fonètica de la mostra. Si no esteu familiaritzats amb el format de transcripció, vegeu l'apartat 2.1.2 del proper capítol.

- *NEN: aquí [% diu «ati», mira r que amb el braç es penja per sobre el prestatge].
- *ROS: aquí?
- *NEN: mira, paper [% «mira pe», amb el full de paper en què pintava a la mà]!
- *ROS: té un altre paper.
- %act: dóna a g un full de paper
- *NEN: paper [% «a pape», l'agafa].
- *ROS: gràcies.
- *NEN: gràcies [% «atia», comença a pintar amb el retolador sense mirar r].
- *NEN: ata [= mentre va fent ratlles amb el retolador sobre el paper].
- *ROS: què dibuixes?
- *ROS: dibuixa una sabata, dibuixa una sabata.
- *NEN: 0.
- %act: aixeca el peu i li ensenya a r
- *ROS: no, aquí [= indica el full de paper].
- *ROS: dibuixa una sabata.
- *NEN: sabata [% diu «atata», retolador a la mà, li ofereix el retolador a r].
- *NEN: mira xx xx [% diu «mira a tata», entonació de demanar]!
-
- *ROS: va, dibuixem una sabata.
- %act: agafa el retolador
- *NEN: mira la sabata [% diu «mira a tatata», to de cantarella, retolador a la mà, mirant el dibuix].
- *ROS: qui l'ha dibuixat aquesta sabata?
- *NEN: la sabata [% diu «a tata», mirant el dibuix, retolador a la mà] ?

Com dèiem abans, la majoria dels processos de simplificació fonològica que es venen donant en la producció lingüística de l'infant *desapareixen al voltant dels quatre anys*, tot i que alguns persisteixen fins als set anys. Però no tots els tipus de processos són propis de totes les edats, sinó que alguns solen estar associats a edats més primerenques i d'altres continuen donant-se, encara de forma habitual, a edats més tardanes. Bosch (1987; 2004), en un estudi sobre el desenvolupament fonològic que ha esdevingut un punt de referència, dóna compte dels diferents «errors» fonològics que detecta en els subjectes entre els 3 i els 7 anys, i ofereix dades quantitatives dels tipus de processos de simplificació fonològica presents dins cada grup d'edat. En trobareu un resum a la taula 1.3.

Taula 1.3. Els processos fonològics de simplificació: percentatge de subjectes que els cometem per edat

Percentatge subjectes	3 anys	4 anys	5 anys	6 anys	7 anys
+ 50%	Reducció grup cons. Assimilacions Red. diftongs Absència /r/ /θ/→/f/ /s/ /d/→líquida				
40-50 %	Lateralització Semiconsonant	Red. diftongs Reducció grup cons.			
30-40 %	Cons. /j/ /w/ Omissió cons. finals Promin. lleng.		Red. diftongs Reducció grup cons.		
20-30 %	Frontalització Pèrdua sonorit. Metàtesi Coalescència	Cons. /j/ /w/ /θ/→/f/ /s/ Absència /r/ Assimilacions Omissió cons. finals	Cons. /j/ /w/ Promin. lleng. Absència /r/ Assimilacions Omissió cons. finals	Semiconsonant Reducció grup cons.	Semiconsonant
10-20 %	Pèrdua africa. Oclusivització Absència /r/ Aspir. /s/ davant oclusiva Omis. àtona. inic. Omis. cons. inic. Epèntesi	Semiconsonant. Promin. lleng. No lateralitz. Aspir. /s/ davant oclusiva Metàtesi	/θ/→/f/ /s/ Lateralització /d/→líquida Absència /r/	Lateralització Absència /r/ Omissió cons. finals Red. diftongs	Red. diftongs
-10 %	Posteriorització No lateralitz. Palatalització Sonoritz. fricat. Fricatització Desnasalització Reduplicació	Pèrdua africa. Oclusivització Frontalització Posteriorització Lateralització /d/→líquida Absència /r/ Pèrdua sonorit. Palatalització Sonoritz. fricat. Omis. cons. inic. Coalescència Epèntesi	Pèrdua africa. Oclusivització Frontalització Semiconsonant Posteriorització No lateralitz. Pèrdua sonorit. Aspir. /s/ davant oclusiva Palatalització Omis. cons. inic. Metàtesi Coalescència Epèntesi	Pèrdua africa. Oclusivització Cons. /j/ /w/ /θ/→/f/ /s/ Promin. Lleng No lateralitz. /d/→líquida Absència /r/ Assimilacions Metàtesi Coalescència	Cons. /j/ /w/ /θ/→/f/ /s/ Lateralització Absència /r/ Aspir. /s/ davant oclus. Assimilacions Reducció grup cons. Coalescència

Dades de Bosch (1982), amb especificació del percentatge de subjectes que empen els diferents processos de simplificació. Les zones enfosquides es corresponen amb els perfils de risc per a cada edat.

Font: taula traduïda de Clemente (1995). *Desarrollo del Lenguaje*. Barcelona: Octaedro.

Noteu que, si es comparen els resultats de l'anàlisi dels processos de simplificació (tipus i quantitat sobre el total de produccions) que realitzi un infant amb les dades que es mostren en aquesta taula (per exemple, recollint una mostra de parla espontània), es pot detectar la no normalitat del llenguatge de l'infant, a còpia de veure si es tracta de processos propis o impropis dels subjectes de la seva edat. En general, l'última fila de la taula, la que correspon a menys del 10% dels nens de qualsevol edat, es correspon amb els nens que tindran problemes lligats a l'aprenentatge fonètic (dislàlies) o a dificultats lingüístiques més generals que inclouen, entre d'altres, el component fonològic (com passa amb els retards del llenguatge, la deficiència mental o els retards maduratus) (Clemente, 1995).

3.2.2. L'adquisició de repertori fonètic

La seqüència general d'adquisició dels fonemes (a partir de les dades disponibles per al català; Bosch, 1987) és la següent:

- *Vocals*: ja cap als dos anys.
- Fonemes *nasals*: als tres anys, excepte /ŋ/ en determinades posicions.
- Fonemes *oclusius*: als tres anys, menys /d/ (als quatre/cinc).
- En general, després, els *fricatiu*s, als tres (menys /ʃ/, als quatre/cinc, i /ʒ/ i /z/, als set) i *africats* (menys /dʒ/, als set).
- Per últim, les *líquides* vibrants (sobretot la vibrant múltiple) i laterals (/l/ i /r/ ja hi són abans, als tres/quatre): /ʎ/ als quatre/cinc, /r/ als sis/set.²¹

Al quadre següent (Taula 1.4) hi teniu la seqüència d'adquisició dels fonemes del castellà (obtinguda a partir d'analitzar el percentatge d'infants que els produeixen correctament a cada edat).

21. Si voleu saber quina és la seqüència detallada d'adquisició de fonemes (per exemple, depenent de la posició en què apareixen), podeu llegir (o mirar els quadres resum) del llibre següent: Bosch, L. (1987). *Avaluació del desenvolupament fonològic en nens catalanoparlants de 3 a 7 anys*. Barcelona: Publicacions de l'ICE (PPU).

Taula 1.4. Percentatges de població que produeix de forma correcta cadascun dels sons consonàntics analitzats en posició simple (atac o coda sil·làbica), en posició d'atac sil·làbic complex (grups consonàntics) i diftongs

Categories	Fonemes	3 anys	4 anys	5 anys	6 anys	7 anys
Nasals	m	X				
	n	X				
	ɲ	X				
Oclusives	p	X				
	t	X				
	k	X				
	b	X				
	d		X			
g		X				
Fricatives	f		X		X	
	s				X	
	θ					
	x	X				
Africada	tʃ		X			
Laterals	l	X				
	ʎ					X
Vibrants	r		X			
	ʀ					X
Diftongs	<	X	X			
	>					
Grups	C + /l/ C + /r/		X		X	

S'ha marcat amb una X l'edat en què el 90% dels subjectes produeixen correctament el so.

Font: taula adaptada de Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.

4. Desenvolupament lèxic i semàntic

4.1. Comprensió i producció dels primers mots

Una de les primeres tasques que els infants han d'afrontar en relació amb l'adquisició del lèxic (ja des de l'etapa prelingüística) és la de la **segmentació de la parla**. Recordem que el senyal de la parla és continu i no és tan evident què és una paraula (on comença i s'acaba una paraula en l'input: *blablabla-paraula, bla-paraula-blabla*). Així, el primer que han de fer els infants és abstraure constàncies fonològiques i associar significats amb sons. En altres paraules, han de fer una anàlisi consistent en l'abstracció de regularitats fonològiques a partir de l'input (i, finalment, del *blablabla* abstraure la *paraula*).

Sembla que el tipus d'input que reben els infants els ajuda a segmentar i identificar paraules en el continu de la parla. Com hem vist en l'apartat 2, el *motherese* o llenguatge adreçat als infants pot facilitar aquesta tasca (amb les característiques d'entonació, ritme lent, pauses, posició de les paraules, repetició, etc.).

També sembla que els infants fan aquesta anàlisi a partir de claus fonètiques i prosòdiques, entre d'altres. Com hem vist en l'apartat 2, les habilitats perceptives dels nadons (de l'estructura sil·làbica, tònica, característiques prosòdiques, etc.) són considerables i ben primerenques (per exemple, Jusczyk, 1997). Així, s'ha proposat que els nens utilitzen claus d'aquest tipus per a aconseguir segmentar la parla en paraules (és el que s'ha anomenat *bootstrapping fonoprosòdic* en el lèxic).

Cap als nou-deu mesos, els infants **comprenen els primers mots**: responen al seu nom dirigint l'atenció cap a qui els crida, o responen, per exemple, a la paraula *no* interrompent la seva activitat. Fins i tot abans, en situacions molt concretes, repetitives i amb certa entonació, poden mostrar una resposta que aparentment implica comprensió (per exemple, en el joc de «ralet-ralet», però la resposta depèn més de l'entonació que dels mots de la cantarella.)

Vegem a continuació quan i com es donen els inicis de la producció de mots:

- **Entorn de l'any d'edat l'infant emet protoparaules o PCF** (formes fonèticament consistents), formes que no són encara paraules, però que el nen empra consistentment davant de situacions específiques. Per exemple, *ata* o *ba* buscant alguna cosa o persona.

- **Entre l'any i l'any i mig apareixen les primeres paraules.** Alguns autors (per exemple, Nelson, 1985) parlen de *fase prelèxica* (fins que els nens produeixen uns cinquanta mots). En aquesta fase trobem un aprenentatge lent i gradual, lligat a contextos específics i repetitius, i la utilització dels mots és poc freqüent (encara hi ha balboteig i molt suport en gestos).

Els estudis mostren que la distribució de mots en aquesta fase és aproximadament la següent (Nelson, 1973):

Taula 1.5.

Tipus de mot	Distribució
Nominals generals (noms d'objectes)	14,4 %
Noms específics (noms propis)	14,5 %
Mots d'acció (verbs, o paraules com <i>up</i>)	11,5 %
Modificadors (adjectius, adverbis) i mots funció	8,5 %
Mots socials	51 %

Quines paraules se solen incloure en aquest primer vocabulari dels infants? Acabem de veure la distribució de les primeres paraules (quant als tipus de paraules), i hem pogut observar que en el lèxic inicial predominen **els noms** (en comparació amb els verbs o mots d'acció, i també amb els mots funció), segurament perquè són lingüísticament i/o cognitivament menys complexos. Ara bé, ens falta veure quines paraules (per a referir-se a què) se solen trobar entre les primeres paraules dels infants. En general, és més probable que el primer vocabulari inclogui noms de referents amb què el nen *interacciona* i de referents que *canvien* (Nelson, 1973), per exemple, *pilota* enfront de *paret*.

Les dades d'Hernández-Pina (1984, analitzades per Clemente, 1995) d'un nen castellanoparlant ens proporcionen un exemple de quines són les primeres paraules:

- Mots funció i adverbis: *arriba, no, más*.
- Accions: *hacer, toma, trae, abre, beber, a ver, arre*, etc.
- Noms: són molts, per ordre es refereixen a noms de menjars, persones, animals, objectes que utilitzen (com biberó), joguines, parts del cos, etc.

Això no obstant, cal fer dues matisacions:

- Els límits entre les vocalitzacions prelingüístiques i els primers mots no estan clarament definits.
- Hi ha molta variabilitat («normal»), diferències individuals, quant al moment i la manera d'adquisició dels primers mots, com veurem més endavant.

- **Dels divuit als vint-i-quatre mesos, aproximadament, parlem de fase lèxica.** En aquesta fase s'observa en molts infants un increment molt ràpid del lèxic, la qual cosa s'ha anomenat *explosió lèxica*. D'altra banda, en aquest moment, un cop assolides les cinquanta o cent primeres paraules, els infants estan «preparats» per a començar a combinar paraules.
- **D'uns quants mesos abans dels dos anys en endavant (fins entorn dels trenta mesos) comencen les combinacions de mots** (alguns autors parlen de *fase semàntica*).

Hem vist els inicis de la comprensió i de la producció de mots. Vegem quina és la **relació entre comprensió i producció**. Tot i que ho podem deduir del que acabem d'explicar, algunes dades il·lustraran aquesta qüestió (treball de Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick i Reilly, 1993):

Taula 1.6.

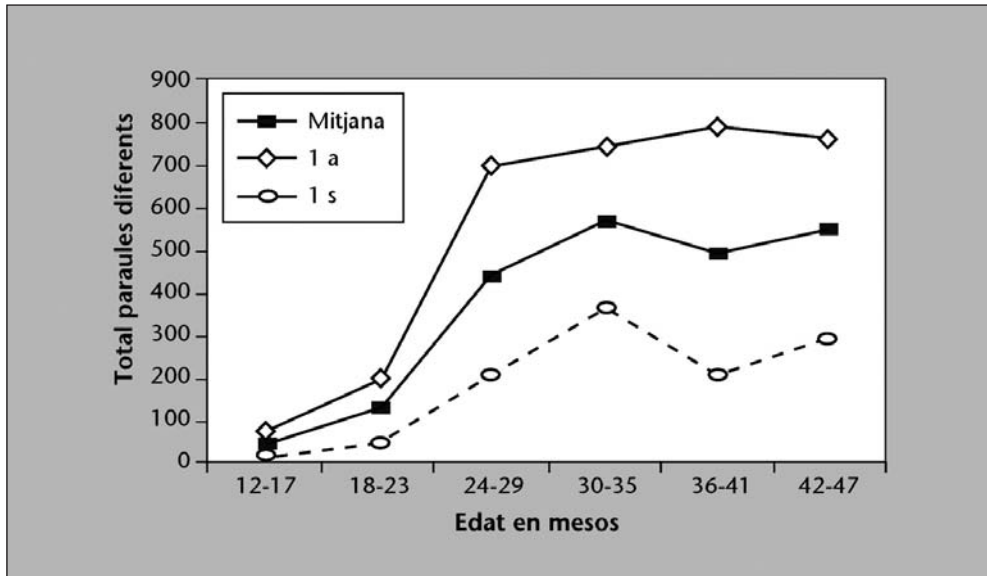
Edat	Comprensió	Producció
13 mesos	110 paraules	10 paraules
16/17 mesos	180 paraules	50 paraules
24 mesos	(no hi ha dades)	310 paraules

Com podem concloure d'aquestes dades, i com passa en general en l'adquisició del llenguatge, la comprensió de paraules i frases va per davant de la seva producció. Possiblement es posen en marxa estratègies diferents per a cadascun dels processos (comprensió i producció), que impliquen tasques diferents. Amb el temps, aquest desfasament entre comprensió i producció desapareix.

4.2. *Insight* designatiu i explosió lèxica

Ja hem avançat en l'apartat anterior que entorn de l'any i mig (dels divuit als vint-i-quatre mesos) es dona el que es coneix com a explosió lèxica (*lexical spurt*): en molts infants s'observa una explosió del vocabulari, un increment molt ràpid del lèxic (per exemple, Dromi, 1987). Les dades de producció del treball de Fenson et al. (1993) de l'anterior taula 1.6 il·lustren aquest fenomen. A més, podeu veure un exemple i una representació (el tipus de corba d'aprenentatge) d'aquest fenomen en la figura de la pàgina següent.

Aquest increment es podria explicar perquè ha tingut lloc el descobriment del nom (*insight* designatiu): els nens han descobert que els objectes i les accions es

Figura 1.2. Producció de paraules: quantitat de tipus usats en cada període

Càlcul efectuat a partir de 30-35 transcripcions per període (durada de 30-45 minuts)

Font: Serra, M., Serrat, E., Solé, M.R., Bel, A. i Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

poden anomenar. Es troben que els mots **refereixen** (abans les paraules tenien bàsicament una funció instrumental: aconseguir alguna cosa o l'atenció d'algú), i ja no els empraran per a una única funció instrumental, sinó per a una varietat de funcions. Per exemple, quan l'infant ja té el concepte d'aigua, ja el pot utilitzar per a diferents funcions: demanar-ne, informar que n'hi ha, preguntar on és, dir que s'ha acabat, etc. Recordeu les diferents funcions comunicatives (apartat 2.3), algunes de les quals apareixien ja en l'etapa prelingüística quan els nens encara no produïen paraules.

Quines són les causes que s'han adduït per a explicar aquest *insight* designatiu que donaria lloc a l'explosió lèxica?

S'ha plantejat que aquest descobriment del nom o *insight* designatiu està relacionat amb l'aparició de la **funció simbòlica**, és a dir, té a veure amb fites cognitives. Així, esquemàticament, aquest descobriment que els mots *refereixen* (i no solament tenen una funció instrumental) té a veure (segons diferents autors) amb el següent:

- L'aprenentatge de la *funció referencial* (utilitzar les paraules com a mitjà per a referir-se a un objecte o acció determinats). La relació noms/objectes és

complexa; els infants han d'aprendre, entre d'altres, que totes les coses tenen un nom, que un nom es pot referir a diferents coses (a una classe de coses) i que una cosa o objecte pot tenir una diversitat de noms. Els errors que els infants produiran en aquest aprenentatge (com veurem en l'apartat següent) il·lustren aquesta complexitat.

- Haver assolit la *permanència de l'objecte*.
- L'inici de la *representació mental*.
- El desenvolupament de determinades maneres de categorització o agrupació d'objectes.

El fenomen de l'explosió lèxica no es pot explicar a partir d'un mecanisme d'aprenentatge associatiu (condicionament clàssic) com el proposat des del conductisme per a explicar l'adquisició del lèxic. Així, l'explicació de l'adquisició del lèxic més enllà de les primeres paraules ha de recórrer a qüestions cognitives com les que acabem d'esmentar, a l'experiència amb l'entorn o input (amb les particulars característiques que hem vist que té) o potser a principis innats.²² Investigacions recents han relacionat també aquest fenomen amb fites neurològiques, com el procés de mielinització neuronal (Pujol, Soriano-Mas, Ortiz, Sebastian-Galles, Losilla i Deus, 2006).

4.3. Característiques del significat dels primers mots

Hem de tenir en compte almenys dues característiques de la comprensió inicial del significat lèxic:

1. Els infants comprenen el significat dels primers mots usualment de manera estretament lligada a un *context*: només comprenen aquests mots si pertanyen a objectes o situacions presents, familiars i perceptivament «destacats».
2. El significat dels mots en els infants *no és fix*, sinó que pot fluctuar i està relacionat amb el context. I quan els mots dels nens tenen un significat fix, sovint no coincideix amb el sentit o amb els límits dels adults, de manera que ocorren els fenòmens que veurem a continuació (les sobreextensions i les infra-extensions), tant en comprensió com en producció.

22. Teniu una explicació més àmplia sobre el desenvolupament de la referència, que dona lloc a l'explosió lèxica, i les causes que tenen a veure amb el desenvolupament cognitiu en l'article següent: Plunkett, K. (1987). «Sobre el aprendizaje de la referencia». *Infancia y Aprendizaje*, 38, 21-32.

Així, l'ús dels mots dels nens és de vegades diferent de l'ús adult en aquestes etapes inicials: sovint, **l'extensió del significat dels primers mots** és diferent de la de l'adult. Hi ha una sèrie de **fenòmens** (o errors des del punt de vista adult) que típicament es donen en aquest ús dels mots:

1. **Infraextensió:** una paraula s'utilitza per a tan sols un subconjunt de la categoria de referència adulta. Per exemple, *gos* només per al seu gos, *aigua* només per a l'aigua de la banyera i no la de beure, etc.
2. **Sobreextensió:** s'aplica una paraula a una sèrie de referents més àmplia que la usual en el llenguatge adult (implica una adquisició incompleta de trets). Per exemple, *papa* per a tots els homes, *aigua* per a tots els líquids, *cotxe* per a tots els vehicles, etc.
3. **Diferent referent (aparellament erroni):** de vegades, el significat del mot en l'infant no coincideix amb el significat de l'adult ja que pertany a un altre referent. Per exemple, *avió* per a *helicòpter*, *pluja* per a *neu*, *camió* per a *tractor*, etc. Noteu que, de vegades, és difícil determinar si determinat ús d'una paraula per part d'un infant es tracta d'un aparellament erroni o una sobreextensió; per tal d'esbrinar-ho haurem d'analitzar l'ús que fa l'infant de termes relacionats amb la paraula en qüestió (si, per exemple, tots els objectes artificials que volen són considerats *avió*, l'ús d'*avió* per referir-se a un helicòpter no seria un cas d'aparellament erroni sinó de sobreextensió).

El fenomen de les sobreextensions ha rebut una atenció més gran en la literatura; potser pel fet que és més fàcil de detectar s'ha dit que és més freqüent. Però hi ha autors (per exemple, Barret, 1995) que atorguen més importància –es planegen com a més freqüent i interessant en el llenguatge de l'infant– al fenomen de les infraextensions, ja que, en definitiva, la infraextensió resulta lògica si tenim en compte com s'aprenen les primeres paraules: l'infant aprèn els *significats lligats al context* en un moment inicial (a partir d'exemples, de referents, concrets i experimentats de cadira, gos, etc.).

D'altra banda, s'ha vist que en el llenguatge que les mares adrecen als infants es cometien, de vegades, aquests errors (i també altres *modificacions en el vocabulari* que empren), per a adaptar-se al nen, sobretot els de sobreextensió. Per exemple, en un estudi (Mervis, 1982) es va trobar que les mares feien coses com anomenar *gatet* a una pantera de joguina per als seus nens.

Hi ha diferents **teories sobre l'adquisició del significat** de les paraules (el desenvolupament semàntic). Entre d'altres, s'ha proposat la teoria dels trets se-

màntics (Clark, 1973), la teoria del prototip (Bowerman, 1978) i teories amb una càrrega més funcional (teoria de la representació de l'esdeveniment; Nelson, 1974). Aquest és un tema relacionat amb la debatuda qüestió de la manera en què les paraules i el significat es representen en la ment de l'adult.²³

Un dels principis que opera en l'aprenentatge del significat de paraules noves, o una de les estratègies que utilitzen els infants per a formular la hipòtesis sobre les correspondències paraula/significat, és el *principi de contrast* (Clark, 1973, 1995). Els infants assumeixen que les paraules contrasten entre si pel que fa al significat, de manera que en busquen els trets distintius (i no accepten, per exemple, que paraules diferents tinguin el mateix referent).²⁴

4.4. Diferències individuals en el lèxic i el llenguatge inicial

A més d'estudiar com és el vocabulari inicial dels infants (per exemple, les característiques dels primers mots), i com adquireixen la majoria dels infants el lèxic i altres aspectes del llenguatge (les fases per les quals aquests passen, edats, fites, etc.), alguns autors s'han dedicat a caracteritzar *les variacions* que s'observen entre els infants en aquest aprenentatge del llenguatge. Concretament, molts autors troben diferències individuals importants quan estudien el llenguatge inicial dels infants (dins l'adquisició «normal», sense tenir a veure amb retard o problemes de llenguatge), ja en el període d'adquisició de les primeres cinquanta paraules. Aquest fet, de gran interès teòric (com veurem en aquest apartat més endavant), ha portat a la identificació del que s'ha anomenat «*estils*» *d'adquisició* o d'aprenentatge del llenguatge.

A partir de l'observació per part de diferents autors (Nelson, 1973; Bates, Bretherton, i Snyder, 1988; Serrat i Serra, 1993, entre d'altres) de diferències individuals consistentes en el lèxic inicial (però també en altres aspectes del llenguatge), s'ha proposat l'existència de dos estils diferenciats. Aquests dos estils o tendències s'han

23. Trobareu una bona explicació de les teories sobre adquisició semàntica (sobre com els nens aprenen el significat de les paraules) en les pàgines 118-120 i 127-132 del capítol següent: Myers, D., Berko Gleason, J., i Pan B.A. (1993). Learning the Meaning of Words: Semantic Development and Beyond. A J. Berko Gleason (Ed.), *The development of language* (3a. ed.). Columbus, Ohio: Merrill.

24. Disposeu d'una il·lustració dels fenòmens que hem vist en aquest i en l'anterior subapartat, a l'episodi 4 («El poder de la paraula») de la sèrie documental «El mundo en pañales (Baby it's you)» que podeu trobar a l'enllaç següent <http://pedalogica.blogspot.com.es/2009/11/serie-completa-de-el-mundo-en-panales.html>

anomenat *estil referencial i estil expressiu* (en la terminologia de Nelson, 1973; altres autors han anomenat aquestes mateixes tendències de manera diferent, per exemple, *analítica* enfront d'*holística*). Una de les hipòtesis sobre la naturalesa de la variació en l'estil d'adquisició rau en el tipus d'unitats que els infants extraïen de l'input: *noms enfront de fórmules* (Lieven, Pine i Barnes, 1992); és a dir, alguns infants tindrien un enfocament «analític» en adquirir el llenguatge –considerarien les paraules en unitats simples, i es centrarien en el significat d'aquestes–, mentre que d'altres manifestarien un enfocament «holístic» –es centrarien en l'estructura global de la frase i no tant en el contingut que les paraules transmeten.

Vegem les característiques principals de cada estil:²⁵

Estil referencial:

- Proporció alta de noms (substantius) en les cinquanta primeres paraules.
- Més vocabulari en el llenguatge inicial; increment més ràpid del vocabulari.
- Orientat als objectes (utilitzen el llenguatge per a parlar sobre coses inanimades).
- Paraules aïllades en la parla inicial; parla telegràfica després.
- Millor nivell d'articulació (parla intel·ligible).

Estil expressiu:

- Proporció baixa de noms en les cinquanta primeres paraules (ús més gran de pronoms que de noms).
- Vocabulari més pobre en el llenguatge inicial; increment més lent del vocabulari.
- Orientat a les persones (utilitzen el llenguatge per a comunicar-se amb les persones).
- Fórmules i rutines en la parla inicial; flexió i paraules funció després.
- Pitjor nivell d'articulació (baixa intel·ligibilitat de la parla).

Altres trets que, segons alguns dels autors esmentats, caracteritzen la parla d'infants expressius i referencials són una presència més gran de *produccions imitatives* en els primers enfront de més producció espontània que imitació dels adults en els segons, així com un ús més gran de *l'entonació* en les produccions dels expressius

25. Per a una descripció més detallada de les característiques dels estils referencial i expressiu, podeu veure per exemple Bates, Bretherton i Snyder (1988).

enfront de l'escassa entonació en els enunciats dels referencials. De la mateixa manera, si les característiques del llenguatge inicial dels infants d'un i altre estil d'aprenentatge es diferencien quant al contingut i la forma, sembla que també ho fan quant a la *funció* amb la qual es fan servir les paraules: mentre els expressius empren més les paraules amb funció instrumental o regulativa, els referencials ho fan bàsicament amb funció referencial (vegeu els apartats 2.2 i 4.2).

En general, els infants que aprenen el llenguatge segons l'estil referencial resulten *aprenents més ràpids* que els que ho fan segons l'estil expressiu. No obstant, s'ha de tenir en compte que no tots els estudis confirmen aquesta diferència; per exemple, Galián, Carranza, Escudero, Ato i Ato (2006) observen que tant els infants d'un estil com de l'altre arriben a la fita de les 50 primeres paraules als 18 mesos d'edat.

Aquestes diferències individuals, descrites en termes d'estils d'adquisició, es donen sobretot en els inicis del desenvolupament del llenguatge i desapareixen (o passen a ser «preferències») entorn dels tres anys d'edat (Bloom, 1970).

Quines són les explicacions de les diferències individuals que s'han adduït? Hi ha estudis (per exemple, Lieven, 1978; Nelson, 1973) que troben una sèrie de *característiques no lingüístiques* que correlacionen amb aquests estils. Els subjectes referencials solen ser fills de pares amb un millor nivell educatiu que els dels expressius i són freqüentment primogènits, a diferència dels expressius. A més, les nenes tendeixen a ser referencials, mentre que els nens tendeixen a ser expressius.

Les causes que s'han proposat sobre per què els infants tendeixen cap a un o altre estil d'aprenentatge són de naturalesa diversa:

- *Organització cognitiva*: per exemple, característiques cognitives que farien que uns infants s'interessin pel món de les coses inanimades –esquemes objectals– i d'altres pel món de les persones –esquemes interactius i socials– (Nelson, 1985).
- *Input lingüístic*: des d'aspectes com el nivell educatiu dels pares fins al context d'interacció infant-adult –els estils d'interacció de les mares amb els seus fills– (Lieven, 1978; Galián et al., 2006).²⁶
- *Factors genético-fisiològics*: per exemple, aspectes de diferenciació hemisfèrica durant la maduració.

26. Per exemple, Galián et al. (2006), en un estudi sobre 19 nens parlants de castellà, troben diferències entre els estils de conversa de mares i nens referencials i expressius i l'ús de gestos comunicatius: les mares de nens referencials (i els mateixos nens) empraven el gest d'assenyalar més freqüentment que les dels nens expressius (i que aquests), i feien servir més determinat tipus de correccions implícites (reformular la paraula produïda pel nen sense ampliar l'enunciat).

A l'inici d'aquest apartat ens referíem a la importància i l'**interès teòric** de les diferències individuals en l'explicació de l'adquisició del llenguatge. La importància del tema rau bàsicament en el fet que pot ajudar en la discussió sobre les dues línies teòriques principals sobre l'adquisició del llenguatge. Recordem que la perspectiva innatista prediu el curs universal del procés d'adquisició (una mateixa seqüència en les diferents llengües i en diferents infants) i planteja que les diferències són secundàries (relacionades si de cas amb factors genètics que portarien a un ritme diferent d'adquisició). En canvi, des de perspectives empiristes (independentment de si són constructivistes o sociointeraccionistes) el plantejament seria que, atesa la influència de l'entorn, les diferents estratègies utilitzades pels infants, etc., hi haurà diferències individuals (relacionades amb processos d'adquisició diferents i no solament amb ritmes diferents).

L'existència de diferències individuals o estils d'aprenentatge diferents (infants referencials enfront d'expressius), estils en què les diferències no són solament de *ritme*, sinó també de *ruta* –referides a la manera com els infants «entren» en el llenguatge, als «camins» o estratègies que utilitzen i, en definitiva, a com es dona el procés d'adquisició– (Bloom, 1970), presenta evidència a favor de les perspectives teòriques empiristes enfront de la perspectiva innatista.²⁷

4.5. Adquisicions semàntiques «posteriors»

El desenvolupament lèxic i semàntic continua més enllà de les etapes primerenques de què hem tractat en apartats anteriors.

Abans de referir-nos a les adquisicions semàntiques posteriors, cal assenyalar que, més enllà de la producció de paraules aïllades (que és el que hem vist fins al moment), entre l'any i mig i els dos anys els infants comencen a combinar paraules. Com ja hem dit anteriorment (en l'apartat 4.1), atès que es considera que amb la **combinació de mots** comença la sintaxi, tractarem d'aquesta fase (del desenvolupament lèxic i del desenvolupament morfosintàctic) en l'apartat 5.2. També hi tractarem dels aspectes semàntics de la combinació de mots (que és una de les anàlisis que s'han fet d'aquestes produccions, a més de les sintàctiques).

1. **El vocabulari** (adquisició de paraules aïllades) creix durant tota la vida, tot i que aquest creixement és més impressionant durant la infància: als dos anys els

27. Trobareu més informació en castellà sobre el tema de les diferències individuals en el capítol 8, Más sobre lo mismo. Variaciones individuales (pp. 171-181), del llibre següent: Clemente, R. (1995). *Desarrollo del Lenguaje*. Barcelona: Octaedro.

infants produeixen aproximadament tres-centes paraules, als tres anys, mil (per no parlar de quantes en comprenen), i aquest ritme de creixement continua. Aquestes paraules i els seus significats han d'estar organitzades d'alguna manera en el lèxic mental: això ens remet al tema de *l'accés al lèxic* i les xarxes semàntiques en el parlant adult.²⁸

2. Les primeres combinacions de paraules dels infants (de què tractarem en l'apartat 5) són l'inici del **significat relacional** (de l'expressió de relacions semàntiques): una paraula amb un significat lèxic constant pot expressar diferents significats relacionals, segons el rol que tingui en una producció o oració determinada. Aquest aspecte (de què tractarem quan veiem l'anàlisi semàntica que alguns autors fan de les primeres combinacions de mots) es continua desenvolupant quan els infants produeixen oracions: relacions sintacticosemàntiques (*rols semàntics* i *rols sintàctics*), arguments verbals, etc. No podem tractar aquí d'aquest últim desenvolupament per raons d'espai.

3. Determinats aspectes importants de la relació entre les paraules i el significat no s'adquireixen fins **més enllà dels quatre anys**. És el que, de vegades, s'ha anomenat *adquisicions semàntiques posteriors*: hi ha una sèrie d'adquisicions semàntiques que els infants només assoleixen posteriorment, per exemple les referides al **significat no literal**. S'han fet estudis sobre el desenvolupament de diferents formes de significats no literals (metàfores, acudits, frases fetes, refranys, endevinalles) que mostren que s'adquireixen –tant en comprensió com en producció– a edats tardanes (entre els sis anys i l'adolescència). Tractarem d'aquests aspectes en l'apartat 6.

4. Un dels mecanismes per a arribar als significats dels mots que s'ha proposat és l'anàlisi sintàctica, el que s'ha anomenat **bootstrapping sintàctic** (per exemple, Gleitman i Gillette, 1995). En altres paraules, un mecanisme pel qual els infants obtindrien o extraurien el significat dels mots consistiria a utilitzar informacions o claus sintàctiques: l'observació de certes regularitats sintàctiques en una sèrie de mots enfront d'uns altres (per exemple, de característiques sintàctiques dels noms i els verbs que actuarien com a clau per al significat dels uns i dels altres) els permetria aproximar-se al significat d'aquests mots.²⁹

28. Podeu trobar una bona introducció al tema en el capítol 2 (apartat 2: Reconeixement de la paraula) del llibre següent: Soler, O. (coord.) (2006). *Psicologia del llenguatge*. Barcelona: EdiUOC.

29. Si voleu saber més sobre la proposta teòrica del *bootstrapping sintàctic*, podeu llegir les pàgines 274-275 del llibre següent: Serra, M., Serrat, E., Solé, M. R., Bel, A., i Aparici, M. (2000). *La adquisició del llenguatge*. Barcelona: Ariel.

5. Desenvolupament de la morfologia i la sintaxi

5.1. Fases en el desenvolupament morfosintàctic

Comencem per definir què és la *morfosintaxi*:

«És la totalitat de mecanismes que es poden utilitzar per a expressar relacions gramaticals. Inclou l'ordre de mots (sintaxi), i també tots els morfemes gramaticals d'una llengua, tant partícules aïllades com morfologia lligada.»

Peters (1995)

La qüestió de la qual ens ocuparem bàsicament en aquest apartat és quan i de quina manera els infants comencen a utilitzar i comprendre aquest aspecte de la llengua. Però abans tractarem d'una qüestió prèvia que és important en qualsevol anàlisi de llenguatge infantil: fins a quin punt els elements morfosintàctics dels enunciats de l'infant són productius.

5.1.1. La qüestió de la productivitat de les emissions infantils

Cal tenir en compte que és habitual que els infants facin flexions morfològiques amb alguns elements gramaticals en les seves produccions des de ben aviat (ja en les cinquanta primeres paraules i en les combinacions inicials de mots). No obstant això, es tracta de flexions morfològiques que, pel fet de ser molt freqüents, són fàcilment imitades pels infants o a les quals donen molt de suport els pares i, per tant, s'aprenen precoçment. El fet que trobem aviat algunes *formes flexionades* (per exemple, *caigut*) no significa que l'infant sigui capaç de *produir flexions* (en aquest cas, la de participi), que apliqui regles morfològiques; aquestes són paraules que s'aprenen així, sense que l'infant produeixi cap altra forma flexionada (per exemple, del verb *caure*).³⁰

Això implica que per a investigar si un infant és competent morfològicament o no ho és a una determinada edat o per a un determinat tipus de flexió, hem d'adoptar un **criteri de productivitat**: avaluar si utilitza la morfologia productivament o simplement fa servir morfemes determinats en certes paraules (flexi-

30. Si no esteu prou familiaritzats amb els conceptes de morfologia, morfema, flexió, etc. o voleu fer-ne un repàs, podeu llegir l'apartat 2.3.3 del capítol 2.

ons apreses per imitació o de memòria, dins les peces lèxiques). És a dir, avaluar –en morfologia i en sintaxi– *l'aplicabilitat de les estructures que empren a altres contextos lingüístics* que tenen o haurien de tenir les mateixes estructures.

Brown (1973), per exemple, va proposar un **índex o percentatge d'ús correcte**, i va considerar com a nivell satisfactori d'aprenentatge d'una flexió (ús productiu de la flexió) un percentatge pròxim al 90% d'ús correcte en tots els contextos en què fos obligatòria. Aquest índex s'obté a partir de calcular el nombre de vegades que l'infant utilitza la flexió en una mostra de parla dividit pel nombre de vegades que ho hauria de fer (de contextos obligatoris o vegades que un adult la utilitzaria). S'han proposat altres criteris diferents d'aquest per a establir a quina edat els infants tenen assolida una forma, com veurem més endavant.

5.1.2. Les etapes en el desenvolupament de la morfosintaxi

En el camí cap a la competència morfosintàctica adulta els infants segueixen unes pautes de desenvolupament; no comencen emetent enunciats sintàcticament ben formats ni relacions semàntiques abstractes. Així, hem de veure quina és la *seqüència d'evolució de les estructures morfosintàctiques* (quines construccions produeixen en un inici i com, a partir d'aquestes, progressen cap a d'altres de complexitat més gran). En veurem un esquema a continuació, i el desenvoluparem al llarg dels apartats següents. Per a això, com acabem de veure, un punt crucial que cal tenir en compte és la productivitat de les estructures observades. Però a més, hem de veure per què es progressa d'una determinada manera i no d'una altra, i quins mecanismes cognitius en són responsables (quins aprenentatges i progressos porten d'una etapa a una altra, quina és la continuïtat o discontinuïtat entre aquestes, etc.). Diferents autors donen, de vegades, respostes molt diferents.

En la descripció de la seqüència d'adquisició sintàctica, es distingeixen usualment una sèrie d'etapes en què els infants progressarien cap a la competència morfosintàctica adulta. Les etapes es delimiten (depenent dels autors) **a partir de la forma de la construcció o de la productivitat que s'observa** en les emissions. En general, les formes cada vegada són morfològicament i sintàcticament més productives i abstractes, però les etapes proposades varien.

Vegem una proposta de desenvolupament de les construccions morfosintàctiques (Tomasello i Brooks, 1999):

- **Etapa d'un mot o holofràstica** (dotze a divuit mesos). S'utilitza (com ja hem vist en l'apartat anterior pel que fa a l'aspecte lèxic) un únic símbol lingüístic (*mama*). McNeill (1970) parlava d'*holofrases* (frases d'una sola paraula) perquè considerava que les paraules aïllades produïdes en aquest període tenen l'estatus de frases implícites i, per tant, formen part de l'adquisició sintàctica.
- **Combinació de mots o parla telegràfica** (un any i mig a dos anys). S'utilitza (com veurem en l'apartat 5.2. «Les primeres combinacions de mots: la 'parla telegràfica'») més d'un símbol lingüístic, els quals es relacionen en una línia entonativa única (*mama aquí*).
- **Productivitat parcial** (dos a tres anys). S'utilitzen els marcadors morfològics i sintàctics *sense generalitzar-se* a altres contextos en què també es requereixen (*la nena juga*, però també *les nenes juga*). Ho veurem principalment en els apartats 5.3 i 5.4: «Cap a l'estructura sintàctica. Expansions a partir de les primeres combinacions» i «La seqüència d'adquisició dels morfemes» (l'expansió de les produccions cap a l'oració simple i l'adquisició dels morfemes).
- **Competència adulta** (tres anys en endavant). S'expressen les intencions comunicatives amb els recursos propis de la competència adulta, com veurem bàsicament en els apartats 5.5 i 5.6: «Les modalitats oracionals: el desenvolupament de la negació i la interrogació» i «Combinació d'oracions: les oracions compostes» (modalitats oracionals i oracions compostes).

5.1.3. Longitud mitjana de l'enunciat (LME o MLU)

Brown (1973), en el seu estudi ja clàssic, va observar que l'edat cronològica no era un bon predictor del desenvolupament del llenguatge: els subjectes del seu estudi (Adam, Eve i Sarah) mostraven *variacions* quant a l'edat en què adquirien els trets lingüístics i quant a la velocitat a la qual ho feien.

Això el va portar a proposar *una altra mesura* per a poder comparar els subjectes i descriure el seu llenguatge. Va trobar que la mitjana de la longitud dels seus enunciats (mesurada en morfemes) era un índex adequat per a comparar els infants i que també era una mesura sensible del desenvolupament morfosintàctic al llarg del temps. L'MLU (*mean length of utterance*) o **LME (longitud mitjana de l'enunciat)** s'ha utilitzat molt des de llavors per a descriure els estadis d'adquisició del llenguatge de l'anglès i d'altres llengües.

A partir d'aquí, Brown va caracteritzar els **estadis d'adquisició del llenguatge**, anomenant-los amb nombre (de I al V) i sintetitzant l'aspecte d'adquisició del llenguatge que era nou o excepcionalment elaborat en aquell moment:

Taula 1.7. Estadis de l'LME (m)

Estadi	Característiques	LME	Edat (mesos)
I	Rols semàntics i relacions sintàctiques	1,0-2,0	12-26
II	Morfemes gramaticals per a modificar el significat	2,0-2,5	27-30
III	Modalitats d'oracions simples	2,5-3,25	31-34
IV	Incrustació	3,25-3,75	35-40
V	Coordinació	3,75-4,25	41-46

Taula elaborada a partir de Brown (1973). La correspondència amb l'edat s'ha pres de Miller i Chapman (1981).
Font: Serra, M. et al. (2000). *La adquisició del llenguatge*. Barcelona: Ariel.

Les normes per al **càlcul de l'LME** són (resumint a partir de Lundt i Duchan, 1992) les següents:

- S'aconsella disposar de cinquanta a cent enunciats de llenguatge espontani.
- S'han d'eliminar les imitacions i les autorepeticions, les produccions intel·ligibles, les rutines (cançons, rimes, etc.), els falsos començaments i les reformulacions, les interjeccions, les enumeracions i les respostes socials (com *hola* o *gràcies*).

No obstant això, aquesta mesura presenta **limitacions** que han estat assenyalades per diferents autors, la qual cosa ha portat que, per exemple, per a llengües romàniques com la nostra (morfològicament riques), molts autors utilitzin la mesura de *l'LME en mots* en comptes de en morfemes (entre altres raons, per a assegurar la comparabilitat amb llengües d'una riquesa morfològica més petita). Una altra limitació és que no reflecteix les característiques estructurals del llenguatge infantil després dels primers estadis (quan l'LME és superior a 4,00), ja que llavors l'adquisició de nou coneixement no es veu reflectida en la longitud de l'enunciat.

5.2. Les primeres combinacions de mots: la «parla telegràfica»

Després de l'**etapa** anomenada **holofràstica** –caracteritzada per produccions d'un sol mot o *holofrases*– i després –segons diferents autors– de fases de transició

pel que fa al desenvolupament de la sintaxi, els infants passen per l'estadi o etapa de dues paraules (Bloom, 1970; Bowerman, 1973; Brown, 1973), en què es donen **les primeres combinacions de mots** infantils. Aquestes primeres combinacions de mots representen, a més de l'inici de la sintaxi per a molts autors, l'expressió de les primeres relacions semàntiques (com vam dir al final de l'apartat anterior –«Desenvolupament lèxic i semàntic»–). A continuació veurem les característiques sintàctiques d'aquestes combinacions de mots (apartats 1 i 3) i l'anàlisi semàntica que alguns autors han fet d'aquestes (apartat 2).

Aquesta etapa s'inicia una mica abans dels dos anys (cap als divuit mesos), quan els infants ja tenen en el seu lèxic una massa de més de cinquanta paraules. La característica principal d'aquest moment és que combinen dues paraules *en una mateixa entonació o línia melòdica* per fer referència a només un esdeveniment o objecte (ens referim a la combinació de dues paraules diferents que no constitueixen només un sintagma, i no a seqüències com «la mare»).

A continuació podeu veure fragments d'una mostra de parla (del corpus Serra-Solé) d'un infant d'1 any i 11 mesos d'edat, en situació d'interacció espontània amb els seus cuidadors, on s'hi poden identificar exemples de parla telegràfica.

@Comment: en g (nen) i la m (mare) són a la cuina, m dóna un tros de formatge als nens i aquests se'l mengen, a la r (mainadera) li diuen ioia

*NEN: mira ioia@c [= amb un tros de formatge a la mà];

%com: g torna al costat de m

*NEN: <a més a més>[/] a més [= estirant la faldilla de m].

*MAR: en vols més [= se'l mira] ?

...

@Comment: g amb un retolador a la mà comença a guixar un full d'un bloc blanc, és assegut a terra, r és asseguda al llit

*ROS: Guillem digues-li que s'ha trencat el paper!

*NEN: mira ioia@c.

*NEN: està trencat [% «a tat»].

*ROS: s'ha trencat el paper.

*NEN: el paper trencat [% «a pape atat», té el bloc a la mà].

*ROS: renya'l, Guillem, renya'l.

*NEN: té, té!

%act: dóna cops amb el full de paper a terra

.....

*ROS: què dibuixes?

- *NEN: xx a laninu xx.
 *NEN: mira a laninu xx [=ensenya el dibuix].
 *ROS: oh, que xuli [= tot mirant-se'l]!
 *ROS: què és xuli?
 *ROS: és xuli?
 *NEN: és xuli [% «e xuli»]

5.2.1. Característiques de la parla telegràfica

Les combinacions de dos mots tenen bàsicament dues característiques: les omissions de certs elements i l'ordre de mots que, segons alguns autors, és el correcte en el model adult.

a) Les omissions:

Les combinacions de mots contenen menys elements que les frases adultes corresponents: s'ometen aquells elements «menys crucials» a l'hora d'entendre el missatge. Per això, molts autors, com Brown, anomenen aquesta etapa *parla telegràfica* (perquè els elements que s'ometen són els que es podrien ometre en un telegrama sense que aquest perdés el significat i fos comprensible). Cal tenir present que no hi ha acord entre els diferents autors respecte dels elements que, des del punt de vista del model adult, s'ometen en aquesta etapa.

Les combinacions de dos mots es caracteritzen per l'omissió de les *paraules funció o categories funcionals* (com preposicions, conjuncions, articles, auxiliars i flexions) i només contenen paraules o categories lèxiques (noms, verbs, adjectius i alguns adverbis).

Això no obstant, hi ha autors que plantegen que, tot i que sí que hi ha elements que s'ometen, les paraules funció no estan totalment absents: per exemple, es troben paraules amb algun «*schwa*» (vocal àtona que els nens posen en la posició de l'article o la preposició, possible precursor dels determinants i les preposicions), verbs flexionats i marques de gènere i nombre. També es troben algunes emissions més de dos mots.

Però en aquest aspecte hi té un paper important el model de llengua: en llengües en què hi ha més morfologia lligada, probablement aquesta és més present en les combinacions infantils de mots; en llengües en què n'hi ha menys, n'hi haurà menys presència. Per exemple, per a l'anglès, Brown (1973) troba només

entorn d'un 12% de produccions amb paraules funció, però per a altres llengües se'n troben més (per exemple, Slobin, 1985).

b) L'ordre de mots:

L'ordre «correcte» (permès a la sintaxi adulta) dels mots es manté. És a dir, l'ordre en què apareixen els diferents elements és bastant variat, però *en cap moment apareixen ordres de paraules impossibles* en la llengua que es va adquirint.

En la combinació dels adverbis de lloc i altres categories com els noms o els adjectius, l'ordre tant pot ser adv. + nom, adj. + nom, adv. + adj. com nom + adv., nom + adj., adj. + adv., sense canvi de significat en la seva interpretació. En canvi, en combinacions d'un nom i una acció feta per aquest (com a agent de l'acció) apareixerà l'ordre nom + acció i no l'ordre acció + nom (si apareix, voldria dir una altra cosa).

No obstant això, hi ha autors que sostenen que no hi ha restriccions d'ordre en les primeres combinacions de mots, que aquestes no segueixen necessàriament l'ordre de mots del model adult, de manera que augmentaria el nombre d'interpretacions que podem fer d'una mateixa producció.

L'estil telegràfic de les primeres combinacions de paraules fa difícil analitzar-ne l'estructura sintàctica. Atès que és difícil establir quins elements s'han elidit, moltes combinacions presenten *diferents alternatives d'interpretació i, per tant, d'anàlisi sintàctica*. De fet, molts autors es plantegen si és adient o no fer-ne una anàlisi sintàctica, ja que això representa considerar que l'infant funciona des dels inicis a partir del model sintàctic adult, cosa en què no tots els autors estan d'acord (caldría explicar, entre altres coses, per què, llavors, no el fa completament explícit des dels inicis).

Així, en l'exemple ja clàssic de combinació de mots «*mommy sock*» (Bloom, 1970) és difícil esbrinar què diu exactament l'infant. I, segons quina sigui la interpretació, atorgarem al nen més o menys coneixement sintàctic i cognitiu: *mommy sock* es pot interpretar de diferents maneres ('el mitjó de la mama'; 'mama, posa'm el mitjó'; 'és el mitjó de la mama'; 'la mama té un mitjó'; etc.).

5.2.2. Significat relacional: primeres relacions semàntiques

Com ja hem explicat, hi ha el significat d'objectes, esdeveniments, etc., però també es pot caracteritzar el significat dels mots tenint en compte la relació entre

referents (una paraula amb un significat lèxic constant pot expressar diferents *significats relacionals*, segons el rol que tingui en l'enunciat). Seguint la línia de les primeres anàlisis sistemàtiques del significat relacional dels mots (*gramàtica del cas o rol semàntic*), alguns autors van descriure els significats relacionals que es trobaven en les primeres combinacions infantils. Vegem-ne alguns.

Brown (1973) estableix les **relacions semàntiques** següents, que abastarien el 70% de les combinacions o casos (els exemples són dels nens i nenes del corpus Serra-Solé, extrets de Serrat, Aparici i Serra, 1998):

Taula 1.8.

Nominació*:	"això cotxe"
Recurrència:	"altre cuento"
No-existència:	"no Mario"
Agent-acció*:	"tu no menjaràs"
Acció-objecte*:	"mira el Teo"
Agent-objecte:	"jo una pupa"
Acció-locatiu:	"aquí a nonon"
Entitat-locatiu:	"a Pep aquí"
Entitat-atribut*:	"elefant gros"
Posseït-posseïdor*:	"a ull a mama"

Hem identificat amb un asterisc les relacions semàntiques de Brown comunes a les categories de Bowerman.

Bowerman (1973) troba cinc relacions semàntiques presents en tots els nens que va estudiar, que són (per ordre d'importància segons la freqüència) les següents: 1) agent + acció, 2) acció + objecte, 3) posseïdor + posseït, 4) demostratiu + objecte demostrat i 5) adjectiu + nom.

El que acabem de veure és un dels enfocaments que destaquen històricament en l'anàlisi i descripció de les primeres combinacions de paraules: **el model semàntic**. A diferència d'altres enfocaments que veurem a continuació (com el de la gramàtica pivot i el model generativotransformacional), aquest enfocament:

- parteix dels *significats* de les paraules que formen els enunciats;
- es basa en l'estudi de les relacions semàntiques implicades en les produccions de dos mots, i

- considera que les emissions dels infants són interpretables en si mateixes. La idea bàsica és que les primeres combinacions de mots funcionen com un **mitjà de comunicació** entre el nen i el seu entorn.

Alguns dels autors que fan una anàlisi semàntica de les primeres combinacions de mots infantils ho fan des de l'aproximació teòrica cognitiva (constructivista). Així, d'una banda, busquen correlacions entre aquest desenvolupament lingüístic de les primeres combinacions de mots i el **desenvolupament cognitiu** (com la percepció de relacions semàntiques entre els objectes i les persones del món); per exemple, quan els infants s'adonen que els éssers animats normalment actuen sobre les entitats inanimades, comencen a combinar els símbols així per expressar aquests conceptes (Bowerman, 1982). De l'altra, plantegen que els infants construeixen *nocions gramaticals* abstractes com subjecte, verb, predicat, objecte, etc. (classes sintàctiques) a partir del seu coneixement sobre les relacions semàntiques; és a dir, a partir d'haver format **classes semàntiques** com agent, acció i objecte. Resumint, els infants construirien nocions sintàctiques a partir (i després) de la reorganització de categories semàntiques més primerenques («*gramàtiques semàntiques*»), la qual reflectiria alhora reestructuracions cognitives (per exemple, Bowerman, 1982).

5.2.3. Models d'anàlisi sintàctica

Els altres dos **models d'anàlisi i descripció de les primeres combinacions de mots** són, com ja hem dit, el model generativotransformacional (per exemple, McNeill, 1966) i el de la «gramàtica pivot» (per exemple, Braine, 1963). Tots dos fan una anàlisi sintàctica de les produccions, però ens detindrem només en el segon.

Braine (1963) i d'altres van caracteritzar les primeres combinacions de mots sobre la base de l'anomenada **gramàtica pivot**, una sèrie de regles gramaticals que constitueixen una gramàtica diferent de l'adult. Es distingeix entre dues classes de paraules: les *paraules pivot* (classe de paraules molt reduïda –pro-noms i adverbis bàsicament– i molt freqüent en la parla infantil) i les *paraules obertes* (classe més àmplia, formada per noms, adjectius i adverbis, i que no es repeteixen tant en la parla infantil).

La combinació d'aquestes dues classes de paraules segueix determinades **regles**. Les paraules pivot ocupen una posició fixa en la producció; en canvi, les paraules obertes varien en la seva posició.

La majoria de combinacions corresponen a les estructures:

- pivot + oberta (*això cotxe*)
- oberta + pivot (*Pep aquí*)
- oberta + oberta (*mommy sock*)

Però mai no es trobaria l'estructura pivot + pivot.

Aquesta noció d'estructures pivotals ha estat molt criticada, però va ser un dels primers intents d'analitzar com es pot derivar la gramàtica adulta a partir de *gramàtiques autònomes* descrites sobre la base de les produccions infantils, com ja vam dir en el primer apartat d'aquest capítol (en l'aproximació teòrica lingüística o innatista).

5.3. Cap a l'estructura sintàctica: expansions a partir de les primeres combinacions

L'infant evoluciona ràpidament, i sense esforç aparent, aprenent les regles del llenguatge dels adults. A continuació intentarem descriure, de manera simplificada, aquests canvis. L'infant, abans de fer frases llargues i gramaticalment correctes, produeix durant un temps seqüències de paraules que alguns autors continuen considerant dins l'etapa «telegràfica», pel fet que no tenen encara mots relacionals. Recordem que estem situats en el marge d'edat dels dos als tres anys (en la tercera etapa: etapa de productivitat parcial –com hem vist en l'esquema de l'apartat 5.1: «Fases del desenvolupament de la morfologia i la sintaxi»–).

A partir de les combinacions de dos mots es produeixen, entre els vint-i-quatre/trenta i els trenta-sis mesos d'edat, **expansions del sintagma nominal i del sintagma verbal** i formen ja, moltes vegades, *oracions simples*.

Els tipus d'expansions que es donen (les maneres de fer les expansions) des de les combinacions de dos mots cap a les produccions amb més elements sembla que són les següents (segons Clemente, 1995):

1. **Augmentar algun dels elements de les combinacions** de dos mots: expandir un o tots dos elements desdoblant-los, de manera que les paraules incrementin l'enunciat però facin la mateixa funció semàntica; per exemple, introduint determinants o elements en el sintagma verbal (com el verb mateix i els modificadors). Exemple (Clemente, 1995): «ame agu» / «dame oto agu» ('yogurt'); «mama tete» / «mama dame tete» ('chupete').

2. **Juxtaposar enunciats:** enunciats en què varia només un element i que junts formarien un missatge més llarg i «correcte», però que l'infant encara no pot produir; és a dir, dos enunciats que en emetre's seguits es complementen mútuament i que l'adult entén pel context. Exemple (Clemente, 1995): «no kere agua... no kere konejo» (per 'el conejo no quiere agua').

3. **Creixement progressiu:** diferents enunciats seguits van augmentant cadascun la seva longitud i afegint elements. Exemple (Clemente, 1995): «oto / oto campi» ('camping') / «oto campi pequeño».

Les expansions provenen, entre altres coses, de la introducció en les produccions de *paraules funció* o *categories funcionals* (preposicions, conjuncions, articles, pronoms, auxiliars, flexions), que es trobaven força absents en les primeres combinacions de mots. Molts d'aquests elements es van assolint precisament en aquestes edats. Observem també que *el verb comença a «organitzar» les oracions*.

Entre els dos i mig i els tres anys sembla que l'infant ja té consolidada l'estructura de les **oracions simples**, i molts dels elements morfològics que s'hi inclouen. No podem tractar aquí detalladament del curs d'adquisició dels constituents de l'oració. Així, en l'apartat següent veurem aspectes d'adquisició morfològica, però no veurem aspectes d'adquisició morfosintàctica que es donen paral·lelament, com la *concordança* (amb subjectes i flexió verbal), *l'ordre de paraules i de constituents* (ordres més o menys rígids depenent de la llengua: SVO, VO, etc.) i *l'estructura argumental* (classes de verbs i arguments) –és a dir, l'evolució dels diferents sintagmes i la seva integració en l'estructura oracional.³¹

5.4. La seqüència d'adquisició dels morfemes

Ens hem referit abans a qüestions metodològiques relacionades amb el fet d'assegurar-se, mitjançant criteris diversos, que *l'ús de les marques morfològiques sigui productiu*. En concret, hem explicat la metodologia de Brown (1973). Aquesta metodologia, i també d'altres que anirem esmentant, se sol emprar en l'anàlisi de mostres de parla espontània (estudis observacionals). Vegem ara un paradigma experimental clàssic, creat per Berko (1958) per a estudiar l'adquisició morfo-

31. Per a llegir un resum del curs d'adquisició dels constituents de l'estructura oracional, vegeu l'apartat 7.4 (pp. 338-375) del llibre següent: Serra, M. et al. (2000). *La adquisició del llenguatge*. Barcelona: Ariel.

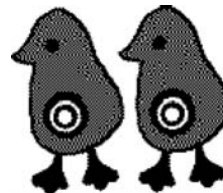
lògica, que també té en compte la qüestió de possible manca de productivitat de la morfologia present en la parla infantil, i que s'ha utilitzat posteriorment moltes vegades per a estudiar aspectes d'adquisició morfosintàctica.

Berko (1958) va utilitzar una *tasca d'elicitació* per a estudiar l'adquisició de marques morfològiques de l'anglès, com la del plural dels noms i la del passat dels verbs.

La tasca proposada per Berko consistia a elicitat la producció d'aquestes flexions en paraules sense sentit (*pseudoparaules*) referides a personatges o accions «inventades», a partir de presentar als nens dibuixos i fer preguntes per a provocar una resposta que havia d'implicar, per exemple, produir el plural de la paraula *wug* (*wugs*). Amb aquesta metodologia s'assegurava que en el cas que el subjecte produís la forma flexionada, ho fes sobre la base d'un coneixement de la corresponent *regla morfològica* (és a dir, de manera productiva) i no sobre la base d'un coneixement de la forma com a una peça lèxica (*wugs*). A continuació teniu la representació d'un ítem de la tasca.



This is a Wug



Here's another one. Now there are two_ _ _ _

A continuació teniu un exemple d'ítem de la tasca d'elicitació amb paraules sense sentit, rèplica de la de Berko per al castellà:

«Este estipa sabe autar. Él también lo hacía antes. ¿Qué hacía él antes? Él antes...»
 «Este estipa sabe autar. Él también lo hizo ayer. ¿Qué hizo él ayer? Él ayer...»

Font: Pérez-Pereira i Singer (1984)

Precisament mitjançant la primera metodologia que hem esmentat (i que hem explicat en el primer subapartat d'aquest apartat), Brown (1973) va fer un estudi ja clàssic sobre la seqüència d'adquisició dels morfemes de l'anglès. Concretament, va estudiar l'ordre d'adquisició dels catorze primers morfemes en els tres subjectes de la seva mostra longitudinal (parla espontània). Seguint aquesta mateixa metodologia, Aparici, Díaz i Cortès (1996) van estudiar l'**ordre d'adquisició** dels primers morfemes en català i castellà. A continuació podeu veure dos quadres amb els resultats d'aquests estudis. Observeu que les seqüències d'adqui-

sició trobades per a aquestes llengües són força diferents, la qual cosa és un exemple (entre d'altres) que no podem basar la descripció de l'adquisició de morfemes en les nostres llengües, ni l'adquisició morfosintàctica en general, en les seqüències trobades per a l'anglès.

Taula 1.9. Seqüència mitjana d'adquisició de catorze morfemes de l'anglès (segons Brown, 1973)

Ordre	Descripció	Exemple
1	Terminació del present continu	+ ing
2/3	Preposicions	in/on
4	Plurals	Nom + s
5	Temps passat irregular	Went, swam
6	Possessiu	Hers
7	Verb copulatiu sense contracció	She was good
8	Articles	The, a
9	Temps passat regular	Looked, talked
10	Tercera persona del singular del present irregular	She has
11	Tercera persona del singular del present regular	She talks
12	Verb auxiliar sense contracció	She was talking
13	Verb copulatiu amb contracció	She's good
14	Verb auxiliar amb contracció	She's talking

Font: Serra et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Taula 1.10. Seqüència d'adquisició de les paraules funcionals en català i castellà (elaborat a partir d'un estudi d'Aparici, Díaz i Cortès, 1996)

Ordre	Descripció	Català	Castellà
1	3a. persona del plural		x
2	Gènere	x	x
3	Plural	x	x
4	Article	x	x
5	Infinitiu, present i pretèrit perfet	x	x
6	Preposició a	x	x
7	Clític reflexiu	x	x
8	Clític en 1a. persona del plural		x
9	Possessiu en 1a. persona del singular	x	

Font: Serra et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

A continuació veurem amb una mica més de detall la seqüència d'adquisició i evolució de les diferents marques morfològiques. Per raons com les que acabem d'esmentar, ens concentrarem, a l'hora de donar dades, en les dades de les nostres llengües (català i castellà). A grans trets, podem dir que s'adquireix abans la **morfologia nominal** (flexió de gènere i nombre, bàsicament) que la **morfologia verbal** (flexió de temps, aspecte, persona i mode). Tot i així, algunes formes verbals (per exemple, imperatius i infinitius) s'adquireixen abans que algunes flexions nominals (per exemple, la del plural). L'ordre d'adquisició l'hem vist en la taula anterior. El període d'edat durant el qual s'adquireixen la majoria de marques morfològiques és el que va dels dos als tres anys.

- **El gènere.** És una de les primeres marques morfològiques que adquireixen els infants entorn dels vint-i-vuit mesos. No obstant això, s'observa que els nens encara cometen alguns errors (Aparici et al., 1996); per exemple, *el sang, el flor, una pijama*, que serien una *sobrerregularització* de la regla morfològica que els substantius que acaben en consonant són masculins i els que acaben en *a* són femenins.
- **El nombre.** La marca de plural també és de les que s'incorpora aviat, entorn dels trenta mesos. No obstant això, sembla que les formes de plural en *-es* no s'adquireixen fins més tard (Pérez-Pereira i Singer, 1984).
- **L'article.** Tot i que s'incorpora posteriorment al gènere i el nombre, també es troba entre els primers morfemes adquirits (trenta – trenta-sis mesos). No obstant això, els *articles indefinits* són més tardans. A més, com hem vist en altres apartats, al principi l'article es troba indiferenciat del substantiu, i els nens utilitzen el «schwa»: *a ota* ('pelota'), *a nene*.
- **Els possessius i pronoms clítics.** Algunes formes s'adquireixen abans dels tres anys (clíctic reflexiu, clíctic en 1a. del singular i possessius en 1a. i 2a. del singular; Aparici et al., 1996), però l'aprenentatge dels *pronoms personals* (i la referència) és més costós i tardà.
- **Les preposicions.** En general, les que s'assoleixen abans dels tres anys són *con, a, para* (en castellà) i *a, de, per* (en català) (Aparici et al., 1996; Clemente, 1995). Sembla que el de les preposicions és un aprenentatge més tardà.
- **Les formes verbals (morfologia verbal).** Els infants que adquireixen les nostres llengües han d'aprendre tots els aspectes que es marquen en el verb (persona, temps, aspecte i mode) i que hi ha verbs regulars i irregulars, a banda de factors discursius i pragmàtics, que impliquen decisions d'ús d'una forma o d'una altra. I aprenen totes aquestes distincions en un període relativament curt.

Els *temps verbals* que primer adquireixen els infants (a part d'alguna forma no finita com l'infinitiu) són el present d'indicatiu i el pretèrit perfet (Aparici et al., 1996; etc.). Pel que fa a les *marques de persona verbal*, de manera primerenca els infants adquireixen la 3a. i la 1a. persona del singular (els infants se solen referir a ells mateixos abans en 3a. persona que en 1a., ja que és com es refereixen a ells els adults); i després la 2a. del singular i la 3a. del plural (Aparici et al., 1996; López-Ornat, Fernández, Gallo i Mariscal, 1994; etc.). Sembla que primer es dóna el contrast de persona, després el de temps i després el d'aspecte (López-Ornat et al., 1994).

Cal assenyalar que, des de determinats punts de vista teòrics, té molta rellevància aquest moment d'adquisició de la morfologia verbal i la manera com s'adquireix aquest ús productiu de la flexió verbal, en relació amb l'**adquisició de la categoria de mot verb** i el paper organitzador del verb de l'estructura oracional (per exemple, Serrat, Sanz-Torrent i Bel, 2004; Tomasello i Brooks, 1999; Tomasello, 2003).

Cal afegir a les dades sobre producció correcta i omissions de morfemes (obtingudes amb les metodologies que hem vist), tant per a descriure com per a explicar el desenvolupament morfològic, la font d'evidència que són **els errors** que típicament cometen els infants, tant en l'ús de la morfologia nominal com en el de la morfologia verbal. Ens centrarem en els del verb, i en un determinat tipus d'errors (els *de sobrerregularització*). Però a més, els infants cometen sovint altres tipus d'errors en l'adquisició de la morfologia verbal (com les omissions d'auxiliar i els errors en els temps, modes i persones verbals).

Com hem vist quan tractàvem de la qüestió de la productivitat, al principi sembla que els infants emprin els verbs de manera «memorística», que utilitzin determinades flexions en determinats verbs, apreses formant part d'aquell verb (com una peça lèxica). Però en algun moment sembla que comencen a fer servir regles per a produir les formes verbals flexionades. Un dels fets que s'ha considerat evidència d'aquest ús de regles morfològiques és la troballa sistemàtica (en diferents infants i diferents llengües) d'**errors de sobrerregularització** en la parla infantil: la producció de formes regulars (que segueixen la regla morfològica) en comptes de les formes irregulars en què s'han de fer certs temps i persones de determinats verbs. Segons la literatura sobre el tema, aquest tipus d'errors es donen a partir dels trenta mesos. Així, es dóna una **corba de desenvolupament en forma d'U** (si imaginem un eix de temps i un eix de nombre de verbs correctes): al principi els infants produeixen correctament els verbs irregulars; després, durant

un període de temps, produeixen errors de sobrerregularització (la qual cosa fa que disminueixi el nombre de formes verbals correctes), i finalment, més endavant produeixen correctament les formes irregulars.

1. Emi. Edat: 2;4: (corpus Vila-Serrat)

Nen: esto son cuentos.

Adult: ¿esto de aquí son cuentos? Nen: sí.

Adult: ¿hay muchos, verdad? Nen: *se ha rotpido*.

Adult: ¿se ha roto el cuento?

2. Mar. Edat: 2;1: (corpus López-Ornat) Adu: ¿y qué más?

Nen: no sé.

Adu: sí lo sabes. No sabes más. Nen: yo no *sabo* más.

Adu: pues sí que estamos apañados. Yo creí que sabías tantísimo! Es que no sabes nada.

Nen: no *sabo* nada.

Font: exemples extrets de Serrat i Aparici (2001).

Recordem que en l'adquisició de la competència lingüística no es passa de la total absència d'un morfema a la seva presència de manera productiva en la parla infantil, sinó que sempre hi ha un període (de diferent durada per a cada morfema) en què la producció del morfema allà on es requereix és *probabilística*: de vegades es posa, de vegades no i de vegades es posa de manera errònia. Així, ens hem referit en aquest subapartat (de la mateixa manera que en el subapartat anterior) a la tercera etapa –productivitat parcial– del desenvolupament morfosintàctic. Tractarem dels aspectes més directament relacionats amb l'explicació del desenvolupament morfològic (aspectes teòrics) en el subapartat 5.7.

5.5. Les modalitats oracionals: el desenvolupament de la negació i la interrogació

Hem vist en els subapartats anteriors com es van constituint els diferents components de l'oració i els elements implicats en aquesta (la morfologia nominal, verbal, les paraules funció) i com es van integrant per a formar oracions ja molt semblants a les que produeixen els adults, al llarg d'una sèrie d'etapes de desenvolupament morfosintàctic. Implícitament hem explicat aquestes adquisicions bàsicament entorn de les oracions afirmatives, però hi ha **altres tipus**

d'oracions simples (les oracions compostes, les tractarem en el subapartat següent), a banda de les afirmatives, que impliquen elements i estructures específiques que els infants han d'adquirir.

En altres paraules, encara no ens hem referit als diferents tipus d'oració segons quina sigui la intenció de l'emissor (noció de *modalització*). Les modalitats oracionals bàsiques són les següents:

- Assertiva: afirmativa i negativa
- Imperativa
- Interrogativa
- Exclamativa

Ens centrarem en les oracions negatives i interrogatives, perquè han rebut una atenció més gran en la literatura, per la seva utilitat comunicativa i per la seva importància en relació amb l'adquisició de coneixement (no cal que ens distinguem a destacar, per exemple, la importància de saber formular preguntes de manera lingüísticament adient). Hem de tenir en compte, d'altra banda, que alguns dels elements implicats en aquestes modalitats oracionals s'adquireixen paral·lelament als elements morfosintàctics de què hem tractat en el subapartat anterior i a les oracions afirmatives.

1. Les oracions negatives

Es caracteritzen per la presència del marcador o adverb *no* (i en algunes llengües, com l'anglès, per l'ús d'auxiliars). Els infants empren ja la negació (la forma *no*) en l'etapa d'una paraula per a rebutjar o negar una afirmació o una acció d'un altre. Però *la negació sintàctica* apareix una mica més tard: les oracions negatives s'adquireixen entorn dels dos anys. Bellugi (1967), en un estudi clàssic, descriu **tres períodes** de desenvolupament sintàctic de la negació en anglès: en un primer moment la negació seria externa a l'oració –el marcador *no* és simplement un element afegit a l'inici de l'enunciat, i no entre el subjecte i el verb («*no mummy*», 'no mama'). Més endavant, la negació se situa ja després del subjecte –és a dir, dins l'oració («*he no bite you*», 'ell no mossega a tu'). Finalment, s'adquireixen altres auxiliars negatius de l'anglès («*I didn't do it*», 'jo no ho vaig fer'). Els estudis fets per al català (Bel, 1996) i el castellà (Bel, 1996; López-Ornat, 1999) confirmen la distinció entre els dos primers períodes i afegeixen altres elements a la descripció del procés.

2. Les oracions interrogatives

Els infants comencen a produir *enunciats interrogatius* des dels inicis de la parla (en un sentit ampli, basats en l'entonació), en els enunciat d'una paraula i en les combinacions de mots. Però les oracions interrogatives, sobretot les anomenades *interrogatives Qu o parcials* (aquelles que requereixen certes partícules interrogatives i una estructura sintàctica determinada, com la inversió subjecte-verb; per exemple, «Què vol la Judit?»), no s'observen en la parla infantil fins entorn dels dos anys, i el seu desenvolupament es dona en un període relativament llarg.

Els estudis disponibles arriben només fins als tres anys d'edat i sembla que durant aquest període els infants encara no han adquirit tots els tipus d'oracions interrogatives *Qu*. Vegem els tipus d'oracions interrogatives que produeixen els nens abans dels tres anys i quina és la **seqüència d'adquisició**. Tot i que la seqüència és similar a la trobada per a l'anglès (per exemple, Bloom, 1991), ens centrarem en els resultats per al català i el castellà (Aguado, 1988; Hernández-Pina, 1984; Serrat i Capdevila, 2001):

Taula 1.11. Seqüència d'adquisició de les oracions interrogatives parcials abans dels 3 anys

Edat	Tipus	Exemple
2 anys:	Què...? On...?	«Què és això?» «On és la pilota?»
28 mesos:	Qui...? Com...?	«Qui és?» «Com es diu?»
30 mesos:	Per què...? Quin/quina...?*	«Per què treus això?»

Els tipus marcats amb (*) no estan assolits per tots els nens de la mostra d'aquestes autores abans dels tres anys.

Font: elaborat a partir de Serrat, E. i Capdevila, M. (2001). La adquisició de la interrogació: Las interrogativas parciales en catalán y castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 3-17.

Cal assenyalar a més que, tot i que apareguin interrogatives de diferents tipus, *què* és el pronom interrogatiu més freqüent durant tot aquest període: els infants l'utilitzen com a comodí en produir oracions que requereixen altres partícules interrogatives. D'altra banda, les oracions interrogatives que s'asseleixen durant aquestes edats presenten una *productivitat limitada*: tenen poca diversitat estructural, es fan amb un conjunt de verbs reduït, etc. (Serrat i Capdevila, 2001). Així, doncs, ens trobem només en els inicis del desenvolupament d'aquestes oracions.

Pel que fa als **factors** que poden explicar aquesta seqüència d'adquisició dels tipus d'oracions interrogatives *Qu*, des de diferents perspectives s'han adduït els següents:

- **Factors de complexitat semàntica o cognitiva:** els conceptes que es requereixen per a preguntar *com*, *quan* i *per què* impliquen manera, temps i causalitat, conceptes que es desenvolupen més tard que els requerits per a preguntar *què*, *qui* i *on*.
- **Factors pragmàtics:** en el desenvolupament, l'interès de les preguntes que fan els infants (l'objectiu comunicatiu) es desplaça dels objectes (*què*, *on*) cap a les persones i esdeveniments més complexos (*qui*, *com*, *per què*, *quan*) (Solé, 1991).
- **Factors de complexitat lingüística:** entre altres factors, s'ha dit que el que determina l'ordre d'adquisició és l'obligatorietat dels constituents (o la funció sintàctica). *Què*, *qui* i *on* pregunten sobre els rols bàsics de subjecte, objecte, etc. (informació obligatòria), mentre que *com*, *quan* i *per què* són adjectius del verb (informació opcional).

5.6. Combinació d'oracions: les oracions compostes

En els subapartats anteriors hem vist que els infants, entre els dos i els tres anys, comencen a dominar els mecanismes bàsics per a construir oracions simples de diferents tipus (per exemple, negatives i interrogatives). Però encara no hem tractat en quin moment i de quina manera adquireixen un aspecte essencial del llenguatge adult: la possibilitat de *combinar unes oracions amb d'altres* –entre altres coses, per tal d'expressar diferents relacions semàntiques entre aquestes– mitjançant els recursos lingüístics adients.

Les *oracions compostes* són (Serra et al., 2000) aquelles que inclouen dos verbs (i, per tant, com a mínim dues clàusules). Ens referim tant als tipus d'oració composta que inclouen connectors sintàctics (partícules i conjuncions com *que*, *perquè*, *i*) com als tipus que no els inclouen (per exemple, algunes classes d'oracions substantives i adverbials en què la clàusula subordinada té un verb en forma no finita, com un infinitiu). Així, les oracions compostes inclouen les *coordinades* (en què les clàusules que les formen no depenen jeràrquicament l'una de l'altra) i les *subordinades* (en què una clàusula, la subordinada, depèn de l'altra, la clàusula o oració principal).

Les oracions compostes apareixen en la parla infantil entorn dels dos anys i mig (per exemple, Aparici, Serrat, Capdevila i Serra, 2001; Bloom, 1991; Diessel, 2004), però la seva adquisició s'allarga fins als quatre anys pel que fa als principals tipus d'oracions compostes, i **fins més enllà dels quatre anys** per a determinats tipus d'oracions (Chomsky, 1969; Gili-Gaya, 1972). Així, sembla que l'adquisició d'aquesta classe d'oracions és un aspecte complex de l'adquisició del repertori lingüístic i que comporta un llarg aprenentatge als infants. A continuació veurem esquemàticament quina és la **seqüència d'adquisició** dels diferents tipus d'oració composta, centrant-nos en les dades disponibles per a les nostres llengües. Observeu que ens situem entre la tercera i l'última etapa del desenvolupament morfosintàctic (competència adulta); d'entre els estadis establerts per Brown (1973) ens trobem en els estadis IV i V.

Taula 1.12. Seqüència d'adquisició dels diferents tipus d'oració composta

Període	Tipus d'oracions compostes	Exemples
1r. període (2 i mig a 3 anys)	Substantives	«Vull posar el bebè» «Mira què he fet»*
	Coordinades	«Se ha roto la pata abuelita y no anda»**
	Causals	«Rita no pegues nene porque haces daño»**
	Relatives	«És un cotxet que semblava un autobusset»*
	Finals	«Aquesta regadora és per posar llet»*
2n. període (3 a 4 anys)	Modals	«Fíjate cómo lleva la cabeza al cuello»**
	Condicionals	«Si li mossego li farà molt mal»*
	Temporals	«Cuando yo se quema se pone amarillo»**
Més enllà dels 4 anys	Relatives (amb nexes diferents de <i>que</i>)	«Un nen dolent amb el qual hem saltat tots»*
	Relatives (amb subjuntiu)	“Busca a un amiguito que quiera jugar»***
	Comparatives	«Cuéntame (un cuento) como ayer María me lo contó»**
	Concessives, Consecutives, Locatives	

* Exemple d'Aparici, M., Serrat, E., Capdevila, M. i Serra, M. (2001). Acquisition of Complex Sentences in Spanish and Catalan Speaking Children. A K. Nelson, A. Aksu-Koç i C. Johnson (Eds.), *Children's Language* (Vol. 11). Hillsdale, NJ: LEA.

** Exemple d'Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

*** Exemple de Pérez-Leroux, A.T. (2001). Subjunctive mood in Spanish Child Relatives: At the Interface of Linguistic and Cognitive Development. A K. Nelson, A. Aksu-Koç & C. Johnson (Eds.), *Children's Language* (Vol. 11). Hillsdale, NJ: LEA.

Font: a partir de Serra et al. (2000) i Aparici et al. (2001)

Cal remarcar que no totes les realitzacions possibles de cada tipus apareixen a les edats assenyalades en la taula; per exemple, les coordinades adversatives (amb *però*) i disjuntives (amb *o*) són adquirides força més tard que les additives (amb *i*). A més, algunes de les oracions que en la taula es troben en el període de més enllà dels quatre anys els infants no les dominen fins a una edat molt avançada; per exemple, alguns tipus d'*oracions comparatives* no s'utilitzen correctament fins als set anys (segons alguns autors, fins que no s'assoleix un determinat nivell de desenvolupament cognitiu; Sinclair, 1987). En l'apartat 5.8 veurem altres assoliments posteriors als 4 anys relacionats amb les oracions compostes.

Aquest exemple mostra que, fins i tot en comprensió, els termes comparatius presenten moltes dificultats per als nens:

Experimentador: –«El caballo es más grande que el pollo, ¿verdad?»

Nen (2;6): –«Sí».

Experimentador: –«Oye, y ¿el pollo es más grande que el caballo?»

Nen (2;6): –«Sí».

Font: extret d'Aguado, G. (1988). Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 73-96.

Els **factors explicatius** de la seqüència d'adquisició dels diferents tipus d'oració composta, i també de la manera com els nens incorporen aquest aspecte del llenguatge, són molt diversos. Han estat adduïts, per diferents autors i perspectives teòriques, des de factors de complexitat semàntica fins a factors de processament relacionats amb la complexitat de planificació, passant per explicacions molt diverses referides a la complexitat sintàctica, la freqüència d'ús en l'input, el tipus d'interacció infant-adult (el paper de suport o bastida de l'adult), etc.

5.7. Explicacions del desenvolupament de la morfologia i la sintaxi: «claus» per a l'aprenentatge

Com vam veure més detalladament en l'apartat 1, les dues grans perspectives teòriques oposades quant a l'explicació del procés d'adquisició del llenguatge són la innatista i el conjunt de teories empiristes: ensenyen els pares el llenguatge als seus fills o és que aquest simplement es desplega seguint un programa

genètic? Al llarg d'aquest capítol hem anat tractant d'algunes explicacions que autors o teories emmarcats en una o una altra d'aquestes postures teòriques donen a l'adquisició de determinats aspectes del llenguatge, mentre tractàvem de la descripció de les diferents adquisicions lingüístiques que els infants han d'assolir en els primers anys de vida. Ja sabem també que el component del llenguatge el desenvolupament del qual típicament ha rebut explicacions més diferents i enfrontades és el de la *morfosintaxi*; per això, ens detindrem en aquest subapartat per resumir algunes de les explicacions de l'adquisició de la morfologia i la sintaxi.

Així, una de les preguntes crítiques en l'explicació de l'adquisició del llenguatge és la de *com accedeixen els infants a les regles morfosintàctiques*. A grans trets, podem resumir el tipus de resposta de les diferents perspectives teòriques de la manera següent:

1. Les perspectives innatistes plantegen que les regles són innates: hi ha uns principis gramaticals universals innats que, a partir de l'exposició de l'infant a exemples (input) de la llengua del seu entorn, es concreten en la fixació dels paràmetres que regulen la gramàtica de la llengua de contacte.³²

2. Les perspectives de caire cognitiu neguen l'existència de manera innata de regles o nocions específicament lingüístiques o gramaticals, i plantegen que l'adquisició de la morfosintaxi es basa en mecanismes cognitius generals. Si de cas, els infants naixerien equipats amb *principis cognitius o criteris conceptuals* que orientarien la seva cerca de distincions rellevants en l'input i possibilitarien així l'accés a les regles morfosintàctiques. Un exemple són els principis operatius postulats per Slobin (1985), que consistirien en principis o indicacions del tipus següent:

- Estar atent a l'acabament de les paraules.
- Estar atent a l'ordre de les paraules.
- Assignar una única forma a cada unitat de significat.
- Evitar interrupcions.

32. A la revista *Cognitiva*, 15(2), hi trobareu un número especial sobre adquisició del llenguatge (de l'any 2003) on diversos autors responen, des de diferents perspectives teòriques, a un article on s'exposa la perspectiva innatista sobre l'adquisició de la gramàtica. Pot ser molt útil per comprendre com expliquen les diverses aproximacions teòriques l'adquisició morfosintàctica.

3. Les perspectives de caire sociointeraccionista emfasitzen el paper de l'input lingüístic de l'adult com a factor explicatiu de l'adquisició morfosintàctica. A banda de la importància que aquesta perspectiva dóna al *paper de l'adult* en l'explicació d'altres aspectes de l'adquisició del llenguatge (com vam veure, per exemple, en l'apartat 2), també en l'accés a les regles morfosintàctiques dóna importància a conductes de l'adult com les correccions implícites, el modelat, la bastida, etc.³³

A continuació en teniu alguns exemples:

Jos (2;3): –«Un coche, pintem coche, casa».

Adult: –«Sí, el cotxe se'n va a la casa, i ja t'he pintat el cotxe».

Adult: –«Què ha fet l'àvia abans?» Mar (2;3): –«Tira aigua».

Adult: –«Ha tirat l'aigua?»

Font: extrets de Serra et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

4. La qüestió de com accedeixen els infants a les regles morfosintàctiques s'ha plantejat també, des de diferents perspectives teòriques (tant innatistes com empiristes), en termes de **mecanismes de *bootstrapping***: quins mecanismes d'anàlisi de regularitats fan servir els infants, quines *claus o pistes* (d'altres components lingüístics) entren en l'adquisició de la morfosintaxi. Els mecanismes que s'han adduït són bàsicament el *bootstrapping* semàntic, l'anàlisi distribucional i el *bootstrapping* fonoprosòdic.

La hipòtesi del ***bootstrapping* semàntic** (que va sorgir en relació amb l'adquisició de l'estructura argumental, però que s'ha aplicat a l'adquisició morfosintàctica en general) defensa una representació semàntica de les formes lingüístiques: el nen utilitzaria la representació semàntica per a descobrir les regularitats sintàctiques. Cal assenyalar, però, que s'hi poden distingir dues posicions contraposades:

- Pinker (1984, 1987) defensa l'existència d'un subsistema cognitiu específic per al llenguatge i que l'infant utilitza aquesta representació semàntica des de l'inici (postura innatista).

33. Si voleu aprofundir en aquests mecanismes de correcció i suport que utilitzen els adults en interaccionar amb infants, podeu llegir les pàgines 163-165 del capítol 3 («Bases sociales y cognitivas del lenguaje») del llibre següent: Serra et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- Bowerman (1982) postula mecanismes generals de la cognició humana i defensa que aquesta representació s'aprèn.

No obstant això, altres autors van plantejar que aquesta hipòtesi és insuficient per a explicar l'aprenentatge del llenguatge i que procediments prosòdics i sintacticodistribucionals (*l'anàlisi distribucional*) també tenen un important paper com a clau d'accés a la morfosintaxi (per exemple, Maratsos i Chalkley, 1980; Maratsos, 1999). Al *bootstrapping fonoprosòdic*, ja ens hi vam referir en el subapartat 4.1, quant a la qüestió que les claus o pistes fonoprosòdiques podien tenir un paper en la tasca de segmentació de la parla (en paraules) a la qual els infants s'enfronten en l'adquisició del lèxic. També s'ha plantejat que l'ús d'aquest tipus de claus té un paper molt important en l'adquisició morfosintàctica (per exemple, López-Ornat, 1999; Peters, 1995).

Possiblement tots aquests mecanismes juguen un paper en l'adquisició morfosintàctica.

«Son varios los autores que recientemente abogan por considerar que los diversos mecanismos no son excluyentes (Berman, 1999; López-Ornat, 1999). Según Berman, la cuestión no es cuál de ellos se utiliza, sino en qué momento se utiliza y/o para qué aspectos gramaticales se utiliza. Puesto que hay datos que dan soporte a todos los mecanismos expuestos, la investigación futura debería de ir encaminada a detallar las cuestiones mencionadas [...]»

Serra et al. (2000, pàg. 385)³⁴

5.8. Adquisicions sintàctiques «posteriors»

Al voltant dels 4 anys s'aconsegueix expressar les intencions comunicatives amb els **recursos propis de la competència adulta**. Es diu que a aquesta edat s'ha adquirit la gramàtica bàsica (*core grammar*) de la llengua: els infants ja dominen els mecanismes bàsics per a construir oracions simples de diversos tipus (modalitats oracionals) i han començat a adquirir un aspecte fonamental del llenguatge adult: els mecanismes de **combinació** d'unes **oracions** amb d'altres per a expressar, per exemple, diferents relacions semàntiques entre aquestes. El princi-

34. Atès que no ens podem allargar en aquests aspectes, tot i la seva importància en l'explicació de l'adquisició dels aspectes morfosintàctics, us recomanem que llegiu l'apartat Claves para el aprendizaje (pp. 375-386) del capítol 6 del llibre següent: Serra, M. et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

pal recurs morfosintàctic per a combinar oracions són les *oracions compostes* (coordinades i subordinades), i ja hem esmentat anteriorment que aquest constitueix un aspecte complex de l'adquisició del repertori lingüístic, que es perllonga fins més enllà dels 4-5 anys. A continuació tractarem d'aquest i d'altres desenvolupaments sintàctics que tenen lloc durant l'etapa escolar, però alguns d'aquests aspectes seran repesos en el proper apartat 6, on ens centrarem en els desenvolupaments relacionats amb el discurs.

1. Hem vist que les **oracions compostes** apareixen als dos anys i mig, i l'adquisició dels principals tipus es perllonga fins als 4 anys (vegeu l'apartat 5.6); però hi ha diversos tipus i subtipus d'oracions compostes que no estan presents a la parla infantil abans d'aquesta edat (Aparici et al., 2001). Vegem quines oracions compostes s'adquireixen més enllà dels 4-5 anys:

- El correcte ús de conjuncions de coordinació diferents a l'additiva *i* requereix un període de temps més llarg. Per exemple, segons diversos estudis, l'**adversativa però**, tot i que apareix (amb una freqüència baixa) en el llenguatge dels nens abans dels 4-5 anys (Aparici et al., 2001), veu el seu ús consolidat tard comparat amb les altres conjuncions: fins als 6-7 anys els infants empren aquesta conjunció erròniament, quan hi ha una relació causal o precausal entre les oracions; a més, encara que els nens més grans la utilitzen més freqüentment per a significar *contrast* (la funció pròpia d'aquesta conjunció), fins als 9 anys s'empra principalment amb funcions pragmàtiques –per exemple, per a interrompre el discurs inserint-hi comentaris– (Peterson, 1986).
- Champaud & Bassano (1994), en un estudi experimental sobre **connectors concessius**, mostren que la seva comprensió (igual que la seva producció) presenta dificultats fins i tot en infants de 8 i 10 anys.
- Les **oracions condicionals** també estan entre les subordinades que no es dominen fins a edats tardanes: tot i que als 3 anys els infants ja produeixen, si se'ls dona el context conversacional adient, oracions condicionals sense errors lògics, fins als 7 anys fallen en la producció dels *temps verbals* de certs tipus d'oracions condicionals (McCabe, Evely, Abramovitch, Corter i Pepler, 1983); a més, les oracions condicionals són escasses en el llenguatge espontani dels nens menors de 5 anys, i les primeres que aquests produeixen constitueixen només un subconjunt dels diferents tipus possibles (Bowerman, 1986).

- S'ha de tenir en compte que en el cas de les subordinades adverbials, els factors que expliquen el seu llarg procés d'adquisició són no només sintàctics sinó també semàntics. En aquest sentit, s'ha vist, en infants entre 7 i 12 anys, que l'ús de nous connectors de subordinació adverbial s'associa a la comprensió de **relacions semàntiques més precises i complexes** (Nippold, 1998). Tot i així, el procés de precisió i diferenciació del significat dels connectors continua després dels 12 anys (Aparici, 2010; Nippold, 1998).
- L'ús de **relatives amb subjuntiu** presenta també dificultats als infants menors de 5 anys. Pérez-Leroux (2001), en un estudi experimental, troba que els nens no les produeixen abans dels 6-7 anys, tot i que ja faci temps que empen oracions de relatiu i oracions en mode subjuntiu, i ho explica en funció del desenvolupament de la Teoria de la Ment (vegeu l'apartat 6.1).

Exemple: «Busca a una gallina *que ponga huevos*» (Font: Pérez-Leroux, 2001)

- Les **oracions de relatiu amb funció de sintagma preposicional** (que en les nostres llengües impliquen l'ús de nexes de relatiu compostos –amb preposició–) no s'assoleixen fins als 12 anys. Zorriquet (1998), en un estudi amb nens parlants de castellà de 3 a 15 anys, observa que fins els 9 anys aquests empen bàsicament la forma reduïda *que* (errònia) en lloc de la forma complerta 'preposició + *que* o un altre pronom relatiu', que coexisteix en aquestes edats amb la progressiva incorporació de les formes complertes, les quals no són les predominants fins els 12-14 anys. Tanmateix, l'ús de **pronoms relatius diferents a *que*** (com *cual*, *quien* o *cuyo*) és molt escàs en el discurs d'infants de 9 i 12 anys (Aparici, 2010), i fins els 15 anys *que* és l'únic pronom emprat en la relativització de sintagmes preposicionals (Zorriquet, 1998).

Exemple: «un día *en que los niños de otro planeta tenían clase* ocurrió algo muy misterioso» (Font: Zorriquet, 1998)

2. A banda d'aquestes oracions compostes, hi ha **altres estructures sintàctiques** que són especialment tardanes. Per exemple, les *oracions passives* son estructures tardanes en català i castellà, potser perquè en les nostres llengües tenen poca freqüència d'ús comparat amb llengües com l'anglès. Un conjunt d'estructures

amb les quals tenen especials dificultats els nens menors de 5 anys (no només en les nostres llengües), tant a nivell de producció com de comprensió, són les **construccions que impliquen un ordre de menció dels esdeveniments diferent a l'extralingüístic** (C. Chomsky, 1969; Clark, 1985). Això passa, per exemple, en construccions temporals i causals com les següents:

- Construccions amb *quan* en les quals la clàusula adverbial està posposada a la principal: «es va posar trist quan la va veure».
- Construccions amb *abans que* i *abans de + infinitiu* quan la clàusula adverbial està preposada a la principal: «abans de venir t'avisaré»
- Clàusules causals amb *perquè*.

S'ha de tenir en compte que, en el processament del discurs, dues clàusules que descriuen esdeveniments i que es presenten seqüencialment són interpretades automàticament per l'oient com un reflex de l'ordre d'ocurrència d'aquests esdeveniments, a menys que es marqui explícitament que no és així (mitjançant connectors). Els nens tenen problemes amb les *estructures on es marca la violació d'aquesta expectativa* mitjançant certs connectors temporals o causals.

3. Així, tot i que encara manca recerca sobre aquestes etapes del desenvolupament –per exemple, sobre alguns tipus de subordinació adverbial molt escassos en el llenguatge de nens menors de 5 anys– comptem cada cop amb més dades sobre el perllongat procés de domini de certes categories lingüístiques més enllà dels 5 anys i, en alguns casos, fins l'adolescència. De fet, s'ha remarcat que el domini primerenc, anterior als 5 anys, de determinada categoria lingüística no sol indicar l'**estat final de coneixement** en relació a aquesta categoria (Karmiloff-Smith, 1986).

Tots aquests aspectes tenen relació amb una altra de les adquisicions fonamentals dels anomenats *desenvolupaments posteriors*: el desenvolupament de les habilitats de **construcció del discurs**. De fet, els desenvolupaments posteriors s'han caracteritzat sovint en funció d'un domini creixent del discurs (Berman, 2004). Ho veurem en l'apartat 6.2.

6. Els desenvolupaments posteriors: més enllà de les habilitats lingüístiques bàsiques

No hem tractat encara de les adquisicions posteriors relacionades, a més de amb el coneixement morfosintàctic i semàntic, amb el coneixement pragmàtic; és a dir, bàsicament el *desenvolupament de les habilitats implicades en la conversa* i el *desenvolupament de les habilitats discursives*. En els següents subapartats identificarem algunes d'aquestes habilitats i resumirem alguns aspectes de la seva adquisició, però abans ens detindrem un moment a caracteritzar i fer esment de la importància dels anomenats *desenvolupaments posteriors*.

Existeix la intuïció (no fonamentada) que després dels 4 anys ja no es produeixen canvis qualitius en el procés d'adquisició del llenguatge. Això ha estat influït per la insistència dels enfocaments de tall innatista en què «bàsicament» el llenguatge està adquirit a aquesta edat (López-Ornat, 2011), i ha portat a què la majoria dels estudis sobre el desenvolupament del llenguatge s'hagin centrat en el període que va dels 0 als 3-4 anys. Lluny d'això, s'ha vist que, més enllà de la primera infància, es donen **canvis evolutius lingüísticament rellevants que modifiquen el coneixement discursiu dels parlants** (Tolchinsky, en premsa). El **procés d'adquisició** que va des d'aquesta edat fins l'adolescència s'ha denominat *tardà* o *posterior* i la seva fita més rellevant és l'adquisició del discurs (oral i escrit).

Els infants, als 4-5 anys, tot i tenir molt ben adquirides les bases de la seva llengua, encara no són parlants totalment desenvolupats. Hem vist que hi ha construccions sintàctiques que no s'adquireixen fins força més enllà dels 4 anys, i també hem esmentat que hi ha construccions lingüístiques complexes i subtils (com la ironia, l'humor, la metàfora) que formen part dels desenvolupaments semàntics i pragmàtics «posteriors». Però a més, la construcció del discurs es desenvolupa lentament, fins a l'adolescència; de fet, es tracta del canvi cognitiu-lingüístic d'una durada més gran, el que cursa amb més lentitud, dilatant-se en el temps (Elman et al., 1996), i constituint un procés d'adquisició molt complex.

Noteu que la conversa i, per exemple, la narració, són *casos diferents d'ús del llenguatge* o, en altres paraules, *gèneres* diferents de discurs (usos del llenguatge on les circumstàncies i els propòsits comunicatius difereixen). La conversa és un tipus «fàcil» de discurs, on els humans creen discursos orals cooperatius (López-Ornat, 2011), i en aquest sentit els infants compten amb el suport de l'interlocutor. L'*habilitat narrativa*, en canvi, suposa guiar a un oient a través d'un principi, un desenvolupament i un final, mentre s'uneixen oracions successives mitjan-

çant mecanismes lingüístics com ara els connectors, els marcadors de temps, els pronoms, etc. Aquests recursos lingüístics (anomenats mecanismes de cohesió) permeten al parlant referir-se a coses que es van dir abans, deixar coses sense dir, vincular els esdeveniments de manera coherent, avançar en la narració sense problemes, evitant tornar enrere en cada detall (Karmiloff i Karmiloff-Smith, 2001). Les habilitats implicades en la narració són, per tant, en part diferents a les implicades en la conversa, i el seu procés de desenvolupament requereix un temps.

6.1. Desenvolupaments semàntics i pragmàtics

Les habilitats implicades en la conversa tenen a veure (a més de amb altres aspectes del llenguatge que hem vist en aquest capítol) amb les **habilitats pragmàtiques**, els coneixements sobre com usar el llenguatge en contextos socials (realitzar diferents funcions comunicatives, descodificar les intencions comunicatives del parlant, emprar estratègies conversacionals adequades al context, entre d'altres).³⁵ Tot i que n'hi ha que apareixen ben aviat (com hem vist quan tractàvem de l'etapa prelingüística), també n'hi ha que requereixen un llarg període d'aprenentatge.

Per exemple, encara que als 4 anys els infants produeixen diferents tipus de demandes, tant indirectes com directes, sovint es fixen en la forma lingüística més que en la **intenció** de les demandes o peticions, cometent errors en la *interpretació de les demandes indirectes*. Tot i que al voltant dels 5 anys són capaços d'ajustar el seu llenguatge per *ser més cortesos*, fins als 9 anys no varien realment el seu llenguatge adaptant-se a la situació; per exemple, fins a aquesta edat no poden «insinuar» que volen alguna cosa (Serra et al., 2000).

Una adquisició crítica per al desenvolupament de la comunicació i, per tant, per a aquests aspectes que estem comentant, és la **Teoria de la Ment (ToM)**: descobrir que les altres persones tenen pensaments, creences, desitjos, expectatives (i que, naturalment, poden ser diferents als teus). Per exemple, per tal que l'infant compregui que el seu llenguatge afectarà a una altra persona, o per a tenir expectatives sobre com serà interpretat el que digui, ha de tenir alguna idea sobre el que l'altra persona pensa, creu, coneix, desitja, etc.

35. Per tal de saber amb més detall quins aspectes abasta el coneixement pragmàtic, podeu llegir l'apartat 2.3.6 del capítol 2.

Per tal d'esdevenir **participants actius en les converses** i, en general, bons conversadors, els infants han de desenvolupar almenys les habilitats següents, algunes de les quals no s'assoleixen fins al període *entre els sis i els deu anys* (Karmiloff i Karmiloff-Smith, 2001):

- Seleccionar un resposta.
- Interpretar la forma i la funció de les produccions de l'interlocutor.
- Mantenir la conversa donant més respostes o obrint un nou tema.
- Crear lligams entre les produccions.
- Trobar un equilibri en la quantitat d'informació que dona per tal de ser pragmàticament apropiat al context de la conversa.
- Donar retroacció al seu interlocutor (per exemple: *sí?, què més? de veritat?*).
- Referir-se a intercanvis previs i no solament al que es manté en aquell moment.
- Tenir en compte la quantitat i tipus de coneixement previ compartit amb l'interlocutor.³⁶

Pel que fa als **desenvolupaments semàntics**, les diverses formes de **significat no literal** (metàfores, acudits, frases fetes, refranys, endevinalles, ironia, etc.) s'adquireixen, com hem esmentat en apartats anteriors, a edats tardanes, entre els 6 anys i l'adolescència. Els estudis mostren que no és fins els 6 anys que s'inicia el domini d'aquests usos figuratius del llenguatge –la metàfora, els proverbis, les frases fetes–, i, més endavant, la ironia i la mentida.³⁷

També s'han remarcat els desenvolupaments semàntics associats als **verbs metalingüístics i metacognitius** que es donen més enllà dels 5 anys (Nippold, 1998; 2004). Aquest desenvolupaments explicarien, per exemple, que les *oracions substantives* es continuïn desenvolupant fins ben entrada l'adolescència, tot i que alguns tipus siguin d'aparició molt primerenca en el llenguatge infantil (com hem vist en l'apartat 5.6). A més, s'ha assenyalat la influència que tenen en l'evolució d'aquest tipus d'oracions els desenvolupaments relacionats amb la Teoria de la Ment, que permetrien al subjecte manegar la possible discrepància entre el valor de veritat de la clàusula substantiva i el de l'oració, avançant així en la se-

36. Trobareu un resum del desenvolupament de la conversa en l'apartat Destrezas comunicativas: la conversación (pp. 483-500) del capítol 8 del llibre següent: Serra, M., Serrat, E., Solé, M.R., Bel, A., i Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

37. Podeu llegir un bon resum sobre aquestes qüestions en les pàgines 246-259 del capítol 7 («Semantics») del llibre següent: Lundt, N. J. i Duchan, J. F. (1992). *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts* (3a. ed.). New Jersey: Prentice Hall.

màntica de la complementació amb verbs no fàctics (Tolchinsky, 2004). Ens referim a les substantives que impliquen verbs metacognitius o metalingüístics on la proposició pot ser certa encara que el seu complement (en forma de clàusula substantiva) no ho sigui (per exemple, «m'ha dit que ella no ho sabia»).

Al llarg d'aquestes edats canvia, a més, de forma remarcable la capacitat dels nens de *considerar no només allò real sinó també allò possible i allò impossible*, i d'entendre no només el que es diu sinó el que s'intenta dir (Tolchinsky, 2004). S'ha fet notar el paper que juguen en aquests aspectes desenvolupaments cognitius com el de la *ToM*.

6.2. El desenvolupament del discurs

Com ja hem esmentat, dins el que s'ha anomenat *desenvolupament posterior* o *adquisicions posteriors* s'ha donat especial importància al desenvolupament del discurs. **L'elaboració de discursos** implica la constitució d'unitats superiors a l'oració (i a la combinació d'oracions en oracions compostes), utilitzant recursos morfosintàctics i semàntics diversos, i també decisions respecte a quina informació cal fer explícita i quina es pot deixar que l'interlocutor infereixi, entre altres aspectes. Suposa, a més, l'inici del **llenguatge descontextualitzat** (més enllà de l'«aquí i ara» característic de la situació de conversa): el discurs no es pot recolzar en els elements extralingüístics, de manera que l'infant haurà de «confiar» en el context intralingüístic (en elements del discurs mateix) per tal de fer-se entendre, la qual cosa requereix el domini de mecanismes anafòrics i de connexió, entre d'altres. Per una altra banda, els discursos solen ser monològics i, en aquest sentit, el discurs suposa també l'inici del llenguatge autosostingut.

El primer gènere discursiu que desenvolupen els infants (a banda de la conversa), i el més universal, és el de la **narració**. Les habilitats implicades en la construcció d'una narració *cohesionada* i *coherent* són moltes, i adquirir-les requereix un llarg període de temps, fins entorn dels dotze anys (per exemple, Berman i Slobin, 1994; Berman, 1998; Karmiloff-Smith, 1986).

Tot i que els infants comencen a fer narracions des de ben aviat (per exemple, sobre què van fer determinat dia, què va passar quan van ser a cert lloc), entorn dels tres anys, necessiten inicialment el *suport dels adults* per a construir-les de manera que s'entenguin (Peterson i McCabe, 1996).

Un dels aprenentatges necessaris per a construir discursos és el de la **relació entre formes i funcions lingüístiques** (Berman i Slobin, 1994; Hickmann, 1995):

un mateix recurs lingüístic (per exemple, un pronom) pot servir a diferents funcions (per exemple, deíctica i *anafòrica*)³⁸, i viceversa, una mateixa funció (per exemple, referir-se a un personatge que ja ha aparegut anteriorment en la narració) es pot fer mitjançant diferents formes lingüístiques (per exemple, un pronom, un sintagma nominal, etc.).

Una condició indispensable en la construcció del discurs, i, per tant, una fita fonamental del desenvolupament lingüístic, és **la connexió entre els elements del discurs**. Per tal d'aconseguir un discurs connectat s'ha de dominar una diversitat de recursos lingüístics (formes), però també les intricades relacions entre aquestes formes i les funcions que desenvolupen en el discurs; en aquest sentit, *formes ja conegudes* per l'infant hauran d'assumir *noves funcions*, i funcions ja conegudes s'hauran d'expressar mitjançant formes noves (Berman i Slobin, 1994). I noteu que són típicament els mateixos recursos que han de ser dominats a nivell oracional i a nivell de discurs, contribuint d'aquesta manera tant a l'expressió de la informació proposicional en l'oració com a **l'organització de la informació** en el discurs (Hickmann, 1995). Així, el llarg període de temps que requereix el desenvolupament de les habilitats discursives té a veure principalment amb el domini de la relació entre formes i funcions: dominar la *multifuncionalitat* de certs elements lingüístics és una tasca que han d'enfrontar els infants paral·lelament i posteriorment al domini de les formes mateixes, i això els porta uns quants anys.

En aquest sentit, potser la qüestió més estudiada sobre el desenvolupament de la narració és la del domini dels **mecanismes cohesius**. La cohesió es refereix a la *relació que mantenen entre elles les parts d'un discurs* mitjançant l'ús de recursos lingüístics diversos; així, hi ha qui la defineix com l'expressió de la unitat semàntica del discurs (Halliday i Hassan, 1976). Podem dir que hi ha cohesió quan la interpretació d'un element del discurs depèn d'un altre, en el sentit que un pressuposa l'altre i no pot ser desxifrat si no és en relació amb aquest (García-Soto, 1996); i això és el que passa amb un seguit de recursos lingüístics, a alguns dels quals ja ens hi hem anat referint. Posat que la cohesió contribueix a establir la connexió entre parts d'un discurs, permet la continuïtat de la informació en el discurs i l'extracció del significat d'aquest per part de l'oient, facilitant-ne la comprensió.

38. En l'ús *deíctic* el recurs lingüístic es refereix a elements «externs» al context lingüístic o discursiu, és a dir, la seva interpretació depèn del context no lingüístic (la situació concreta en què es parla, elements del context en què es parla o coneixements compartits amb l'interlocutor). En l'ús *anafòric*, el recurs lingüístic es refereix a elements que apareixen en el context lingüístic o discursiu, és a dir, a un altre element del discurs.

Els vincles cohesius inclouen (segons la classificació ja clàssica de Halliday i Hassan, 1976) *la referència, la substitució, l'el·lipsi, la conjunció i la cohesió lèxica*, que es poden dur a terme mitjançant múltiples elements lingüístics (pronoms de diferents tipus, noms, conjuncions, adverbis, etc.). A continuació resumirem en què consisteixen aquestes cinc categories de mecanismes cohesius (els exemples estan traduïts del treball de García-Soto, 1996, sobre el desenvolupament de la cohesió en gallec):

- **Referència:** referir-se a un significat concret a partir de la relació amb altres elements del discurs mitjançant elements especialitzats de la llengua (com ara els pronoms); es distingeix entre referència *personal, temporal i espacial*. Per exemple, pel que fa a la referència personal, en una narració els personatges i entitats que apareixen per primera vegada s'han d'*introduir* mitjançant alguna expressió de referència per tal que l'interlocutor entengui que els referents són nous; a més, la referència als personatges i altres entitats s'ha de *mantenir* per tal que es pugui entendre que el referent ja havia estat introduït anteriorment i a quin referent anterior està aludint el narrador quan utilitza una expressió referencial, si a un personatge esmentat en l'oració immediatament anterior o a un personatge ja introduït però absent en l'oració precedent (*reintroducció* de referents). Noteu que aquestes funcions es poden dur a terme mitjançant diverses formes lingüístiques, com ara pronoms tòpics i clítics, formes nules (en les nostres llengües, a partir dels trets morfològics dels verbs), o sintagmes nominals indefinits o definits. La referència ha estat la categoria cohesiva més estudiada quant al seu desenvolupament, i es tracta d'un dels aspectes de la construcció del discurs més complexes.

«Había una vez *un* perrito, y *un* niño y *una* ranita. Y *el* perro estaba cuidando a *la* rana. Y *el* niño también» (7 anys i 9 mesos)

- **Cohesió lèxica:** selecció del lèxic per a indicar les relacions semàntiques entre parts del discurs; la seva forma més simple és la repetició de la mateixa paraula, però també inclou l'ús de sinònims, antònims, elements supraordinats, etc.

«Había una vez un *niño* llamado Ramón, que tenía un perro, al que llamaba Pipo... El *chavalito* se enfada y coge a Pipo en brazos y va hacia el bosque. Y ahí, en el bosque, el *pequeño* mira en un agujero y sale un topo» (11 anys)

- **Substitució:** substitució d'un element aparegut en el discurs amb un substitut que el redefineix (alguns autors la consideren dins la cohesió lèxica).

«Cayeron por el precipicio. Fue corriendo el ciervo y cataplún» (6 anys i 10 mesos)

- **El·lipsi:** omisió d'un element estructuralment necessari que es pot recuperar de l'entorn intradiscursiu; pot ser nominal, verbal o clausal.

«Miró si estaba allí. Y no (*el·lipsi clausal*).» (7 anys i 5 mesos)

- **Conjunció:** elements de connexió. Segons defineixen la categoria els autors, fa referència només a la *conjunció extraoracional* (la vinculació d'oracions en principi no relacionades sintàcticament mitjançant conjuncions o adverbis amb funció conjuntiva). No obstant, hi ha qui considera que la *conjunció intraoracional* (els mecanismes de coordinació i subordinació d'oracions) també contribueix a la cohesió del discurs i la inclou dins aquesta categoria.

«Entonces oyen el revuelo de las ranas, y el niño le dice que se calle. *Por eso se pone el dedo en la boca*» (9 anys i 3 mesos)

Segons diferents autors (per exemple, Garcia-Soto, 1996), l'edat a què els infants assoleixen el mateix domini dels vincles cohesius que els adults és als nou anys, encara que alguns aspectes de la cohesió narrativa es continuaran desenvolupant fins als dotze anys.³⁹

Per a il·lustrar la dificultat que presenta per als infants l'ús d'aquests mecanismes abans d'aquestes edats, vegeu l'exemple següent (fragment d'una narració feta per un nen a partir d'una història en vinyetes):

«Li va dir que s'esperés, que li tenia que donar una propina, i després la seva mare li va castigar, li va dir que no ho fes més» (set anys i deu mesos).

(Els primers *li* es refereixen a un electricista que ha arreglat l'endoll que el nen ha espatllat, mentre que els dos últims es refereixen al nen, al qual la seva mare castiga.)

Font: extret de Solé, Vila, Gurri, Santamaría, del Valle i Rué (1998).

39. Podeu trobar una descripció més detallada de l'evolució de l'ús dels mecanismes cohesius a l'apartat «El desarrollo de la referencia y otros mecanismos cohesivos» (pàgines 461-468) del llibre: Serra, M. et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Així, el llarg camí que representa el desenvolupament de les habilitats narratives no es refereix tant al domini de les formes sinó al domini de *l'habilitat de reclutar aquestes formes* per a desenvolupar funcions discursives (per exemple, de referència, de connectivitat, etc.). Un exemple paradigmàtic n'és l'evolució de certs elements (com els pronoms) des d'un ús inicialment **extralingüístic** (deíctic) a un ús **intringüístic** (anafòric) –a més d'extralingüístic–; i és necessari que l'infant domini ambdós usos per a assolir una competència lingüística plena. Concretament, hem vist que *l'ús intralingüístic o anafòric* és imprescindible per a poder construir discursos *cohesionats* i, en general, perquè el llenguatge pugui apartar-se de l'«aquí i ara» en què té lloc, és a dir, per a poder utilitzar el propi context lingüístic (el mateix discurs) com a recurs informatiu quan es parli d'entitats i esdeveniments que no es troben presents en la situació de parla. Això necessita que a l'aprenentatge dels principis sintàctics s'uneixi el dels *principis pragmàtics i discursius* que governen l'organització de la informació en les successives oracions, permetent la construcció d'un discurs cohesionat i coherent (Serra et al., 2000).⁴⁰

6.3. Gèneres i modalitats de producció del discurs

Els desenvolupaments tardans relacionats amb el discurs no s'esgoten en l'adquisició de les habilitats de construcció del discurs narratiu. S'ha de tenir en compte que dominar una llengua consisteix a apropiarse dels seus **diferents gèneres discursius**: consisteix a saber argumentar, explicar històries, descriure llocs, donar instruccions, etc. en aquella llengua; en definitiva, consisteix a adequar el que diem a *propòsits comunicatius, circumstàncies i interlocutors diversos*. I en les comunitats alfabetitzades, dominar una llengua consisteix també a apropiarse de la llengua escrita i el **discurs escrit**; ens estem referint aquí no tant a la llengua escrita com a sistema de notació (i a l'aprenentatge de les convencions ortogràfiques i formals de l'escriptura) sinó al discurs escrit com un **estil de discurs** (Ravid & Tolchinsky, 2002). Quan els infants estan començant a adquirir algunes habilitats bàsiques del discurs oral, també comencen a relacionar-se (i a

40. Trobareu un bon resum dels aspectes del desenvolupament del discurs en els quals no ens podem allargar aquí en el capítol següent (pp. 148-177): Karmiloff, K. i Karmiloff-Smith, A. (2001). *Beyond the Sentence. A Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press [Traducció espanyola: *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata, 2001].

rebre instrucció explícita) amb la lectura i l'escriptura. Es tracta d'un nou nivell de desenvolupament lingüístic (d'un *meta-llenguatge*; López-Ornat, 2011) que donarà lloc a habilitats completament noves com, d'una banda, l'aprenentatge de les correspondències lletres-sons (que implicarà, per exemple, el refinament de la consciència fonològica) i, d'una altra, l'aprenentatge de noves destreses discursives en forma escrita (l'escrit és un tipus de discurs on, per exemple, hi ha més marge per a l'ús d'estructures sintàctiques complexes o vocabulari de registre elevat).

Noteu que tot això implica, entre d'altres aspectes, que els infants han d'aprendre –i posar en pràctica– que formes lingüístiques que en principi ja dominen poden emprar-se (i s'han d'emprar) (a) per a més funcions que aquelles per a les quals es van desenvolupar, com ja hem esmentat anteriorment, (b) en situacions (propòsits comunicatius i circumstàncies) diferents, és a dir, en diversitat de gèneres discursius, i, fins i tot, (c) en situacions noves (per exemple, el discurs escrit). A més, també implica el desenvolupament de formes lingüístiques noves, pròpies de gèneres o registres (per exemple, més formals), o dels discursos escrits (per exemple, hi ha connectors que no se solen emprar en discurs oral).

No obstant, la majoria d'estudis sobre el desenvolupament del discurs s'han fet sobre narracions orals (Berman & Slobin, 1994; García Soto, 1996; Peterson & McCabe, 1991), i no tant sobre altres *gèneres discursius* (com per exemple l'expositiu, molt important en el context escolar) i *modalitats de producció* (com l'escrita), amb una escassa comparació entre diferents tipus de discurs. Tot i això, comencem a comptar amb alguns estudis que ens permetran sintetitzar troballes importants sobre aquests aspectes del desenvolupament tardà que, si bé no han rebut tanta atenció en els estudis com l'adquisició de les habilitats lingüístiques «bàsiques» o el desenvolupament de les habilitats narratives, resulten aspectes fonamentals per tal que els infants esdevinguin **parlants «competents»** (*proficient speakers*) de la seva llengua:

1. Els **gèneres**⁴¹ imposen determinades **demandes textuais**, a les quals el parlant ha d'aprendre a ajustar-se: no és el mateix narrar que argumentar o exposar; no «es parla» o «s'escriu», sinó que es parla o s'escriu en un gènere determinat. Quan els adults, per exemple, exposem el nostre punt de vista sobre un tema (gè-

41. Recordem que els gèneres es defineixen pel propòsit i circumstància comunicativa en els quals el discurs ha de ser produït.

nera expositiu) hi coses que fem igual i n'hi ha que fem de manera diferent, comparat, per exemple, amb quan narrem una història, sigui personal o fictícia (gènere narratiu). És a dir, no canvia només el propòsit o situació comunicativa, sinó també l'estructura del discurs (l'organització de la informació, els components que fan que allò sigui una exposició o una narració), i, fins i tot, els **recursos lingüístics** que emprem per expressar-nos. S'ha vist que el gènere narratiu i el gènere expositiu presenten característiques molt marcades que els diferencien (Berman, 2008; Tolchinsky, Rosado, Aparici i Perera, 2005).

Hem vist com es desenvolupa la capacitat de construir discursos narratius, però *quan i com es desenvolupa la capacitat de construir discursos d'altre tipus, com els expositius?* Recordem que el domini del **gènere expositiu** juga un important paper en l'entorn escolar i acadèmic. Sabem que els infants comencen a distingir entre gèneres molt aviat –per exemple, reconeixen les diferències entre diversos tipus de discurs– (Tolchinsky, 2004), però no sabem tant sobre quan comencen a construir-los de manera diferenciada quant a la seva estructura i els recursos lingüístics emprats.

- Hi ha dades que apunten que és al voltant dels 9 anys quan els nens comencen a exposar de manera diferent a la que narren, i que abans és difícil obtenir d'un infant un discurs expositiu (Berman i Verhoeven, 2002). Noteu que una forma de comprovar quan els seus discursos narratius i expositius comencen a mostrar diferències és veure si empren recursos lingüístics diferents en un i altre tipus de text. I aquest ha estat l'objectiu d'un seguit d'estudis realitzats amb infants i adolescents (de 9 a 17 anys), que han trobat que el factor **gènere influeix en la producció discursiva**: hi ha tot un conjunt de *recursos l'ús dels quals difereix en funció de si el discurs produït és expositiu o narratiu*, com les característiques dels sintagmes nominals, els tipus de verbs, l'ús de veu activa o passiva, els connectors, diferents indicadors de complexitat sintàctica i el lèxic emprat (Aparici, 2010; Berman, 2008; Tolchinsky et al., 2005). Podem dir que, en general, el text expositiu implica un ús de recursos sintàctics més complexos i un lèxic de registre més elevat que el narratiu.
- Aquests estudis han permès comprovar, d'altra banda, que, efectivament, encara es produeixen **canvis** en l'ús dels diversos tipus de recursos per a construir discursos **entre les tardanes edats dels 9 i els 17 anys**: els recursos per a connectar el discurs, sobretot els que impliquen oracions subordinades, evolucionen entre aquestes edats (Aparici, 2010), com també ho fan els

recursos per a expressar una perspectiva despersonalitzada, pròpia del discurs expositiu (Tolchinsky et al., 2005), entre d'altres, trobant-se **patrons evolutius específics** en un gènere determinat (per exemple, desenvolupaments que només es produeixen en el context del discurs expositiu). Així, podem dir que el domini dels mecanismes per a connectar el discurs –i per a realitzar altres funcions discursives– constitueix un desenvolupament perllongat (Berman, 2004), però que no es tracta només d'un fenomen evolutiu, ja que el desenvolupament posterior als 9 anys que s'observa per a molts dels recursos lingüístics està mediat pel gènere del discurs produït i, com veurem a continuació, per la modalitat (Aparici, 2010). En altres paraules, *el desenvolupament de la producció textual està influït pel gènere i la modalitat de producció* (Berman, 1998).

2. Al voltant dels 9 anys es consolida el domini de la **llengua escrita**, en el sentit que a aquesta edat els infants han resolt els «problemes pràctics» de l'escriptura –aspectes ortogràfics i convencions «formals» del sistema del llenguatge escrit–. Així, es considera que a partir d'aquesta edat els infants es podrien concentrar en el desenvolupament de la llengua escrita com a un tipus o **estil de discurs**: com esmentàvem a l'inici d'aquest subapartat, la llengua escrita té les seves pròpies maneres d'organitzar un discurs i expressar les idees a transmetre, més enllà de qüestions específiques com ara les convencions ortogràfiques, de puntuació i formals (Ravid & Tolchinsky, 2002).

És important assenyalar que el discurs escrit implica produir en una modalitat amb la qual no es té experiència, la qual cosa provocarà algunes dificultats, però també implica produir discurs en una modalitat que no té la mateixa *pressió temporal* que la modalitat en la qual els infants venien construint discursos habitualment, l'oral, la qual cosa té conseqüències en el desenvolupament cognitiu i en el desenvolupament de les *habilitats metalingüístiques*: la llengua escrita **facilita la reflexió i l'anàlisi del llenguatge** (Jisa, 2004; Tolchinsky, 2004). Com a conseqüència d'aquestes diferències entre la modalitat oral i escrita quant a les condicions de processament (l'escriptura allibera la producció del discurs de la pressió temporal característica de la modalitat oral, facilitant la planificació, revisió i anàlisi del discurs), s'ha plantejat que la llengua escrita suposa una *plataforma* per al desenvolupament del llenguatge (Berman, 2008; Jisa, 2004), per exemple, per al desenvolupament de la complexitat sintàctica.

Hem vist com es desenvolupa la capacitat de construir discursos orals de diferent tipus, però *quan comencen els infants a escriure discursos de manera diferent a*

com parlen, és a dir, a dominar l'escrit com a un estil de discurs diferenciat de l'oral? No cal que insistim en la importància del discurs escrit en l'èxit escolar i acadèmic. Els adults no escrivim com parlem, i, fins i tot, podem dominar més una cosa o l'altra; ens referim a aspectes com el registre i el vocabulari, l'ús de fórmules d'inici i tancament, o l'estil de presentació o redacció de la informació, però també a aspectes com els recursos morfosintàctics i cohesius: per exemple, la manera com lliguem les oracions (mitjançant connectors, alguns dels quals mai utilitzaríem parlant), com redactem (amb un estil sintàctic més complex), etc.

- Així com la diferenciació de gèneres és relativament primerenca dins els desenvolupaments tardans, tenim indicis que **als 9 anys els nens encara escriuen igual que parlen**. De nou, una manera d'abordar quan els seus textos escrits i discursos orals comencen a mostrar diferències ha estat veure si empren recursos lingüístics diferents en una i altra modalitat. Els estudis mostren que hi ha tot un conjunt de recursos lingüístics l'ús dels quals divergeix segons si el discurs és oral o escrit, com, per exemple, el lèxic emprat, els recursos per a connectar el discurs i altres indicadors de complexitat sintàctica (Aparici, 2010; Berman, 2008; Tolchinsky et al., 2005; Verhoeven, Aparici, Cahana-Amitay, van Hell, Kriz i Viguíé): els textos escrits inclouen recursos sintàctics més complexos i un lèxic de registre més elevat que els orals. No obstant, aquestes **diferències no comencen a aparèixer fins els 12 anys**, i encara evolucionen (en el sentit d'anar augmentant i anar-se extenent a un conjunt més ampli de recursos) fins els 17 anys (Berman i Verhoeven, 2002).
- Però no és només que la modalitat del discurs influeixi en la producció discursiva, és a dir, que es trobi un ús diferenciat de recursos lingüístics segons les demandes de la modalitat, com acabem de veure, sinó que, a més, **l'efecte de la llengua escrita** (per exemple, un ús més gran d'estructures sintàctiques complexes en el discurs escrit que en l'oral) **es nota en el discurs oral**: es troben recursos que apareixen primer en el discurs escrit i posteriorment es «transfereixen» a l'oral, és a dir, recursos desenvolupats i «practicats» en el discurs escrit s'acaben emprant també en el discurs oral, de manera que el discurs escrit possibilitaria el *priming* ('facilitació') de l'ús, per exemple, d'estructures sintàctiques complexes en el discurs oral (Jisa, 2004). És, per exemple, en aquest sentit que dèiem abans que la llengua escrita és una plataforma per al desenvolupament lingüístic.
- Finalment, de la mateixa manera que en l'estudi de diferents gèneres discursius, l'estudi del desenvolupament d'ambdues modalitats de producció

mostra canvis en l'ús de diversos tipus de recursos per a construir discursos escrits entre els 9 i els 17 anys, i, fins i tot, patrons evolutius específics d'una de les dues modalitats de producció (Aparici, 2010; Berman, 2008).

3. Resumint, l'augment del coneixement lingüístic i una major experiència amb l'ús de la llengua oral i escrita (incloent l'experiència amb diferents gèneres discursius) fa que **els parlants ampliïn i flexibilitzin la varietat de formes lingüístiques** per a expressar les diferents funcions discursives. El parlant *competent* domina un conjunt de gèneres discursius «lletrats» i diferencia entre els mecanismes de construcció del discurs emprats en diferents contextos. El desenvolupament tardà està **directament relacionat amb la llengua escrita**, per la qual cosa queda palesa la importància de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura no només per elles mateixes sinó també de cara al desenvolupament lingüístic (del vocabulari, de noves construccions gramaticals, etc.). Tot i que les diferències entre discurs oral i escrit pel que fa a l'ús de recursos lingüístics no són primerenques –abans dels 12 anys els infants no empen recursos diferenciats que indiquin que l'escrit és per ells un estil de discurs–, s'observa una progressiva *diferenciació* entre ambdues modalitats de discurs amb l'edat, fins ben entrada l'adolescència. Una implicació del que hem vist en aquest apartat que cal remarcar és la necessitat **d'avaluar el desenvolupament** del llenguatge en circumstàncies comunicatives diverses, emprant tasques que contrastin (discursos en diferents gèneres, incloent-hi discurs escrit), que posin en joc habilitats diferents; ja hem vist, per exemple, que el nivell sintàctic observat pot dependre del context comunicatiu que s'està observant.

Bibliografia

- Aguado, G. (1988). Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 73-96.
- Aguado, G. (2009). Trastornos del llenguatge. A Ll. Andreu i E. Muñoz (Coord.). *Psicologia del llenguatge* (pp. 5-40) (Llibre on-line). Barcelona: EdiUOC.
- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- Aparici, M., Díaz, G., i Cortès, M. (1996). El orden de adquisición de morfemas en catalán y castellano. A M. Pérez-Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. Santiago de Compostela: Publicaciones de la USC.
- Aparici, M., Serrat, E., Capdevila, M., i Serra, M. (2001). Acquisition of Complex Sentences in Spanish and Catalan Speaking Children. A K. Nelson, A. Aksu-Koç i C. Johnson (Eds.), *Children's Language* (Vol. 11). Hillsdale, NJ: LEA.
- Barret, M. (1995). Early lexical development. A P. Fletcher i B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*. Cambridge: Blackwell.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., i Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E. i Snyder, L. (1985). The cognitive hypothesis in language development. A I. Uzgiris i J.M. Hunt (Eds.), *Research with scales of psychological development in infancy*. Champaign-Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Bates, E., Bretherton, I., i Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: CUP.
- Bel, A. (1996). Early Negation in Catalan and Spanish. *Catalan Working Papers in Linguistics*, 5, 1, 5-28.
- Bellugi, U. (1967). *The acquisition of negation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Berko Gleason, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 47-56.
- Berko Gleason, J. (1993). *The development of Language* (3a. ed.). Columbus, Ohio: Merrill.
- Berman, R.A. (1998). Typological perspectives on connectivity. A N. Dittmar & Z. Penner (eds.), *Issues in the Theory of Language Acquisition* (pp. 203-224). Bern: Peter Lang.
- Berman, R.A. (2004). Between Emergence and Mastery: The Long Developmental Route of Language Acquisition. A R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.

- Berman, R.A.** (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735-771.
- Berman, R. i Slobin, D. I.** (Eds.). (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R.A. & Verhoeven, L.** (2002). Crosslinguistic perspectives on the development of text production abilities in speech and writing. *Written Language and Literacy* 5 (1), 1-44.
- Bloom, L.** (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, L.** (1991). *Language development from two to three*. Cambridge: CUP.
- Bosch, L.** (1982). *Prueba para la evaluación del desarrollo fonológico en niños de 3 a 7 años*. Tesina de Llicenciatura. Universitat de Barcelona.
- Bosch, L.** (1987). *Avaluació del desenvolupament fonològic en nens catalanoparlants de 3 a 7 anys*. Barcelona: Publicacions de l'ICE (PPU).
- Bosch, L.** (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.
- Bosch, L.** (2006). Capacidades tempranas en la percepción del habla y su utilización como indicadores para la detección de trastornos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (1), 3-11.
- Bosch, L. i Sebastian-Gallés, N.** (1997). Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environment. *Cognition*, 65, 33-69.
- Bosch, L. i Sebastian-Gallés, N.** (2001) Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. *Infancy*, 2 (1), 29-49.
- Bowerman, M.** (1973). Structural relationships in children's utterances: Syntactic or semantic? A T. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- Bowerman, M.** (1978). The acquisition of word meaning: an investigation of some current conflicts. A N. Waterson i C. Snow (Eds.), *Development of communication*. New York: Willey.
- Bowerman, M.** (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. A E. Wanner i L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge, MA: CUP.
- Bowerman, M.** (1986). First steps in acquiring conditions. A E.C. Traugott, A. ter Meulen, J.S. Reilly & C.A. Ferguson (eds.), *On conditionals*. Cambridge: CUP.
- Braine, M.** (1963). On learning the gramatical order of words. *Psychological Review*, 70, 323-348.
- Brown, R.** (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.** (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Carreiras, M.** (1997). El lenguaje como habilidad innata y específica de dominio. A M. Carreiras, *Descubriendo y procesando el lenguaje* (pp. 49-94). Madrid: Trotta.

- Clark, E. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. A T. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- Clark, E. (1985). Acquisition of Romance with special reference to French. A D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, vol. 1: The data* (pp. 687-782). Hillsdale, NJ: LEA.
- Clark, E. (1995). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clemente, R. (1995). *Desarrollo del Lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Champaud, C. & Bassano, D. (1994). French concessive connectives and argumentation: an experimental study in eight to ten-year-old children. *Journal of Child Language*, 21, 415-438.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Massachusetts: MIT Press.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day 'wild child'*. New York: Academic Press.
- Diessel, H. (2004). *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: CUP.
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge: CUP.
- Eimas, P., Siqueland, E., Jusczyk, P., i Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171, 177-204.
- Elman, J., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., i Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E, Hartung, J., Pethick, S., i Reilly, J. (1993). *The McArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*. San Diego: Singular.
- Fernald, A. (1989). Intonation and communicative intent in mother's speech to infants: Is the melody the message? *Child Development*, 60, 1497-1510.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA.: MIT Press [Traducció espanyola: *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata, 1986].
- Galián, M.D., Carranza, J.A., Escudero, A.J., Ato, M. i Ato, E. (2006). Diferencias individuales en la competencia lingüística de los sujetos referenciales y expresivos. *Psicothema*, 18 (1), 37-42.
- Garcia-Soto, X. R. (1996). *Era unha vez un neno... Estudio da evolución da linguaxe en nenos galegos-falantes*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Gili-Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Vox.
- Gleitman, L. i Gillette, J. (1995). The role of Syntax in Verb Learning. A P. Flechter i B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.

- Halliday, M. A. K.** (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold Publishers.
- Halliday, M. A. K.** i **Hasan, R.** (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hauser, M.D., Chomsky, N., & Fitch, W.T.** (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298, 1569-1579.
- Hernández-Pina, F.** (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hickmann, M.** (1995). Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space, and Time. A P. Flechter i B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Jisa, H.** (2004). Growing into academic French. A R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 135-161). Amsterdam: John Benjamins.
- Juszyk, P.** (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge: MIT Press.
- Karmiloff-Smith, A.** (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. A P. Fletcher i M. Garman (Eds.), *Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Karmiloff-Smith, A.** (1992). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science* Cambridge, MA: MIT Press [Traducció espanyola: *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza, 1994.].
- Karmiloff, K.** i **Karmiloff-Smith, A.** (2001). Beyond the Sentence. A K. Karmiloff i A. Karmiloff-Smith, *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent* (pp. 148-177). Cambridge, MA: Harvard University Press [Traducció espanyola: *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata, 2001].
- Lieven, E.** (1978). Conversations between mothers and young children: individual differences and their possible implications for the study of language learning. A N. Waterson i C. Snow (Eds.), *The development of communication: social and pragmatic factors in language acquisition*. New York: Willey.
- Lieven, E.** (1997). Variation in a crosslinguistic context. A D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vol. 5). Hillsdale, NJ: LEA.
- Lieven, E., Pine, J.** i **Barnes, H.** (1992). Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19, 287-310.
- López-Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P., i Mariscal, S.** (1994). (Eds.). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- López-Ornat, S.** (1999). La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas. A F. Cuetos i M. de Vega (Eds.), *Avances en la Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- López-Ornat, S.** (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia*, 1,1, 1-11.
- Lundt, N. J.** i **Duchan, J. F.** (1992). *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts* (3a. ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Maratsos, M.** i **Chalkley, A.** (1980). The internal language of children's syntax: The onto-

- genesis and representation of syntactic categories. A K. Nelson (Ed.), *Children's Language* (Vol. 2). New York: Gardner Press.
- Maratsos, M.** (1999). Some aspects of inateness and complexity in grammatical acquisition. A M. Barret (Ed.), *The development of language*. Hove: Psychology Press.
- McCabe, A., Evely, S., Abramovitch, R., Corter, C. & Pepler, D.** (1983). Conditional statements in young children's spontaneous speech. *Journal of Child Language*, 10, 253-258.
- McNeill, D.** (1966). Developmental psycholinguistics. A F. Smith i G. Miller (Eds.), *The genesis of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McNeill, D.** (1970). *The acquisition of language*. New York: Harper and Row.
- MacWhinney, B. i Snow, C.** (1985). *The CHILDES Project*. Hillsdale, NJ: LEA.
- MacWhinney, B.** (1995). *The CHILDES Project: Tool for Analyzing Talk*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., i Amiel-Tison, C.** (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.
- Mehler, J. i Dupoux, E.** (1992). *Nacer sabiendo*. Madrid: Alianza (Alianza Psicología Minor).
- Mervis, C. B.** (1982). Leopards are kitty-cats: Object labeling by mothers for their thirteen-month-olds. *Child Development*, 53, 267-273.
- Morgan, J. L. i Demuth, K.** (1996). *Signal to Syntax. Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition*. Mahwah, NJ: LEA.
- Myers, D., Berko Gleason, J., i Pan, B.A.** (1993). Learning the Meaning of Words: Semantic Development and Beyond. A J. Berko Gleason (Ed.), *The development of language* (3a. ed.). Columbus, Ohio: Merrill.
- Nelson, K.** (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38.
- Nelson, K.** (1974). Variations in children's concepts by age and category. *Child development*, 45, 577-584.
- Nelson, K.** (1985). *Making sense. The acquisition of shared meaning*. New York: Academic Press [Traducció espanyola: *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza, 1988.].
- Nippold, M.A.** (1998). *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Nippold, M.A.** (2004). Research on later language development: International perspectives A R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Leroux, A.T.** (2001). Subjunctive mood in Spanish Child Relatives: At the Interface of Linguistic and Cognitive Development. A K. Nelson, A. Aksu-Koç & C. Johnson (Eds.), *Children's Language*, Vol. 11 (pp. 69-93). Hillsdale, NJ: LEA.
- Pérez-Pereira, M. i Singer, D.** (1984). Sobre la adquisición de morfemas del español. *Infancia y aprendizaje*, 27, 205-221.
- Peters, A.** (1995). Strategies in the acquisition of syntax. A P. Fletcher i B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.

- Peterson, C.** (1986). Semantic and pragmatic uses of 'but'. *Journal of Child Language*, 13, 538-580.
- Peterson, C. & McCabe, A.** (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Peterson, C. i McCabe, A.** (1996). Parental Scaffolding of Context in Children's Narratives. A C. E. Johnson i J. H. V. Gilbert (Eds.), *Children's Language* (Vol. 9, pp. 183-196). Hillsdale, NJ: LEA.
- Piaget, J.** (1954). *Origins of intelligence*. New York: Basic Books.
- Pinker, S.** (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinker, S.** (1987). The bootstrapping problem in language acquisition. A B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Plunkett, K.** (1987). Sobre el aprendizaje de la referencia. *Infancia y Aprendizaje*, 38, 21-32.
- Pujol, J., Soriano-Mas, C., Ortiz, H., Sebastian-Galles, N., Losilla, J.M. i Deus, J.** (2006). Myelination of language-related areas in the developing brain. *Neurology*, 66 (3), 339-343.
- Ravid, D. & Tolchinsky, L.** (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language* 29, 489-494.
- Sachs, J.** (1993). The Emergence of Intentional Communication. A J. Berko Gleason, *The development of Language* (3a. ed., pp. 39-63). Columbus, Ohio: Merrill.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, M. R., Bel, A., i Aparici, M.** (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrat, E. i Serra, M.** (1993). Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje: Revisión a partir del análisis de los 'tokens' lexicales. *Anuario de Psicología*, 57, 30-43.
- Serrat, E., Aparici, M., i Serra, J. M.** (1998, Setembre). *L'adquisició inicial del llenguatge: La combinació de mots*. Treball presentat en el II Encuentro Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado, Barcelona.
- Serrat, E. i Aparici, M.** (2001). Morphological errors in early verb acquisition: Evidence from Catalan and Spanish. A M. Almgren, A. Barreña, M. J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal i B. MacWhinney (Eds.), *Research on Child Language Acquisition* (Vol. 2). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Serrat, E. i Capdevila, M.** (2001). La adquisición de la interrogación: Las interrogativas parciales en catalán y castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 3-17.
- Serrat, E., Sanz-Torrent, M. i Bel, A.** (2004). Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica. *Anuario de Psicología*, 35 (2), 221-234.
- Sinclair, H.** (1967). *Acquisition du langage et développement de la pensée*. Paris: Dunod.
- Sinclair, H.** (1969). Developmental psycholinguistics. A D. Elkind i J. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget*. New York: Oxford University Press.

- Skinner, B. F.** (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slobin, D. I.** (1985). (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vols. 1-2). Hillsdale, NJ: LEA.
- Slobin, D. I.** (1986). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. A D. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vol. 2). Hillsdale, NJ.: LEA.
- Snow, C.** (1986). Conversations with children. A P. Fletcher i M. Garman (Eds.), *Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Solé, M. R., Vila, C., Gurri, D., Santamaría, E., del Valle, V., i Rué, J.** (1998, Setembre). *La referencia en la narración: aspectos evolutivos*. Treball presentat al II Encuentro Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado, Barcelona.
- Soler, O.** (coord.) (2006). *Psicología del Llenguatge*. Barcelona: EdiUOC.
- Stark, R. E.** (1980). Stages of speech development in the first year of life. A G. H. Yeni-Komshian, J. F. Kavanagh, i C. H. Ferguson (Eds.), *Child Phonology* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Tolchinsky, L.** (2004). The nature and scope of later language development. A R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-248). Amsterdam: John Benjamins.
- Tolchinsky, L.** (en premsa) El desarrollo de la narración más allá de la infancia. A R. Barriga (ed.) *Desarrollo del Discurso Narrativo*. México: Colegio de México.
- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M. & Perera, J.** (2005). Becoming Proficient Educated Users of Language. A D. Ravid & H. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development. Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 375-390). Dordrecht: Kluwer.
- Tomasello, M.** (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tomasello, M. i Brooks, P. J.** (1999). Early Syntactic Development: A Construction Grammar Approach. A M. Barrett (Ed.), *The Development of Language*. Hove, UK: Psychology Press.
- Verhoeven, L., Aparici, M., Cahana-Amitay, D., van Hell, J. Kriz, S. & Viguié, A.** (2002). Clause packaging in writing and speech: A cross-linguistic developmental study. *Written Language and Literacy* 5, 135-162.
- Vila, I.** (1992). El desarrollo tardío del lenguaje. A M. Siguan (Coord.), *La enseñanza de la lengua* (pp. 7-11). Barcelona: ICE/Horsori.
- Weikum, W.M., Vouloumanos, A., Navarra, J., Soto-Faraco, S., Sebastian-Gallés, N. i Werker, J.F.** (2007). Visual language discrimination in infancy. *Science*, 316, p. 1159.
- Wexler, K. i Culicover, P.** (1980). *Formal Principles of Language Acquisition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zorriquet, E.** (1998, Setembre). *Competencia y Actuación en la Relativización de Sintagmas Preposicionales*. Comunicació presentada en el II Encuentro Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado, Barcelona.

Glossari

Actuació: conjunt de procediments en virtut dels quals el coneixement gramatical d'un subjecte (la seva *competència lingüística*) s'aplica a la comprensió i producció d'enunciats lingüístics.

Anàfora: element lingüístic que necessita un altre element, anomenat *antecedent*, per a tenir una interpretació referencial (per exemple, un pronom amb funció anafòrica).

Balboteig: conducta vocal dels bebès prèvia a la parla, consistent en cadenes de síl·labes repetides (balboteig *canònic* o *reduplicat*) o variades (balboteig *modulat* o *conversacional*).

Combinació de mots: produccions on els infants combinen dues paraules en una mateixa entonació o línia melòdica per fer referència a un esdeveniment o objecte. Etapa del desenvolupament morfosintàctic (vegeu *parla tele-gràfica*).

Competència lingüística: coneixement tàcit i ideal que tot parlant/oient posseeix sobre la seva llengua, en particular sobre els principis i paràmetres que constitueixen la seva facultat lingüística.

Connexionisme: marc teòric dins la ciència cognitiva que empra l'analogia de la xarxa neuronal en el cervell per tal d'explicar els processos cognitius.

Holofrase: emissió d'un sol mot, en els inicis de l'adquisició del llenguatge, que segons alguns autors tindria el significat de tota una frase; des d'aquest punt de vista es consideraria la primera etapa del desenvolupament morfosintàctic.

Infraextensió: una paraula s'utilitza per a tan sols un subconjunt de la categoria de referència adulta (per exemple, *gos* per a designar només a un gos concret).

Innatisme: aproximació teòrica que destaca la contribució innata (genètica) al desenvolupament del llenguatge.

LME o MLU (Longitud mitjana de l'enunciat): mitjana de la longitud dels enunciats d'una mostra de parla (mesurada en morfemes o en paraules); és un índex adequat per a comparar l'adquisició del llenguatge dels infants i una mesura sensible del desenvolupament morfosintàctic.

- Modularitat:** noció referida a la manera de concebre l'arquitectura dels processos cognitius i l'estructura de les facultats mentals. La teoria de la modularitat descriu la ment humana com un conjunt de capítols que processen la informació de manera independent; en aquest sentit, hi ha perspectives teòriques que consideren el llenguatge un sistema modular.
- Oració composta:** oració que consta de més d'un verb i, per tant, de més d'una clàusula; inclou la *subordinació* (on una clàusula està subordinada a l'altra –anomenada *oració principal*–) i la *coordinació* (on les dues clàusules tenen un estatus sintàctic equivalent–).
- Parla telegràfica:** llenguatge caracteritzat per la manca de paraules funció i flexions. Etapa del desenvolupament morfosintàctic (vegeu *combinació de mots*).
- Pcf (forma fonèticament consistent):** protoparaula; formes idiosincràtiques o úniques d'un infant que encara no són veritables paraules però que l'infant emprava consistentment davant situacions determinades.
- Pseudoparaula:** estímul que es fa servir en algunes tasques experimentals en psicologia del llenguatge; es tracta de cadenes de lletres o sons pronunciables en una llengua però que no són paraules d'aquesta (no tenen un significat associat).
- Schwa:** vocal àtona que els nens petits posen en la posició de l'article o la preposició, possible precursor dels determinants i les preposicions.
- Sobreextensió:** ús d'una paraula per a designar un grup de referents massa ampli (per exemple, *gos* per a designar tots els mamífers de quatre potes).
- Sobregularització:** aplicació d'una regla morfològica a casos excepcionals, com per exemple, *morit* en lloc de *mort*.

Exercicis d'autoavaluació

1. La teoria sobre l'adquisició del llenguatge que considera que el principal factor d'aprenentatge és el treball mental de l'infant sobre els estímuls (lingüístics i no lingüístics) de l'entorn és:
 - a) la teoria conductista o de l'aprenentatge
 - b) la teoria innatista o lingüística.
 - c) la teoria socio-interaccionista o de la interacció social.
 - d) la teoria cognitivista o constructivista.

2. Quina de las següents afirmacions sobre les habilitats de percepció de la parla en nadons és certa?
 - a) Els nadons perceben des de molt aviat les característiques del contorn prosòdic de la parla.
 - b) Hi ha dades que indiquen que als 4 mesos d'edat els nadons distingeixen la llengua materna d'altres, però també n'hi ha que indiquen que als 4 dies de néixer ja realitzen aquesta distinció.
 - c) Els nadons distingeixen entre contrastos fonètics de forma molt primerenca.
 - d) Totes les anteriors.

3. El *motherese* és:
 - a) un input simplificat que perjudica el desenvolupament del llenguatge en l'infant.
 - b) una característica de l'input que pot estar facilitant l'adquisició del llenguatge en l'infant.
 - c) les situacions d'interacció adult-nen que es creen durant l'etapa prelingüística.
 - d) Cap de les anteriors.

4. Quan apareix la intencionalitat comunicativa en el nadó?
 - a) Al voltant dels 6 mesos.
 - b) Als 12-14 mesos, junt amb l'aparició de les primeres paraules.
 - c) Quan comença a fer gestos i vocalitzacions de manera persistent per aconseguir un objectiu.
 - d) Quan comença a plorar de diferents maneres segons si té gana, està enfadat, etc.

5. Les «protoconverses»:
 - a) són situacions d'interacció repetitives adult-infant que es donen quan els infants comencen a produir les seves primeres paraules.
 - b) poden tenir un paper en l'aprenentatge de les regles de la conversa.
 - c) són aquelles situacions en què s'adreça als infants un registre especial de llenguatge.
 - d) Cap de les anteriors.

6. Quin és el comportament verbal d'un nadó que podem esperar als 4/5 mesos?
 - a) balboteig canònic o reduplicat.
 - b) balboteig conversacional o no reduplicat.
 - c) joc vocàlic o quequeig.
 - d) vocalitzacions reflexes.

7. A quina edat desapareixen la majoria dels processos de simplificació fonològica de les paraules?
 - a) A l'any i mig.
 - b) Als tres anys, tot i que l'adquisició d'alguns sons no es consolida fins als quatre.
 - c) Als quatre anys, tot i que l'adquisició d'alguns sons no es consolida fins als sis o set.
 - d) Als sis/set anys.

8. Quina de les següents és una característica fonològica de les primeres paraules produïdes pels infants?
 - a) Freqüentment tenen l'estructura sil·làbica CV-CV.
 - b) És habitual l'estructura VCV.
 - c) Contenen freqüentment oclusives bilabials.
 - d) Totes les anteriors.

9. Si un nen diu «puebo» per «pruebo», o «apeta» per «aprieta»:
- a) està realitzant un procés de simplificació fonològic referit a l'estructura de la síl·laba.
 - b) està realitzant un procés de simplificació fonològic substitutori.
 - c) està realitzant un procés de simplificació fonològic assimilatori.
 - d) té problemes amb l'aprenentatge del fonema /r/.
10. Una PCF (forma fonèticament consistent) és:
- a) una proto-paraula.
 - b) un conjunt de fonemes ja adquirits.
 - c) una forma imitada de l'adult que no se sap quin significat té pel nen.
 - d) una paraula emprada pel nen amb funció instrumental.
11. Quina de les següents és una característica de les primeres paraules?
- a) Les primeres paraules substitueixen ràpidament altres formes de comunicació com els gestos.
 - b) La producció de paraules sol anar per davant de la seva comprensió.
 - c) L'ús de verbs és poc freqüent.
 - d) Totes les anteriors.
12. Quan descrivim l'adquisició del lèxic, parlem de fase *prelèxica* per referir-nos a:
- a) l'etapa en la qual els nens encara no produeixen paraules tot i que ja en compreguin algunes.
 - b) l'etapa anterior a l'«explosió lèxica».
 - c) quan els nens només produeixen 2 o 3 paraules, típicament *mama*, *papa* i *no*.
 - d) Cap de les anteriors.
13. L'ús de les paraules amb funció referencial:
- a) apareix al voltant dels 12 mesos.
 - b) és paral·lel evolutivament al seu ús amb funció instrumental.
 - c) està relacionat amb el desenvolupament de la funció simbòlica.
 - d) Totes les anteriors.
14. Si un infant als 2 anys té una parla poc intel·ligible, amb fórmules i rutines més que parla telegràfica, i presenta un increment lent del vocabulari productiu:

- a) és probable que tingui un retard del llenguatge.
 - b) es tracta d'un infant expressiu.
 - c) té el nivell de desenvolupament lingüístic que es correspon amb la seva edat.
 - d) Cap de les anteriors.
15. La seqüència de fases en el desenvolupament morfosintàctic és:
- a) «holofrase», parla teigràfica i competència adulta.
 - b) productivitat parcial, parla teigràfica i competència adulta.
 - c) parla teigràfica, «holofrase», productivitat parcial i competència adulta.
 - d) «holofrase», parla teigràfica, productivitat parcial i competència adulta.
16. Les produccions infantils del tipus «mitjó a mama» o «nen pupa»:
- a) representen, des de certs punts de vista teòrics, l'inici de la sintaxi.
 - b) són, segons alguns autors, construccions més semàntiques que sintàctiques.
 - c) son típiques del que s'ha denominat *parla teigràfica*.
 - d) Totes les anteriors.
17. Les primeres oracions compostes que apareixen en el llenguatge infantil són:
- a) les oracions relatives.
 - b) les oracions substantives.
 - c) les oracions adverbials.
 - d) Cap de las anteriors.
18. Quina de les següents afirmacions sobre el desenvolupament morfosintàctic és certa?
- a) En l'etapa de la parla teigràfica l'ordre de paraules ja és el correcte segons el model adult.
 - b) En l'etapa de la parla teigràfica les paraules funció o categories funcionals estan totalment absents.
 - c) En la seqüència d'adquisició morfològica les marques de morfologia verbal precedeixen a la morfologia nominal.
 - d) Totes les anteriors.
19. Quina de les afirmacions següents sobre la productivitat morfosintàctica dels enunciats infantils és FALSA?

- a) En el període en el qual s'adquireixen la majoria de les marques morfològiques els infants empren els marcadors morfològics i sintàctics sense generalitzar-los.
 - b) Podem utilitzar diversos criteris per tal de determinar quan s'ha adquirit un morfema.
 - c) Un criteri clàssic per tal d'assegurar-se que l'ús d'una marca morfològica és productiu és que aquesta sigui present en el 90% dels contextos obligatoris d'una mostra de llenguatge.
 - d) Una fórmula per a avaluar la productivitat de les marques morfològiques és la que computa el nombre d'ocurrències d'aquesta marca dividit pel nombre d'errors i d'omissions.
20. Quin dels aspectes següents forma part dels anomenats desenvolupaments tardans o posteriors?
- a) La consolidació de certes modalitats oracionals.
 - b) La comprensió d'oracions que impliquen un ordre de menció dels esdeveniments diferent a l'extralingüístic.
 - c) Les adquisicions referides al significat literal.
 - d) Totes les anteriors.

Solucionari

- 1) d
- 2) d
- 3) b
- 4) c
- 5) b
- 6) c
- 7) c
- 8) d
- 9) a
- 10) a
- 11) c
- 12) b
- 13) c
- 14) b
- 15) d
- 16) d
- 17) b
- 18) a
- 19) d
- 20) b

Capítulo II

Avaluació del llenguatge oral

Eulàlia Noguera Llopart

Objectius

1. Conèixer quins són els objectius que ha d'acomplir un procés d'avaluació.
2. Conèixer els passos fonamentals a seguir en el procés d'avaluació.
3. Conèixer i analitzar els aspectes que no són de naturalesa verbal que cal valorar en la recollida d'informació.
4. Aprendre quins aspectes cal tenir en compte per conèixer la potencialitat de les diferents proves d'avaluació.
5. Conèixer i analitzar els diferents procediments d'avaluació en llenguatge oral.
6. Conèixer i analitzar els continguts més rellevants en l'avaluació del llenguatge oral, tant pel que fa al llenguatge com a producte com pel que fa a l'avaluació del llenguatge centrada en els processos implicats.
7. Tenir a l'abast les fitxes tècniques que recullen la informació més rellevant de les diverses proves i tests d'avaluació del llenguatge oral.

1. Procés d'avaluació

Avaluar el llenguatge implica situar el nivell de desenvolupament lingüístic d'un subjecte i determinar si les alteracions que presenta afecten únicament el llenguatge o també altres àrees.

Requereix la col·laboració de molts professionals. És, per tant, una activitat interdisciplinària.

Cadascuna de les exploracions realitzades (cognitiva, lingüística, emocional, etc.) s'ha de relacionar amb les altres per poder arribar a establir una hipòtesi diagnòstica.

Tots els apartats esmentats prenen un paper molt important en l'**anamnesi** i al llarg de tot el procés diagnòstic.

Per a avaluar el llenguatge, tant infantil com adult, cal plantejar-se diverses preguntes:

1. Per a què estem avaluant el llenguatge d'aquesta persona? (OBJECTIUS)
2. Quin o quins nivells del llenguatge avaluarem? (CONTINGUT)
3. Com ho farem? (METODOLOGIA)

Aquestes tres preguntes cobreixen totalment la base del procés d'avaluació. Les seves respostes determinen els objectius (la primera resposta), el contingut (la segona) i el mètode d'avaluació (la tercera) més adequats per a la persona que s'està avaluant.

La primera part del procés d'avaluació es concreta en allò que es coneix com l'**anamnesi**, que és la recopilació de dades sobre el nen per a poder reconstruir la seva història personal i situar els seus símptomes en comparació amb el nivell que correspon a cada edat.

El procés d'avaluació del llenguatge inclou aquestes fases:

Procés d'Avaluació del llenguatge

1. Demanda de l'avaluació i motiu de consulta
2. Obtenció d'informació
3. Estructuració i anàlisi de dades
4. Formulació d'hipòtesis explicatives
5. Planificació i desenvolupament de l'exploració que permeti contrastar les hipòtesis
6. Confluència de dades: diagnòstic i pronòstic
7. Devolució d'informació

Demanda de l'avaluació i motiu de consulta

En aquest capítol veurem l'avaluació del llenguatge en edat escolar i sense trastorn greu associat. Ens situarem en el marc de l'escola, en edats d'entre 3 i 12 anys. En aquest àmbit d'actuació la demanda acostuma a ser realitzada per persones que no són el propi subjecte.

La demanda d'avaluació del llenguatge arriba al professional especialista en llenguatge des d'àmbits ben diferents: sanitari, educatiu o social. La demanda, en el cas de nens, normalment la fa la família o la mestra de l'escola quan detec-

ta les dificultats. De vegades, els nens també poden venir derivats d'altres professionals que hi estan en contacte, com el metge de capçalera o el pediatre.

Quan la derivació o el motiu de consulta parteix de l'àmbit escolar se sol tractar, per norma general, de patologies evidents que es manifesten en la conducta del nen, com la disfèmia o el quequeig, o trastorns fonètics i/o fonològics. També és freqüent, en aquest àmbit, que sigui el propi psicòleg escolar qui decideixi fer una avaluació a nens que presentin una baixa capacitat intel·lectual o problemes en alguna àrea de desenvolupament (motriu, conductual, social...).

Finalment, la demanda d'avaluació i el motiu de consulta pot venir directament de l'àmbit familiar. En aquests casos, que també solen ser patologies que són molt cridaneres a nivell conductual, caldrà parar encara més atenció i ser molt curosos amb la nostra actuació, atès que els agents implicats (pares i nens) poden presentar diferents graus d'ansietat.

També és molt important assenyalar que cal recollir d'una manera sistemàtica i rigorosa tota la informació relativa a aquesta primera fase. Penseu que tot allò que recollim per escrit ha de ser recuperable i interpretable.

Obtenció d'informació

Una vegada tenim la demanda, hem de procedir a obtenir tota una sèrie d'informacions que són imprescindibles per a dur a terme l'avaluació.

Aquesta presa d'informació es pot fer directament, a partir de l'interessat, o indirectament, a partir de persones que el coneixen.

Cal recollir el màxim de dades del subjecte, tant del seu passat com del present. En aquest sentit, com més evidències puguem recollir sobre el nivell de llenguatge que presenta el nen, millor. És a dir, si podem tenir algun enregistrament d'àudio o fins i tot audiovisual, serà una molt bona combinació amb totes aquelles dades que puguem recollir per escrit.

Penseu que la millor manera de saber si un nen avança en la intervenció és tenir molt clar el nivell de què es parteix. En aquest sentit, com més informació i de com més diferents tipus hàgim recollit, millor.

A l'annex 1 trobareu un exemple de presa de dades inicials (extret del *Manual de Procediments dels Serveis Psicopedagògics Escolars. Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la Generalitat Valenciana*. Elaborat per diversos autors, l'any 2003). Aquest en concret, és realitzat pels tutors dels alumnes per tal de sol·licitar que el professional que avalua el llenguatge valori l'informe.

La tècnica més utilitzada per a l'obtenció de la informació és l'**entrevista**. Conduir aquesta entrevista amb el pare o tutor del nen amb èxit és importantíssim per a establir una bona relació entre el terapeuta i la família que donarà suport al possible posterior tractament.

També seran de gran utilitat totes aquelles dades que puguem obtenir d'informes que ens faciliti la mateixa família o que demanarem a altres professionals que hagin avaluat el nen. En la majoria de casos seran informes psicològics mèdics o escolars.

Entre les dades de l'entrevista i aquests altres documents podrem completar l'anamnesi del nen.

Per la cabdal importància que té, ens centrarem ara a desenvolupar diferents aspectes que cal tenir en compte en l'entrevista orientada al procés diagnòstic.

Per a la recopilació de dades, és necessari disposar d'un document que ens serveixi de guia durant l'entrevista: la **història clínica**. Fernández-Ballesteros proposa adoptar la denominació *història del subjecte*, encara que actualment està molt estès el terme *història clínica*.

L'entrevista té com a objectiu fonamental recopilar tant les dades evolutives com les dades actuals de la vida del subjecte.

Com ja hem assenyalat, aquesta informació es podrà complementar amb tots els informes especialment útils per a completar la informació sobre el cas (informes escolars de cursos anteriors, informes psicològics, mèdics...), dels quals serà bo que en recollim una còpia que adjuntarem, en forma d'annex, a aquesta història clínica.

Per tal de realitzar una recollida d'informació exhaustiva, cal que seguim un guió o protocol organitzat. Penseu que si quan realitzem una entrevista no tenim molt clar quina informació volem extreure, és molt fàcil perdre's en anècdotes i detalls que després no tindran cap importància per a avaluar el nen.

Aquest és un guió que us pot ser d'utilitat per recollir de manera exhaustiva tota la informació sobre la història clínica en una entrevista amb els pares.

GUIÓ-HISTÒRIA CLÍNICA (infantil i juvenil)

- A. MOTIU DE CONSULTA
- B. DADES FAMILIARS (genograma, professió pares, llengua materna, etc.)
- C. DADES ESCOLARS (inici de l'escolarització, canvis i motiu, adaptació, absentisme, etc.)

- D. ANTECEDENTS FAMILIARS (malalties genètiques, malalties cròniques familiars amb dificultats en el llenguatge, aprenentatge, motricitat, laterali-tzació, etc.).
- E. ANTECEDENTS PERSONALS (embaràs, part, postpart)
- F. SALUT (estat general, dificultats auditives, visuals, operacions, hospitalit-zacions, visites a l'otorrino, etc.).
- G. MOTRICITAT (general, fina i orofacial)
- H. ALIMENTACIÓ
- I. SON
- J. COMPORTAMENT ESFINTERIÀ (control diürn, nocturn i autonomia)
- K. PROCESSOS COGNITIUS (atenció, raonament, memòria, aprenentat-ges, etc.)
- L. LLENGUATGE ORAL (inici, evolució, comprensió i expressió gestual/verbal, etc.)
- M. PARLA I VEU (quequesa, fluïdesa, producció de sons, etc.)
- N. COMPORTAMENT EMOCIONAL (trets més destacats de la manera de ser del nen, tolerància a la frustració, etc.)
- O. COMPORTAMENT SOCIAL / ASPECTES RELACIONALS (relació amb pa-res, germans, amb la mestra, amb altres nens, hàbits i rutines, etc.)
- P. COMPORTAMENT EN EL JOC I EL LLEURE (jocs preferits, tipus de joc, participació, iniciativa, activitats extraescolars, activitats d'oci en família, TV o jocs d'ordinador, consoles, etc.).
- Q. COMPORTAMENT COMUNICATIU DEL NEN (coherència amb les res-pones que se li demanen, si pregunta, si respon i com, si demana, si orde-na, si comenta, explica, etc.)
- R. CARACTERÍSTIQUES COMUNICATIVES FAMÍLIA-NEN (actitud dels pa-res davant de les dificultats del nen, hàbits establerts, etc.)
- S. IMPRESSIÓ DIAGNÒSTICA

En el punt 1.1 d'aquest capítol s'ampliaran algunes parts d'aquest guió.

A més a més de saber quina informació hem d'obtenir a través de l'entre-vista, hem de ser molt conscients que l'èxit d'una bona entrevista rau en sa-ber conduir-la, i això no és una tasca senzilla. Hem de conèixer una sèrie d'estratègies per guiar i conduir l'entrevista i obtenir tota la informació neces-sària.

Exemple: Ens podem trobar una mare molt angoixada que vol solucions ràpides, una mare que no es pot ocupar del seu fill o bé un pare que no creu que el seu fill tingui cap problema. Depenent de cada cas, haurem d'afrontar l'entrevista amb una o altra actitud. De vegades, caldrà calmar els pares per tal de poder parlar de les dificultats del nen amb serenitat. Altres vegades, com en el cas de pares que fan una negació del problema, caldrà fer un exercici de realisme per tal de fer-los veure quina podria ser la problemàtica del seu fill.

Un dels aspectes fonamentals en l'entrevista és la comunicació no verbal, és a dir, tot allò que estem transmetent als pares sense dir-ho: la nostra postura, els gestos, la mirada. Tot allò que fem i tot allò que fa la persona a qui entrevistem té un pes primordial en l'entrevista que mantenim cara a cara amb el nostre interlocutor. Per això cal tenir en compte diferents aspectes:

- És molt important que l'altra persona se senti còmoda parlant amb nosaltres. Aconseguir una bona connexió, una bona sintonia, és la primera premissa que cal complir perquè l'entrevista resulti profitosa. En aquest aspecte posarem atenció en la rebuda: aixecar-nos, encaixar la mà, mostrar des del primer moment una actitud receptiva, propera.
- Evidentment, caldrà que tinguem cura del nostre aspecte, ja que una entrevista és una situació molt formal encara que el nostre objectiu sigui fer-ho el més proper o familiar possible. En aquest sentit, serà fonamental establir contacte ocular amb els nostres interlocutors: mirar-los mostrant interès per allò que els preocupa. Cal que mostrem una posició empàtica i d'escolta activa amb diferents conductes: assentir amb el cap quan la informació és d'interès i ser expressius en relació amb el que ens estan relatant. Hem de transmetre que som professionals que pretenem ajudar-los.

Pel què fa a la comunicació verbal, és important mantenir un to de veu càlid, i que ens dirigim a la persona pel seu nom durant tota l'entrevista. Cal incidir verbalment en els temes importants i deixar prou latència de resposta, és a dir, que l'interlocutor no pensi que tenim pressa i que tingui temps per pensar. És important no utilitzar un llenguatge tècnic sinó, en la mesura del possible, utilitzar els termes que ells mateixos han fet servir per a definir el problema.

Moltes vegades a l'entrevista es cometen errors que perjudiquen el seu bon desenvolupament: de vegades es reforça de manera insuficient l'entrevistat o no se l'escolta amb interès, d'altres no se sap tallar un tema que no pertanyi a l'entrevista i es perd un temps valuós (per exemple, comparar germans i explicar amb detall el que li passa al germà). Tampoc és recomanable establir vincles emocionals molt estrets amb els familiars, perquè això pot perjudicar l'objectivitat del seguiment del cas.

A mesura que es recullen les dades s'ha d'anar situant el problema en veu alta i anar conscienciant l'entrevistat. Hem de tenir molt present que l'entrevista ha de ser semiestructurada encara que no ho sembli, és a dir, nosaltres hem de tenir molt clares les preguntes que hem de fer sense que sembli un interrogatori.

En una entrevista podem utilitzar preguntes obertes i tancades. Les preguntes obertes són aquelles en les quals deixem que la persona s'estengui en la resposta.

Per exemple: *quins són els problemes que has observat en el Biel?* Aquesta pregunta deixa la possibilitat que l'altra persona ens expliqui i descrigui, amb tot luxe de detalls, quines són les anomalies que creu que presenta el seu fill.

En altres casos, voldrem anar a comprovar un aspecte més concret i utilitzarem una pregunta tancada. La pregunta tancada és aquella en què restringim la resposta.

Per exemple: *el Biel ha tingut algun episodi d'otitis?* En aquest cas estem restringint la resposta a sí o no. No donem opció a una resposta àmplia sinó que volem una resposta clara i concreta.

Hem de ser conscients dels avantatges i els inconvenients de cada tipus de pregunta. Les preguntes obertes ens aporten informació valuosa, però també en recollim molta de sobra, i la despesa de temps és molt alta. Les preguntes tancades no ens aporten tanta informació, ja que es perd molta informació espontània, però són molt útils per a recollir algun aspecte concret de forma ràpida. La combinació dels dos tipus de preguntes resulta ser la més encertada. Sol ser molt útil obrir amb una pregunta més oberta i després anar situant la conversa cap allà on volem arribar amb les preguntes tancades.

Una gran dificultat de l'entrevista és la recollida de la informació. De fet, és molt complex combinar una bona atenció i direcció de l'entrevista amb l'anotació de tota la informació. És per això que poden ser molt útils tota una sèrie de consells bàsics:

a) En primer lloc, una entrevista s'ha de preparar, és a dir, com més informació haguem recollit, llegit i, per tant, com millor coneguem el nen i la família, més fàcilment podrem centrar l'entrevista cap a aquells aspectes que siguin rellevants.

b) És molt útil tenir al davant un guió escrit sobre tots aquells aspectes que volem preguntar i recollir, però serà també de gran importància haver-nos-els estudiat prèviament. D'aquesta manera, podrem enllaçar preguntes, relacionar informacions i dotar de més agilitat l'entrevista. El guió escrit, l'utilitzarem només com a recordatori per a revisar que realment hem incidit en tots els aspectes que desitjàvem tractar. Podem anar marcant amb una senyal (√) aquells aspectes que ja s'han preguntat i comentat.

c) Com que prendre excessives notes resulta molt molest i dificulta la fluïdesa de l'entrevista, és convenient no fer-ho durant l'entrevista. Pot resultar molt útil el fet d'enregistrar-la en àudio, sempre amb el consentiment exprés de l'altra persona. Aquest recurs ens alleugerirà molt la tasca de recollida d'informació i podrem concentrar els nostres esforços a mantenir una relació propera i a afinar les preguntes que volem plantejar.

d) Deixar la tasca de fer anotacions exclusivament per a puntualitzacions o consideracions personals respecte a informació apareguda durant l'entrevista. Cal parar atenció a allò que anotem davant l'altra persona. Moltes vegades hi ha detalls que nosaltres descobrim de les paraules de la persona que són crucials però que no podem dir ni podem deixar que vegi que les hem anotades. Ens referim a aspectes com la manca d'higiene dels nens, situacions de desestructuració familiar, desatenció del nen, etc. Aquestes qüestions no podem plantejar-les ni etiquetar-les obertament en una primera entrevista, sinó que caldrà analitzar i veure com es treballen en successives reunions. En aquest sentit, pot resultar molt útil l'ús de símbols o abreviatures que ens ajudin a recollir aquests aspectes.

Finalment, cal esmentar diferents conductes que hem d'evitar quan duem a terme una entrevista: és de suma importància evitar adoptar una actitud passiva i deixar que la persona marqui la pauta de l'entrevista. Cal que aconseguim una

bona atmosfera en la qual l'interlocutor se senti còmode, però no hem d'oblidar que som nosaltres qui portem el control i qui, per tant, distribuïm els temes, temps i les preguntes. També s'ha d'evitar l'extrem contrari i caure en un excés de control i directivitat.

Com ens podem imaginar, en una entrevista tractarem temes molt delicats que poden resultar violents o traumàtics per a l'altra persona; així doncs, no podem banalitzar-los i caldrà actuar amb franquesa i proximitat. Una errada en la qual se sol incórrer és el fet d'evitar tractar temes angoixants. Si la informació és important per a l'avaluació, hem d'afrontar el tema, però, això sí, amb delicadesa.

Una altra errada molt freqüent en principiants és el fet de voler preguntar moltes coses alhora. L'entrevista és una situació que genera molta ansietat no només a la persona entrevistada sinó també a l'entrevistador, però cal mostrar serenitat. El professional ha d'actuar com a tal i ha de donar confiança. Per evitar caure en aquestes errades, la millor solució és haver preparat l'entrevista amb tot luxe de detalls.

També se sol incórrer en l'errada de voler anotar massa coses. Quan estem en la situació d'entrevista hem d'estar pendents de moltíssimes coses i no podem malbaratar recursos en aspectes que podem estalviar-nos. De vegades, és freqüent oblidar la importància de la comunicació no verbal (mirada, gest...) que ajuda, i molt, l'altra persona a sentir-se còmode i alhora ens ajuda a interpretar gestos o expressions no verbals que acompanyen el discurs.

Finalment, cal estar alerta a les interrupcions que fem quan l'altra persona s'està explicant. La conversa ha de ser fluida i nosaltres hem de dirigir l'entrevista, però cal ser molt curosos en la manera de passar d'un tema a un altre, com tallem el discurs per encetar una nova pregunta. Cal reconduir la conversa sense que l'altra persona pugui pensar que no ens interessa el que ens explica i que, per això, cal acompanyar moltes vegades la nostra intervenció de reforçadors verbals com *molt bé, m'ho has explicat molt bé!; perfecte, ja l'entenc!; sí, sí, me'n faig càrrec!*; etc.

Estructuració i anàlisi de dades

Les dades extretes s'han d'analitzar tant de forma independent com en el seu conjunt. És important tenir en consideració el marc teòric i el model de què es parteix, atès que en funció de si usem l'un o l'altre, s'emfatitzarà un o un altre tipus d'informació i l'anàlisi de dades prendrà una vessant determinada. Això influirà directament en el posterior procés diagnòstic i en la intervenció.

Existeixen diferents models d'avaluació i intervenció de les patologies del llenguatge, entre els quals en destaquem els següents:

a) Model estructural

Aquest model persegueix construir el llenguatge perquè funcionin i interactuïn els seus components i unitats (sons, fonemes, síl·labes, paraules, sintagmes, frases...) i tracta de focalitzar el treball en les unitats dels components lingüístics identificats en el perfil lingüístic obtingut a partir de l'avaluació. És a dir, aquest model se centra en avaluar i treballar cadascun dels aspectes concrets dels components del llenguatge en els quals el nen presenta algun problema. Així, per exemple, s'avaluen i es treballen d'una banda els problemes fonètics i fonològics de manera aïllada, el vocabulari d'una altra, els problemes en sintaxi d'una altra, etc.

b) Model funcional

Aquest model posa l'accent en l'ús del llenguatge. L'objectiu fonamental és que el nen s'adapti als contextos de comunicació respecte al temps i el lloc i a les diferents funcions i persones atenent a les seves diferències individuals. En aquest model se segueixen les fites i les etapes de l'adquisició natural: gestos, paraules, combinacions, flexions, oracions, etc. A més, s'aplica una avaluació i intervenció didàctica que tracta de proporcionar allò que necessita el nen o la nena per comunicar-se, sense obsessionar-se en aspectes estructurals. Per exemple, no es preocupa tant de si un nen diu bé alguns fonemes com de la capacitat d'entendre i fer-se entendre en general. El que compta és la capacitat comunicativa general. Busca l'harmonia entre els components del llenguatge i l'emplaçament funcional de les unitats en reeducació. És una concepció més global i instrumental del llenguatge. Es valora i s'intervé d'una manera general, sense separar el treball per components del llenguatge.

c) Model cognitiu

Aquest model és un model de caire més psicològic. Posa l'èmfasi en els processos mentals i en el processament del llenguatge. Tracta de reconstruir o arribar al processament del llenguatge natural. L'objectiu és integrar per a comunicar i representar. En altres paraules, en aquest model es tracta de valorar quins processos psicològics (atenció, percepció, memòria, etc.) dels que participen en el llenguatge estan afectats i intervenir sobre ells. Alguns aspectes en què se centra la intervenció són el coneixement del món i la teoria de la ment per a comunicar intencions, el coneixement de l'estructura del llenguatge (unitats) i les habilitats cognitives (processament generalitzat).

Evidentment i tal com hem comentat, segons el model en què ens situem, seleccionarem, organitzarem i analitzarem les dades d'una manera determinada per tal d'emetre un diagnòstic i plantejar la intervenció.

Formulació d'hipòtesis explicatives

A partir de tota la diversitat d'informació recollida tant a l'entrevista amb els pares com en la recollida de la informació d'altres agents (mestres, metges, psicòlegs, etc.) i en l'observació directa del nen o nena, s'han de formular hipòtesis explicatives de les causes que provoquen els símptomes de les dificultats que presenta.

En aquest moment encara no tenim dades conclouents. Pensem que només hem recollit informació descriptiva. És per això que, amb la informació de què disposem, hem de plantejar-nos una sèrie d'hipòtesis explicatives sobre la causa de les alteracions del nen que, posteriorment, corroborarem o rebutjarem en aplicar diferents instruments i proves d'avaluació.

Exemple: En l'entrevista amb els pares de l'Oriol, un nen de 4 anys, hem sabut que el nen va patir repetits episodis d'otitis serosa quan tenia un any i mig. A més a més, ens diuen que quan el nen va començar a parlar no se l'entenia i que, encara avui dia, té problemes per pronunciar alguns sons. Nosaltres podem fer una hipòtesi explicativa que és la següent: el nen va patir episodis d'otitis serosa en un moment crucial per a l'adquisició del llenguatge oral. Aquests episodis li deurién provocar una pèrdua auditiva lleugera que va impedir la percepció d'aquests sons i la seva adquisició.

Planificació i desenvolupament de l'exploració

En aquest punt del procés d'avaluació, l'examen del nen pretén trobar evidències objectives dels símptomes subjectius.

Com hem comentat anteriorment, fins a aquest punt disposem sobretot de dades descriptives subjectives que han estat obtingudes a partir dels relats de familiars i d'altres agents i sobre la nostra percepció com a professionals. No hem aplicat cap prova o test que ens doni una dada evolutiva objectiva i/o es-

tandarditzada. És per això que l'exploració té com a principal objectiu trobar les manifestacions o signes que ratifiquin les nostres hipòtesis diagnòstiques.

En aquesta fase s'ha de desenvolupar un procediment per a avaluar les hipòtesis formulades anteriorment en el qual determinarem les proves i les tècniques que es faran servir per a l'exploració del nen: psicomètriques, d'observació sistemàtica, projectives, etc. Recordem que l'elecció de proves ha de basar-se en hipòtesis prèvies que s'hagin pensat amb anterioritat i no al contrari.

En aquesta elecció caldrà optar per procediments que avaluin el llenguatge en contextos naturals o per altres de més dirigits. Els procediments que avaluen el llenguatge en contextos naturals estan basats en l'enregistrament de parla espontània del nen, que posteriorment es transcriu, i sobre la qual es fa una valoració de caràcter descriptiu sobre les alteracions i mancances que presenta. Aquesta valoració descriptiva es coneix com a **perfil lingüístic**.

Quan parlem de procediments o instruments que avaluen el llenguatge de forma dirigida ens referim a les proves, test o protocols que no avaluen el llenguatge en un context espontani, sinó que plantegen al nen la realització de diferents tasques lingüístiques per tal de veure si presenta o té afectades diferents capacitats lingüístiques. Amb aquests instruments obtenim dades objectives que ens situen el nen en un nivell evolutiu concret de llenguatge. Així ens proporcionen dades que ens permeten fer comparacions amb altres nens com l'**edat equivalent** del seu nivell lingüístic.

Per exemple, un nen pot tenir una edat cronològica de 4 anys i 7 mesos, però una prova d'avaluació del vocabulari pot indicar-nos que el seu vocabulari és l'equivalent al d'un nen de 3 anys i 2 mesos.

És molt important seleccionar el procediment més adient per a cada persona segons les dificultats de comunicació que presenti i la hipòtesi explicativa que ens hem plantejat amb les dades recollides en la fase d'obtenció d'informació. Aquesta selecció dependrà de tota una sèrie de variables individuals com l'edat cronològica, edat equivalent, atenció, símptomes, habilitats cognitives i factors socials.

La informació s'ha de recollir amb rigor i precisió, i no ha d'incloure dades subjectives o interpretacions personals. En l'avaluació caldrà utilitzar mètodes o tècniques que permetin valorar de forma sistemàtica el llenguatge del nen en relació amb el nivell evolutiu que li correspon per edat.

En l'elecció de les eines a aplicar, s'ha de decidir entre l'aplicació d'instruments estandarditzats, no estandarditzats o bé una combinació de tots dos.

Exemple: Seguint amb l'exemple de l'Oriol, la planificació consistiria en remetre al nen perquè li fessin una valoració de la capacitat auditiva mitjançant una audiometria o uns potencials evocats auditius (PEA). Amb aquesta informació es procediria a fer una avaluació del processos fonètics i fonològics alterats. A la vegada, es valorarien altres aspectes com el vocabulari i la morfosintaxi per tal de descartar que hi hagués també alguna afectació.

Confluència de dades: diagnòstic i pronòstic

A) Anàlisi de dades i interpretació dels resultats:

- Un cop recollides les dades i en funció del què s'obtingui s'acceptaran les hipòtesis inicials o es modificaran.
- Es decidirà si la informació obtinguda és suficient o si s'han de passar més proves.
- Es puntuarà i categoritzarà tota la informació obtinguda a l'entrevista i en l'administració de proves.
- En la interpretació de les dades s'han de tenir en compte els aspectes que puguin afectar d'una o altra manera el llenguatge des de l'entorn:
 - Dades familiars (antecedents genètics, model comunicatiu familiar, etc.)
 - Dades socioculturals (ex. nens poc estimulats amb famílies amb recursos escassos, etc.)
 - Dades de l'entorn físic

B) Diagnòstic i pronòstic:

Un cop recollides les dades i en funció del què s'obtingui, s'acceptaran les hipòtesis inicials o es modificaran. També es decidirà si la informació obtinguda és suficient o si s'han de passar més proves. Un cop haguem completat l'avaluació caldrà que realitzem una **aproximació diagnòstica** i realitzar un **pronòstic**. Cal ser molt curosos en aquests aspectes. Hem de pensar que en moltes ocasions és molt difícil establir clarament l'**etiologia** de l'alteració i fer una previsió o fixar terminis sobre l'assoliment dels objectius de la intervenció en llenguatge.

Encara que els símptomes siguin els mateixos, cada persona requereix un temps i un treball diferents per a poder pal·liar les necessitats educatives especials que presenta. És per això que és complex establir un pronòstic clar i determinat. No obstant això, aquesta sol ser una de les qüestions que els pares i el propi interessat solen plantejar al professional que avalua el llenguatge des del principi. Com a tals, no podem permetre'ns el luxe d'establir previsions que potser després no es compliran. Podem, això sí, informar sobre les alteracions i les necessitats que presenta el nen, fer una descripció general de la patologia i indicar-los que el pronòstic dependrà de múltiples aspectes com l'etiologia, la gravetat del problema, l'evolució que ha fet fins al moment les característiques personals, l'edat, la formació, la intel·ligència, la motivació, la implicació dels pares en el tractament, etc. Cal comunicar de manera realista a la família totes les dades que tenim sobre les alteracions que presenta el seu nen, tot oferint diferents alternatives de tractament possibles.

Sobretot haurem de conscienciar-los que allò important no és establir terminis sinó plantejar-se què és el que pot fer cadascú per tal d'ajudar en la intervenció, perquè aquesta serà una variable que incidirà de manera crucial en el seu pronòstic.

Devolució d'informació

Un cop realitzada l'avaluació i identificada l'alteració que presenta el nen, caldrà recopilar tota la informació per tal d'informar als pares i al nen i realitzar les consideracions necessàries respecte de la intervenció. Aquesta devolució d'informació es duu a terme mitjançant una entrevista en què el professional aporta tota la informació en un document anomenat **informe**.

L'informe ha de ser clar, precís, ben ordenat, complet (que informi de totes les proves administrades) i ha de ser útil per al pacient i per a altres professionals. No ha d'estar redactat en un to negatiu que remarqui únicament allò que el nen o l'adult no son capaços de fer. De manera orientativa, aquestes són les diferents parts que ha d'incloure un bon informe:

1. Identificació i informació del nen: nom i cognoms, sexe, data de naixement, edat, escolaritat, llengua materna, data de l'exploració, data de realització de l'informe i nom de la persona que ha fet l'avaluació amb la corresponent acreditació (nº de col·legiat).
2. Motiu de consulta i definició del problema.

3. Informació evolutiva (anamnesi i informes complementaris).
4. Resultats de l'avaluació basats en els tests estandarditzats i procediments no estandarditzats administrats i/o a través de l'observació (perfil).
5. Observacions en relació amb la conducta, col·laboració durant les proves, l'actitud, etc.
6. Resum i integració de totes les dades.
7. Diagnòstic.
8. Pronòstic. Opinió de com pot beneficiar-se el nen de la intervenció.
9. Recomanacions, orientació i/o línies d'actuació. Poden consistir tant en avaluacions complementàries o intervencions a realitzar pel propi professional o altres especialistes, com en pautes que pot dur a terme el nen o el seu entorn per ajudar-lo amb la seva dificultat.
10. Nom i cognoms del professional que fa l'informe.
Signatura i nº de col·legiat

A l'annex 2 trobareu un model d'informe que exemplifica com es torna tota la informació recollida (extret del *Manual de Procediments dels Serveis Psicopedagògics Escolars de la Generalitat Valenciana* i elaborat per diversos autors l'any 2003).

L'avaluació, com ja hem comentat abans, és un procés que acompanya totes les fases de l'atenció. Lluny de ser una tasca puntual que es realitzi per detectar una alteració, l'avaluació ha d'anar guiant la intervenció que cal realitzar de manera que permeti retroalimentar el treball del professional dedicat a la intervenció així com mantenir informades totes les persones implicades en aquesta tasca.

1.1. Aspectes extralingüístics que s'han de valorar

A banda d'avaluar els aspectes lingüístics, el nostre procés d'avaluació haurà de recollir informació sobre tots els aspectes evolutius i de desenvolupament, així com aspectes socials referents al context. A grans trets, la informació que caldrà recopilar serà:

Aspectes orgànics i biològics

En aquest apartat serà necessari recollir informació sobre els diferents aspectes relatius a la història mèdica:

- A) Embaràs i part: interessarà saber aspectes com l'edat de la mare, si va haver-hi pèrdues o vòmits excessius i les característiques del part (ús de fórceps, sofriment fetal, etc.). Les característiques del naixement del nen tindran una importància cabdal en el seu desenvolupament i moltes de les complicacions explicaran patologies posteriors.
- B) La lactància: recollirem aspectes com, per exemple, si va ser natural o artificial, durant quant de temps es va perllongar, si es van usar xumets o biberons, amb tetina rodona o plana i, finalment, l'època i les característiques dels canvis d'alimentació. La lactància i el procés del canvi de l'alimentació de líquid a sòlid passant pels triturats té una gran influència en la configuració i mobilitat dels òrgans bucofonatoris.
- C) Malalties, accidents i operacions: recollirem tot l'historial mèdic del nen. Hauríem de prestar especial atenció a aquells aspectes que estiguin relacionats amb els òrgans sensorials, bucofonatoris i neuropsicològics, atès que tenen una estreta relació amb el desenvolupament del llenguatge.

Aspectes motrius

En aquest apartat hauríem de recollir les fites més importants del seu desenvolupament motor. Per exemple, l'edat d'inici de la bipedestació, el control postural, si té o no la lateralitat definida, la coordinació que presenta, l'equilibri, etc. Cal tenir present que aquests aspectes ens donaran informació sobre les fites de maduració evolutiva del nen i sobre aspectes motrius que tenen una repercussió directa en el llenguatge. La lateralitat, per exemple, té una gran influència en l'inici de l'adquisició de l'escriptura. Altres aspectes com la coordinació general tenen una gran rellevància en la coordinació de moviments motrius fins, com els que participen en l'articulació dels fonemes.

Aquesta informació es recollirà, com l'anterior, mitjançant l'entrevista als pares i mitjançant l'aplicació, per part del professional pertinent, de diferents proves estandarditzades o tests com els balanços motors d'Ozeretsky, el Picq i Vayer o el Reversal Test.

Aspectes cognitius

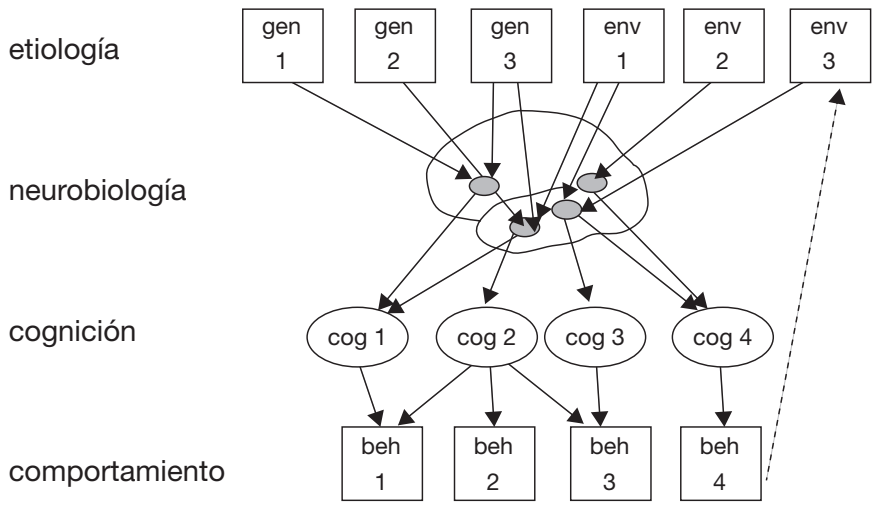
Aquí caldria valorar aspectes entre els quals destaquem el desenvolupament cognitiu mitjançant proves que rastregen el **quocient intel·lectual** com el test

de Weschler en la seva versió infantil, el WPPSI (de 4 anys a 6 anys i 6 mesos), en la seva versió juvenil, el WISC (de 6 anys a 16 anys i 11 mesos), o en la versió per a adults, el WAIS (de 16 a 89 anys). Altres proves d'aquestes característiques són: el K-bit (2^a ed., 2000) o el Raven. Aquestes proves poden arribar al professional que avalua el llenguatge per part d'una valoració prèvia d'un psicòleg o psicopedagog.

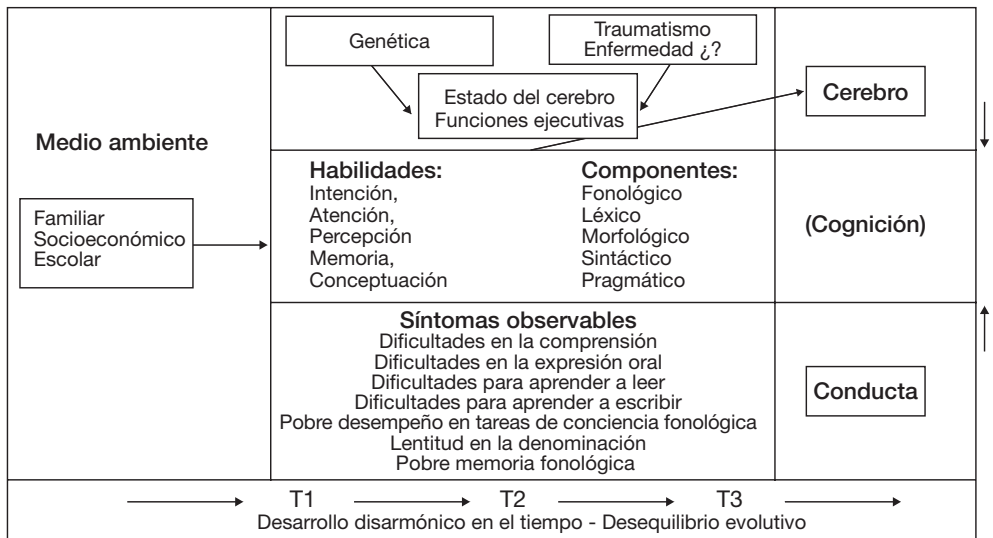


També hauríem de conèixer, depenent de la patologia que estem avaluant, aspectes psicològics bàsics com la intenció, la percepció, l'atenció, la memòria a llarg i curt termini, el processament de la informació, l'estructuració temporal, la capacitat d'anticipació, abstracció i conceptualització, etc.

Un model molt clarificador, integrador i comprensiu de la interacció entre components lingüístics i habilitats cognitives, dins el que anomena *nivell cognició* és el model causal de Morton i Frith (2004). Aquest model també inclou els factors orgànics (cervell) i conductuals i té en compte la influència del medi ambient. Tots aquests factors estan en interacció amb la dimensió temporal, és a dir, en com evolucionen al llarg del temps, informació que com hem vist és crucial per establir un pronòstic.



Font: Basat en Morton i Frith, (2001)



Font: Basat en Morton i Frith, (2001)

Podem traslladar la informació que ens aporta aquest model a aquesta taula cedida per Fernanda Lara, que ens pot ser molt útil per recollir i sintetitzar tota la informació disponible del nen i el seu entorn.

Influencias del Medio Ambiente		Cerebro
		Cognición
		Comportamiento
	Dimensión temporal →→→→→→→→→→	

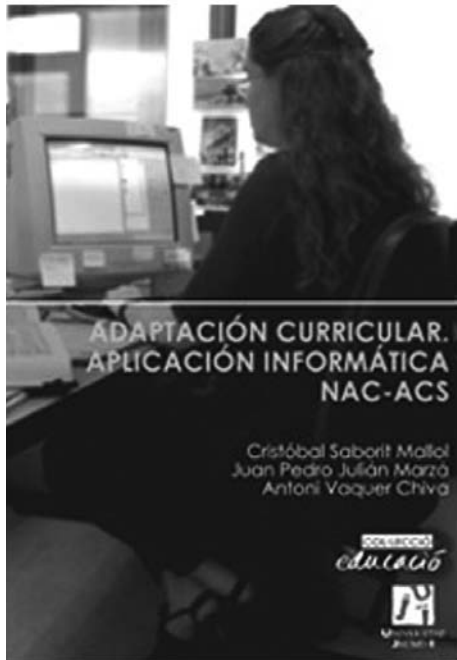
Per a obtenir totes les dades de tipus cognitiu necessitem l'avaluació i valoració d'un psicòleg o psicopedagog. En el sistema educatiu català les escoles públiques catalanes tenen un equip de suport que s'ocupa, una cop detectat que hi pot haver algun problema, de valorar el nen i derivar-lo, en cas que sigui necessari. Estem parlant dels EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic).

En l'àmbit de l'atenció precoç, existeixen els CDIAP (Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç), que atenen de forma gratuïta els nens entre 0 i 6 anys que presenten algun trastorn en el seu desenvolupament o tenen risc de patir-lo.

Nivell de competència curricular

A banda d'avaluar el nivell de llenguatge que té el nen, també haurem de conèixer el nivell escolar que presenta en relació als objectius curriculars. Cal tenir present que ens serà de gran utilitat conèixer què treballa el nen a l'escola –la nostra intervenció pot reforçar aspectes treballats a classe, per exemple el vocabulari– i quin és el seu nivell en aquest treball. Aquesta informació ens permetrà conèixer quins continguts escolars pot fer per ell mateix, quins és capaç de realitzar amb l'ajuda de companys i adults, i quins són els diferents tipus d'ajuda que necessita. Per a valorar aquest aspecte serà molt important l'aportació del tutor i dels altres especialistes que treballen amb el nen.

Una bona eina per a recollir aquesta informació és el NAC-ACS (Saborit, Julián i Vaquer; 2001). Aquest instrument permet situar el nivell del nen en les àrees de llenguatge i matemàtiques. A més, també recull un protocol per a fixar els objectius a treballar en llenguatge.



Estil d'aprenentatge i motivació per aprendre

En aquest procés de recollida d'informació hauríem de valorar quines són les condicions ambientals en les quals el nen treballa amb major comoditat. Serà fonamental conèixer les tasques que el motiven més, les fites que persegueix i el tipus de sentit que atorga als èxits i als fracassos, així com el sistema d'incentius que ha desenvolupat.

Aspectes emocionals

Es valoraran aquí aspectes com l'autoestima, el sentit de confiança en ell mateix i en els altres, el nivell de socialització, les seves habilitats socials, el seu grau d'ansietat, etc. Aquesta informació es recollirà fonamentalment mitjançant l'en-

trevista als pares i al seu equip docent i mitjançant proves estandarditzades com el BAS (Bateria de Socialització) o el Qüestionari d'Ansietat (CAS).

Avaluació del context escolar

Pel què fa al context escolar, hauríem de conèixer i analitzar els diferents aspectes del seu ambient escolar, com ara la relació amb els seus companys, la seva integració, les actituds respecte a ell, etc.

També serà important valorar diferents elements de la seva programació d'aula: el que es pretén ensenyar, l'estil d'ensenyament del mestre, la manera d'organitzar la classe i de relacionar-se amb els alumnes, la metodologia i els materials que utilitza, o aspectes com la situació física del nen dins l'aula respecte a la del mestre. També es tindran en compte qüestions més generals com les actituds del claustre i de tot el centre respecte a la patologia o patologies del nen.

Aquesta informació ens permetrà destriar si el clima escolar en el qual es desenvolupa el nen és l'adequat i si és necessari, en vistes al diagnòstic, suggerir alguna adaptació.

Avaluació del context familiar

Aquesta informació serà clau en la nostra avaluació perquè el context familiar té una influència crucial en el desenvolupament del nen i ens explicarà moltes de les patologies del llenguatge. D'aquest àmbit, hauríem de conèixer aspectes com, per exemple, les persones que conviuen en el domicili familiar, les seves edats i sexe; el seu nivell sociocultural, la feina que duen a terme, els hàbits d'higiene i d'alimentació, etc.

Serà també molt important conèixer les pautes de criança del fill, l'actitud de la família respecte a la patologia, les seves expectatives respecte a la seva evolució i la seva predisposició per a col·laborar en el seu tractament.

En aquest cas, l'entrevista amb pares serà el mecanisme fonamental de recollida de la informació.

Cal tenir ben present que, de tota aquesta informació que aquí recollim, s'aprofundirà més en uns o altres aspectes segons les circumstàncies personals del nen, la informació prèvia o l'aproximació diagnòstica inicial.

2. Avaluació i diagnòstic del llenguatge oral

2.1. Els procediments d'avaluació en llenguatge oral

Tenim a l'abast diferents procediments per a avaluar el llenguatge oral que, en general, es poden classificar en quatre categories bàsiques:

- TESTS ESTANDARDITZATS
- PROCEDIMENTS NO ESTANDARDITZATS
- ESCALES DE DESENVOLUPAMENT
- OBSERVACIÓ CONDUCTUAL DIRECTA I SISTEMÀTICA

En aquestes quatre categories s'inclouen tots els mètodes disponibles per a avaluar el llenguatge. Cada procediment té el seu propi àmbit d'aplicació. Així, alguns procediments només s'apliquen a població infantil i altres, a població adulta. En funció dels components que ens interessa avaluar i de l'objectiu d'avaluació que tinguem, escollirem un o altre procediment. Els mètodes s'han d'escollir específicament per al nen que haguem de tractar.

Per a l'avaluació completa d'un nen es poden utilitzar un o més procediments específics de cada un dels tipus enumerats. De vegades, per a un determinat cas, es pot decidir utilitzar només procediments d'un sol tipus.

El fet d'incloure un procediment determinat en un procés d'avaluació depèn de molts factors:

- a) Nivell evolutiu del nen.
- b) Tipus d'informació que busquem: els objectius de l'avaluació tenen una importància fonamental de cara a la selecció dels procediments adequats.
- c) Disponibilitat del procediment: si és més o menys accessible.
- d) Context de l'avaluació: aula amb més nens, consulta privada, etc.

La selecció d'un procediment ha d'estar basada en la perfecta adaptació entre el procediment, la conducta del nen i els objectius. S'ha d'evitar la temptació d'utilitzar els instruments que es tenen més a mà per la comoditat que això suposa, atès que pot portar-nos a la conclusió errònia que ja hem examinat tot el que calia avaluar.

2.1.1. Tests estandarditzats

Un test es defineix com una situació experimental estandarditzada que serveix d'estímul per a un comportament que posteriorment s'avalua a través d'una comparació estadística.

Un test estandarditzat és un instrument d'avaluació altament estructurat que proporciona una mesura objectiva sobre el nivell de llenguatge del nen. Per a poder acomplir aquest objectiu, les observacions es recullen d'una manera normalitzada o reglada per tal de poder atribuir les diferències trobades només a les diferències individuals dels subjectes. El test estandarditzat aporta dades que permeten realitzar comparacions segons les puntuacions d'un subjecte determinat i les equivalències respecte el seu grup poblacional.

Els procediments existents no són sempre adequats per nens menors de 3 anys o per a certes poblacions. Això pot donar lloc a certes dificultats d'aplicació. Per exemple, en nens que presenten algun tipus d'exclusió social o en nens immigrants acabats d'arribar al país, etc. És per això que, en aquests casos, s'opta per l'ús de tècniques d'observació o d'escalles del desenvolupament.

En el punt 2.2.1 d'aquest capítol, trobareu més informació sobre el procés d'estandardització d'un test.

2.1.2. Procediments no estandarditzats

Es tracta de procediments que no han estat estandarditzats però que tenen, aparentment, la validesa suficient per ser aplicats en l'avaluació de diferents aspectes del sistema lingüístic.

En general, aquests procediments permeten certa flexibilitat en la seva aplicació i es poden modificar en funció de les característiques del nen. En determinats casos, això suposa un enorme avantatge, ja que és la prova la que s'adapta al nen, en comptes de ser el nen qui ha d'adaptar-se a la prova.

Els resultats es consideraran més o menys fiables i vàlids en funció dels criteris específics d'interpretació que s'hagin emprat (per exemple, criteris basats en els períodes de desenvolupament lingüístic), i de la major o menor coherència del model teòric sobre la conducta verbal en què es basi l'examinador.

Els procediments no estandarditzats que han estat útils per a avaluar el llenguatge dels nens es poden agrupar en les següents categories que generalment representen els processos que s'han d'avaluar:

A) Producció elicitada o provocada:

L'ús d'aquest procediment està justificat quan s'avaluen aspectes específics del llenguatge que apareixen amb poca freqüència en contextos naturals o quan hi ha poc temps per a avaluar. Aquests procediments provoquen les conductes que volem avaluar en un breu espai de temps. Es tracta de dissenyar situacions en què sigui probable que el nen realitzi la conducta o funció desitjada, per exemple, per a provocar preguntes, frases negatives, respostes a preguntes, que el nen informi, etc. El que és important és descobrir en quines situacions emetran els nens, en diferents nivells de desenvolupament, la conducta verbal específica.

Vegem un exemple d'aquest procediment utilitzat per una professional per provocar oracions negatives:

Provocació de la negació mitjançant el *role-playing*

Procediment: es fa entrar a una nena a l'habitació i se li diu que ella i l'examinador jugaran. Se li donen les següents instruccions: «Tu ets la mama i jo sóc la teva filla petita. Aquest matí jo he fet una cosa molt mal feta i tu estàs molt enfadada amb mi. Així que sempre que jo digui alguna cosa o que vulgui alguna cosa, tu em dius que no puc fer-ho, ja que estàs molt enfadada amb mi. És a dir, si jo et dic «Mama, puc anar a veure la TV?», tu dius «No, no pots veure la TV.»

Es presenten alguns exemples més i comença el joc. Durant el procediment, l'examinador presenta els elements que el nen ha de negar.

Aquests procediments són especialment adequats per a nens d'entre 3 anys i mig i 12 anys, a causa de la naturalesa de les tasques i de les situacions emprades i també a causa del fet que en avaluar nens més grans és més probable que el centre d'atenció sigui examinar conductes verbals específiques.

B) Imitació provocada:

Són procediments en els quals es demana al nen que repeteixi una llista d'estímul (sons, síl·labes, paraules, etc.) que l'examinador li llegeix. En aquest cas es

busca comprovar si l'alumne és capaç de realitzar o no una determinada conducta que és difícil d'induir i per això s'opta directament per fer-li repetir. Ara bé, s'ha de tenir en compte que el fet que el nen sigui capaç de repetir-la no vol dir que la pugui dur a terme de manera productiva en diferents contextos.

Un procediment no estandarditzat molt útil per a avaluar el llenguatge és l'A-RE-L 2^a Edició (versió en castellà, 2003) i A-RE-LL 1^a Edició (versió en català, 1998) dels autors Encarna Pérez i Miquel Serra. L'objectiu d'aquesta prova és elaborar un perfil que reculli les habilitats i inhabilitats per a tots i cada un dels components del llenguatge a partir d'una mostra de parla (recollida mitjançant una transcripció), que sigui orientador del nivell de llenguatge comprensiu i sobretot expressiu del nen avaluat. Al llarg del punt 2.3. d'aquest capítol es descriuran tots els aspectes que cal avaluar en cadascun dels components del llenguatge; la informació que s'hi exposa està extreta parcialment de Serra i Pérez (1998).

És important recordar que com més variats siguin els contextos en què el nen és observat, més representativa serà la informació obtinguda respecte de les seves competències lingüístiques.

El temps invertit en aquesta prova sol ser de 45-60 minuts. És important obtenir una bona representació del nivell de llenguatge (un mínim de 50 produccions que no siguin només «Sí/no/no ho sé», ni frases estereotipades) per tal de poder fer una anàlisi posterior més rica.

Cal tenir a mà joguines que permetin elaborar joc simbòlic com ara:

- Personatges d'una família i el mobiliari bàsic d'una casa
- Vaixelles de cuina
- Escola
- Granja amb els animals i objectes típics d'aquest lloc (tractor, pala, galleda, escala, etc.)
- Mitjans de transport

Hem de tenir present que els nens més petits parlen més extensament i espontàniament amb joguines que no pas amb làmines i contes.

Per a recollir les mostres de llenguatge i parla, a partir de les quals extraurem la informació per al perfil, es poden emprar diferents tasques:

- Conversa espontània (entrevista i diàleg)
- Denominació d'objectes (es durà a terme amb el material de joc com la caseta o escola, granja, etc.)

- Descripció d'una imatge que mostri una activitat complexa (per exemple, nens banyant-se, família a la cuina, excursió al camp, etc.)
- Imitació de frases
- Comprensió i producció d'ordres (per exemple, amb la caseta)
- Narració d'un conte
- Explicar algun esdeveniment que els hagi passat o que hagin vist (per exemple, una pel·lícula al cinema)

Després de dur a terme la sessió d'exploració amb el nen, es transcriuen les frases (veure *Annex 3: exemple de transcripció*), especialment les del nen, i després s'analitza la transcripció i es fa el buidat seguint els fulls de registre de l'AREL. Després d'omplir aquests fulls, s'haurà d'omplir el protocol del perfil. El perfil elaborat serà un bon indicador del nivell de llenguatge i les dificultats que presenta el nen avaluat.

La síntesi del perfil del llenguatge de l'AREL queda recollida en la taula de la pàgina 143.

Aquesta és una altra proposta de taula resum, cedida per la Dra. M^a Fernanda Lara, on també poden quedar sintetitzades les dades del perfil juntament amb informació sobre les habilitats cognitives de l'alumne, així com les necessitats funcionals per a cadascun dels apartats:

	Habilitats preservades	Habilitats deficitàries/Fits crítics no assolits per l'edat	Necessitats funcionals
Contingut			
Forma			
Ús			
Habilitats cognitives			

SÍNTESI DEL PERFIL DE LLENGUATGE			
COMUNICACIÓ			
Motivació en no verbal	Motivació en verbal	Expressa necessitats	Habilitats comunicatives
Ha col·laborat	Ha col·laborat	Freqüentament	Mostra repertori
Ha costat	Ha costat	Ocasionalment	Poques i ocasionalment
No ha col·laborat	No ha col·laborat	Rarament	No mostra repertori
COMPENSIÓ DEL LLENGUATGE			
<input type="radio"/> No s'han detectat problemes en la comprensió <input type="radio"/> Les dificultats de comprensió han estat ocasionals <input type="checkbox"/> Pragmàtiques (intencions i context) <input type="checkbox"/> Lexicals <input type="checkbox"/> Sintàctiques (paraules relacionals i pronoms) <input type="checkbox"/> Hi ha hagut dificultats de comprensió freqüents <input type="checkbox"/> Pragmàtiques (intencions i context) <input type="checkbox"/> Lexicals <input type="checkbox"/> Sintàctiques (paraules relacionals i pronoms) <input type="checkbox"/> Les dificultats de comprensió han estat importants (han impedit alguna o moltes tasques) Impressió i resum de les observacions sobre les dificultats de comprensió infantils:			

PRODUCCIÓ DEL LLENGUATGE							
Fonètica i fonologia	Lèxic			Morfologia			
	Paraules independents	Paraules relacionals	Accés lèxic	Erros lèxics	Pronom	Contextos	
Sense problemes destacables	Repertori adequat a l'edat	Totes	Sense problemes	Sense errors	Ús freqüent	Superior a 4 nuclis. Complexes	Erros Rarament
- Una o dues substitucions - No reduccions - Assimilacions en menys del 50% de les paraules	Produïx algunes paraules (noms, verbs) de freqüència mitjana	Produïx dos ítems (o alguns més) de cada noció semàntica	Té problemes però té recursos	Menys d'un 10% d'errors o dificultats	Ús en ocasions i en contextos simples	Pot organitzar 4 nuclis (amb dificultat) - Narratiu: amb ajuda	- Funcionals: 1) Omissions 2) Erros
- Tres o més processos de simplificació - Reduccions - Assimilacions en més del 50%	Pràcticament no produïx paraules (noms, verbs) de freqüència mitjana	Només produïx un (o dos) ítems i falta alguna noció semàntica	Sovint no arriba a resoldre els problemes, només utilitza demostratius o cancel·la	Més d'un 10% d'errors o dificultats	Rarament pot organitzar més de 3 nuclis	No pot organitzar més de 3 nuclis	- Categòrics: 1) Omissions 2) Erros - Incomprensibles

Font: AREL (2ª Edició). Serra i Pérez, 2003 (Traducció al català)

Aquest perfil serà molt útil per veure el nivell de llenguatge en aquest moment i plantejar els objectius d'intervenció. Aquesta tasca es pot repetir en el futur (al cap d'uns mesos de reeducació) per veure l'evolució del nen comparat amb ell mateix, que serà el millor indicador del seu desenvolupament.

El principal objectiu dels procediments no estandaritzats és **la comunicació**, utilitzant els mitjans que el nen aporti, atès que tant el llenguatge gestual com el verbal, tenen una funció comunicativa.

Quant a les estratègies per a facilitar la comunicació, cal tenir en compte la situació del nen. Amb nens petits va molt bé seure a terra en una estora; amb els més grans caldrà una taula i una cadira còmoda. Com a motivació inicial, i a partir del material de joc, qualsevol tema és vàlid si motiva el nen a parlar. Iniciarem l'exploració amb una estona de conversa espontània. Per exemple, es pot parlar de la seva família (com es diuen els seus pares, amb qui viu i on, què és el que més/menys li agrada fer a casa, explicar alguna anècdota que hagi passat a casa, etc.), de l'escola (a quina classe va, com es diuen els seus amics, què és el que més/menys li agrada fer, què fa quan surt de l'escola, etc.), dels seus jocs preferits (quin és el joc que més li agrada i com s'hi juga), del què li agrada menjar i el que no, de dibuixos animats, del dia del seu aniversari, etc. S'han de combinar preguntes de resposta més restringida per poder valorar la comprensió (*Quins són els dibuixos que t'agraden més? Quines coses et van regalar per al teu aniversari?*) amb preguntes més obertes que hagin de contestar-se amb verbs o amb frases més extenses (per exemple, *Com es juga? Per a què serveix?*, etc.).

Les consignes s'han d'adaptar a cada nen i a cada moment concret de joc. Si quan oferim, per exemple, jugar amb la caseta, el nen no comença el joc espontàniament, podem ajudar-lo dient-li: «Podríem jugar amb aquesta família, no?»

Cal començar sempre amb el primer grup d'objectes (va bé guardar-los en caixes diferenciades); els altres objectes no han d'estar a la vista del nen, perquè els nens petits es desorganitzen fàcilment si veuen massa coses a la vegada.

En cas de nens molt tímids es pot usar la mateixa tècnica però utilitzant la interrelació familiar mare o pare jugant amb el nen o amb un germà.

Els mètodes de registre que es poden utilitzar són: preferiblement vídeo o si no, la gravació magnetofònica, o les notes escrites.

2.1.3. Escales del desenvolupament

Com el seu nom indica, les escales mostren les principals fites al llarg del desenvolupament amb l'objectiu de determinar el nivell evolutiu específic del nen.

En general, existeixen dos tipus d'escalas de desenvolupament:

- a) Aquelles en què l'examinador comprova l'existència de les conductes que descriu l'escala fent una sèrie de preguntes als pares (informe indirecte de les fites evolutives).
- b) Aquelles en què es demana al nen que faci determinades tasques que reflecteixin una de les conductes específiques que es mostra en l'escala (observació directa de la conducta).



L'*Inventari McArthur-Bates de desenvolupament comunicatiu*, també anomenat *CDI*, és l'escala basada en reports paterno més coneguda i utilitzada. Aquest instrument permet avaluar el desenvolupament comunicatiu i lingüístic en dos inventaris. El primer avalua nens d'entre 8 i 18 mesos (conegut com a *CDI-I*) i, el segon, d'entre 16 i 30 mesos (conegut com a *CDI-II*). A més a més, hi ha versions de cadascuna de les llengües de l'Estat amb la seva versió en castellà per a població amb desenvolupament típic del llenguatge (Marisal, S.; LópezOrnat, S.; Gallego, C.; Gall, P.; Karousou, A. i Martínez M., 2007) i per a nens amb síndrome de Down (Galeote, M.; Soto, P.; Serrano, A.; Polit, L.; Rei, R. i Martínez-Rosegui, P., 2006), en gallec (Pérez-Pereira i García Soto, 2003), en euskera (Ezeizabarrena, M. J.; Arratiel, N.; Barreña, A. i Petuya, A., 2005) i la versió en català que actualment Elisabet Serrat, Miquel Serra i d'altres col·laboradors estan finalitzant.

Respecte al segon grup d'escalas, hi ha diferents eines com les *Escalas Bayley de desarrollo infantil* (Nancy Bayley / TEA Ediciones, 1997) o *Bayley III* (2006), el *Currículo Carolina* (Johnson-Martin, Jens, Attermeier i Hacker / TEA, 1997), l'*Escala observacional del desarrollo de Secadas* (Francisco Secadas / TEA, 1992) o les *Escalas Reynell III (RDIS III) de desarrollo del lenguaje* (Edwards i Fletcher / Psymtec, 1997). De totes elles, en trobareu més informació a l'annex 5.

2.1.4. Observació directa i sistemàtica

L'observació directa i sistemàtica és fonamental en tot procés d'avaluació. Normalment, l'avaluació se sol realitzar en situacions molt estructurades i controlades. En aquest cas és diferent, ja que l'observació pot no realitzar-se en contextos artificials com un despatx, sinó també en contextos naturals no estructurats com la classe, el pati, a casa, etc.

El fet d'escoltar i observar atentament la conducta verbal del nen és molt més eficaç del que a priori pot semblar. De vegades es considera erròniament que aquest tipus de procediment no dóna bons resultats, ja que no empra una metodologia amb gaire rigor. Tanmateix, si el professional que duu a terme l'observació és bo i té clars els objectius, les dades que n'extregui poden ser molt valuoses.

L'observació detallada comporta molt de temps, la qual cosa és un inconvenient en molts casos. Amb aquest procediment, més que amb els altres, cal assenyalar molt clarament l'objectiu. Cal saber què és el que estem buscant per tal d'observar la presència/absència, la freqüència... de les conductes específiques que ens interessin. L'aspecte que millor es detecta amb aquest procediment és el de les funcions comunicatives del llenguatge que està utilitzant el nen.

Un exemple molt clar és l'anàlisi de mostres de parla espontània que consisteix en l'enregistrament i la transcripció de fragments de parla del nen realitzats en contextos naturals i el seu posterior anàlisi per tal de descriure el nivell de llenguatge del nen.

En resum, els tests estandarditzats i els procediments no estandaritzats serveixen per a explorar característiques més concretes del llenguatge del nen. En l'avaluació del llenguatge i la comunicació de nens, hem de ser conscients de les variables que poden influir en el rendiment com, per exemple, l'ansietat o la falta d'atenció. No es pot prescindir d'aquestes variables a l'hora de formular els judicis clínics, especialment quan s'utilitzen procediments no estandarditzats o informals. És molt important el treball multidisciplinar i el control de totes aquestes variables.

2.2. Les característiques de les proves i tests per a avaluar el llenguatge oral

En primer lloc, cal tenir presents una sèrie de principis:

1. El centre de qualsevol avaluació és la persona que s'està avaluant i no l'instrument.
2. L'avaluador ha de ser «millor» que els instruments que utilitza. Els tests de llenguatge són vàlids com a mitjans d'ajuda per al professional. No obstant això, no poden ser substituïts del judici clínic d'un professional ben format.
3. Els instruments han de ser fiables i vàlids.
4. Les tasques que componen els tests són mostres de conductes.
5. Els tests no han de ser interpretats individualment.
6. Els tests han de ser utilitzats per generar hipòtesis sobre àrees fortes i dèbils del funcionament de la persona.
7. Els instruments d'avaluació són producte d'una època i un context determinat i reflexen la concepció d'uns autors.

Per tal de poder triar una bona prova hem de conèixer a fons quines són les seves característiques bàsiques, és a dir, el seus paràmetres. Els paràmetres ens indicaran quina és la potencialitat de la prova, això és, el grau de significació de les puntuacions que ens proporcionarà.

La primera característica que cal conèixer és quina és la naturalesa de la prova. En funció de la naturalesa podem classificar les proves en:

- **ORIGINAL:** la prova ha estat realitzada en la llengua de l'avaluador i s'ha estandarditzat amb una població que parla aquesta llengua.
- **TRADUCCIÓ:** la prova és una traducció d'una prova elaborada en un altre idioma. Això no vol dir que mantingui ni l'estandardització ni la normalització. Les proves que avaluen dimensions lingüístiques requereixen la modificació de gairebé tots els ítems en funció de la distància lingüística entre les dues llengües, és a dir, de com siguin de diferents pel que fa a estructures fonològiques, sintàctiques, etc.
- **ADAPTACIÓ:** la prova és una traducció d'una prova elaborada en un altre idioma i, a més a més, s'ha adequat el test a les condicions socioculturals de la població a qui es vol administrar (per exemple, s'ha adaptat a la població espanyola, estatunidenca, etc).

- **TEST REVISAT**: és un test que presenta modificacions de forma respecte les versions anteriors
- **TEST REVISAT I AMPLIAT**: és un test amb modificacions de forma i contingut.

2.2.1. L'estandardització

Per tal de garantir la validesa d'un test, en la seva creació s'ha d'haver realitzat un procés d'estandardització.

En què consisteix l'estandardització d'una prova d'avaluació?

Una prova ha estat estandarditzada quan, en el seu procés d'elaboració, s'ha administrat a tots els subjectes d'una mostra seleccionada exactament en les mateixes condicions i aplicant els mateixos criteris de correcció. A partir d'aquí es recolliran totes les puntuacions i s'analitzaran per tal de procedir a la **normalització** de la prova. A través d'aquest procés, la prova es calibrarà per disposar de normes d'edat, sexe o de grups diversos per poder comparar, segons el punt de vista escollit, els resultats individuals amb els del grup de subjectes de referència corresponent.

Gràcies a aquest procés d'estandardització i normalització podrem transformar una **puntuació directa** (PD) d'una prova, també anomenada **puntuació bruta** o **puntuació x**, que s'obté fent la suma dels ítems correctes i que no aporta informació respecte del grup de referència, en una altra puntuació (**puntuació típica** (PT), **percentil** o **edat equivalent**), que expressa la distància que separa la puntuació d'una persona de la mitjana del seu grup de referència. Aquesta distància es mesura en unitats de **desviació típica**. La PD no és significativa en ella mateixa, només ho és quan la transformem en PT, ja que és aleshores quan podem comparar el rendiment del subjecte amb el rendiment del seu grup d'edat.

Un test no normalitzat és una **prova**. Tant el test com la prova d'avaluació han d'estar mínimament estandarditzats per tal que els puguem anomenar així, però només si la prova està normalitzada podrem parlar de test en sentit estricte.

Generalment, les proves estandarditzades ens proporcionen, gràcies a la transformació de les puntuacions directes en puntuacions típiques, algun d'aquests tres tipus de dades:

- **Puntuació típica** (PT): es tracta d'un valor numèric que obtenim a partir de les puntuacions directes i que dóna una significació sobre quin és el nivell del subjecte respecte al seu grup de referència. Un exemple són les proves de llenguatge que ens proporcionen un Quocient Intel·lectual Ver-

bal (QIV). El QIV és una puntuació típica que és significativa. Com sabem, la mitjana poblacional presenta un QI de 100. El límit entre normalitat i deficiència se situa entorn al valor de 80, i per sobre de 130 es considera que la persona té una alta capacitat.

- **Percentil o centil (PC):** ens dóna informació de la ubicació del subjecte respecte de la mitjana poblacional prenent com a referència valors que van de 0% al 100%. La PD d'un individu determinat es transforma en una puntuació percentil que indica quin és el percentatge dels subjectes de la mateixa edat que obtenen puntuacions inferiors a la seva.

Per exemple: un nen que es troba al percentil 80 indica que el 80% de la mostra poblacional es troba per sota de la seva puntuació, és a dir, que el 80% dels nens de la seva edat obtenen pitjors puntuacions que ell, en la prova aplicada.

- **Edat equivalent:** ens proporciona, a partir de la puntuació directa obtinguda pel subjecte, quina seria la seva edat corresponent expressada en anys i mesos.

Per exemple: encara que un nen pot tenir una edat cronològica de 4 anys i 7 mesos, una prova d'avaluació del vocabulari pot indicar-nos que el seu vocabulari és l'equivalent al d'un nen de 3 anys i 2 mesos.

Les equivalències entre les puntuacions directes i alguna d'aquestes tres dades la trobarem en un apartat del manual anomenat **barems**. Els barems són un informe, generalment en forma de taules, sobre la distribució de puntuacions d'un test, trobades a partir d'un grup de referència.

2.2.2. Característiques psicomètriques

Quines característiques psicomètriques o qualitats han de tenir els tests o proves de llenguatge per ser considerats uns bons instruments d'avaluació?

a) Fiabilitat:

La fiabilitat d'un test fa referència a l'estabilitat dels resultats. És a dir, la diferència dels valors obtinguts pel test quan el mateix examinador passa el mateix

test als mateixos subjectes diverses vegades o quan diversos observadors registren la mateixa conducta d'una mateixa persona. Ens referim a fiabilitat quan parlem de l'estabilitat de les dades d'un test en un interval de temps determinat (constància del test). Un test ha de ser fiable en el sentit que quan s'administra diverses vegades, ha de donar, en essència, els mateixos resultats, deixant de banda el marge d'error acceptable (en general es considera que aquest marge d'error no ha de superar el 5%). No obstant això, hem de tenir en compte que la repetició d'una mateixa tasca fa que els resultats tendeixin a millorar, al menys lleugerament, com a resultat d'un procés d'aprenentatge. Per tant, cal tenir en compte aquest fet a l'hora de calcular la fiabilitat d'un test.

b) Validesa:

La validesa d'un test fa referència a la relació entre el que mesura el test en realitat i el que hauria de mesurar segons l'objectiu per al qual s'ha construït. La validesa informa sobre la utilitat de la mesura, és a dir, si el que mesura la prova s'ajusta a l'objectiu per al qual va ser creada. Com més s'ajusta a allò que ha de mesurar, més vàlid és el test o la prova. Hi ha diversos tipus de validesa:

- Validesa de contingut o interna: s'obté quan es garanteix que tots i cadascun dels ítems del test representen i mostren adequadament la funció, aptitud o tret que pretenen avaluar (en totes les seves parts).
- Validesa predictiva o externa: grau d'eficàcia del test per predir o pronosticar el funcionament de l'individu en tasques semblants o relacionades a les avaluades pel test. En altres paraules, grau en què els resultats del test poden generalitzar-se a altres activitats relacionades.
- Validesa empírica o concurrent: direm que existeix validesa empírica o concurrent si podem establir o suposar que hi ha una correlació suficient entre els resultats del test i els obtinguts en un altre test administrat prèviament, que suposadament avalua la mateixa capacitat i ha estat validat amb antelació, o bé entre els resultats d'un test i els que provenen d'una altra font d'informació validada (criteri extern), com per exemple, el nivell de funcionament dels subjectes en una activitat relacionada amb el que mesura el test.
- Validesa de constructe o teòrica: fa referència al model teòric que es troba (implícitament o explícitament) en la base de construcció del test. S'analitza la validesa del referent teòric d'on parteix la prova.

Per exemple: el test ITPA es va fer als anys 60 i es basa en el model teòric del funcionament del llenguatge proposat pel psicòleg nord-americà Os-good. En aquell moment, l'ITPA es considerava validat teòricament, perquè seguia la mateixa tendència teòrica conductista que dominava en aquella època. Ara bé, a partir de la dècada dels 60, i cada vegada més, aquest tipus d'orientació teòrica dins del llenguatge ha estat considerada insuficient. Com a conseqüència, i malgrat els seus mèrits, l'ITPA actualment no pot considerar-se satisfactori a nivell teòric.

Molts tests de llenguatge no es basen en cap fonament teòric explícit, la qual cosa no permet dur a terme una revisió teòrica per tal de validar-los a aquest nivell. Un test que no estigui validat teòricament és dèbil per definició, ja que no estableix d'una forma clara la base interpretativa que ha d'utilitzar-se. Cal exigir als futurs tests de llenguatge que se situïn de forma clara d'acord als models teòrics amb que es basen.

- Validesa d'aparença: fa referència a la imatge de serietat que ha d'oferir el test als subjectes quan s'aplica. Pel que fa al llenguatge, s'ha d'evitar, per exemple, fer servir un material massa infantil quan el test va dirigit a adolescents o adults. Els continguts del test han d'estar adaptats als interessos i motivacions dels subjectes segons la seva edat.

c) Sensibilitat:

És el poder discriminatori o classificatori d'un test, és a dir, la seva capacitat per diferenciar efectivament, i de la forma més precisa possible, els subjectes que són diferents en l'aptitud que s'avalua. Com més àmplia sigui la gamma de comportaments que ha de mesurar un test, menys sensible serà (per exemple, un test que mesura moltes habilitats diferents). Per una altra banda, com més nombrosos siguin els ítems d'un test, sempre que aquests siguin vàlids, major serà la seva sensibilitat. A més a més, com més alt sigui el grau de dificultat dels ítems del test, major serà la seva capacitat de discriminació. Ara bé, un augment excessiu de la dificultat del test pot provocar, en canvi, una reducció de la seva sensibilitat o poder discriminatori (la gran majoria dels subjectes obtindrien puntuacions baixes).

En síntesi, per definició, un test ha de ser fiable, vàlid i sensible, ha d'estar estandarditzat des del punt de vista de la seva aplicació i correcció i ha d'estar

normalitzat. En aquesta definició de les característiques dels tests també podríem incloure una altra característica més pràctica: la **facilitat i rapidesa d'administració**.

La majoria de professionals, en la seva pràctica diària, tenen una important limitació de temps per passar proves i tests de llenguatge. No poden permetre's el luxe d'estar amb els nens durant un temps llarg ni citar-los moltes vegades. A causa d'aquestes restriccions, les tasques que s'utilitzen en l'avaluació del llenguatge solen ser reduïdes quant a duració i nombre d'ítems administrats.

Òbviament, això representa un problema, atès que el llenguatge es una funció psicològica força complexa que requereix ser analitzada amb profunditat. La reducció d'ítems i la varietat de tasques que ha de realitzar el subjecte poden fer perillar la validesa interna de les proves.

Per això és necessari que aquestes proves demostrin que les tasques i els ítems que han seleccionat són els millors per valorar el que es proposen avaluar. Totes les proves haurien d'especificar clarament el que poden mesurar de forma correcta.

Actualment encara no està clar en quina mesura els tests i les proves de llenguatge s'adeqüen a les indicacions que hem donat, excepte a l'estandardització, que no acostuma a presentar problemes. Com ja hem comentat, moltes proves de llenguatge no disposen de normalització extensa. Moltes altres són discutibles des del punt de vista de la validesa teòrica. Finalment, molts manuals de tests no especifiquen, o ho fan de forma molt breu, el grau de validesa empírica, predictiva, fiabilitat i sensibilitat que tenen.

2.2.3. Limitacions en l'avaluació del llenguatge

El llenguatge és difícil d'avaluar per diversos motius:

- Hi ha una gran variabilitat individual d'ús i domini del llenguatge, fet que provoca que les dades d'evolució normal siguin poc estables.
- Les proves que avaluen el llenguatge presenten limitacions ja que:
 - estan molt influenciades pel marc teòric en què es basen; de vegades assumeixen teories diferents sobre els models de conducta i desenvolupament lingüístics.
 - simplifiquen la conducta que mesuren.
 - presenten una manca de seguretat en el fet que només mesurin allò que pretenen mesurar (validesa).

- la metodologia que utilitzen de vegades és incompleta i no es pot emprar en tots els nens.
- presenten restriccions a l'hora de posar-les en pràctica en molts contextos clínics perquè moltes vegades requereixen emprar molt de temps i no es poden administrar a un nombre elevat de nens.
- no aporten informació rellevant de cara a programar la intervenció, és a dir, ofereixen puntuacions més que descripcions de la conducta, aprenentatges/adquisicions o aptituds cognitives.
- El fet de quantificar la conducta lingüística deficitària té una dificultat intrínseca a causa de les característiques pròpies del llenguatge, àrea complexa en la qual hi intervenen molts aspectes.

2.3. Els objectius i l'avaluació del llenguatge oral com a producte

Abans de concentrar-nos en què hem d'avaluar quan avaluem el llenguatge, cal que ens plantejem quins són els **objectius** pels quals volem avaluar-lo o, dit d'una altra manera, hem de preguntar-nos: per a què avaluem? I la resposta a aquesta qüestió quedaria resumida en els següents punts:

- Per detectar quins són els nens que poden tenir problemes amb el llenguatge. Això es pot fer, per exemple, amb proves de cribatge o *screening*, que ens ajuden a determinar provisionalment els subjectes de risc d'una població i que requereixen una avaluació més completa i profunda. Aquesta és una funció preventiva que permet identificar i atendre aquests alumnes precoçment i evitar posteriors complicacions. Per a fer aquesta detecció cal:
 - Determinar els objectius de la primera avaluació.
 - Decidir els procediments de l'avaluació que s'empraran i els seus criteris d'interpretació.
 - Identificar els factors que poden estar provocant el problema de llenguatge, com ara un dèficit auditiu, motor, problemes psicològics, etc., i derivar, en cas que sigui necessari, el diagnòstic i tractament a altres professionals.
- Per establir el nivell de competència lingüística d'una persona determinada. Com ho podem fer?
 - Comparant el seu rendiment amb l'esperat per a la seva edat o característiques.

- Diferenciant clarament entre trastorn del llenguatge i retard del llenguatge.
- Definint les dificultats o punts dèbils que presenti i que necessitin ser reeducats. (Observeu com tot això subministra les dades per a la intervenció).
- Per planificar la intervenció i definir els seus objectius.
- Per fer una anàlisi diacrònica: això és, per controlar i mesurar els canvis que es produeixen durant el programa d'intervenció, mitjançant successives reavaluacions, i poder modificar tot allò que calgui. Ens trobarem amb casos en què cal anar reajustant els continguts i/o procediments i les estratègies d'intervenció. A més dels canvis en el propi subjecte, també caldrà tenir en compte i valorar els canvis produïts en el context familiar i escolar.
- Per establir un pronòstic.
- Per donar l'alta quan ja no es pot avançar més en un procés de tractament.
- Per valorar el reconeixement de disminució de cara a rebre ajudes o subvencions de diferents tipus, etc.

Aprofundim ara en les dimensions de l'avaluació, és a dir, els **continguts** que cal que avaluem.

No és fàcil delimitar ni, conseqüentment, conceptualitzar el terme «llenguatge». La varietat i quantitat de disciplines (fisiologia, neurologia, psicologia, lingüística, psicolingüística, sociologia...) que aborden el tema del llenguatge des de perspectives diferents, la comunicació entre professionals i el model teòric explicatiu han dificultat arribar a una comprensió unificada sobre el terme.

Són moltes les formulacions que s'han elaborat sobre com l'ésser humà adquireix i desenvolupa el llenguatge. Les diverses teories busquen respostes a qüestions com:

- Què s'entén per llenguatge?
- En què consisteix l'aprenentatge?
- Què és i en quines condicions es dona el desenvolupament humà?

Tal i com defensa Elliot (1981), l'enfocament que es dona al tema depèn fonamentalment de com s'interpreten aspectes com l'origen, l'autonomia i l'especificitat del llenguatge, i en la comprensió del desenvolupament com a procés acumulatiu o bé discontinu. Tot i que aquest capítol no té com a objectiu aprofundir en la diversitat conceptual del terme, sí que resulta important tenir en consideració aquest fet, ja que depenent del marc conceptual de què partim, el motiu, objecte i mètode d'avaluació seran diferents.

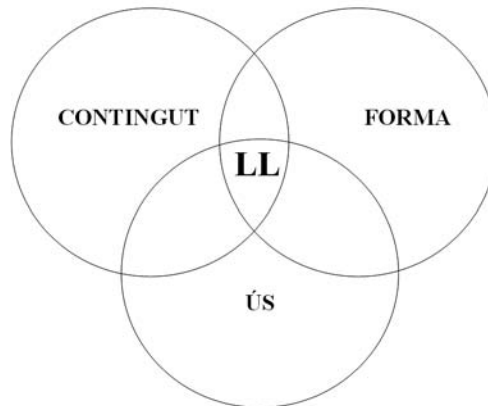
La concepció de l'avaluació del llenguatge com a producte està molt estesa avui en dia al nostre país. Aquesta perspectiva, que parteix de la psicologia conductista, considera que el llenguatge és discret, és a dir, que és segmentable fins arribar a la unitat mínima. Des d'aquest punt de vista, establir les dificultats que presenta una persona amb algun trastorn del llenguatge és valorar quina és la unitat del llenguatge del subjecte que està afectada. La intervenció se centrarà llavors en treballar les unitats afectades per tal de pal·liar les dificultats trobades. L'avaluació del llenguatge com a producte se centra en l'avaluació de diferents nivells (Bloom i Lahey, 1978):

1. Forma:

- Fonètica-fonologia
- Morfologia
- Sintaxi

2. Contingut: Semàntica

3. Ús: Pragmàtica



Per a dur a terme l'avaluació de cadascun d'aquests nivells, primerament caldrà fer una descripció del nivell que presenta el nen, és a dir, d'allò que realitza correctament per a posteriorment relatar quines són les errades o problemes que presenta.

Ara bé, a més de tenir presents aquests components, quan avaluem el llenguatge oral cal també explorar diferents aspectes complementaris que intervien en el llenguatge, com són:

- la percepció visual i auditiva
- la capacitat cognitiva
- la capacitat atencional i de memòria
- la psicomotricitat
- els aspectes motivacionals, emocionals i de personalitat
- les bases anatòmiques i funcionals
- l'exploració neurològica
- l'exploració ortodòntica
- ...

2.3.1. Evolució dels objectius d'avaluació

En la història de l'estudi del llenguatge hi ha hagut diferents èpoques en les quals, per a avaluar-lo, es feia èmfasi en un o altre aspecte. Així, als anys 50 l'interès es va centrar en l'anàlisi semàntica del llenguatge. A la dècada següent, però, va guanyar pes l'anàlisi formal del llenguatge i, més concretament, l'anàlisi dels aspectes sintàctics (per influència de Chomsky). L'interès se centrava en com es construeixen les frases, en com el nen va transformant les estructures sintàctiques. Als anys 70 pren importància l'anàlisi del llenguatge en el seu context natural: l'observació del llenguatge espontani en el medi familiar i escolar. En anys més recents, als anys 80, l'avaluació del llenguatge es focalitza en els processos comunicatius nen-nen / nen-adult i en els processos metacomunicatius.

La **metacognició** és el *coneixement comunicatiu*. Inclou les funcions d'autocontrol del procés de comunicació i l'adaptació a l'interlocutor.

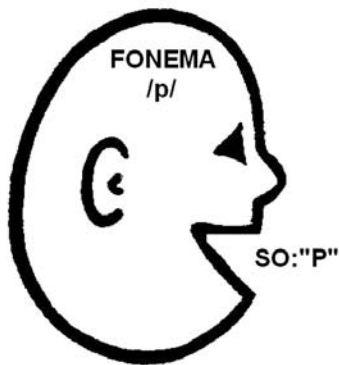
En resum, des d'un punt de vista psicolingüístic, els paràmetres clàssics de l'avaluació del llenguatge van ser, fins els 70, l'anàlisi del contingut (anàlisi semàntica o significació de les paraules) i de la forma (fonologia, morfologia i sintaxi) del llenguatge. A partir dels 70, però, el focus d'atenció del llenguatge es va centrar en la seva funció social o pragmàtica, entesa com el conjunt de regles que regeixen l'ús per comunicar significats en un context. En l'actualitat, l'anàlisi del llenguatge procura atendre de forma conjunta tant el contingut i la forma com l'ús.

L'avaluació de tots i cadascun dels components del llenguatge que veurem a continuació ha d'incloure, com a mínim, els següents procediments d'avaluació:

- Procediments de tipus **quantitatiu** mitjançant proves i tests estandaritzats, els quals ens permeten comparar la competència lingüística de l'alumne amb el grup de referència.
- Procediments de tipus **qualitatiu** o descriptiu mitjançant l'elaboració d'un perfil del llenguatge.

2.3.2. Avaluació de la fonètica i la fonologia

En aquest primer component s'inclou l'avaluació de dos aspectes que sovint es confonen però que cal que tinguem ben conceptualitzats per a fer una bona avaluació. Per tal de mostrar quins són els aspectes que hem d'avaluar en el nivell de fonètica i fonologia ens serà molt útil establir clarament la distinció entre so i fonema. El **so** fa referència a l'emissió que es fa en parlar. És una entitat física que es produeix per la vibració de l'aire quan passa per les cordes vocals i per la transformació que pateix aquesta columna d'aire en el seu transcurs per la boca i la cavitat nasal. El **fonema**, en canvi, és una entitat abstracta i fa referència al concepte que tenim del so, a la seva representació.



Imatge on es reflecteix la diferència entre so i fonema

Gràcies a aquesta representació mental som capaços de reconèixer els sons que emet gent molt diversa i de maneres diferents (un nen de curta edat, una persona gran, una veu de dona o d'home, etc.) i entendre així el que diuen, ja que podem ubicar les seves produccions en l'esquema fonològic que tots els parlants d'una mateixa llengua posseeixen. La *fonètica* inclou l'estudi de tot allò concernent als

sons, i la *fonologia* es dedica a l'estudi i anàlisi dels **fonemes**, al conjunt de fonemes distintius d'una llengua. És a dir, tant l'avaluació de la fonètica com la de la fonologia se centren en un mateix objecte: els sons lingüístics, però la fonètica se centra en la seva realització física i la fonologia en la seva representació.

L'avaluació de la fonètica i la fonologia se centra fonamentalment en dos aspectes bàsics: la discriminació i percepció auditives i l'articulació.

Avaluació de la discriminació i la percepció auditives

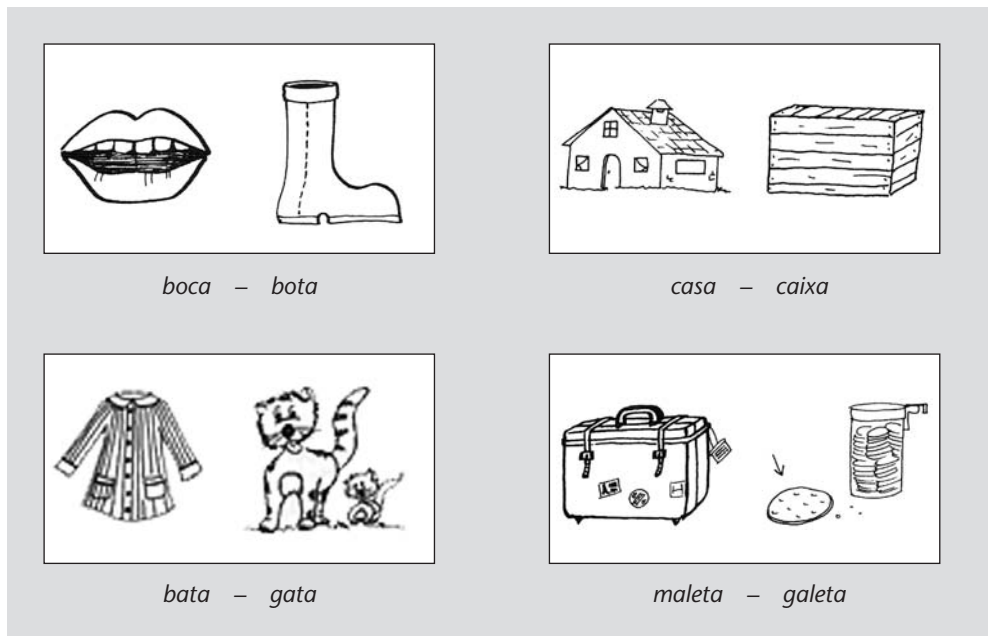
Abans de començar a explicar quins aspectes s'han d'avaluar en aquest apartat, cal que tinguem clars quin són els objectius de l'avaluació d'aquest àmbit. Des del punt de vista fonètic, la nostra principal pretensió serà valorar si el nen presenta una bona discriminació i percepció auditiva de diferents sons i de les qualitats generals del so. Des del punt de vista fonològic, l'avaluació d'aquests aspectes se centrarà en identificar si el nen és capaç de discriminar i reconèixer els diferents fonemes de la seva llengua. Per tant, pel què fa a l'avaluació de la discriminació i la percepció auditives ens centrarem en l'avaluació d'aquests aspectes:

a) A nivell fonètic

- L'atenció auditiva
- El reconeixement d'estímuls sonors (sons del medi, qualitats del so, etc.)
- La discriminació global i selectiva
- Discriminació figura-fons auditiva
- Discriminació de les qualitats sonores: intensitat, duració, to, timbre i localització
- Anàlisi auditiu
- Associació auditiva
- Síntesi auditiva

b) A nivell fonològic

- Discriminació de fonemes: en onomatopeies o sons aïllats.
- Discriminació i identificació de fonemes articulats: en síl·labes o paraules.
- Discriminació fonològica en paraules: presència o absència d'un so o síl·laba.
- Oposicions fonològiques: parells de paraules. Per exemple: boca-bota.



Els **parells mínims**, parelles de paraules que es diferencien en un fonema (Ribas i Gispert, 1999a).

Mitjançant aquests exercicis podem valorar i/o descartar problemes d'origen auditiu i podem destriar si els problemes d'articulació que pugui presentar l'alumne són purament fonètics, fonològics o existeix una combinació d'ambdós.

Per a avaluar aquests aspectes existeixen diferents proves estandarditzades com la *Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica*, EDAF (Brançal, Ferrer, Alcantud i Quiroga, 1998), la *Prueba para la valoración de la percepción auditiva* (Gotzens y Marro, 1999), la *Discriminación auditiva i logopédica* d'Inés Bustos (1995), les llistes de Quilis i de Wepman, el llibre en català *Racó de sons i sorolls* (Ribas i Gispert, 1999b) i la part de discriminació fonològica de la prova AREPA 2^a Ed. (Aguilar i Serra, 2007) en català o l'AREHA, dels mateixos autors, en castellà.

Avaluació de l'articulació

Quan volem realitzar l'avaluació de l'articulació cal diferenciar clarament entre l'avaluació dels aspectes fonètics i dels fonològics. Com ja hem comentat abans, l'avaluació fonètica recull l'avaluació dels sons que produeix el nen. L'avaluació de la fonologia, en canvi, inclou l'avaluació de la representació i

conceptualització dels fonemes, els elements mínims en els quals s'organitza el llenguatge, i la seva distribució en la paraula.

a) Nivell fonètic

Com que el nivell fonètic comprèn l'estudi de les característiques dels sons que produeixen els nens, per tal de produir correctament un so, cal que tots els agents que participen en la seva producció estiguin en bones condicions. Per tant, el primer que caldrà fer és fer una exploració anatòmico-funcional per valorar la funcionalitat dels òrgans bucofonatoris implicats en la producció dels sons tant pel que fa a l'estructura com a la mobilitat.

Exploració anatòmico-funcional:

1. **Llavis:** s'observa la seva configuració general, el to muscular (no és infreqüent trobar baixa tonicitat, sobretot en el llavi superior) i la força i pressió quan es tanquen (és important, per exemple, per a produir les oclusives).
2. **Llengua:** s'observa si el nen presenta hipotonia o no, la seva mobilitat, la tendència cap a mals hàbits en els seus moviments (com la protrusió lingual o la tendència a treure la llengua) i la mida del tel de la llengua.
3. **Mandíbules:** cal analitzar la implantació dentària per la seva importància per a l'articulació dels sons (pot donar-se, per exemple, una mala oclusió, una pèrdua de dents o que les dents superiors estiguin avançades) i la posició (pot existir, entre altres dificultats, prognatisme, és a dir, un avançament de la mandíbula inferior).
4. **Paladar:** s'ha d'observar tant el paladar dur com el tou. Cal valorar si el paladar dur presenta una configuració normal, és a dir, cal descartar que no presenti una volta palatina alta ni cap fissura que provoqui un possible escapament d'aire nasal. A més a més, s'ha de valorar la mobilitat i tancament del vel del paladar per tal de descartar una **rinolàlia oberta o tancada**.
5. **Dinàmica respiratòria i buf:**

Per a valorar tots aquests aspectes ens pot servir de guia el Registre d'habilitats pràxiques i de respiració de la *Prueba de Evaluación de Fonemas* (PAF) de Vallés Arándiga (1995), la *Prueba para la exploración diagnóstica del desarrollo del lenguaje oral inicial* (PDDLO) de M.D. Rius (1987), o el llibre de Diana Grandi i Graciela Donato (2006), *Terapia miofuncional. Diagnóstico y tratamiento* publicat a Edicions Lebon.

El diagnòstic miofuncional (Grandi i Donato, 2006) ha de detectar si existeix algun tipus de disfunció i descriure amb precisió les característiques de les alteracions observades en les següents funcions orofacials: respiració (bucal, nasal o mixta), succió, deglució, masticació, actitud postural, fonoarticulació (dislàlies, articulacions de compensació, veu disfònica, etc.) i hàbits lesius (ex. succió del polze, succió o mossegada del llavi o llengua, bruxisme, roncs i/o babeig a la nit, etc.).

Davant de qualsevol dubte o eventualitat, haurem de derivar el nen a especialistes com l'odontopediatre, l'otorinolaringòleg o l'ortodontista, segons el cas.

La valoració de la fonètica articulatòria inclou l'avaluació de la producció de tots els sons de la llengua materna del nen. Quan realitzem una avaluació a nivell fonètic de la parla del nen hem de poder concloure quins sons, de tots els que conformen la seva llengua materna, pot articular correctament.

			LABIAL	DENTO-ALVEOLAR			PALATAL	VELAR	
				Interdental	Dental	Alveolar			
ORALS	OCCLUSIVES	Sords	p puma		t tu			k aquí	
		Sonors	b bebè		d dolor			g gota	
	FRICATIVES	Sords	f cafè	θ zapato		s si	ʃ caixa	x jerez	
		Sonors				z zero	ʒ pujar		
	AFRICADES	Sords					tʃ cotxe/coche		
		Sonors					dʒ fetge		
	LÍQUIDES	LATERALS					l la	ʎ colla	
		RÒTQUES	BATEGANTS				r cara		
			VIBRANTS				r carro		
	NASALS	NASALS		m cama			n cana	ɲ canya/caña	ŋ banc

	Sons només del català
	Sons només del castellà
	Sons del català i castellà

Quadre dels fonemes consonàntics del català i del castellà extret de l'AREPA. (Cortesia de l'autora Eva Aguilar)

Cal tenir present que les alteracions a nivell fonètic estan causades normalment o bé per l'execució de moviments inadequats o poc precisos d'algun òrgan bucofonatori en el moment d'articulació del so, o bé perquè el nen encara no posseeix encara una imatge adequada dels moviments motrius fins implicats en la realització del so. Pensem, per exemple, quan nosaltres volem fer un so d'una llengua diferent a la nostra i tenim, en un primer moment, dificultats per a poder-lo imitar correctament.

A més d'aquells sons que no articula correctament, també haurem de conèixer quina és la naturalesa de l'alteració:

- Omissió: Manca de producció del so o allargament de la vocal anterior que marca la presència de la consonant que no pot pronunciar adequadament. Per exemple: «tea» en comptes de «terra».
- Substitució: Canvi d'un so per un altre. Normalment la substitució es fa per un altre so d'adquisició anterior o de la mateixa família fonètica (amb trets comuns com el punt o el mode d'articulació). Per exemple: «tasa» en comptes de «casa».
- Distorsió: És l'alteració o la substitució d'un so per un altre que no pertany al sistema fonètic de la llengua. Un exemple molt freqüent és la pronúncia del so /r/ de manera gutural o afrancesada.

b) Nivell fonològic

La valoració de la fonologia se centra en l'avaluació de la categorització i l'organització que el nen té dels sons d'una llengua. És a dir, s'avalua si el nen té una adequada representació mental de cada so i si és capaç d'organitzar-los correctament per tal de construir adequadament les paraules que conformen la cadena oral. Les alteracions a nivell fonològic es produeixen en el nivell perceptiu i organitzatiu, és a dir, en els processos de discriminació auditiva, que afecten els mecanismes de conceptualització dels sons i la relació entre significat i significat. Un nen pot presentar alguna alteració a nivell fonològic malgrat que sigui capaç de produir correctament els sons de manera aïllada. L'errada es genera al combinar-los amb altres per a formar paraules a causa d'una mala representació de cada fonema que genera, de manera que no es recupera correctament el conjunt de fonemes que conformen una paraula. A aquestes errades de caràcter fonològic, tal i com ja s'ha explicat en el capítol *Adquisició del llenguatge*, se les coneix com a **processos d'adaptació fonològica**.

En els últims anys la concepció de la fonologia centrada en les unitats segmentals o fonemes ha estat desplaçada per l'enfocament de la fonologia auto-segmental o també anomenada fonologia jeràrquica (Levelt, 1989; Goldsmith, 1990). Aquesta perspectiva centra l'atenció en la composició de les paraules (i les seves seqüències) i no tant en els fonemes. La majoria d'autors, com Goldsmith, consideren els següents nivells d'anàlisi:

- El **nivell de la paraula**, on es representa l'estructura i la tonicitat de les síl·labes de les paraules.
- El **nivell sil·làbic**, en el qual se situen les síl·labes i la seva estructura interna.
- El **pla segmental**, compost pels fonemes i trets.
- L'**esquelet o pla bàsic temporal**: la duració de cada una de les unitats.

1-NIVELL PARAULA:

Jorge

Jordi

PLA SIL·LÀBIC:

PEU MÈTRIC

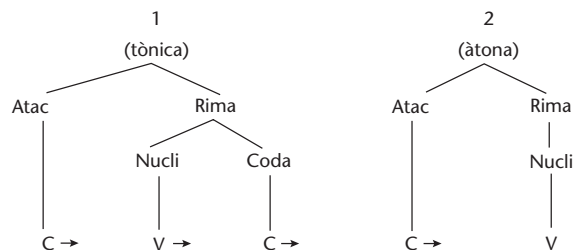
(ritme)



Melodia sonora

2-NIVELL SÍL·LABA:

ATAC-RIMA



ESQUELET (CV)

3-NIVELL SEGMENTAL:

SEGMENTS

(FONEMES)

/x/	/o/	/r/	/x/	/e/
/ʒ/	/ɔ/	/r/	/d/	/i/

TRETES

fric.	post.	vibr.	oclus.	front.
etc.	etc.	etc.	etc.	etc.

[x]	[o]	[r]	[x]	[e]
/ʒ/	/ɔ/	/r/	/d/	/i/

j	o	r	g	e
j	o	r	d	i

4-ESQUELET

(paraula)

temps

Representació no lineal de la paraula Jorge (castellà) i Jordi (català). Extret de Miquel Serra Raventós i Eva M. Aguilar, 2004.

En aquest sentit, quan avaluem el nivell fonològic d'un nen, cal que registrem tant els seus assoliments com les errades. Per això cal que recollim:

- De quins fonemes presenta una bona representació. La millor opció és valorar l'articulació de cada so en diferents contextos (fonemes aïllats, en pseudoparaulas i en paraules), posicions (a principi, a meitat i a final de paraula) i situacions (en síl·laba directa –«pa»– o inversa –«ap»–).
- Les diferents estructures sil·làbiques que utilitza: síl·labes amb només el nucli vocàlic V (abelles); amb atac + nucli CV (pera), CCV (bicicleta) o CVV (reina); amb nucli + coda VC (aspa) o amb atac + nucli + coda CVC (sol), CCVC (flor), etc.
- Les diferents estructures de paraula que realitza: monosil·làbiques (gos), bisil·làbiques (vaca), trisil·làbiques (pilota, formatge) i quadrisil·làbiques (xocolata).

Resum de l'avaluació fonètica i fonològica

FONEMES

		LABIAL	DENTAL-ALVEOLAR		PALATAL	VELAR
			Dental	Alveolar		
OCCLUSIVES	Sords	Inicial (p_)	Inicial (t_)			Inicial (k_)
		Medial (_p_)	Medial (_t_)			Medial (_k_)
	Sonors	Inicial (b_)	Inicial (d_)			Inicial (g_)
		Medial (_b_)	Medial (_d_)			Medial (_g_)
FRICATIVES	Sords	Inicial (f_)		Inicial (s_)	Inicial (ʃ_)	
		Medial (_f_)		Medial (_s_)		
	Sonors			Inicial (z_)	Inicial (ʒ_)	
				Medial (_z_)		
AFRICADES	Sords				Medial (_tʃ_)	
	Sonors				Medial (_dʒ_)	
LIQ	LATERALS			Inicial (l_)	Inicial (ʎ_)	
	BATEGANTS			Medial (_l_)	Medial (_ʎ_)	
		VIBRANTS			Medial (_r_)	
	NASALS		Sonors			Inicial (r_)
				Medial (_r_)		
Sonors		Inicial (m_)		Inicial (n_)	Inicial (ɲ_)	
		Medial (_m_)		Medial (_n_)	Medial (_ɲ_)	

DIFTONGS

	a	e	i	o	u
w	wa_				
j					ju_
U	aU_				
l		el_			

GRUPS CONSONÀNTICS

	b	d	g	p	t	k	f
r	br_	dr_	gr_	pr_	tr_	kr_	fr_
l	bl_		gl_	pl_		kl_	fl_

Liq.+cons.	Nasal+cons.	/s/+cons.
rn_	ns_	sk_
ls_		

SÍL·LABES

Nucli	V (<u>e</u> lefant)
	VV (<u>a</u> utobús)
Atac + nucli	CV (<u>m</u> eló)
	CCV (tim <u>b</u> re)
	CW (<u>r</u> eina)
	CCVV (<u>c</u> lau)
Nucli + coda	VC (<u>e</u> strella)
Atac + nucli + coda	CVC (<u>t</u> imbal)
	CVCC (<u>c</u> arn)
	CCVC (<u>f</u> lor)

PARAULES

Monosil·làbiques (peix)
Bisil·làbiques (meló, casa)
Trisil·làbiques (tortuga, estrella)
Quadrisil·làbiques (xocolata, helicòpter)

Full resum del perfil fonèticofonològic: resum de les estructures i segments (Extret de l'AREPA. Aguilar i Serra, 2007)

Pel què fa als diversos processos d'adaptació fonològica (Ingram, 1983; Ingram, 1992; Bosch, 1983; Bosch, 1987), s'han de recollir les errades que el nen comet en cadascun dels tres grans nivells d'anàlisi. A nivell de paraula els processos actuen reduint-hi la complexitat o influint-hi contextualment. A nivell sil·làbic, els processos influeixen directament simplificant la síl·laba; i a nivell segmental les simplificacions actuen directament sobre els fonemes. A continuació es presenta un llistat exhaustiu d'aquests processos (llistat cedit per Eva Aguilar i procedent de l'AREPA: Anàlisi del Retard de la Parla, 2007).

a) Nivell de paraula

Aquests processos afecten a l'organització de la paraula reduint la complexitat o influint-hi contextualment. Hi ha dos tipus de processos d'adaptació fonològica a nivell de paraula:

1. Canvis en l'estructura: en aquest apartat es consideren les dificultats relacionades amb el tipus de plantilla de paraula que el nen o nena controla, és a dir, el nombre de síl·labes que el nen pot mantenir en la seva producció de paraules o els intercanvis entre síl·labes de la paraula.

- Omissions de síl·labes: com el seu propi nom indica, s'inclouen en aquest grup totes aquelles simplificacions que incideixen en l'omissió d'una síl·laba dins la paraula. L'omissió de la síl·laba es pot produir en posició inicial (helicòpter, /əli'kɔptər/ → [li'kɔptər]), final (helicòpter, /əli'kɔptər/ → [əli'kɔp]) o mitjana (xocolata, /ʃuku'latə/ → [ʃu'latə]).
- Metàtesi de paraula: aquesta errada implica la inversió de la seqüència normal de les síl·labes en una paraula (xocolata, /ʃuku'latə/ → [kuʃu'latə]; xocolata).

2. Assimilacions: són canvis de sons o síl·labes produïts per l'atracció d'un so cap a un altre de pròxim ja sigui dins d'una mateixa paraula o en una altra d'adjacent. Les assimilacions poden ser progressives o regressives. Les assimilacions progressives són aquelles en què el so que s'assimila és anterior dins l'estructura de la paraula al so assimilat (patata, /pə'tatə/ → [pə'papə]). Les assimilacions regressives són aquelles causades per un so posterior (patata, /pə'tatə/ → [tə'tatə]). Hi ha assimilacions del mode d'articulació, del lloc d'articulació, de la sonoritat o una d'una síl·laba sencera:

Assimilacions del mode d'articulació:

- Oclusives: s'assimila el tret d'oclusivitat d'un so a un altre de la paraula (sopa, /'sopə/ → ['pɒpə]).
- Fricatives: s'assimila el tret de fricació a un altre tret de la paraula (caixa, /'kaʃə/ → ['ʃaʃə]).
- Africades: s'assimila el tret d'africació a un altre so de la paraula (cotxe, /'kɒtʃə/ → ['tʃɒtʃə]).
- Nasals: s'assimila la nasalitat a un altre so (metge, /'medʒə/ → ['meɪʃə]).
- Líquides: un so assimila el tret líquid (meló, /mə'lo/ → [lə'lo]).

Assimilacions del lloc d'articulació:

- Labial: s'assimila un tret labial a un altre so dins la paraula (dormir, /dur'mi/ → [bu'mi]).
- Dental: s'assimila el tret dental a un altre so de la paraula (gota, /'gotə/ → ['tɒtə]).
- Alveolar: s'assimila el tret alveolar a un altre so de la paraula (meló, /mə'lo/ → [nə'lo]).
- Palatal: s'assimila el tret palatal a un altre so de la paraula (lluna, /'luna/ → [luna]).
- Velar: s'assimila el tret velar a un altre dins la paraula (xocolata, /'fuku'latə/ → ['fuku'lakə]).

Assimilacions de la sonoritat:

- Sonora: s'assimila el tret de sonoritat a un so de la paraula (pera, /'perə/ → ['berə]).
- Sorda: un so perd el tret de sonoritat per assimilació a un altre sord (gota, /'gotə/ → ['kɒtə]).

Reduplicacions: a diferència dels casos anteriors, s'assimila una síl·laba sencera o tota la paraula per influència de l'harmonia consonàntica. Són inicials en la seva aparició i supressió (vermell, /bər'mɛɫ/ → ['mɛmɛ]; pallasso, /pə'ɫasu/ → ['toto]).

b) Nivell sil·làbic

Els processos d'aquest nivell afecten primàriament l'estructura interna de la síl·laba, i també se'n pot veure afectat el segon nivell segmental de manera secundària. Hi ha diferents tipus de processos d'adaptació fonològica a nivell de síl·laba:

Reduccions: són processos en els quals els atacs, nuclis i codes es redueixen a un sol element (o a dos en el cas de grups triples), normalment el més fort. Així, en aquesta simplificació, típicament es redueixen els *atacs* múltiples (CCV es converteix en CV; per exemple, 'tra-' es converteix en 'ta-'), els *nuclis* múltiples (VV es converteix en V; per exemple 'ue-' es converteix 'e-') i les *codes* múltiples (CVCC es converteix en CVC; per exemple, la fi consonàntica de 'corc' es converteix 'cor'). Les reduccions poden afectar a:

- Diftongs: hi ha reduccions de diftongs creixents (v.g. [wa], [ju]) a un sol dels seus components (iogurt, /ju'yurt/ → [u'yur]) i de diftongs decreixents (v.g. [eu], [ei]) a un sol dels seus components (reina, /'reinə/ → ['renə]).
- Grups consonàntics: es tracta de la reducció de dues consonants en contacte dins la mateixa síl·laba a un sol dels dos elements (flor, /'flɔ/ → ['fɔ]). Cal no confondre aquest procés amb l'omissió d'una consonant codal abans d'un atac consonàntic, que no és una reducció de grup consonàntic sinó d'omissió de coda (timbal, /tim'bal/ → [ti'βal]), com veurem més endavant.

Omissions: es tracta d'omissions d'una consonant que es troba en posicions simples o bé d'un grup múltiple sencer.

- Grups consonàntics: ommissió d'un grup consonàntic sencer (flor, /' flɔ / → ['ɔ]).
- Consonants: omissions que afecten una consonant que no es troba en un grup consonàntic. Es considera l'omissió en:
 - *Consonant en posició de coda:* ommissió d'una consonant en posició final de paraula o final de síl·laba (peix, /'peʃ/ → ['pe]).

–*Consonant en posició d'atac*: omissió d'una consonant en posició d'atac, és a dir, abans del nucli de la síl·laba (gota, /'gotə/ → ['goə]).

Epèntesis: són aquelles errades que, en comptes d'eliminar, insereixen elements dins de la síl·laba o de la paraula, facilitant d'aquesta manera l'articulació d'aquesta. Poden aportar un canvi en l'estructura de la síl·laba, en l'estructura de la paraula o en ambdues i per tant és una dificultat que se situa entre els dos nivells de codificació, però s'inclouen en aquest apartat perquè els més usuals consisteixen en la inserció d'un element vocàlic en un grup consonàntic per facilitar la pronúncia d'aquest (Serra, M. i Aguilar, E. M.; 2004). Aquestes errades, tot i que afecten directament l'estructura de la paraula (una síl·laba més), es produeixen principalment per una manca de capacitat de produir una síl·laba amb estructura [CCV]. Podem distingir aquestes variants:

- Grups consonàntics: com hem dit, aquesta és l'epèntesi més freqüent. Es tracta de la inserció d'una vocal entre els dos elements del grup consonàntic per facilitar la seva pronúncia (flor, /'flo/ → [fo'lo]).
- Epèntesi de completió de la síl·laba CV: són aquelles insercions de consonants davant d'una síl·laba que s'inicia amb una vocal o darrere d'una coda, que permeten completar la síl·laba CV (ovella, /u'βeɫə/ → [bu'βeɫə]).
- Altres: existeixen altres tipus d'insercions dins la paraula, la raó de les quals és més difícil de conèixer, per això s'inclouen en aquest apartat (mar, /'mar/ → ['mart]).

Coalescència: És aquella solució en què dos sons que pertanyen al mateix grup (diftongs o grups consonàntics) es transformen en un tercer so diferent:

- Diftongs: Els dos components del diftong són substituïts per una tercera vocal (reina: /'rejnə/ → ['ronə]).
- Grups consonàntics: Els dos (o més) components del grup consonàntic són substituïts per una tercera consonant o semiconsonant: (flor, /'flo/ → ['so] –si [f] és substituïda sistemàticament per [s] tindriem dues simplificacions superposades–).

Metàtesi de síl·laba: Tal com s'ha dit, en la metàtesi s'observa una inversió de la seqüència normal de la síl·laba que, en aquest cas, són inversions dins l'estructura sil·làbica (mel, /'mel/ → ['lem]). Cal remarcar aquí que la majoria d'inversions no provenen del nivell sil·làbic sinó que són un fenomen de paraula.

c) Nivell segmental

S'inclouen en aquest nivell les simplificacions dels fonemes o dels trets que els componen. Destaquem els següents fenòmens:

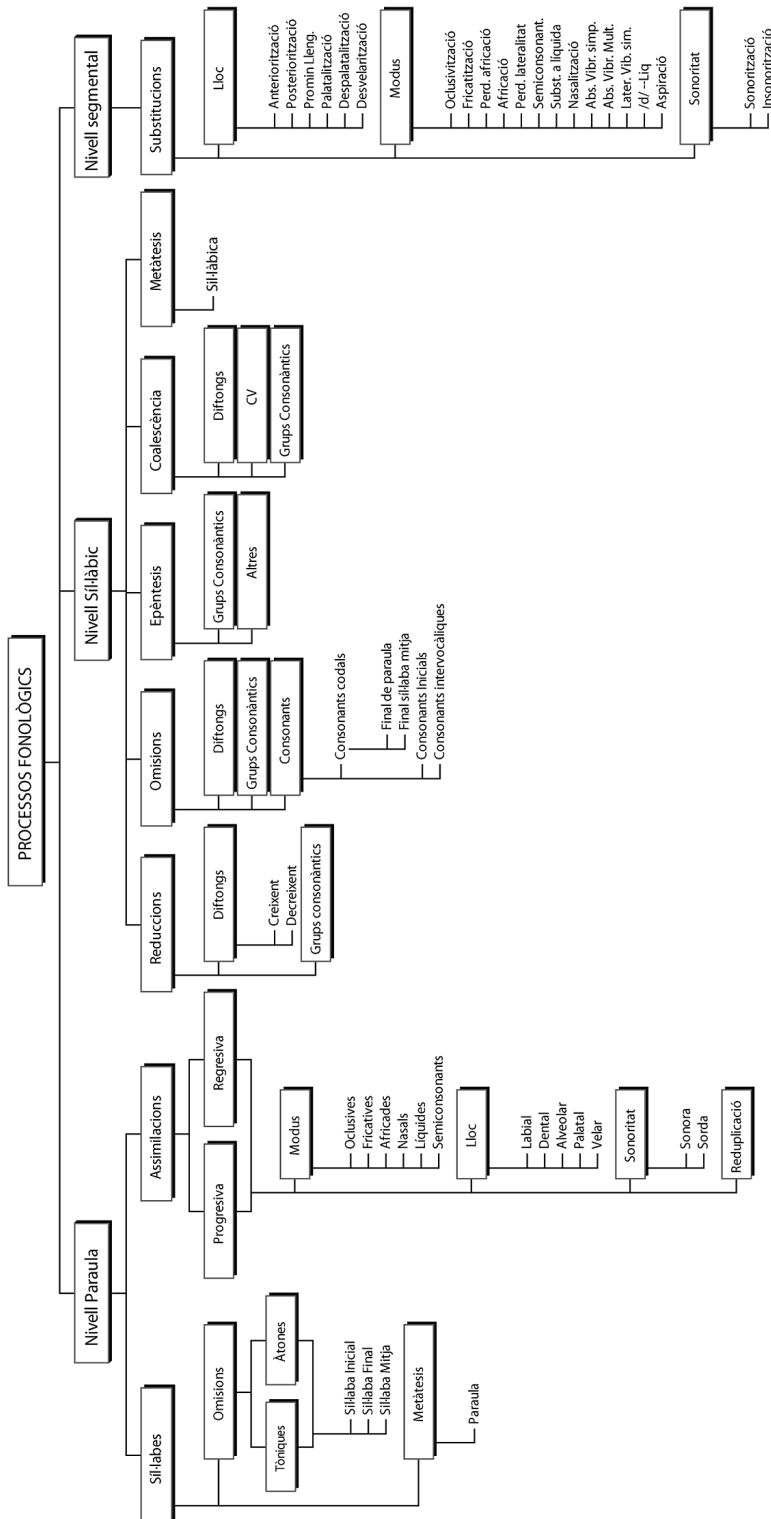
Substitucions: les substitucions són els canvis d'un fonema per un altre sempre que el so nou no presenti cap tret igual a algun dels sons de la paraula en què es produeixi el canvi (llavors seria una assimilació). Les substitucions es classifiquen segons els trets modificats, és a dir, els trets que no formen part de la competència fonològica dels nens. Així, s'avaluen típicament segons el lloc d'articulació, els modes d'articulació i la sonoritat:

- Lloc d'articulació: són aquells canvis que afecten el lloc d'articulació del so.
 - Anteriorització:* els sons posteriors són avançats en ser produïts, és a dir, sons consonants velars o palatals es reemplacen per alveolars o dentals ([k] → [t]; foca, /'fokə/ → ['fotə]).
 - Posteriorització:* fenomen contrari a l'anterior; els sons anteriors són articulats de manera posterior ([p] → [k]; sopa, /'sopə/ → ['sokə]).
 - Prominència de la llengua:* és un cas especial d'anteriorització en què el so fricatiu [s] o [f] es produeix interdentalment ([s] → [θ] sopa, /'sopə/ → ['θopə]).
 - Palatalització:* s'usa específicament quan els sons no palatals són produïts de manera palatal ([s] → [ʃ]; sopa, /'sopə/ → ['ʃopə]).
 - Despalatalització:* procés invers a l'anterior en què els sons palatals perden aquest tret. Afecta sobretot els sons [ʎ], [ʝ], [ʒ], [ɲ] ([ʎ] → [s] caixa, /'kaʃə/ → ['kasə]).
 - Desvelarització:* aquest procés afecta només el so [ŋ] (velar) en posició final de paraula quan aquest perd el tret de velaritat ([ŋ] → [n] blanc, /blanŋ/ → ['blan]).
- Modes d'articulació: són aquells canvis que afecten al mode d'articulació.
 - Oclusivització:* producció de sons fricatiu, líquids i nasals com a oclusius ([m] → [b] meló, /mə'lo/ → [bə'lo]).
 - Fricació:* producció de sons oclusius i líquids (especialment [Δ]) com a fricatiu. S'observa el canvi en oclusives, líquides i nasals ([Δ] → [f] lluna, ['Δunə] → ['funə]).
 - Pèrdua d'africació:* les africades són produïdes com a fricatives o oclusives ([tʃ] → [f]; cotxe, /'kotʃə/ → ['kofə] (cotxe).
 - Africació:* procés contrari a l'anterior en què les fricatives o oclusives passen a ser produïdes com a africades ([f] → [tʃ]; caixa, /'kaʃə/ → ['katʃə]).

- Pèrdua de lateralitat*: es produeix quan un so lateral es transforma en vibrant. El cas més freqüent és quan la [l] és produïda com a [r] (meló, [me'lo] → [me'ro]).
- Semiconsonantització*: un so és substituït per una semiconsonant [l] → [j]. Es considera la substitució en oclusives, fricatives, nasals i líquides (meló, /me'lo/ → [me'jo]).
- Consonantització*: un so vocàlic es converteix en un de consonàntic. Normalment es dona amb les semivocals i semiconsonants ([au] → [al] autobús, /autu'βus/ → [altu'βus]).
- Substitucions a líquida*: substitució d'un so, que no sigui [d], [ð], [r] ni [r], per un so líquid ([z] → [l] casa, /'kazə/ → [kalə]).
- Nasalització*: afecta les líquides i les oclusives, que passen a tenir un so nasal ([β] → [m] ovella, /u'βεlə → ['u'mεlə]).
- Absència de vibrant múltiple*: el so [r] és substituït per altres sons sense vibració múltiple ([r] → [ð] gerra, /'zεrə/ → ['zεðə]).
- Absència de vibrant simple*: el so [r] és substituït per [d] o [ð] sense lateralitat (pera, /'perə/ → ['peðə]).
- Lateralització de vibrant simple*: el so [r] és substituït per un so lateral, especialment [l] (pera, /'perə/ → ['pelə]).
- Substitució de /d/ per una líquida*: se sol produir en els casos de mala categorització del triangle [l], [r] i [d] (fada, /'faðə/ → ['farə]).
- Aspiració*: substitució d'un so per un so aspirat ([s] → [h] estrella, /əs'trelə → [əh'trelə]).
- **Sonoritat**: en aquest apartat es consideren aquelles errades que es produeixen pel canvi d'un so sord a un de sonor o a l'inrevés:
 - Sonorització*: sons sords passen a produir-se amb el tret de sonoritat ([p] → [β] sopa, /'sopə/ → ['soβə]).
 - Insonorització*: els sons sonors perden el tret de sonoritat i es produeixen com a sords: [z] → [s] casa, /'kazə/ → ['kasə]).

A la pàgina 173 es presenta un altre full-resum per registrar, mitjançant tasques de denominació i imitació, quins processos de substitució, omissió, inversió o addició es produeixen en cadascun dels fonemes del castellà, tenint en compte la posició que ocupen dins la paraula (inicial, mitja o final).

(Extret de Busto, 2002)



Full resum del perfil fonetico fonològic: resum dels processos de simplificació fonològica (Extret de l'AREPA. Aguilar i Serra, 2007).

VALORACIÓN DE RESULTADOS: DENOMINACIÓN - IMITACIÓN DE PALABRAS																			
Apellidos																			
Nombre																			
Edad																			
Centro escolar																			
Curso																			
	PUNTAJ. ARTIC. Centric.	SONORIDAD	FONEMAS	SUSTITUCIÓN			OMISIÓN			OTRAS ALTERACIONES						Nº FONEMAS ALT. I M F	Nº FONEMAS ALT. . p.a.		
				I	M	F	I	M	F	INVERSIÓN			ADICIÓN						
										I	M	F	I	M	F				
VOCALES	Centric.	Ant.	/a/																
			/e/																
			/i/																
		Post.	/o/																
			/u/																
DIPHTONGOS	Crecientes		/ia/																
			/ie/																
			/io/																
			/ua/																
			/ue/																
			/ui/																
		Decrec.		/ei/															
				/au/															
CONSONANTES	Bilabial	-	/p/																
		+	/b/																
		+	/m/																
	Labio-dental	-	/f/																
		-	/t/																
		+	/d/																
	Ling. Int.	-	/θ/																
	Linguoalveolar	-	/s/																
		+	/n/																
		+	/l/																
		+	/r/																
		+	/r̄/																
	linguopalatal	-	/ç/																
		+	/j/																
		+	/ɲ/																
		+	/ʎ/																
	linguoveolar	-	/k/																
		-	/x/																
		+	/g/																
GRUPOS CONSONÁNTICOS	Consonante + /l/		/pl/																
			/bl/																
			/fl/																
			/kl/																
			/gl/																
	Consonante + /r/		/pr/																
			/br/																
			/fr/																
			/tr/																
			/dr/																
			/kr/																
			/gr/																
Nº total alter. Fonemas IMF																			
Nº total alter. Fonemas S.O. OA,																			
Fonemas con alteración estable en D-I de palabras:																			
Fonemas alterados:																			
Nº fonemas alterados en posición I M F: /83 Nº palabras en 2ª lengua: /45 Palabras en 2ª lengua:																			
Observaciones																			

Malgrat que nosaltres hem diferenciat clarament l'avaluació de la fonètica i la fonologia atesa la utilitat de la seva separació per a identificar l'origen de les alteracions i per a orientar la intervenció, l'avaluació dels dos aspectes es realitza freqüentment de manera conjunta. De fet, hi ha moltes proves que ens serveixen per avaluar tots dos aspectes conjuntament, com el *Registro fonológico Inducido* de Marc Monfort (1989), la *Prueba de Evaluación de Fonemas* (PAF) de Vallés Arándiga (1995) o l'*Avaluació del desenvolupament fonològic* de Laura Bosch (1987), que té la versió catalana i castellana (*Evaluación Fonológica del Habla Infantil*, 2005). Més recentment, s'han incorporat proves més complexes com el *Exámen logopédico de articulación Ela-R* (García, Yuste i altres, 1999) o les ja citades AREHA i AREPA. Podreu ampliar la informació d'aquests i altres tests i proves a l'annex 5.

Encara que és molt freqüent trobar-nos amb nens que presenten al mateix temps problemes tant a nivell fonètic com fonològic, la diferència entre tots dos tipus de problemes és que les alteracions a nivell fonètic són permanents, és a dir, si un nen és incapaç de fer el so [r], no el farà en cap context; en canvi, les errades a nivell fonològic es produeixen en l'expressió espontània (encara que també es poden produir en tasques de repetició de paraules), malgrat que el nen és capaç de produir aïlladament els elements fonètics implicats. Generalment, quan un nen presenta una alteració fonètica només té dificultats en la pronúncia dels sons i no té problemes per discriminar i reconèixer els diferents sons erronis, mentre que en una alteració fonològica sí que es presenten problemes en aquest àmbit.

2.3.3. Avaluació de la morfologia

La morfologia és la branca de la lingüística que s'ocupa de la forma dels mots, n'estudia la seva estructura interna. Comprèn l'anàlisi dels modes de connexió dels sons, de les regles o normes que estructurin la formació de les paraules (per exemple, les regles derivació), de les seves combinacions i de les seves relacions amb la significació (per exemple, 'in-accessible' significa 'que no s'hi pot accedir').

Si bé el lexema o arrel és la part de la paraula que posseeix un significat autònom i independent i constitueix la part invariable d'una paraula, el **morfema** és la unitat mínima de l'anàlisi gramatical, dotada de significació. Per exemple, [pilot- + -s], 'persona que condueix un avió' (lexema) + plural (el morfema -s introdueix la marca de nombre).

Els morfemes són unitats que ens permeten representar parts de l'estructura interna dels mots: el mot està format per un conjunt de morfemes. Cada llengua

té diferents tipus de morfemes (de gènere, nombre, cas, etc.), i cada morfema té diferents valors (singular, plural, etc.). L'ús correcte dels morfemes indica que el nen no utilitza els mots de manera aïllada com una pura etiqueta per representar la realitat sinó que ha après a agrupar-los i jerarquitzar-los.

Podem classificar els morfemes de la llengua seguint diferents criteris:

a) Criteri distribucional

- Prefixos: *re-*, *in-*, *sobre-*, *ante-*, etc.
- Sufixos: *-a*, *-ble*, *-er*, *-dor*, etc.

b) Criteri lèxic

- Afixos flexius: no creen mots nous, sinó que expressen determinades propietats gramaticals dels mots, com el nombre i gènere. Per exemple: *alt-Ø*, *alt-a*, *alt-s*, *alt-e-s*.
- Afixos derivatius: formen mots nous a partir d'arrels o de mots prèviament existents. Per exemple: *alt-ur-a*, *alt-itud*, *alt-iu...*

c) Criteri semàntic

- Morfemes lèxics: porten significat referent a entitats, qualitats, accions, estats. Per exemple, els diminutius, la derivació (còrrer → corredor). Poden funcionar com a mots independents des del punt de vista sintàctic.
- Morfemes gramaticals: porten significat referent a com les entitats, les accions i les propietats es presenten en el discurs. No tenen autonomia sintàctica. Per exemple, el gènere, el nombre, el cas...

L'objectiu central de l'anàlisi morfològica serà la identificació d'aquells morfemes que el nen no realitza o que realitza de manera incorrecta. Els aspectes que cal avaluar són:

- **La flexió nominal:** s'inclouen les flexions de gènere i nombre dels noms, els adjectius i els pronoms. Es considerarà que fa la flexió nominal si aquesta predomina sobre els errors o omissions. Si només apareix la flexió de gènere es considerarà que pràcticament no fa la flexió nominal. S'anotaran les flexions trobades en noms, articles, adjectius i pronoms, quan n'hi hagi en més de 2 ó 3 mots diferents de cada categoria. Si no és així, també es considerarà que pràcticament no fa la flexió nominal.
- **La flexió verbal:** s'inclouen les flexions de nombre, persona, temps, aspecte i mode dels verbs. És freqüent que els nens realitzin errades en les formes verbals com la no flexió i l'ús de l'infinitiu o les sobregularitzacions com,

per exemple, «morit» per «mort». Es considerarà que fa la flexió verbal si apareix, com a mínim, en 2 ó 3 verbs diferents. També s'observarà si predominen les formes flexionades sobre les rudimentàries (infinitiu, gerundi i participi) o viceversa, o si practicament no fa la flexió verbal (en el cas que només aparegui alguna flexió de 3^a persona del singular i algun imperatiu).

- **Les concordances:** només en el cas que el nen hagi adquirit la flexió nominal i la verbal, es valorarà si també pot fer concordances dins els sintagmes (article-nom-adjectiu), entre sintagmes (nucli nominal i verbal) i entre oracions, i si aquestes predominen sobre els errors o viceversa. S'entén que si no hi ha flexió nominal i verbal, no hi haurà concordances i, per tant, ja no caldrà la seva valoració. Tot i així, ha de quedar anotat en el perfil de llenguatge del nen. És freqüent que els nens facin errades en la concordança de gènere o nombre, per exemple, «la nena guapo» o entre subjecte i verb com per exemple «jo juga a pilota».
- **La derivació:** quan avaluem la derivació observem si els nens són capaços de realitzar noves categories gramaticals a partir d'una en concret (arrel + morfs + prefixos/suffixos). Per exemple, a partir del verb 'córrer', generar el nom 'corredor'.
- **La composició:** s'avalua si el nen és capaç de formar noves paraules a partir d'altres de més simples: «obrellaunes», «rentavaixelles», etc.

La taula-resum que trobareu a la següent pàgina pot ser una bona eina per a recollir els resultats de l'avaluació morfològica.

Encara que no hi ha moltes proves o tests per avaluar específicament la morfologia, en tenim algunes com el *Desarrollo de la Morfosintaxis en el niño*, conegut com TSA (Aguado, 1989), el *Test de llenguatge de Sadek Khalil* o la *Prova de Berko* (veure amb més detall en el primer capítol *Adquisició del llenguatge*). A l'annex 5 trobareu informació més detallada d'algun d'aquests tests i d'altres que avaluen la morfologia, tot i que no de forma exclusiva.

Extracte de la Prova de Berko

1. Plural: Això és una «tissa». Ara n'hi ha un altra. N'hi ha dues. Ara hi ha dues...
2. Diminutiu: Això és un «setor» petit. Com s'anomena un «setor» petit?
3. Futur: L'home «tota». Demà ho farà. Demà ell...

MORFOLOGIA

FLEXIÓ NOMINAL		FLEXIÓ VERBAL						CONCORDANCES	
Flexiona		Flexiona						Concorda	
Flexió > errors / omissions		Flexió > errors / omissions						Concordances > errors / omissions	
Errors / omissions > flexió		Errors / omissions > flexió						Errors / omissions > concordances	
Gènere (Fem./Masc.)	Shwa*	Formes rudimentàries infinitiu («Ballar») / gerundi («Ballant») / participi («Ballat»)						F/O/M*	
Nombre (sing./pl.)									
determ.		Indicatiu:						Dins Sintagma Nominal:	
nom		Present «Balló»	Preterít Imperfet «Ballava»	Preterít Perfet «Vaig ballar»	Preterít Plusquamperfet «Hauria ballat»	Futur simple «Ballaré»	Futur compost «Hauré ballat»	Det. + Nom	
adjectiu		1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	Nom + Adjectiu	
pronom		Subjuntiu:						Det + Nom + Adjectiu	
Observacions:		Present «Balli»	Preterít imperfet «Ballés»	Preterít Perfet «Hagi ballat»	Preterít Plusquamperfet «Hagués ballat»	Simple «Ballaria»	Compost «Hauria ballat»	Dins oració (SN + SV)	
		1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	1, 2, 3, s. 1, 2, 3, pl.	Entre oracions (discurs)	
		Imperatiu: («balla») 2, 3 s / 1, 2, 3 pl						Observacions:	
		Observacions:							

F: Freqüentment quan l'ítem avaluat es produeix usualment.

O: Ocasionalment quan l'ítem avaluat es produeix en diverses ocasions

M: Mínimament quan l'ítem avaluat no es produeix i sí es fa és en situacions molt contextualitzades.

*Shwa: Protoarticle (ex. a nera / a balla).

2.3.4. Avaluació de la sintaxi

Aquest és el nivell fonamental de la valoració del llenguatge. La sintaxi analitza com es combinen els mots per a construir frases. La sintaxi implica la definició i la classificació de les categories gramaticals (com a unitats mínimes de la sintaxi i màximes de la morfologia) i l'anàlisi de l'estructura de la frase com a unitat màxima del llenguatge. Comprèn l'estudi dels modes, de l'ordre d'organització de les paraules dins les oracions (estructura de la frase) i de les regles que regeixen les combinacions de paraules per a formar oracions. Estudia la relació lineal i/o jeràrquica entre diferents paraules (coreferència), la coordinació de diferents categories (determinants, noms, verbs i, a un nivell superior, SN, SV, SPrep, etc.) i funcions (subjecte, predicat), la successió de les frases, etc.

L'avaluació de la sintaxi tracta d'identificar la regularitat, inadequació o omisió en l'ús de diversos elements que configuren l'estructura de l'oració. Aquesta anàlisi ha de prendre com a referència en tot moment l'ordre normal d'adquisició de les estructures sintàctiques. És a dir, en el procés d'avaluació, cal tenir presents quines són les estructures d'adquisició pròpies de cada moment evolutiu.

Així doncs, l'avaluació a nivell sintàctic, s'iniciarà amb una anàlisi del nivell sintàctic de les produccions, és a dir, del tipus de construccions que realitza i de la Longitud Mitjana de l'Enunciat (LME o MLU) en els diferents contextos de producció (imitatiu, simple, complex i narratiu). També es registrarà el tipus de produccions que pot fer de forma freqüent, les que fa de forma ocasional i les que produeix mínimament. Per últim es valorarà l'ús i la comprensió de pronoms i les dificultats que pugui trobar el nen en la producció de l'oració segons el context de producció.

Context simple, complex i narratiu

El context simple és aquell en què els temes s'expressen sense utilitzar més d'una oració, el context complex és aquell en què els temes no van més enllà de 2-3 oracions, i el context narratiu, és aquell en què el fil narratiu es manté durant tres o més oracions.

- a) **Produccions habituals:** es valorarà quin és el nivell estructural que fa freqüentment, ocasionalment o mínimament diferenciant si...
- subordina, encara que algun cop ometi el vincle;
 - coordina entre oracions, encara que algun cop ometi el vincle;
 - pot organitzar els tres nuclis de subjecte, verb i objecte/complement, però no més;

- relaciona més de dos paraules en parlar sol o prendre la iniciativa en un tema (pot fer-ne més en les frases fetes o estereotips);
 - pràcticament només fa fragments (aprofita nuclis de l'adult i els completa correctament (adult: «On és la Marta?», nen: «A casa»), frases menors (respostes de «sí» i «no»), vocatius, estereotips socials, etc.
Registrarem quines són les tres oracions més complexes fetes pel nen en els contextos simple, complex i narratiu.
- b) **Producció de pronoms:** s'analitzarà l'ús que es fa dels pronoms personals (jo, tu, ell,... qui?), reflexius i pronominals (*em* poso els pantalons, ell *es* renta la cara,...), possessius (vull la *meva*,... de qui?) i pronoms febles o clítics (*la* vaig veure pujar per l'escala...). De tots ells anotarem la freqüència amb què el nen els utilitza (freqüent, ocasional o mínimament, en cas que no en faci cap, tret de frases fetes o pronoms de primera i tercera persona). En el cas dels pronoms febles, es valorarà positivament quan no es tracti d'ordres (dóna-m'ho) i encara que hi hagi algun error morfològic.
- c) **Comprensió de pronoms** (molt difícil d'avaluar): S'haurà d'explorar si les preposicions associades als pronoms dificulten la comprensió de preguntes com per exemple «De qui són aquestes sabates?», sense oferir cap suport contextual, és a dir, i seguint amb l'exemple, sense mostrar-li les sabates.

En la següent taula-resum queden recollits tots els aspectes citats i, tal com hem vist en la taula-resum de morfologia, és també una bona manera de recollir i sintetitzar la competència del nen en aquest component.

A banda d'incloure allò que el nen realitza correctament, caldrà avaluar quines són les errades que comet. L'anàlisi d'aquests errors és clau per detectar un possible retard del llenguatge. Per fer-ho valorarem:

- **Errades funcionals:** En aquest apartat s'inclouen les omissions o realitzacions incorrectes en els elements que envolten els nuclis de sintagmes (paraules relacionals o funcionals), és a dir, omissions o errors en determinants (dóna _ galeta), formes auxiliars del verb (Pau _ caigut) i preposicions que no són nucli de sintagma (avui menjarem pa _ xocolata). També s'inclou en aquesta categoria la reducció d'aquests tres elements (determinants, auxiliars o preposicions) a la partícula vocàlica «a» (shwa). Exemple: «a papa a mama a casa».
- **Errades categorials** (errors greus): S'inclouen aquí les errades referides a la incorrecta realització o omissió d'algun nucli nominal (noms, pronoms i preposicions nucli de sintagma) o verbal (verbs copulatius o predicatius) d'ús obligat per entendre l'oració. Exemples: «fa _ », «Papa _ pilota», «_ corre molt», «desa pilota _ caixa», «vaig _ casa meva» (preposicions nucli de sintagma). Pararem especial atenció a l'omissió de verbs i preposicions i no tant a l'omissió de verbs copulatius, ja que tenen una forma fonològica lleu i una mínima càrrega semàntica.
- **Alteracions en l'ordre dels elements** (oracions incomprensibles): En aquest apartat s'inclouen les errades que el nen realitza respecte a l'alteració de l'ordre canònic dels elements que conformen l'oració. Exemple: «A nena a mama compra a joguina». Cal analitzar si el que diu el nen resulta incomprensible a causa de l'ordre dels mots (per exemple, quan no es pot saber qui fa què/a/amb qui: «i trenca no Marc Pau allà»).

La freqüència i tipus d'errors categorials i d'oracions incomprensibles serà clau per al pronòstic dels nens amb retard del llenguatge. En el cas del TEL aquests errors són molt freqüents i perduren al llarg del temps.

Per últim, cal explorar la presència d'errors o omissions en cada context de producció (imitatiu, simple, complex i narratiu). En principi, com més difícil sigui el context de producció, més omissions i errors apareixeran, sobretot en el context narratiu, que és el de major dificultat. Podem trobar casos en què els nens pràcticament no s'expressin en context complex o narratiu i, per tant, així ho indicarem al perfil. En el context d'imitació apuntarem si l'infant ha col·laborat, si les seves produccions perden nuclis o es produeixen errors de concordança o auxiliars. Aquests són els errors comesos en la situació més simple i mostren que no es mantenen categories o regles en la memòria a curt termini (nivell mínim d'adquisició).

Vegem de nou una taula on poder recollir totes aquestes dades de forma sintètica:

SINTAXI

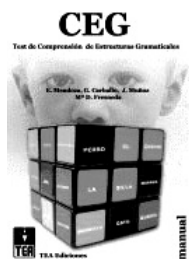
OMISSIONS I ERRORS en la Sintaxi		O: omissió	E: error	R: reducció	C. Complex ²		C. Narratiu ³	
(F / O / M)	Context: imitatiu	Context Simple ¹	Context Simple ¹	Context Simple ¹	O	E	O	R
No s'observen dificultats								
D. Funcionals ⁴ :	O	E	R	O	E	R	O	R
Determinants								
Auxiliars								
Preposicions ⁵								
D. Categòrics ⁶ :	O	E	R	O	E	R	O	R
Nominals								
Noms								
Pronoms								
Preposicions ⁷								
Verbals								
Verbs Copulatius								
Verbs Predicatius								
Altera ordre constituents								
O. Incomprensibles ⁸								
Fragments incoherents								
No s'expressa								
Actitud: A: ha col·laborat B: ha costat que col·labori / poc motivat								
Tipus de narració: Retelling / Conte conegut / Conte poc conegut / Relat viscut / Relat inventat								
Observacions:								

(1) Context simple: els temes s'expressen només amb una oració; (2) Context complex: els temes s'expressen no més enlla de dues- tres oracions; (3) Context narratiu: el fil narratiu es manté durant tres o més oracions; (4) Dificultats funcionals: error o ommissió de tot allò que envolta el nucli: determinants (xula...pilota), auxiliars (Núria...banyat) i preposicions (el peu...Berta). Poden aparèixer reduccions d'aquests elements en el prototípic «shwa» (a mama a nen a parque); (5) Preposicions que no són nuclis de sintagma (ex. «casa de palla»); (6) Dificultats categòrics: error o ommissió d'algun nucli obligat en el context de tipus nominal (nom, pronom i preposició: ... beu alguna/treu nina...caixa) o verbal (Patu...aigua); (7) Preposicions nuclis de sintagma (ex. «vaig a casa teva»); (8) Oracions incomprensibles: per l'ordre dels mots, trencaments o altres errors (ex. «I cau no Pere Laura aquils»).

En darrer lloc, us presentem una taula per avaluar la comprensió en la morfosintaxi:

MORFOSINTAXI: Comprensió	F/O/M
Estén el sentit general de certes paraules a partir de l'entonació (ex. Quan el felicien o quan el renyen, etc.)	
Estén frases curtes contextualitzades (ex. «Vés amb el pare»)	
Realitza una acció relacionada amb una rutina, si se li demana (mou les mans en sentir «ball, manetes»).	
Comprèn alguna pregunta, petició.	
Comprèn algunes frases molt conegudes fora del seu context habitual (amb/sense suport visual). (Ex. «Ha arribat l'àvia!»)	
Comprèn frases simples amb 2/3/4 paraules clau.	
2: Vés a l' habitació i agafa les sabates	
3: Dóna-li la pilota grossa al pare	
4: La tassa groga del teu germà és a la cuina	
Entén paraules / frases sobre persones o objectes no presents. (ex. «On és el Pau?»)	
Pot identificar objectes a través d'una definició. (Ex. «Allò que hi ha sota la taula»).	
Comprèn a quin objecte pronominalitzat es fa referència (ex. «Dóna-li»).	
Comprèn frases subordinades amb 2/3/4 paraules clau (Ex. «Quan arribem a casa jugarem amb la plastelina»).	
Respon correctament a preguntes com:	
Què Qui? Per què? Com? On? Quan?	
Ex. Com et dius? Quants anys tens? Com es diu el pare?	
Comprèn històries senzilles (amb/sense suport visual) referides a:	
La vida quotidiana	
Contes i anècdotes senzilles	
Observacions:	
.....	

F: freqüentment / O: ocasionalment / M: mínimament.



Hi ha diferents proves o tests per avaluar la sintaxi com el *Desarrollo de la Morfosintaxis en el Niño*, conegut com TSA, d'Aguado, o el CEG o *Test de Comprensió de Estructures Gramaticales* (Mendoza, Carballo, Muñoz i Fresneda, 2005), un instrument dissenyat per a avaluar la comprensió gramatical dels nens de 4 a 11 anys d'edat (veure annex 5 per a més informació sobre tests i proves).

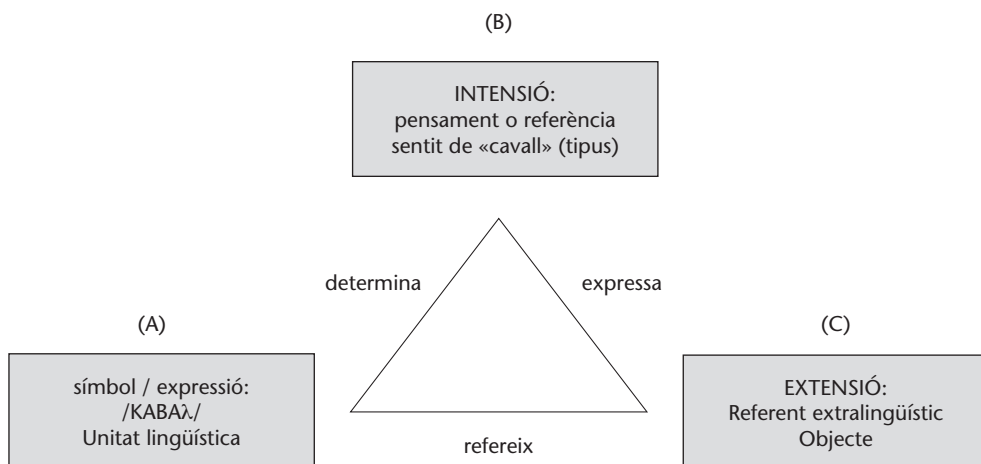
2.3.5. Avaluació del lèxic i de la semàntica

El lèxic i la semàntica conformen el contingut del llenguatge que fa referència a les relacions de significació que el nen o adult estableix entre les emissions o unitats lingüístiques que produeix i els elements de l'entorn. Depèn de l'experiència i reflecteix els àmbits de coneixement i els interessos del subjecte.

Segons Díez-Itza (1992), «el nivell lèxic-semàntic es refereix a la comprensió del significat de les paraules i de les seves combinacions, l'organització del vocabulari i les relacions entre els significats de les diferents paraules, i a la capacitat de produir llenguatge amb una referència semàntica adequada». Tracta, per tant, de «la representació d'allò que les persones coneixen sobre els objectes de la realitat, dels esdeveniments i de les seves relacions» (J. Lahey, 1978). Dit d'una altra manera, la semàntica fa referència al mode en què el significat s'organitza en el llenguatge, per això la semàntica està molt relacionada amb la sintaxi i la pragmàtica.

En definitiva, la semàntica avalua les relacions de significat que existeixen entre les unitats lingüístiques (paraules) i els objectes de l'entorn, i fa referència fonamentalment a aspectes tals com el vocabulari, l'organització mental d'aquest en funció del seu significat i l'accés a aquest magatzem lèxic o lexicó (capacitat per evocar una paraula que es coneix, però que de vegades costa de recuperar de la memòria).

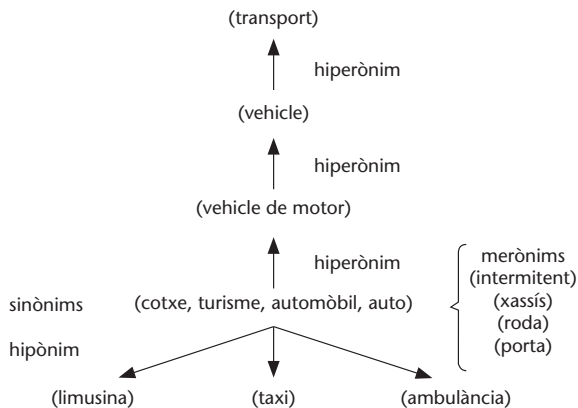
Una de les caracteritzacions clàssiques (Ogden i Richards) del significat d'una paraula distingeix tres components bàsics:



Tal i com es pot apreciar en aquest esquema, tot significat d'una paraula inclou un símbol (el nom de la paraula 'cavall'), una imatge mental que representa aquest símbol (la imatge mental que tenim de cavall) i un referent al qual volem designar (un cavall que està davant nostre). La referència és la relació que un mot manté amb l'objecte que és el seu referent extralingüístic. És allò de què s'està parlant en el moment en què es produeix l'expressió lingüística, és a dir, el parlant s'està referint a entitats particulars, a llocs i temps concrets i específics dins del món i temps del qual parla.

A grans trets, en el nivell lèxicosemàntic cal avaluar els següents aspectes:

- a) Descripció del vocabulari bàsic amb què compta el nen (paraules categorials): s'haurà d'avaluar l'amplitud de lèxic descodificat o comprès, i codificat o expressat i l'ajustament del seu significat.
- b) Descripció de la comprensió i producció de les paraules relacionals o paraules funció, com ara preposicions, conjuncions i adverbis amb les funcions d'identificació, localització, temporalització, possessió, quantificació, finalitat i causalitat, tant en oracions declaratives com interrogatives.
- c) Estratègia de denominació
- d) Capacitat per a fer definicions
- e) Relacions semàntiques expressades (paradigmes semàntics)
- f) Relacions paradigmàtiques entre els diferents conceptes:
 - Sinonímia: relació d'identitat (cotxe - automòbil)
 - Antonímia: relació d'incompatibilitat (fred - calent)
 - Hiperonímia: relació d'inclusió (cavall - animal)
 - Cohiperonímia: relació d'intersecció (gat - gos)
 - Meronímia: relació de pertinença (mà - cos)



- g) Derivats
- h) Ús del llenguatge abstracte: categories d'objectes (per exemple, car - barat) i de persones (per exemple, simpàtiques - antipàtiques), i categories temporals i espacials.
- i) Comprensió de metàfores i frases fetes: valoració de l'ús del llenguatge i de la comprensió del doble sentit.
- j) Endevinalles (inferències de la informació / deduccions)
- k) Comprensió de/d':
 - Ordres simples
 - Ordres complexes
 - Converses i discursos

1. Producció de mots independents (noms, atributs i verbs) de freqüència alta, mitja i baixa. Al llibre *La adquisición del lenguaje* (Serra i altres, 2000) trobareu un llistat de paraules classificades en funció de la seva freqüència d'ús.

- Noms: per valorar positivament aquest nivell, haurà de produir un mínim de vocabulari. Per exemple, el nom del pare i la mare, d'amics i amigues de la classe (tres noms o més), de les parts del cos (més de tres parts i de dos nivells de freqüència), dels objectes que utilitza (més de tres objectes i de dues freqüències), de jocs, de tipus de menjars, etc.
- Atributs: de qualitat, de mida i forma. N'haurà de produir un o més de cada tipus.
- Accions: haurà de comprendre i produir més de 10 verbs transitius i més d'un reflexiu. També ha d'utilitzar verbs copulatius i algun verb intransitiu. Per la seva càrrega semàntica i la seva importància a nivell morfosintàctic, els verbs seran un objectiu privilegiat d'anàlisi. Hem de valorar si el nen té ben apresada l'estructura argumental o conceptual dels verbs. En efecte, un verb transitiu necessita tenir un subjecte i un objecte sobre el qual recaigui l'acció (per exemple, «La Núria banya l'osset»). En el cas d'un verb reflexiu, l'acció recau sobre el propi subjecte (per exemple, «La Núria es banya»).

2. Producció de mots relacionals, tant en oracions declaratives com en interrogatives. Aquí analitzarem si produeix les següents paraules relacionals:

- Identificació : qui, a qui, per a qui, amb qui. És suficient que en produeixi dos tipus.
 - Localització: estàtica (a, on, aquí-allà, dins) i dinàmica (per a, des de, fins). No n'hi ha prou que produeixi els mots del primer tipus.
 - Temporalització: ara-després, quan, llavors, encara no. No n'hi ha prou amb l'ús d'«ara-després».
 - Possessió: meu, teu, seu /d'en..., per a en.... No és suficient que aparegui «meu».
 - Quantificació: molt-poc, més-menys, cap-bastants-molts. No n'hi ha prou la presència de 'més', 'molts' o 'cap'.
 - Finalitat: per a. Amb aquest mot és suficient per valorar-ho positivament.
 - Causalitat: Perquè. És suficient amb aquest mot.
3. Comprensió de mots relacionals, tant en oracions declaratives com en interrogatives. Valorarem si diferencia totes les nocions semàntiques anteriors i els mots corresponents a cadascuna d'elles.
 4. Accés al lèxic: es valorarà si el nen té dificultats per evocar el lèxic que té emmagatzemat a la memòria i, si és així, què fa: s'atura i no contesta, o bé acaba dient la paraula específica, o bé recupera part del seu significat fent una definició funcional o un circumloqui.
 5. Dificultats lèxiques: s'analitzarà si en el lèxic es troben amb certa freqüència paraules genèriques (per exemple, l'ús d'una cosa' per designar diferents objectes dels quals hauria de saber-ne nom), paraules idiosincràtiques (per exemple, 'tut' per 'cotxe') o parla infantil no modificada (per exemple, 'chicha' per 'carn'), definicions funcionals (per exemple, 'això per menjar' per dir 'forquilla'), circumloquis (per exemple 'allò que pesa' per dir 'camió'), sobreextensions (per exemple, dir 'mama' per a anomenar totes les dones), infraextensions (per exemple, dir 'gos' només al seu gos), errors semàntics o substitucions lèxiques (per exemple, dir 'avió' per 'tren', 'sopa' per 'nata', etc.) o l'ús excessiu de referències implícites o dítics (això, allò, aquí...) per anomenar coses que hauria de conèixer. Els errors causats pel bilingüisme no es consideraran com a tals.

Malgrat la manca de tests específics per avaluar el lèxic i la semàntica, molts especialistes utilitzen diccionaris visuals o contes per tal de valorar el vocabulari bàsic d'aspectes com colors, animals, membres de la família, fruites, verdures, professions, etc.



També podem utilitzar proves específiques com el *Test Visual en Imatges Peabody-III* (Dunn, Dunn i Arribas, 2006), que ens ofereix el nivell de vocabulari que presenta el nen en edat de desenvolupament, el *Test de Vocabulario Expresivo y Receptivo –CREVT* (Wallace i Hammill, 2002) o el *Test Boehm de conceptos básicos* (Boehm, 2000), que ens permet saber el grau de coneixement de conceptes bàsics espacials i temporals que presenta el nen.

De nou, recordeu que a l'annex 5 trobareu amb més detall la informació relativa a aquests tests i d'altres que avaluen, ja sigui de forma específica o no, aquest component del llenguatge.

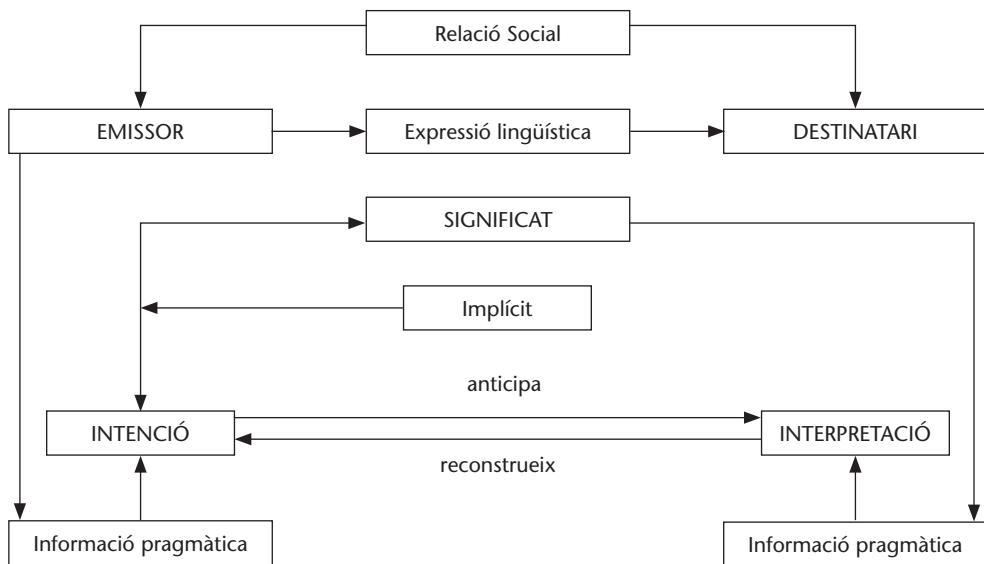
2.3.6. Avaluació de la pragmàtica

La pragmàtica fa referència a l'ús del llenguatge, a les diferents funcions del llenguatge segons la finalitat del parlant i del context situacional (informar, demanar, acompanyar l'acció, ordenar, etc.). Està relacionada amb les influències que el parlant exerceix i rep dels interlocutors. La pragmàtica té un aspecte clarament social, que dóna idea de les interaccions comunicatives, no només lingüístiques.

L'inici del desenvolupament pragmàtic s'inicia quan el nen comença a utilitzar gestos (per exemple, demanar objectes assenyalant-los) i vocalitzacions per tal de comunicar-se amb els altres i en rep una resposta (*feedback*). L'avenç en tots els aspectes pragmàtics estimula el creixement dels aspectes formals i de contingut, atès que, a mesura que els nens adquireixen i milloren la seva capacitat per utilitzar el llenguatge en situacions d'interacció social, augmenta la seva complexitat lingüística.

L'avaluació del llenguatge, des d'aquesta perspectiva, centra els seus objectius d'estudi en les variacions que pren la significació dels enunciat (o dels seus components) segons els contextos (lingüístics i no lingüístics) en què es produeixen.

Des d'un punt de vista interaccional, l'avaluació del llenguatge deixa de centrar-se en la competència lingüística per passar a preocupar-se per la naturalesa i qualitat comunicativa i social del llenguatge. L'èmfasi de l'avaluació recau sobre les formes d'intercanvi i de cooperació lingüística establertes entre l'emissor i el receptor.



Font: Escandell, M.V. (2005)

L'estudi de les habilitats comunicatives se centra en els coneixements específics que regulen els intercanvis verbals, els fenòmens d'interacció personal i social, i en com es construeix la significació en funció dels contextos.

El llenguatge és una habilitat comunicativa que té com a missió comprendre i expressar intencions i missatges en ple intercanvi relacional. Aquest fet fonamental és oblidat en les situacions clàssiques d'exploració del llenguatge. Han de trobar-se, doncs, formes d'avaluació en contextos naturals, que permetin un abordatge del llenguatge des de la triple perspectiva de contingut, forma i ús, i no només dels dos primers.

Els aspectes que cal avaluar pel que fa a l'**ús del llenguatge o pragmàtica** són:

- a) Intenció comunicativa: nivell d'intenció en comunicar-se del subjecte.
- b) Eficàcia comunicativa: dependrà, en part, de l'adequació del llenguatge al context.
- c) Codis (oral, gestual, gràfic, etc.)
- d) Habilitats conversacionals: iniciativa/inhibició en conversar, respecte dels torns de parla, etc. i l'ús de les convencions socials (salutacions, agraïments, condolences, etc).

- e) Funcions comunicatives
 - Informar
 - Explicar
 - Preguntar
 - Acompanyar l'acció
 - Modificar la conducta de l'interlocutor
 - Demanar ajuda
 - ...
- f) Registre (formal, no formal, específic d'una àrea, estàndard, vulgar...)

La pragmàtica també aborda la referència gramatical i la coherència en el discurs narratiu o els processos d'inferència del significat implícit d'un missatge. Igualment, s'inclouen les regles de participació en la conversa, l'adequació del missatge al receptor, els actes de parla i, fins i tot, les habilitats socials i la interacció en un context social.

Aquest tipus d'anàlisi estudia diversos aspectes:

- **L'acte expressiu:** S'avalua la intel·ligibilitat del missatge, la intensitat de la veu, la prosòdia, la fluïdesa, la proximitat física, la postura corporal, la gestualitat, l'expressió facial, el contacte ocular, etc.
- **L'acte proposicional:** S'avaluen aspectes referents al significat de la frase com la selecció lèxica, l'ordenació de les paraules, les variacions d'estil, etc.
- **L'acte perlocutiu i l'acte il·locutiu:** fan referència als efectes del parlant en el seu interlocutor i a les intencions del parlant. S'avaluen aspectes com l'adopció de rols o la varietat d'actes de llenguatge com són la selecció de temes o la flexibilitat de les interaccions (torns, pautes, interrupcions, etc.).

Les proves d'avaluació del llenguatge són poc adequades per a l'anàlisi d'aquestes habilitats comunicatives per crear contextos artificials de comunicació. La majoria de tests de llenguatge han estat elaborats per abordar l'estudi del contingut o de la forma; només recentment s'han realitzat intents mètrics per avaluar els aspectes pragmàtics. De fet, en castellà, hi ha escasses proves, com el PLON-RO (Aguinagua, G.; Armentia, M.; Fraile, A.; Olangua, P.; Uriz, N., 2004), el BLOC (Puyuelo, M., Rondal, J. Wiig, E. H., 1998) o el CELF-4 (Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig i Wayne A. Secord, 2006), que presenten un apartat per avaluar la pragmàtica. En català no tenim cap prova normalitzada amb aquesta finalitat. És

per això que el procés més freqüent d'avaluació d'aquestes funcions es realitza recollint una mostra de llenguatge espontani i categoritzant les diferents emissions segons la seva funció comunicativa.

Dale (1980) descriu les següents funcions comunicatives del llenguatge infantil:

- Denominacions
- Atributs
- Demandes
- Comentaris
- Referències verbals al passat o al futur
- Demandes d'objectes no presents
- Demandes d'informació
- Afirmacions
- Negacions
- Emissions de rebuig
- Indicació de no existència
- Cridar l'atenció
- Expressions ritualitzades

Podem completar l'avaluació d'aquest component amb l'escala de Tattershall (recollida per Hilton, 1990):

Llista de control del llenguatge pragmàtic de Tattershall

1. INTRODUCCIÓ AL TEMA
 - A. Introdueix els temes?
 - B. És capaç de cridar l'atenció del receptor?
 - C. Són suficients les informacions que proporciona?
 - D. Varia els temes (inicia nous temes en comptes de repetir els anteriors)?
 - E. Troba les paraules exactes sense utilitzar massa paraules generals com «això», «cosa», etc.?
 - F. Les seves paraules són coherents i fàcils de seguir?
 - G. S'adapta a diferents situacions (varia l'estil, la selecció del vocabulari, ...)?
 - H. Subratlla els elements més importants sense deixar que el receptor s'arregli com pugui?

2. MANTENIMENT DEL TEMA

- A. Contesta a les preguntes?
- B. Reconeix i manté el tema de l'altre (per exemple, amb expressions com «caram», «de veritat?», «jo...», ...)?
- C. Demana les informacions que necessita?
- D. Dóna informacions respecte del tema?
- E. Si una cosa no li queda clara, demana aclariments?
- F. Expressa el seu desacord?
- G. Espera el seu torn i és capaç d'introduir adequadament un tema?
- H. Manté el torn de paraula prou temps?
- I. S'adona que el receptor s'avorreix?
- J. S'adona que el receptor no el segueix?

3. OBJECTIUS DIVERSOS

- A. Fa peticions sense ser massa bruscat?
- B. Sap donar instruccions clares als receptors?
- C. Es comporta de forma apropiada amb els altres?
- D. Sap acollir, donar les gràcies, demanar disculpes...?
- E. Interpreta i utilitza les senyals no verbals amb la finalitat de fer o dir allò apropiat?
- F. Quan el receptor no segueix, revisa els seus missatges?
- G. Les seves respostes tenen relació amb les preguntes realitzades?
- H. Expressa els seus sentiments?
- I. Explica els seus sentiments?
- J. Es defensa en un conflicte?
- K. Expressa les seves opinions?
- L. És capaç de defensar els seus punts de vista?
- M. Demostra imaginació (no només en temes proposats sinó per sí mateix)?
- N. Pregunta per aprendre o per curiositat?
- O. Fa preguntes als adults?
- P. Sap demanar les coses amb tacte?

4. MANIFESTACIONS NO VERBALS

- A. Parla suficientment ràpid i fort?
- B. El contacte visual amb el receptor és adequat?

(Traduït per l'autora, de Hilton, 1990)

Tal i com hem comentat amb anterioritat, a banda de les proves concretes que es centren en l'avaluació d'un component del llenguatge, n'hi ha d'altres que combinen l'avaluació de diversos components. Ens referim a proves com les ja citades PLON-RO BLOC, que avalua profundament tots els aspectes del llenguatge i que també està disponible en versió *screening BLOC-S*, o d'altres com la ELI-Escala de Llenguatge Infantil (Saborit, Julián, 2005). Vegeu l'annex 5 per a més informació d'aquesta i altres proves.

Per concloure, l'annex 4 es presenta un protocol que recull la informació extreta de l'avaluació de nens amb Trastorn Específic del Llenguatge (TEL), protocol que va ser elaborat pel Grup de Recerca en Psicolingüística i Patologies del Llenguatge de la Universitat de Barcelona (Andreu i Sanz, 2007). L'objectiu és disposar d'una guia dirigida a logopedes amb protocols per a avaluar aquest trastorn.

2.4. L'avaluació del llenguatge centrada en els processos implicats

L'avaluació del llenguatge centrada en els processos parteix de la perspectiva de la psicologia cognitiva, que considera que, per tal d'establir les dificultats que presenta una persona amb algun trastorn del llenguatge, cal valorar quin procés implicat en el llenguatge està afectat i així poder establir l'etiologia concreta. Des d'aquest punt de vista, les dades obtingudes permeten determinar quins processos o subprocessos estan afectats i, per tant, en quins s'ha de centrar la intervenció per a la recuperació. Aquest punt de vista ha estat aplicat en l'avaluació de la lectura i l'escriptura gràcies sobretot als estudis de Cuetos (1998, 1999). No obstant això, no ha arrelat tant en l'avaluació del llenguatge oral. Una bona prova d'això és la manca de tests i proves estandaritzades elaborades des del punt de vista d'aquesta perspectiva. El següent apartat està basat en López-Higes (2006) i recull l'avaluació dels processos implicats tant en el processament de la comprensió com en el de la producció.

2.4.1. Avaluació de la comprensió

Els processos de comprensió inclouen tant els processaments de baix nivell que s'inicien amb la percepció de l'input lingüístic per part del sistema sensorial

com els processos d'alt nivell que inclouen l'extracció del significat general d'un discurs.

Avaluació dels processos perceptius

L'avaluació dels processos implicats en la comprensió del llenguatge oral s'inicia amb la valoració dels processos implicats en la recepció del senyal acústic, és a dir, els processos d'audició. En aquest sentit, l'avaluació inclou la valoració de la sensibilitat auditiva mitjançant una audiometria, però també la valoració de la discriminació i la percepció auditiva que ja hem recollit anteriorment.

Avaluació de l'accés al lèxic

En un segon estadi cal que valorem l'accés al Lèxic Fonològic d'Entrada (LFE). La millor tasca per dur a terme l'avaluació d'aquest aspecte és l'ús de tasques de decisió lèxica auditiva. Aquestes tasques consisteixen en diferenciar paraules de pseudoparaules (no paraules).

A més a més, per tal de comprovar la connexió entre l'LFE i el sistema semàntic és convenient l'aplicació d'una prova d'associació paraula oral (nom)-dibuix:



Avaluació del processador sintàctic

L'avaluació del processador sintàctic inclou l'avaluació de diferents processos com la segmentació sintàctica en constituents i l'assignació dels papers temàtics d'aquests, per a la qual cosa és necessari accedir a la informació associada als verbs. A aquest nivell es poden realitzar diferents tasques:

- Judicis de gramaticalitat: al subjecte se li presenta una oració de manera oral i ell ha d'indicar si és gramatical o no. Exemples: «el tren es dirigeix», «nen li pentina-li».

- **Comprensió d'oracions:** Es presenten diferents oracions de manera oral al subjecte i aquest ha d'associar-les amb el dibuix corresponent. Generalment, es mostren tres possibles dibuixos: el correcte, un altre en què els papers temàtics estan invertits (distractor sintàctic) i un altre on apareix una acció diferent a l'expressada pel verb o un personatge o objecte diferent (distractor lèxic).



És convenient realitzar la tasca amb verbs i noms molt freqüents per tal d'evitar problemes de desconeixement dels conceptes. Si el subjecte, malgrat això, presenta dificultats en la comprensió de les oracions, la causa pot ser, o bé que el subjecte desconeix el significat de les paraules, o bé que té problemes en la memòria de treball o dificultats amb les regles gramaticals.

Avaluació del processador semàntic (oracions, text i discurs)

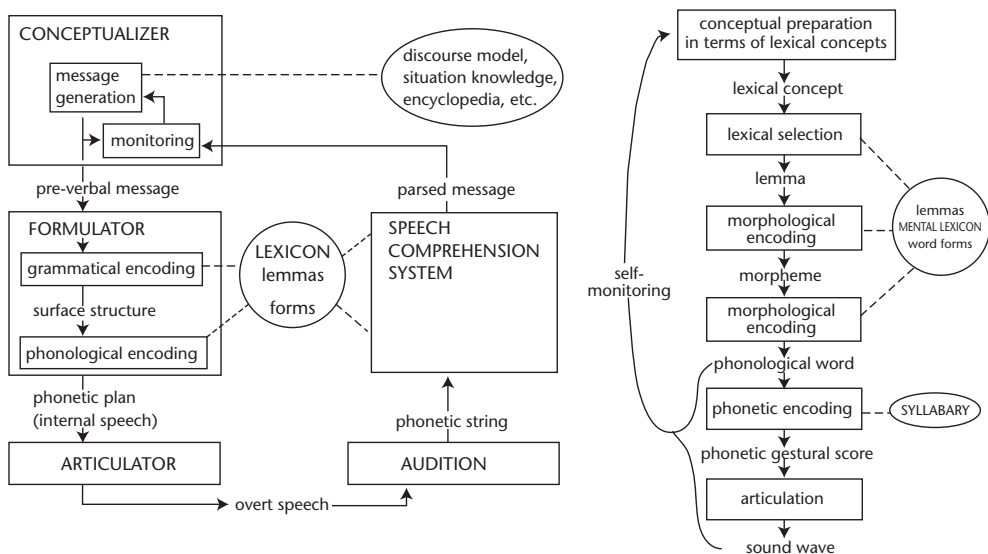
L'avaluació del processador semàntic ens permetrà valorar si el nen és capaç de realitzar una representació sobre el significat d'un enunciat o discurs que ha escoltat. El procés de construcció del significat s'inicia amb l'extracció del significat de cada oració i la integració amb els continguts previs de l'oient mitjançant inferències que completen la informació que de manera explícita li aporta el discurs oral. Amb aquest procés d'inferències, la persona construeix una representació del significat del missatge. Per tal de valorar aquest procés, podem realitzar diferents tasques com les següents:

- **Ordres complexes:** Se li presenten al subjecte una sèrie d'ordres i aquest les ha d'executar.

- Tasques amb diferent tipologia de discursos: Es llegeixen diferents textos al nen per tal que després contesti diferents preguntes sobre ells.
- Activació d'estructures de coneixement: Quan escoltem un text es produeix l'activació d'estructures de coneixement (esquemes) relacionats amb ell. Aquestes estructures permeten integrar la informació nova amb la informació que el subjecte ja posseeix. Es tracta aleshores de valorar la quantitat i la qualitat de les estructures de coneixement que el nen activa. Per tal de valorar-ho es realitzen diferents tasques, com ara preguntes sobre conceptes associats a allò que es troba implícit en la narració. Una altra tasca molt informativa és que el subjecte realitzi un esquema o guió a partir d'un element present en el text. En la realització d'aquesta xarxa semàntica podria usar tant els elements apareguts en la narració com aquells de què ja disposa.
- Inferències: Es tracta d'activitats en les quals el nen completa informació de la narració a partir d'inferències que ha d'anar realitzant.

2.4.2. Avaluació de la producció

Els processos de producció o expressió inclouen tant els processaments d'alt nivell que parteixen de la intencionalitat comunicativa i la planificació del missatge com els processos perifèrics implicats en l'articulació de la cadena oral.



Model de producció de llenguatge (Levelt, 1989)

Avaluació dels processos de planificació

Prèviament a l'articulació de l'estructura lingüística, el subjecte ha de planificar quines són les idees que vol transmetre i la manera com ho vol fer. En aquest sentit, l'objectiu en aquest nivell és avaluar la capacitat de planificació del nen. El primer aspecte que cal que avaluem és la memòria per tal de descartar que el problema resideix en la manca d'informació, en una pèrdua d'aquesta o en la dificultat per accedir-hi. Si el nen no té la informació o l'ha perdut en el processament per manca de memòria, el subjecte fallarà en tasques de record i de reconeixement. No obstant, si és un problema d'accés, el subjecte tindrà dificultats en la tasca de record però no en la de reconeixement.

Un cop descartats els problemes de memòria, el següent pas seria avaluar els processos de planificació. Per tal d'avaluar-los, es poden realitzar tasques senzilles com la descripció escrita d'un dibuix o d'una escena, o tasques una mica més complexes com la narració d'una experiència del propi nen. Mitjançant aquestes tasques podem apreciar si l'exposició de les idees és ordenada, jerarquitzada i coherent.

Avaluació dels processos de construcció de l'estructura sintàctica

Un cop avaluat si el nen planifica bé el missatge que vol transmetre, cal que avaluem si el dota de l'estructura morfosintàctica correcta. Per a fer-ho, es poden utilitzar registres de parla espontània per tal de valorar les estructures sintàctiques que el nen utilitza així com les errades que comet. En aquest sentit, el test de Boston (Goodglass & Kaplan, 1972; adaptat al castellà per García-Albea i Sánchez Bernardos, 1996) permet obtenir un perfil de les característiques de la parla amb la valoració de sis variables:

- Entonació
- Longitud de la frase
- Agilitat articulatòria
- Forma gramatical
- Presència de **paràfrasis**
- Dificultat per trobar paraules



Avaluació dels processos a nivell lèxic (selecció lèxica)

En aquest nivell s'ha de valorar l'accés al lèxic. Un cop ja tenim establerta l'estructura sintàctica amb la qual volem transmetre un missatge caldrà que recuperem les paraules concretes del lexicó per tal d'integrar-les en aquesta estructura. Per tal de valorar la selecció lèxica, la tasca més freqüent és la denominació oral de dibuixos. A més a més, és convenient combinar la denominació amb la repetició i la lectura de la paraula, ja que si un nen té problemes en la denominació però no en la repetició ni en la lectura estarem davant d'una anomia (dificultat en la selecció de la forma fonològica d'una paraula, encara que manté intacte l'accés al significat). En canvi, si la dificultat es presenta només en la repetició, el problema se situarà en la memòria de treball, i si la dificultat es presenta en les tres tasques, estarem davant un problema d'anomia a nivell de fonema.

Avaluació dels processos perifèrics

S'inclouen aquí tots els processos motors implicats en l'articulació com les pràxies i la respiració. Un cop recuperades les paraules i seleccionats els fonemes que les configuren, aquests s'emmagatzemen a la memòria de treball on s'inicien els processos motors per a procedir a l'articulació. L'avaluació de l'articulació, ja recollida anteriorment, té per objectiu conèixer amb exactitud els fonemes problemàtics, la posició en la qual apareix el defecte i la seva naturalesa.

Bibliografía

- Acosta, V. I Moreno, A.M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Aguilar, M. i Serra, M. (2007). *AREHA: Análisis del Retraso del Habla*. 2ª Ed. Corregida i ampliada. Barcelona: Editorial Universitat de Barcelona.
- Aguilar, M. i Serra, M. (2007). *AREPA: Análisis del Retard de la Parla*. 2ª Ed. Corregida i ampliada. Barcelona: Editorial Universitat de Barcelona.
- Aguinagua, G.; Armentia, M.; Fraile, A.; Olangua, P.; Uriz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON-R)*. Madrid: TEA.
- Alonso, J. i González, E. (1988). *Escalas de Reynell para la evaluación del lenguaje: Adaptación a la población española*. Madrid: MEPSA.
- Bayley, N. (1997). *Las Escalas Bayley de desarrollo infantil*. Madrid: TEA Ediciones
- Bayley, N. (2006). *Las Escalas Bayley de desarrollo infantil III (BSID III)*. Harcourt Assessment, Inc.
- Bloom, L. i Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Boehm, A.E. (2000). *Test Boehm de conceptos básicos*. Madrid: TEA.
- Bosch, L. (1983) Identificación de los procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*. vol. III, 1, 96-102.
- Bosch, L. (1987). *Avaluació del desenvolupament fonològic en nens catalanoparlants de 3 a 7 anys*. Barcelona: Publicacions ICE.
- Bosch, L. (2005). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.
- Brancal, M.; Ferrer, A.; Alcantud, F. i Quiroga, M. (1998). *Evaluación de la discriminación auditiva y fonológica (EDAF)*. Barcelona: Lebón.
- Busto, M.C. (2002). *Manual de Logopedia escolar (3ª Edición)*. Madrid: CEPE
- Bustos, I. (1995). *Discriminación auditiva y logopedia: Manual de ejercicios de recuperación*. Madrid: CEPE
- Cuetos, F. (1998). *Evaluación y rehabilitación de las afasias*. Madrid: Panamericana.
- Cuetos, F. (1999). Neuropsicología cognitiva del lenguaje. A M. de Vega i F. Cuetos (Eds.), *Psicolinguística del español*. Madrid: Trotta.
- Díez-Itza, E. (1992) *Adquisición del Lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.
- Dunn, LL.; Dunn L. M. i Arribas, D. (2006). *PPVT-III Peabody, Test de Vocabulario en Imágenes*. Madrid: TEA Ediciones.

- Edwards, S., Fletcher, P. et al. (1997). *Reynell III (RDIS III). Escala de Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Psymtec
- Ezeizabarrena, M. J., Arratibel, N., Barreña, A., and Petuya, A. (2005). *The Basque version of the MacArthur-Bates scales (CDI II)*. Xth International Congress For the Study of Child Language. Berlin, July 25-29, 2005
- Galeote, M.; Soto, P.; Serrano, A.; Polit, L.; Rei, R. i Martínez-Rosegui, P. (2006). Un nuevo instrumento para evaluar el desarrollo comunicativo y lingüístico de niños con síndrome de Down, *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 88, 20-26.
- García Pérez, E. M., José Luis Galve Manzano; J. L., Rodríguez, C.; Yuste, J. (1991). *Exámen logopédico de articulación Ela-Albor*. Madrid: CEPE.
- García Pérez, E. M., Yuste, J. i altres (1999). *Exámen logopédico de articulación revisado Ela-R*. Bizkaia: Grupo Albor-Cohs. División Editorial.
- Generalitat de Catalunya (2004) *L'ús del llenguatge a l'escola: propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge*. Departament d'Educació. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Goldsmith, J. A. (1990). *Autosegmental and metrical phonology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodglass, H. i Kaplan, E. (1972). *Assessment of Aphasia and Related Disorders*. Philadelphia: Lea and Febinger. (Versión española de García-Albea i Sánchez Bernardos, (1996). Madrid: Panamericana)
- Gotzens, A.M., i Marro, S. (1999). *Prueba de valoración de la percepción auditiva*. Barcelona: Masson.
- Grandi, D. i Donato, G. (2006). *Terapia miofuncional. Diagnóstico y tratamiento*. Barcelona: Lebón
- Hedge, M. N., i Maul, C. A. (2006). *Language Disorders in Children: An Evidence-based Approach to Assessment and Treatment*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Ingram, D. (1983). *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica, S.A.
- Ingram, D. (1992). *Phonological development: Production*. A P. Fletcher; Garman, M. (ed.). *Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Johnson-Martin, N.M., Jens, K.G., Attermeier, S.M. y Hacker, B.J. (1997). *El Currículo Carolina*. Madrid: TEA.
- Kent, R. D. (2004). *The MIT. Encyclopedia of communication disorders*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. New York: Macmillan.
- Levelt, W. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- López-Higes, R. (2006). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Marisal, S.; López Ornat, S.; Gallego, C.; Gall, P.; Karousou, A. i Martínez M., (2007). *Evaluación de los niveles de lenguaje y comunicación de los niños pequeños*. Madrid: TEA.
- Massana, M. (2003). *Tractament i prevenció de la dislàlia*. Barcelona: Quaderns de l'Escola de Patologia del Llenguatge (EPL)

- MC Cauley, R. J., i Fey, M. E. (2006). *Treatment of language disorders in children*. Boston: Paul H. Brookes Pub.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J., Fresneda, M.D. (2005). *CEG: test de comprensión de estructuras gramaticales*. Madrid: Tea Ediciones.
- Monfort, M. (1989). *Registro fonológico inducido*. Madrid: Ed. Cepe.
- Monfort, M i Juárez, A. (1997). *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento*. Madrid: Ed. Cepe.
- Morton, J. (2004) *Understanding Developmental Disorders: A Causal Modelling Approach*. Malden:MA: Blackwell Publishers.
- Morton, J. i Frith, U. (2001). Why we need Cognition: Cause and Developmental disorder. In E. Dupoux (Ed), *Language, Brain and cognitive Development*. Cambridge, MS: MIT Press.
- Narbona, J. i Chevie-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos (2ª ed.)*. Barcelona: Masson.
- Owens, R. (1991/2004). *Language Disorders, a Functional Approach to Assessment and Intervention*, Boston: Pearson.
- Peña-Casanova, J. (2001). *Manual de Logopedia (3ª Ed)*. Barcelona: Masson.
- Pepper, J. I Weitzman, E. (2007). *Hablando nos entendemos los dos. Una guía pràctica para padres de niños con retraso del lenguaje*. Toronto: The Hanen Program.
- Pérez Montero, C. (1995). *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Pereira, M. i García Soto, X.R. (2003). El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: adaptación de las escalas MacArthur al gallego, *Psicothema*, 15, 352-361.
- Puyuelo, M., Rondal, J. Wiig, E. H. (1998). *BLOC. Bateria de Lenguaje Objetiva y Criterial*. Barcelona: Masson
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. i Wiig, E. H. (2002). *BLOC-S. Bateria de Lenguaje Objetiva y Criterial- Screening*. Barcelona: Masson
- Puyuelo, M., Rondal, J.A, i Wiig, E. H. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Ribas, L. i Gispert, D. (1999a). *Jocs fonològics*. Vic: Edicions l'Àlber.
- Ribas, L. i Gispert, D. (1999b). *Racó de sons i sorolls*. Edicions l'Àlber. Vic.
- Rius, M.D. (1987). *Prueba para la exploración diagnòstica del desarrollo del lenguaje (PDDLO)*. Madrid: Seco-Olea.
- Saborit, C., Julián, J.P. i Vaquer, A. (2001). *Adaptación curricular. Aplicación informática (NAC-ACS)*. Barcelona: Col·lecció Educació.
- Saborit, C. i Julián, J.P. (2005). *ELI-Escala de Llenguatge Infantil*. Castelló: Universitat Jaume I.
- Sadek-Khalil (1999). *Un test de lenguaje*. Barcelona: ISEP Universidad.
- Secadas, F. (1992). *La Escala observacional del desarrollo de Secadas*. Madrid: TEA.
- Semel, E., Wiig, E.H. i Secord, W.A. (2006). *Evaluación Clínica de Fundamentos del Lenguaje (CELF-4)*. San Antonio, USA: PsychCorp.

- Serra, M. i Pérez, E.** (2003). *Análisis del retraso del lenguaje (AREL)*. 2ª Edición actualizada. Barcelona: Ariel Psicología.
- Serra, M. i Pérez, E.** (1998). *Anàlisi del retard del llenguatge (ARELL)*. Barcelona: Ariel Psicologia.
- Stein-Rubin, C. i Fabus, R.** (2011). *A Guide to Clinical Assessment and Professional Report Writing in Speech-Language Pathology*. UK: Cengage Learning.
- Vallés Arándiga, A.** (1995). *Prueba de Articulación de Fonemas (PAF)*. Madrid: CEPE.
- Verhoeven, A.L. i Van Balkom, J.** (2004). *Classification of developmental language disorders*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Villegas, F.** (2004). *Manual de Logopedia. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Madrid: Pirámide
- Wallace, G. i Hammill, D.** (2002). *Test de vocabulario expresivo y receptivo CREVT (2ª Edición)*. Texas, USA: ProEd.

Glossari

Anamnesi: en grec significa record, i és la forma clàssica d'investigació de les dades per mitjà del diàleg.

Bruxisme: hàbit inconscient que comporta un fregament de les dents durant la nit o el dia.

Dislàlies: les dislàlies són alteracions en l'articulació d'algun o alguns fonemes, ja sigui per l'absència o alteració d'alguns sons concrets de la parla o per la substitució d'aquests per altres, en persones que no mostren patologies del sistema nerviós central ni en els òrgans fonoarticularis a nivell anatòmic. Aquestes alteracions perduren més enllà dels quatre anys, ja que fins llavors apareixen molt freqüentment.

Edat Equivalent: dada que s'obté en tests i proves, extreta a partir de la puntuació directa, i que indica quina seria l'edat corresponent del subjecte avaluat expressada en anys i mesos.

Entrevista: tècnica d'obtenció d'informació que té com a objectiu fonamental recopilar tant les dades evolutives com les dades actuals de la vida del subjecte.

Escala de desenvolupament: són instruments d'avaluació que mostren les principals fites al llarg del desenvolupament amb l'objectiu de determinar el nivell evolutiu específic d'un nen.

Etiologia: és un terme filosòfic que fa referència a la cerca de l'origen dels diversos problemes que es plantegen.

Fiabilitat: la fiabilitat d'un test fa referència a l'estabilitat dels resultats. És a dir, la diferència dels valors obtinguts pel test quan el mateix examinador passa el mateix test als mateixos subjectes diverses vegades o quan diversos observadors registren la mateixa conducta d'una mateixa persona. En síntesi, ens referim a fiabilitat quan parlem de l'estabilitat de les dades d'un test en un interval de temps determinat (constància del test).

Fonema: la unitat fonològica més petita d'una llengua amb funció semàntica diferenciada i ben establerta.

Informe: document científic producte d'un procés ajustat a normes, a través del qual s'han obtingut uns resultats dels quals es deriven una sèrie d'accions que donen resposta a uns objectius prèviament formulats. Aquest procés és realitzat per un expert que assumeix la responsabilitat de totes les seves accions. A l'informe ha de quedar sintetitzada tota la informació del procés d'avaluació.

Morfema: unitat mínima de l'anàlisi gramatical dotada de significació no susceptible de ser dividida en unitats més petites.

Paràfrasis: expressions lingüístiques diferents en la forma però amb aproximadament el mateix significat.

Parells mínims: parell de paraules que són iguals en el so, excepte per un tret distintiu fonètic aïllat.

Perfil lingüístic: valoració descriptiva o qualitativa del llenguatge d'un subjecte en tots els seus components (fonètic-fonològic, lèxic, morfosintàctic i pragmàtic) i que contempla tant les habilitats lingüístiques com les inhabilitats.

Processos d'adaptació fonològica: errors de caràcter fonològic generats a l'hora de combinar uns sons amb uns altres per a formar paraules. Aquest fet es produeix per una mala representació de cada fonema que fa que no recuperem correctament el conjunt de fonemes que conformen una paraula.

Prova: procediment estandaritzat que serveix per mesurar els dèficits en una funció determinada.

Puntuació directa (PD), Puntuació bruta o Puntuació X: és el resultat d'una prova o test que s'obté fent la suma dels ítems correctes. Aquesta puntuació no aporta informació respecte al grup de referència.

Puntuació Típica (PT): es tracta d'un valor numèric que obtenim a partir de les puntuacions directes i que dóna una significació sobre quin és el nivell del subjecte respecte al seu grup de referència.

Percentil o Centil (PC): és la puntuació que ens dóna informació de la ubicació del subjecte respecte la mitjana poblacional prenent com a referència valors que van de 0% al 100%.

Pronòstic: correspon a la previsió sobre l'evolució futura i desconeguda d'una patologia, basant-se en la interpretació de dades del moment actual (indicadors). El pronòstic dependrà de múltiples aspectes com l'etiologia, la gravetat del problema, les característiques personals, l'edat, la formació, la intel·ligència, la motivació, l'evolució que ha fet l'alumne fins al moment, etc.

Quocient intel·lectual (en anglès IQ): és un valor que resulta de la realització d'un test estandaritzat per a mesurar les habilitats cognitives i la capacitat

intel·lectual d'una persona en relació al seu grup d'edat. S'expressa de forma que el QI mitjà d'un grup d'edat sigui 100. El més normal és que la desviació estàndard (σ) dels resultats sigui de 15 o 16, i els tests es dissenyen de manera que la distribució dels resultats s'ajusti a una distribució gaussiana, és a dir, que segueixi la corba normal.

Rinolàlia oberta (rinofonia o rinolàlia): transformació de fonemes orals en nasals en la parla, produint una nasalització forçada. Quan es produeix el contrari, és a dir, una desnasalització de fonemes que haurien de ser nasalitzats, parlarem d'una **rinolàlia tancada** (anomenada també hiperrinofonia o hiperrinolàlia).

Sensibilitat: és el poder discriminatori o classificatori d'un test, és a dir, la seva capacitat per diferenciar efectivament i de la manera més precisa possible els subjectes que són diferents en l'aptitud que s'avalua.

So: emissió que es fa en parlar. És una entitat física que es produeix per la vibració de l'aire quan passa per les cordes vocals i per la transformació que sofreix aquesta columna d'aire en el seu transcurs per la boca i la cavitat nasal.

Test: situació experimental estandarditzada que serveix d'estímul per a un comportament que posteriorment s'avalua a través d'una comparació estadística.

Validesa: la validesa d'un test fa referència a la relació entre el que mesura el test en realitat i el que hauria de mesurar segons l'objectiu per al qual s'ha construït. La validesa informa sobre la utilitat de la mesura, és a dir, si el que mesura la prova s'ajusta a l'objectiu per al qual va ser creada. Com més s'ajusta a allò que ha de mesurar, més vàlid és el test o prova.

Exercicis d'autoavaluació

1. **La fase del procés diagnòstic de formulació d'hipòtesis explicatives...**
 - a) És anterior a la fase de planificació i desenvolupament de l'exploració.
 - b) És posterior a la fase de planificació i desenvolupament de l'exploració.
 - c) És anterior a la fase d'estructuració i anàlisi de dades.
 - d) És posterior a la fase de confluència de dades per elaborar el diagnòstic i pronòstic.

2. **Quina d'aquestes és una prova per a l'avaluació de la discriminació auditiva?**
 - a) EDAF
 - b) Registro fonológico inducido de M. Monfort
 - c) TSA
 - d) Peabody

3. **Què és una puntuació típica?**
 - a) Es tracta d'un valor numèric que no aporta informació respecte al grup de referència.
 - b) Es tracta d'un valor numèric que ens proporciona, a partir de la puntuació directa obtinguda pel subjecte, quina seria la seva edat corresponent.
 - c) Es tracta d'un valor numèric que obtenim a partir de les puntuacions directes i que dóna una significació sobre quin és el nivell del subjecte respecte al seu grup de referència.
 - d) Es tracta d'un valor numèric que ens dóna informació de la ubicació del subjecte respecte la mitjana poblacional prenent com a referència valors que van de 0% al 100%.

4. **Quin d'aquests instruments d'avaluació NO és una escala de desenvolupament:**
 - a) Bayley
 - b) EOD de Secadas

- c) Currículo Carolina
- d) ELCE

5. Si el nen és INCAPAÇ d'articular el so /k/ en cap context, presenta un problema:

- a) Pragmàtic
- b) Fonètic
- c) Lexicosemàntic
- d) Fonològic

6. Si un nen diu /pitota/ en comptes de /pilota/, presenta un procés d'adaptació fonològica a nivell de:

- a) Frase
- b) Paraula
- c) Síl·laba
- d) Segment

7. En l'enunciat «los perros grande» trobem un problema de:

- a) Manca de flexió nominal.
- b) Manca de concordança nominal.
- c) Error en la flexió nominal.
- d) Error en la concordança nominal.

8. El test de Boehm ens serveix per a avaluar...

- a) El nivell de comprensió sintàctica del nen.
- b) El nivell de comprensió o coneixement dels conceptes bàsics espacials i temporals del nen.
- c) El nivell lector del nen.
- d) Les estratègies pragmàtiques de l'alumne.

9. Indica quin dels següents aspectes NO s'avaluen en el nivell lexicosemàntic:

- a) Relacions paradigmàtiques.
- b) Ús de referències anafòriques.
- c) Accés al lèxic.
- d) Categories temporals i espacials.

- 10. Entre els següents, quins són objectius de l'avaluació del llenguatge?**
- Establir el nivell de competència lingüística d'una persona determinada.
 - Identificar i atendre precoçment subjectes que poden tenir problemes de llenguatge, per tal d'evitar posteriors complicacions (funció screening o de cribatge).
 - Planificar la intervenció i definir els seus objectius.
 - Totes les respostes són correctes.
- 11. Indica quina de les següents afirmacions és INCORRECTA:**
- En sentit estricte, un test implica, a la vegada, estandardització i normalització.
 - Els tests són eines recomanables en l'avaluació del llenguatge a partir dels 2 anys.
 - Un test és una situació experimental estandarditzada que serveix d'estímul per un comportament que posteriorment s'avalua a través d'una comparació estadística.
 - La Puntuació Directa no aporta informació respecte al grup de referència.
- 12. Indica quina de les següents alternatives NO correspon a un procediment d'avaluació:**
- Ecales de desenvolupament.
 - Tests estandaritzats.
 - Tests i proves no estandaritzades.
 - Observació conductual directa i sistemàtica.
- 13. Quina de les següents afirmacions caracteritza els procediments no estandaritzats?**
- Són molt estrictes pel que fa al temps i a les condicions d'aplicació.
 - Poden modificar-se en funció de les característiques del subjecte.
 - Permeten realitzar comparacions entre les puntuacions que hagi tret un subjecte determinat i les equivalències respecte el grup poblacional.
 - Es comencen a aplicar a partir dels 4 anys.
- 14. Respecte l'observació directa i sistemàtica...**
- Es pot realitzar en contextos tant artificials com naturals.
 - El component que millor es detecta amb aquest procediment és el pragmàtic.

- c) Cal assenyalar anticipadament i molt clarament l'objectiu de l'observació.
 - d) Totes les respostes són correctes.
- 15. Quin dels següents instruments té la finalitat d'avaluar la comprensió i expressió a nivell morfosintàctic?**
- a) TSA
 - b) CEG
 - c) ARELL
 - d) AREHA
- 16. En l'avaluació de la competència lingüística d'un nen és important recollir dades de tipus:**
- a) Quantitatiu (per exemple, prova ELI) i qualitatiu o descriptiu (perfil lingüístic)
 - b) Quantitatiu (per exemple, perfil lingüístic) i qualitatiu (prova ELI)
 - c) Neurològic
 - d) Emocional
- 17. Quines de les següents característiques es consideren errades freqüents en el procés d'entrevista?**
- a) Especificar i concretar la informació recollida.
 - b) Excessiu control i directivitat.
 - c) Assentir amb el cap quan la informació és d'interès.
 - d) No utilitzar llenguatge tècnic.

Solucionari

1.a

2.a

3.c

4.d

5.b

6.b

7.d

8.b

9.b

10.d

11.b

12.c

13.b

14.d

15.a

16.a

17.b

Annexos

Annex 1

Protocol de dades inicials

COGNOMS: NOM:
DATA NAIXEMENT: EDAT: CURS:
CENTRE: TUTOR/A:
LOCALITAT:

DADES FAMILIARS:

NOM DEL PARE: PROFESSIÓ:.....
NOM DE LA MARE: PROFESSIÓ:.....
NOMBRE DE GERMANS: LLOC QUE OCUPA:.....
AMBIENT FAMILIAR:
LLENGUA MATERNA:

DADES ESCOLARS:

LLENGUA DE L'AULA:
ATENCIÓ I MOTIVACIÓ:
RENDIMENT ESCOLAR:
COMPORTAMENT:
ASSISTEIX A L'ESCOLA:
ASSISTEIX A L'AULA D'EE:
HA REBUT TRACTAMENT LOGOPÈDIC: QUANTS CURSOS:

DESCRIPCIÓ DEL PROBLEMA: (marqueu amb una creu)**COMPREENSIÓ:**Normal Baixa Necessita que li repeteixin les coses: Sí No **EXPRESSIÓ:****Parla normalment a classe:**Amb ningú Amb el professor/a Amb un company Amb tothom És comprensible per a tots el contingut d'allò que diu: Sí No **VOCABULARI:**Adient a la seua edat És escàs **ESTRUCTURACIÓ DE LA FRASE:**Construeix frases: Sí No Omet paraules dins de la frase: Sí No **PRONUNCIACIÓ:**S'entén allò que diu: Sí No Pronuncia malament alguns fonemes: Sí No **QUINS?**Quequeja: Sí No **VEU:****Parla:**Fort Fluix Veu Ronca: Sí No Nasalitza: Sí No

ALTRES PROBLEMES:**FÍSICS:**

Té alguna malformació als òrgans fonatoris: Sí No

Quina?

Sofreix pèrdua auditiva: Sí No

Sofreix paràlisi cerebral: Sí No

PSÍQUICS:

Té deficiència psíquica: Sí No

Altres. Especifiqueu quins:

OBSERVACIONS:

DATA:

El/La Tutor/a

Annex 2

Informe tècnic Logopèdia

Informació confidencial

Les dades que consten en aquest informe són confidencials i únicament poden ser utilitzades pel personal autoritzat i amb la finalitat que determini el motiu de la seva recollida.

NOM CENTRE:

CURS: TUTOR/A:

LOGOPEDA:

ID ALUMNE/A:

COGNOMS: NOM:

NAIXEMENT: EDAT:

NOM PARE: NOM MARE:

ADREÇA: TELÈFON:

MOTIU DE CONSULTA:

INFORMACIÓ FAMILIAR:

INFORMACIÓ ESCOLAR:

ALTRES INFORMES:

ACTIVITATS - PROVES:

EXAMEN FISIOLÓGICOFUNCIONAL:

CAPACITATS PRÈVIES:

FONÈTICA-FONOLOGIA:

Articulació castellà:

VOCALS :

A E I O U

EN SÍL·LABA DIRECTA:

P T K B D G M N Ñ Y L LL R RR ZC F S CH J

EN SÍL·LABA INVERSA:

-L -S -N -R

FINAL DE PARAULA:

-L -S -N -R -Z -J -D

EN SÍL·LABA TRABADA:

PL BL CL FL GL PR BR FR CR GR TR DR

DIFTONGS:

AI AU EI EU OI OU IA IE IO IU UA UE UI UO

COMPLIMENTACIÓ:

§ ASSOLIT 0 NO ASSOLIT * DEFECTUÓS & NO GENERALITZAT

Articulació català:

VOCALS:

A E È I O Ò U

EN SÍL·LABA DIRECTA:

P T K B D G M N NY L LL R RR F S Z X J TX TG TZ

EN SÍL·LABA INVERSA:

-L -S -N -R -P -M

FINAL DE PARAULA:

-L -S -N -R -IG -T -C -P -F -X -M -NY -LL

EN SÍL·LABA TRABADA:

PL BL CL FL GL PR BR FR CR GR TR DR

DIFTONGS:

AI AU EI EU OI OU IU UI UA ÜE ÛI UO

COMPLIMENTACIÓ:

§ ASSOLIT 0 NO ASSOLIT * DEFECTUÓS & NO GENERALITZAT

RITME:

.....

VEU:

.....

MORFOLOGIA:

.....

SINTAXI:

.....

SEMÀNTICA

Comprensió:.....

.....

Expressió:

PRAGMÀTICA:

.....

HABILITATS PSICOLINGÜÍSTIQUES:

.....

DIAGNÒSTIC:

.....

ORIENTACIONS:

.....

INTERVENCIÓ: TEMPORALITZACIÓ:

.....

..... SESSIONS:.....

OBSERVACIONS:

.....

.....

PROPOSTA CURRICULAR ANUAL:

Data: EL/LA PROFESSIONAL:

SIGNAT:

Annex 3

Exemple de transcripció (versió simplificada)¹

Per tal de simplificar la tasca de transcriure, es registraran bàsicament les produccions del nen, llevat que sigui important incloure la producció del professional especialista en llenguatge.

Entre claudàtors es pot escriure com ho pronuncia el nen i es poden posar comentaris si són rellevants per a la lectura de la transcripció:

*NEN: m'agrada [m'agada] jugar [xugar] a pilota.
*NEN: vaig fer així.
%com: fa un gest amb la mà
*NEN: i vaig fer gol.
*NEN: Un super gol!

Si alguna producció no s'entén sense la transcripció del professional, cal incloure-la:

*PROF: Com es diu la teva mare?
*NEN: Mama.
*PROF: Però com li diuen els altres?
*NEN: Laia.

Si el nen no contesta, cal escriure 0:

*PROF: i què has fet avui?
*NEN: 0

Si no s'entén què diu, cal escriure:

*NEN: xxx

1. Format de transcripció CHAT (del projecte CHILDES, MacWhinney, 2000).

Annex 4

Full resum dels resultats

DADES DEL NEN

Nom Cognoms.....

Edat

Data de naixement..... Ordre de naixement.....

Localitat: Telèfon

Escola:.....

Logopeda:.....

SPE C:

Llengua del nen:

Llengua del pare del nen:..... Llengua de la mare del nen:

Llengua amb la qual es dirigeixen els pares al nen:

Llengua utilitzada per a la instrucció a l'escola:

Llengua utilitzada en la reeducació logopèdica:

DADES PER A CRITERI DIAGNÒSTIC

1. Proves cognitives

Prova emprada: Data:.....

Quocient d'Intel·ligència Manipulatiu:

Quocient d'Intel·ligència Verbal:.....

Quocient d'Intel·ligència General:

Prova emprada Data

Quocient d'Intel·ligència Manipulatiu:

Quocient d'Intel·ligència Verbal:.....

Quocient d'Intel·ligència General:

COMENTARIS:.....

.....

.....

.....

2. Audició

Ha patit últimament algun episodi d'otitis mitjana amb sèrum?

Se li ha realitzat alguna prova d'audició? No Sí

Té alguna pèrdua auditiva?

Oïda dreta db

Oïda esquerra db

(Adjunteu si us plau una còpia de l'audiometria o dels potencials evocats)

COMENTARIS:.....
.....
.....
.....

3. Disfunció neurològica

El nen presenta alguna disfunció neurològica? Quina?

COMENTARIS:.....
.....
.....
.....

4. Estructura oral (diglòssies) i motricitat oral

El nen presenta alguna malformació o problema de mobilitat en els òrgans bucofonatoris?

Quins?

5. Interaccions físiques i socials

El nen presenta problemes de comportament o socials?

El nen presenta problemes emocionals?

El nivell socioeconòmic de la família del nen és «normal»?

COMENTARIS:.....
.....
.....
.....
.....

6. Capacitat Lingüística

- Fonètica-Fonologia
- Morfologia i situació
- Lèxic i semàntica
- Pragmàtica

Protocol extret del Manual de la Guia TEL per a la seva avaluació i protocols per a logopedes. Grup de Recerca en Psicolingüística i Patologies del Llenguatge de la Universitat de Barcelona (Andreu i Sanz, 2007).

Annex 5

Escales, test i proves

5.1. Escales de desenvolupament

Escalas Bayley de desarrollo infantil (BSID)

Autora: Nancy Bayley

Procedència: The Psychological Corporation, Nova York (1969).

Traducció al castellà de l'escala original: TEA Edicions (1997).

Administració: Individual

Duració: Variable, al voltant dels 45 minuts

Edat d'aplicació: 0;2-2;6 anys.

Finalitat: avaluació del desenvolupament mental, psicomotor i social.

Descripció de les subescales: es compon de dues escales:

1. *Escala Mental:* avalua l'agudesa sensorio-perceptiva, la discriminació i la capacitat de respondre als estímuls, alguns aspectes de la capacitat cognitiva i les vocalitzacions al començament de la comunicació verbal.
2. *Escala de Psicomotricitat:* estudia el grau de control del cos i la motricitat fina i gruixuda.

Per altra banda, hi ha el registre de comportament, el qual avalua la naturalesa de les orientacions socials i afectives del nen envers el seu entorn. Conté una sèrie de subescales per avaluar els comportaments més significatius. L'examinador ha de dur a terme observacions específiques i judicis qualitius de la conducta del nen.

Material: manual, fulls de resposta per cada subescala, objectes d'ús habitual i joguines. S'ha d'afegir un cronòmetre, varis fulls de paper, mocadors de paper, esglaons de fusta i una taula per caminar.

Puntuació i tipificació: escales tipificades.

P.D → es transformen en un índex de desenvolupament mental (IDM) i en un índex de desenvolupament psicomotor (IDP).

Crítica:

- Els objectes i joguines que utilitza el test són atractius pel nen.
- En les portades dels fulls d'anotació de les subescales Mental i de Psicomotricitat, hi ha uns espais destinats a escriure les dades bàsiques de l'historial del nen.
- La tipificació està realitzada amb una mostra nord-americana.
- No seria l'escala més adequada per avaluar específicament el llenguatge.

Escales Bayley II (1993)-2a Edició

Millors respectes les escales originals:

- Actualització de les dades normatives
- Extensió de l'edat d'aplicació (1-42 mesos)
- Millora del contingut de les escales mental, lingüística i motora.
- Actualització i millora del material
- Nous estudis de fiabilitat i validesa
- Més utilitat clínica
- Preservació de les qualitats bàsiques de les Escales Bayley.
- La primera edició de les escales sobreestimava massa les capacitats dels nens, en canvi la segona edició és més discriminativa, detecta amb més precisió les dificultats dels nens.

Ja s'han publicat les **escales Bayley III (2005)**, però ni la segona edició ni la tercera estan traduïdes ni adaptades al castellà.

La segona edició inclou dues noves àrees d'avaluació: àrea socioafectiva i comportament adaptatiu. Les dues es basen en qüestionaris que el cuidador principal del nen han de completar.

També s'ha publicat en anglès la versió **Bayley BSID III (2006)**. Aquesta nova versió ha estat publicada per Harcourt Assessment, Inc.

Currículo Carolina

Autors: N.M. Johnson-Martin; K.G. Jens; S.M. Attermeier i B. J. Hacker.

Procedència: Paul H. Brookes Publishing Co.

Adaptació espanyola: Departament I+D de TEA (1997) 2a edició

Administració: Individual

Edat d'aplicació: 0-2 anys

Model teòric: molts ítems provenen d'instruments d'avaluació evolutiva, dels quals:

- els ítems cognitius parteixen de la teoria piagetiana
- la construcció del programa es basa en les teories conductistes.

Finalitat: Valoració i intervenció.

Descripció de les seqüències: el programa està dividit en 30 seqüències que corresponen a 5 àrees:

- 7 seqüències en l'àrea de cognició
- 5 en l'àrea de comunicació
- 6 en l'àrea d'adaptació
- 5 en l'àrea de motricitat fina
- 7 en l'àrea de motricitat gruixuda.

Material: manual i quadern d'avaluació

Puntuacions i tipificació:

- Prova no estandaritzada.
- La interpretació es basa en criteris de la Psicologia Evolutiva de Piaget.

Crítica:

- Aquesta escala és molt bona i valuosa per a l'avaluació del llenguatge, malgrat la limitació del marge restringit en l'edat d'aplicació, ja que és molt exhaustiva, extensa i detallada.
- És també molt útil per a poder programar la intervenció
- Ara bé, en no ser una prova estandaritzada, cal conèixer la T^a Piagetiana, per a poder fer una valoració i interpretació dels resultats, els quals es basen en criteris evolutius

E.O.D. Escala observacional del desarrollo de Secadas

Autor: Francisco Secadas

Procedència: TEA (1992)

Administració: individual

Edat d'aplicació: 0-6 anys.

Model teòric: està inspirat en Piaget i la concepció del desenvolupament a través d'estadis evolutius.

Finalitat: descriure els processos i seqüències temporals de les principals àrees de desenvolupament i dissenyar un pla d'intervenció educativa.

Descripció de les àrees avaluades:

- Afectivitat
- Desenvolupament somàtic
- Sensopercepció
- Aspectes motrius
- Exploració i coordinació sensoriomotriu
- Contacte i comunicació
- Conceptualització
- Normativitat

Material: monografia, qüestionaris, qüestionari abreviat, fitxes de perfil i de trets.

Puntuació i tipificació:

CONDUCTA → EDAT PROMIG D'APARICIÓ PERFIL DEL NEN.

Valoració crítica:

- Prova molt satisfactòria pel marc teòric en què es basa.
- Resulta molt útil per complementar altres proves estandaritzades.
- Aporta dades molt valuoses dels pares i mestres del nen que estem avaluant.

Escalas Reynell para evaluar el desarrollo del lenguaje

Autor: J.K. Reynell

Adaptació espanyola: J.A.Tapis i E.G. Alonso. MEPSA

Administració: Individual

Duració: 30-45 minuts

Edat d'aplicació: 1-7 anys. Focus més ampli d'aplicació: 1;6-4 anys.

Model teòric: molt influenciat per Luria i Vygotsky.

Finalitat: avaluació de la capacitat de comprensió i expressió verbal del nen, cosa que permetrà determinar el seu nivell evolutiu en un moment determinat i, per tant, també detectar l'existència de dificultats.

Descripció de les escales:

- Escales A i B de comprensió verbal. -Escala de llenguatge expressiu

Material: manual, objectes-joguines, làmines i fulls de registre de dades.

Puntuació i tipificació: prova estandaritzada.

P.D → P.T.

EDAT EQUIVALENT

Per cada escala i per la puntuació total.

Valoració crítica:

- Permet determinar el nivell evolutiu del nen , cosa que es fa imprescindible a l'hora de planificar la intervenció.
- Els objectes i joguines utilitzats són atractius pels nens.
- L'edat d'aplicació coincideix amb el període en què l'evolució del llenguatge és més ràpida.
- La duració individual de l'aplicació cobreix un temps raonable.

Escales Reynell III (1997)- 3a revisió

Canvis respecte les escales originals:

- L'escala d'expressió s'ha revisat completament i hi ha canvis importants en l'escala de comprensió
- En l'escala d'expressió s'ha equilibrat l'ús de joguines i dibuixos i s'han incorporat noves seccions:
- Modelació
- Imitació
- Correcció d'errors
- Completar històries

- Les escales de Comprensió Verbal B s’han suprimit.
- Escales no traduïdes ni adaptades al castellà.

5.2. Proves que avaluen habilitats psicolingüístiques

ITPA Test Illinois de aptituds psicolingüístiques

Autors: S. A. Kirk, J. Mc.Carthy i W.D. Kirk (1961)

Procedència: Universitat de Illinois

Adaptació espanyola: S. Ballesteros i A. Cordero. TEA Edicions (1968)

Administració: individual

Duració: 60 minuts aproximadament

Edat d’aplicació: 2;6-10;6 anys.

Model teòric: es basa en el model psicolingüístic de comunicació d’Osgood.

Finalitat:

- Avaluar les funcions psicolingüístiques implicades en el procés de comunicació per detectar les aptituds i àrees de dificultat específiques de cada nen.

El model de l’ITPA postula tres dimensions cognitives:

1. CANALS DE COMUNICACIÓ:

Imput: visual o auditiu

Output: vocal o motor.

a) Canal visomotor: : *Imput:* visual *Output:* gestual

b) Canal auditivo-vocal

Imput: auditiu

Output: vocal

2. PROCESSOS LINGÜÍSTICS relacionats amb l’adquisició i ús del llenguatge

a) de recepció o comprensió (visual/auditiva)

b) d’associació-organització

c) d’expressió (verbal/motora)

3. NIVELLS D’ORGANITZACIÓ

- a) Automàtic: hàbits integrats com la memòria i l'aprenentatge remot, etc.
- b) Representatiu: està implicada la resposta simbòlica i suposa el maneig intern de símbols. Voluntari

Finalitat: Avaluar les funcions psicolingüístiques implicades en el procés de comunicació per detectar les aptituds i àrees de dificultat específiques de cada nen.

Descripció dels subtests: es compona de 12 subtests, 10 bàsics i 2 complementaris:

1. SUBTESTS DEL NIVELL REPRESENTATIU

1.1. Procés receptiu

- COMPENSIÓ AUDITIVA: extracció del significat a partir d'inputs auditius.
- COMPENSIÓ VISUAL: extracció del significat a partir d'inputs visuals.

1.2. Procés organitzatiu

- ASSOCIACIÓ AUDITIVA: relacionar conceptes presentats oralment.
- ASSOCIACIÓ VISUAL: relacionar conceptes presentats visualment.

1.3. Procés expressiu

- EXPRESSIÓ VERBAL: fluïdesa verbal.
- EXPRESSIÓ MOTORA: expressió d'idees de forma gestual.

2. SUBTESTS DEL NIVELL AUTOMÀTIC

2.1. Proves d'integració o tancament

- INTEGRACIÓ GRAMATICAL: completar frases
- INTEGRACIÓ VISUAL: dibuixos incomplets
- INTEGRACIÓ AUDITIVA (complementari): paraules incompletes
- REUNIÓ DE SONS (complementari)

2.2. Proves de memòria seqüencial

- MEMÒRIA SEQÜENCIAL AUDITIVA: dígit.
- MEMÒRIA SEQÜENCIAL
- VISOMOTORA (abstracta)

Material: manual, quadern d'anotació, quaderns amb il·lustracions i plantilla de correcció per la prova d'integració visual.

Puntuació i tipificació: test baremat, amb els següents tipus de puntuacions:

- a) P.D. = Encerts. S'obté per cada subtest i pel global de la prova .
- b) P.T.: les P.D. de cada subtest es transformen, mitjançant taules, en P.T. nor-

malitzades de Mitja = 36 i D.T.= 6.

- c) Puntuacions d'Edat Psicolingüística (EPL): concepte similar a E.M. S'obté per cada subtest (Puntuació d'Edat) i pel global de la prova (Puntuacions Compostes E.P.L).
- d) Quocient Psicolingüístic (CPL): concepte similar al de Q.I. S'obté dividint la EPL entre l'edat cronològica i el resultat es multiplica per 100.
- e) Suma de PT. Aquesta es divideix entre 10 i s'obté la mitja de PT del subjecte la qual ens servirà per dur a terme l'anàlisi de discrepàncies (Discrepància substancial= +_10)

Valoració crítica:

- L'estudi del perfil de cada nen és especialment útil per l'anàlisi de l'eficàcia dels tractaments

Quant a aspectes negatius:

- És un test molt llarg de passar.
- Les làmines són una mica antiquades i poc motivants.
- Alguns dibuixos mostren objectes una mica desfasats i fins i tot, alguns no són gaire clars i poden induir a error.
- La tipificació espanyola actual no és encara la definitiva.
- La prova es centra en el procés de comunicació, no en les dimensions del llenguatge, encara que sí analitza, d'alguna manera, els nivells lexicosemàntic, fonològic i morfològic, no el sintàctic.
- És doncs, més una prova d'aptituds cognitives que no pas un test que mesuri de forma específica les dimensions del llenguatge.

6a edició de l'ITPA revisada i ampliada (2004)

Millores de la nova edició:

1. Disseny i presentació dels estímuls més atractius.
2. Reestructuració dels materials per facilitar la tasca de l'examinador. Abans els materials no seguien l'ordre d'aplicació dels subtests i no sempre tenien ajudes per anotar adequadament les puntuacions dels subjectes.
3. Nova tipificació, actualitzant i ampliant la mostra primitiva per augmentar la validesa en interpretar els resultats. Barems actualitzats adequats a la realitat social actual.

4. Anàlisi estadística a partir de les noves dades obtingudes que permeten profunditzar en les qualitats psicomètriques de l'Escala.

5.3. Proves que avaluen habilitats del llenguatge oral

ELI (Escala de Llenguatge Infantil)

Autors: Cristobal Saborit Mallol i Juan Pedro Julian Marzà

Finalitat: Conèixer l'evolució del llenguatge infantil en els cursos d'Educació Infantil de 3 anys, 4 anys i 5 anys per tal de:

- Detectar dificultats.
- Diagnosticar.
- Identificar necessitats.
- Controlar els canvis de la intervenció.
- Ser una eina d'investigació

Descripció del test:

- L'escala ELI avalua aspectes bàsics del llenguatge:
 - Fonologia.
 - Morfologia.
 - Semàntica
 - Sintaxi
 - Pragmàtica
 - Lectoescriptura
 - Memòria
 - Cognició

Proves disponibles en castellà i català (valencià)

- La informació es complementa mitjançant els protocols següents:
 - Anamnesi.
 - Respiració.
 - Òrgans fonoarticularis.
 - Informació prèvia del tutor.
 - Escala evolutiva.
 - Autorització paterna.
 - Examen d'audició.
 - Examen neurològic, foniàtric, neurofisiològic, neuroimatge, etc.
 - Mostra de llenguatge espontani (s'enregistra per poder fer la transcripció i fer l'anàlisi).

Una vegada realitzada l'avaluació podem fer l'informe.

Model d'informe (PROGRAMA INFORMÀTIC)

Descripció de l'escala

1. Vocabulari comprensiu
2. Vocabulari expressiu
3. Repetició de dígit
4. Repetició de frases
5. Memòria d'un conte
6. Pragmàtica
7. Fluïdesa lèxica
8. Escala d'articulació
9. Intel·ligència no verbal (matrius k-bit) (Opcional)
10. Nivell lectoescriptura (Opcional)

1. Vocabulari comprensiu

- Llamines amb 5 dibuixos d'un determinat **camp semàntic**.
- El nen ha d'assenyalar el **dibuix** que se li demana entre 5 alternatives.
- 30 làmines de **dificultat creixent** (de camps semàntic més concrets a abstractes)

Nivell de coneixement de lèxic i vocabulari receptiu

2. Vocabulari expressiu

- Consta de **30 dibuixos**, dels quals ha de dir el nom.
 - Nivell de **dificultat creixent** (paraules del context pròxim – més dificultat)
- Accés al lèxic, vocabulari expressiu, riquesa semàntica i informació**

3. Repetició de dígit

- Es demana a l'alumne que repeteixi els números que li anem dient
- **Seqüència creixent** de dígit.

Memòria de repetició immediata, memòria seqüencial auditiva, memòria de treball i bucle fonoartulatori

4. Repetició de frases

- Es demana a l'alumne que repeteixi després de nosaltres les frases que anem dient.
- **Augmentem la longitud** de manera progressiva.
- Es tracta de mesurar la **Longitud mitjana de la frase (LMF)**

Memòria auditiva a curt termini, nivell gramatical i nivell morfosintàctic.

5. Memòria d'un conte

- Li expliquem un **conte** a l'alumne, acompanyant amb làmines
- Després li demanem que ens digui **què recorda de la història** (sense el suport de les làmines)
- Anotem 1 punt per cada paraula en negreta que produeixi.

Comprensió oral, comprensió narrativa, memòria a curt termini i record narratiu

6. Pragmàtica

- S'estudia l'ús del llenguatge en diferents situacions comunicatives.
 - *Comprensiva*: Fem gestos que de vegades van acompanyats de la frase corresponent i de vegades no. L'alumne ens ha de dir si és correcte o no.
 - *Expressiva*: Preguntem a l'alumne sobre salutacions, metàfores, etc.

Mesura aspectes de comprensió i expressió i aspectes cognitius

7. Fluïdesa lèxica

- Durant 1 minut l'alumne ha de dir paraules que pertanyin a **2 camps semàntics** d'ús freqüent en el seu context familiar i escolar
- **Animals** (més concret)
- **Jocs-joguines** (més abstracte)

Mesura accés al lèxic, vocabulari expressiu, nivell d'informació, fluïdesa verbal, flexibilitat cognitiva

8. Escala d'articulació

- Es demana a l'alumne que digui el nom de manera espontània i dirigida.
- Es tracta d'una **prova tradicional** per avaluar les dificultats en l'adquisició de fonemes.
- Mesura la pronúncia i les **dificultats** en les paraules que continguin els **fonemes** a estudiar en posició inicial, mitjana o final.
- Aplicació informàtica (resultats)

Mesura nivell d'articulació, capacitat d'imitació de fonemes. Permet situar l'edat d'articulació del nen en relació amb el grup normatiu

9. Intel·ligència no verbal (Matrius K-BIT) (Opcional)

- S'aplica la **prova de matrius del K-BIT de Kaufman** editada per TEA (1990)
- Matrius: sèries en les quals cal continuar unes figures o dibuixos.
 - **Mesura l'aptitud per a resoldre analogies amb estímuls visuals**
 - **Ens permet conèixer el nivell d'intel·ligència fluïda**

10. Nivell lectoescriptura (Opcional)

- Partint de les teories sobre l'aprenentatge del llenguatge escrit en els nens.
A.Teberosky (1992)
 - Prova que permet conèixer l'**etapa** en la qual es troba
 - Es demana que escrigui el nom dels **dibuixos ... frase curta.**
- Taula de valoració de mostres (indica el nivell)**

Puntuació i tipificació: Podem fer-ho de 2 formes:

- **Contrastant cada valor en la taula corresponent** per a veure en quina edat està el nen en cada apartat.
 - **Aplicació informàtica.**
- Introduïm la **PD** i se'ns proporciona el **Nivell** en anys i mesos, i la **PC**.

Valoració crítica

- Prova que dóna molta informació d'una manera molt ràpida.
- Adaptada al valencià.
- L' Aplicació informàtica facilita la interpretació de dades i percentils.
- Dóna resultats en anys i mesos. (Dades més més útils i clarificadores que un percentil)
- Un inconvenient és que com que s'ha de passar la prova a l'inici i al final de curs, l'alumnat acaba aprenent-se les respostes de les proves.

CELF-4 (Evaluación Clínica de Fundamentos del Lenguaje)

Autors: Eleanor Semel, Elisabeth H. Wiig i Wayne A. Secord.

Procedència: PsychCorp (2006)

Administració: individual

Edat d'aplicació: 5-21 anys

Duració: 20- 30 minuts

Finalitat: identificar les fortaleses i debilitats del llenguatge comprensiu i expressiu per tal d'identificar els subjectes que necessitin rebre tractament i aportar dades útils per plantejar objectius curriculars a nivell educatiu.

Descripció (subtests):

- Conceptos y siguiendo direcciones (5-21 anys) Estructura de palabras (5-8 anys)

- Recordando oraciones (5- 21 anys)
- Formulación de oraciones (5- 21 anys)
- Clases de palabras 1 (5-7 anys) i 2 (8- 21 anys) Estructura de oraciones (5-8 anys)
- Vocabulario expresivo (5-9 anys)
- Definiciones de palabras (10-21 anys)
- Entendiendo párrafos (5-21 anys)
- Conocimiento fonológico (5-12 anys)
- Asociación de palabras (5-21 anys)
- Repetición de números 1 (5-16 anys) i 2 (17-21 anys) Secuencias familiares 1 (5-16 anys) i 2 (17-21 anys) Enumeración rápida y automática (5-21 anys) Clasificación pragmática (5- 21 anys)
- Escala de valoración del lenguaje (5-21 anys): l'han de completar pares, mestres i el propi alumne.

Puntuacions:

1. "Core Language" (s'obté adminstrant 4 subtests, diferents en funció de tres franges d'edat :5-8 anys/ 9-12 anys / 13-21 anys).

Subtests 5-8 anys:

- Conceptos y siguiendo direcciones
 - Estructura de palabras
 - Recordando oraciones
 - Formulación de oraciones.
2. Llenguatge Receptiu
 3. Llenguatge Expressiu
 4. Contingut del llenguatge
 5. Estructura del llenguatge
 6. Memoria de treball

En cada una d'aquestes puntuacions, i en funció de l'edat, hi ha diferents subtests.

Material: manual, 2 manuals d'estímuls, fulls de registre nivell I i II, fulls de perfil.

Plon (prueba de lenguaje oral de Navarra)

Autors: G.A. Ayerra; M.L. Armentia López; A. Fraile; P. Olangua; N. Uriz.

Administració: Individual

Duració: variable, entre 15 i 20 minuts

Edat d'aplicació: 4, 5 i 6 anys.

Finalitat: mesura del desenvolupament del llenguatge oral, tipus “screening”, per detectar els alumnes d'una classe amb dificultats en el llenguatge a nivell de forma, contingut i ús.

Material: un estoig d'anelles que conté el material de la prova: manual, carpetes de material per les diferents edats, quaderns de fonologia també per edats, un cotxet i 4 fitxes de colors.

Puntuació i tipificació: prova baremada, amb puntuacions típiques transformades en els apartats de Forma, Contingut, Ús i Total per 4, 5 i 6 anys. (Mitja= 50/ Desviació Típica= 20). També proporciona una interpretació qualitativa: normal (PT mitja o per sobre), necessita millorar (PT entre la mitja i una DT per sota la mitja) o retard (PT inferior a una DT per sota la mitja).

Valoració crítica:

- La presentació del material és molt atractiva i molt actual.
- És una prova de senzilla i ràpida aplicació.
- A l'hora d'interpretar els resultats, la transformació quantitativa-qualitativa d'aquests últims és molt senzilla i fàcil de fer.
- Fulls col·lectius de recollida de dades per 3, 4, 5 i 6 anys.
- Baremació per edats massa àmplia.
- Manca d'indicacions a l'hora d'interpretar les puntuacions.

PLON-R Prueba de lenguaje oral Navarra - Revisada

Autors: Gloria Aguinagua, Ma. Armentia, Ana Fraile, Pedro Olangua, Nicolas Uriz.

La versió revisada segueix els mateixos principis i fonaments teòrics que la PLON original.

Els principals canvis de la versió revisada són:

- Nou disseny (s'unifica el quadern d'estímuls, hi ha noves fitxes de colors, etc.)
- S'amplia l'edat d'aplicació de la prova des dels 3 anys.
- Nous barems obtinguts amb mostres més àmplies i representatives.

Material: manual, quadern d'estímuls, quadernets de registre de 3, 4, 5 i 6 anys, vinyeta i trencaclosques.

Valoració crítica:

La PLON-R és una prova de fàcil comprensió, d'ús àgil i ràpid i fàcil d'administrar i interpretar, tot i que només pot oferir un screening del llenguatge i parla infantils, sent en cap cas suficient per arribar a elaborar el diagnòstic.

ELCE Exploración del lenguaje comprensivo y expresivo

Autors: M.J. López Ginés, M. D. Zurita Salellas, A. Redón Díaz, I. García Martínez, M. Santamaría Marí, J. Iniesta Martiarena.

Procedència: CEPE Editorial

Administració: individual

Duració: 3 hores aproximadament:

- 45 min. per la prova de comprensió
- 2h. 30 min. per la prova d'elocució

Edat d'aplicació: 4-7 anys, tot i que també es pot administrar a nens disminuïts, l'edat mental del quals estigui entre les edats de 4 i 7 anys.

Finalitat:

- Valoració de la comprensió del llenguatge des d'un punt de vista semàntic, analític-sintètic i de pensament.
- Avaluació qualitativa de l'expressió del llenguatge.

Descripció de la prova:

- *Comprensió verbal:* s'avalua el nivell sensorio perceptiu i el nivell verbal pur, tot explorant els aspectes semàntics, els aspectes analític-sintètics i els aspectes de pensament.

- *Expressió verbal*: s'avaluen diversos aspectes:
- Òrgans bucofonatoris i pràxies: - nivell anatòmic - nivell funcional
 - Exploració fonològica induïda o repetida i exploració fonètica
 - Percepció de sons i ritmes, discriminació auditiva de sons i fonètica.

Material: manual, quadern de làmines per la comprensió, quadern de làmines per l'expressió, quadern de targetes complementàries, fulls de respostes de comprensió, fulls de respostes de locució (expressió), fulls de respostes del test lèxic-semàntic, 2 fulls “quadre-resum” de respostes del test lèxic-semàntic, cassette de “Discriminació auditiva i Logopèdia”, objectes manipulables.

Índex del Manual:

Prólogo

Introducción

PARTE I

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE

1. Fundamentación teórica
2. Descripción de las pruebas
3. Normas de aplicación y corrección
 - 3.1. Normas generales de aplicación y corrección
 - 3.2. Normas específicas de aplicación y corrección

Nivel Sensorioperceptivo

 - 3.2.1. Aspecto semántico
 - A) Metropolitan. Ítem 3 B- Test léxico-semántico
 - 3.2.2. Aspecto analítico-sintético A- Órdenes simples B- Órdenes complejas
 - B.1) Órdenes de selección de objetos
 - B.2) Órdenes de ejecución de mandatos
 - B.3) Órdenes de selección de objetos y ejecución de mandatos
 - 3.2.3. Aspecto de pensamiento
 - A) Test de Decroly
 - B) Metropolitan. Ítem 2 Nivel Verbal Puro
4. Baremos

PARTE II

EVALUACIÓN DE LA ELOCUCIÓN DEL LENGUAJE

1. Fundamentación teórica
2. Discriminación de las pruebas
3. Normas de aplicación y corrección
 - 3.1 Normas generales de aplicación y corrección
 - 3.2 Normas específicas de aplicación y corrección
 - 3.2.1. Órganos fonoarticulatorios y praxias
 - A) Nivel anatómico
 - B) Nivel funcional
 - 3.2.2. Exploración fonológica y fonética
 - A) Exploración fonológica inducida i/o repetida
 - B) Exploración fonética
 - 3.2.3. Percepción y discriminación auditiva
 - A) Sonido
 - B) Ritmo
 - C) Discriminación auditiva de sonidos
 - D) Discriminación fonética

Puntuació i tipificació:

- Test Decroly, Metropolitan: ítems 2 i 3: es dóna un punt per cada resposta correcta i es sumen el número total d'encerts.
- La resta de proves s'avaluen en funció de si la resposta ha estat induïda o repetida, o si assenyala o produeix.

Fiabilitat i validesa: només podem considerar com a fiables i vàlids els subtests Decroly i Metropolitan (ítems 2 i 3), ja que són els únics que estan estandaritzats. La resta no estan estandaritzats, són molt subjectius.

Valoració crítica:

- Presenta limitacions en l'aplicació a persones amb deficiències auditives i/o visuals, autistes, PC, depenent del grau d'afectació que presentin.
- Només està traduït al castellà. Per tant, per persones catalanoparlants es pot administrar fent una traducció, exceptuant l'apartat de fonètica, fonologia i discriminació auditiva.

- Analitza molts aspectes del llenguatge però no profunditza gaire en cada un d'ells.
- Manual molt ben estructurat i explícit.

BLOC Bateria del lenguaje objetiva y criterial

Autors: M.Puyuelo; E.H. Wiig; J. Renom; A. Solanas. *Procedència:* Masson Ed.

Administració: individual

Duració: 3-3'5hores aproximadament.

Edat d'aplicació: 5-14 anys.

Finalitat:

- Avaluar l'adquisició d'habilitats lingüístiques, regles i repertoris en 4 àrees o mòduls: morfologia, sintaxi, semàntica i pragmàtica i en les dues vessants expressiva i comprensiva.
- Establir si la competència lingüística en relació a l'aptitud avaluada és la corresponent a l'edat cronològica o no
- Determinar si la competència lingüística en relació a l'aptitud avaluada està adquirida o no.
- Facilitar una informació àmplia i precisa per realitzar el programa d'intervenció.
- Observar la seva evolució des de l'última avaluació.

Descripció de la bateria:

1. *Morfologia:* es compon de 19 apartats o blocs de 10 ítems cadascun.
2. *Sintaxi:* es compon de 18 apartats o blocs de 10 ítems cadascun.
3. *Semàntica:* es compon de 8 apartats o blocs de 10 ítems cadascun.
4. *Pragmàtica:* es compon de 13 apartats o blocs que s'avaluen a partir de 5 làmines.

Material:

- Un manual d'avaluació
- Tres manuals d'imatges: un de sintaxi, un de morfologia i un de semàntica i pragmàtica.
- Quatre quaderns de registre: un de sintaxi, un de morfologia, un de semàntica i un de pragmàtica.

Índex del Manual:

Capítol 1: Descripció de la prova

Capítol 2: Estructura, desenvolupament i administració Capítol 3: Descripció del model

Capítol 4: Interpretació de les puntuacions

Capítol 5: Anàlisi psicomètric

Capítol 6: Fiabilitat i validesa de les puntuacions Bibliografia

Annexos: Taules de barems normatius i puntuacions transformades.

Puntuació i tipificació: Hi ha uns fulls de registre on s'anoten els resultats obtinguts en cadascun dels ítems corresponents a cada bloc:

1 = resposta positiva (encert).

0 = resposta negativa (error).

N = resposta nul·la (omissió).

Es poden utilitzar 3 tipus de barems en un mateix individu:

1. Barems normatius
2. Puntuació referida al criteri
3. La corba de desenvolupament (permet veure l'evolució del nen en el temps, des d'un punt de vista quantitatiu i qualitatiu, en relació a una determinada habilitat lingüística).

Fiabilitat i validesa: cal verificar la fiabilitat en moltes puntuacions d'habilitat. Respecte als indicadors de fiabilitat només dos blocs han mostrat un baix nivell:

Bloc 4: Semàntica (instrumental)

Bloc 1: Morfologia

Pel que fa a la validesa, el BLOC és una prova vàlida

Valoració crítica:

- No avalua la fonologia.
- Avalua la pragmàtica, cosa que la majoria de tests no fan.
- És flexible: es poden avaluar els mòduls, inclòs només un dels seus components o blocs, per separat.
- Abraça un ampli interval d'edats.
- El material és molt pràctic i fàcil de passar i comprendre, ja que tot està molt ben estructurat.

- Proporciona informació molt àmplia sobre els aspectes avaluats
- No és una prova enfocada a una patologia concreta, per la qual cosa pot ser especialment útil a nivell escolar.

BLOC Screening

Autors: Miquel Puyuelo Sanclemente, Jean-Adolphe Rondal i Elisabeth H. Wiig.

Aquesta és una prova de detecció (screening) més ràpida i àgil d'administrar que el BLOC.

A més conté un programa informàtic (BLOC-INFO) per corregir automàticament tant la versió completa de la bateria com la versió screening.

Material:

- Manual
- Quadern d'imatges.
- Quadern de registre.
- CD-ROM (Programa BLOC-INFO)

Prueba de valoración de la PERCEPCIÓN AUDITIVA. Explorando los sonidos y el lenguaje.

Autores: Antonia M^a Gotzens Busquets i Sílvia Marro (logopedes del CREDAV de Sabadell).

Procedència: Masson Ed. (1999)

Administració: individual

Duració: variable. S'aconsella passar la prova en dues sessions.

Edat d'aplicació: 3;6-7 anys. També es pot aplicar a nens més grans.

Finalitat: valoració de la percepció auditiva (amb sorolls i sons) i del llenguatge.

Puntuació i tipificació: prova no baremada ni estandaritzada. Correcció qualitativa i criterial.

Valoració crítica:

- Prova de fàcil administració.
- A més de proporcionar una valoració específica, concreta i completa de la percepció auditiva, facilita la planificació d'una intervenció més precisa i suggereix activitats i exercicis d'entrenament de la percepció auditiva diferents als utilitzats clàssicament en el treball logopèdic.

AREPA Anàlisi del Retard de la Parla 2^a Ed.

Autors: Eva. M. Aguilar i Miquel Serra

Procedència: Edicions de la Universitat de Barcelona (2007)

Administració: individual

Edat d'Aplicació: a partir dels 3 anys

Finalitat: analitzar la fonètica i fonologia infantil.

Composició:

1. Prova de "rastreig": avalua el nivell fonètic- fonològic de nens entre 3 i 6 anys i els classifica en les següents categories: normalitat, immaduresa (zona de risc evolutiu) o retard evolutiu i estructural.
2. Valoracions complementàries: a partir de les dades evolutives, es valora el nivell cognitiu, les pràxies, la respiració i l'audició.
3. Prova de denominació + prova de narració (a partir dels 4/5 anys) + prova de discriminació perceptiva (3-6 anys) = Perfil de la competència fonètico-fonològica.

Objectiu principal: establir el perfil de la competència fonètico - fonològica per a elaborar els plans de reeducació.

Material: manual, el qual inclou les làmines, un mirall, depressor, un got, una palleta, xiclet espelma, globus, etc.

Puntuació i tipificació:

- Algunes subproves inclouen una baremació en la població general i en una població amb retard de parla.
- Les proves complementàries, la tasca de denominació i la de narració no tenen barems de correcció.
- També hi ha editada la prova en castella: **AREHA**.

Valoració crítica:

- Els resultats de baremació tenen limitacions:
 - Algunes estructures que es volen analitzar només apareixen en una paraula. Dades difícilment extrapolables a la parla espontània.
 - Les mostres de nens utilitzades en la creació de barems són reduïdes.
 - La prova permet tenir un coneixement més exacte del nivell en què es situen les dificultats del nen (segmental, sil·làbica i de paraula) i establir els objectius de la reeducació corresponent.

Avaluació del desenvolupament fonològic en nens catalanoparlants de 3 a 7 anys. Laura Bosch

Autora: Laura Bosch Galceran

Administració: Individual

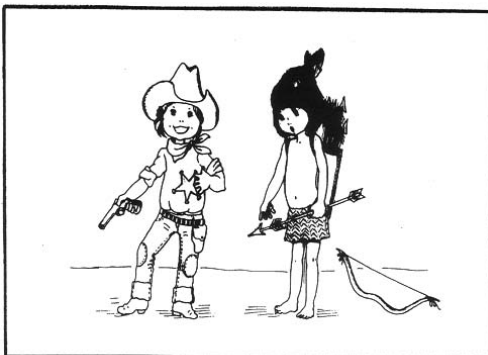
Edat d'aplicació: 3-7 anys

Finalitat: avaluar els tipus de processos fonològics presents en la producció elicitada del nen.

Material: 9 làmines i 1 d'addicional. Taules de registre.

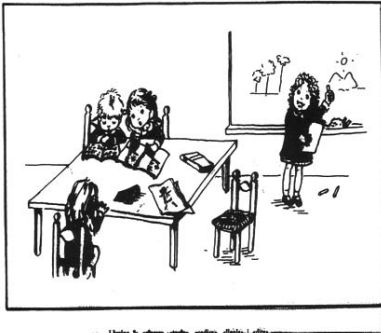
Preguntes Facilitadores Prova L. Bosch

- **Làmina 1:** Què porta el sheriff a la samarreta? (estrella)



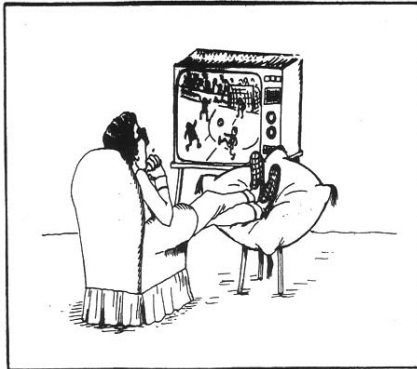
Làmina 1: «pistola», «fletxa» i «estrella».

- **Làmina 2:** On són les nenes? Al pati? (classe)



Làmina 2: classe, nenes, nenes, nenes i nenes.

- **Làmina 3:** Què fan per la tele? (futbol)



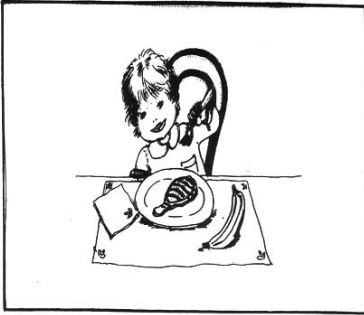
Làmina 3: futbol, nenes i nenes. Opcional: nenes.

- **Làmina 4:** Amb què neteja? (drap)



Làmina 4: neteja, drap, neteja i neteja. C.C.S.O.

- **Làmina 5:** Què fa aquest nen? Juga? (menja)



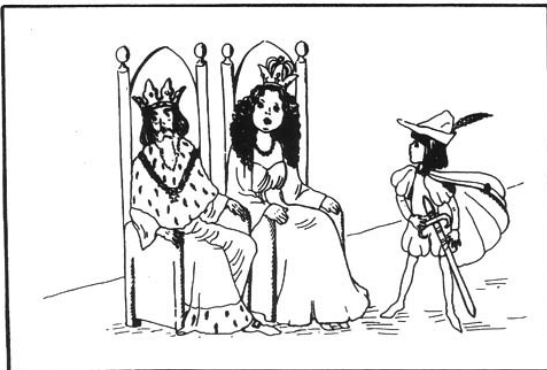
Làmina 5: menja, cunya, cunya i cunya.

- **Làmina 6:** Com va vestit? (bufanda, jaqueta,...)



Làmina 6: cunya, cunya, cunya i cunya.

- **Làmina 7:** Com són els cabells de la reina? (llargs) El príncep és gros? (prim)



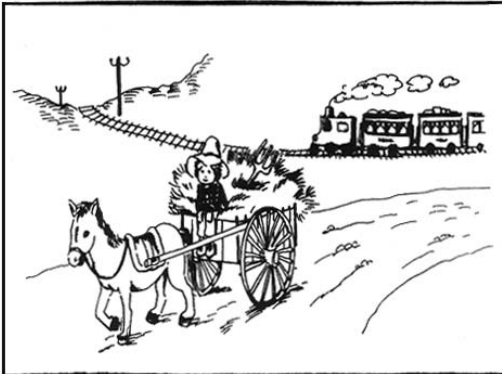
Làmina 7: cunya, cunya, cunya i cunya.

- **Làmina 8:** On ha sortit el nen? (balcó)



Làmina 8: rítmic, ritmab, ritmb i ritmb.

- **Làmina 9:** De quin color és el cavall? (blanc)



Làmina 9: carro, cavall, blanc i carro.

- **Làmina 10:** On són les barques? A prop? (lluny)



Làmina 10: riu, riu, riu, riu i riu.

Puntuació i Tipificació

- Prova baremada
- Anàlisi quantitativa dels resultats:
 - A) Processos relatius a l'estructura sil·làbica
 - B) Processos substitutius
 - C) Processos assimilatoris
- Anàlisi qualitativa dels resultats.
 - Processos fonològics de simplificació.

A) Processos relatius a l'estructura sil·làbica

1. Omissió de consonants finals
mar → ma
2. Omissió de síl·labes àtones finals:
espasa → espa
3. Omissió de consonants inicials:
bufanda → ufanda
4. Omissió de síl·labes àtones inicials:
escombra → combra
5. Omissió de consonants intervocàliques
(la majoria corresponen al triangle /l/, /r/, /d/)
taula → taua
cadira → caira
6. Reducció de diftongs
Afecta fonamentalment als decreixents, que perden la semivocal
reina → rena
taula → tala

B) Processos substitutoris

1. Frontalització
2. Posteriorització
3. Insonorització
4. Sonorització
5. Fricació oclusives
6. Oclusivització
7. Semiconsonització
8. Pèrdua d'africació
9. Africació

10. Prominència de la llengua
11. Aspiració de /s/ davant oclusiva
12. Palatalització
13. Despalatalització
14. Semiconsonantització de líquides
15. Fricació de líquides
16. Desvelarització
17. Nasalització
18. Manca de lateralització
19. Lateralització de vibrant simple
20. Absència de vibrant múltiple
21. Absència de vibrant simple
22. Posteriorització de vibrants
23. Substitució de /d/ per una líquida
24. /s/ dentalitzada o pre-dorsal
25. /s/ lateralitzada

C) Processos assimilatoris

1. Assimilació labials
drap → brap
2. Assimilació labiodentals
bufanda → fufanda
3. Assimilacions dentals
pistola → tistola
4. Assimilació alveolars
cadira → carira
5. Assimilacions palatals
jaqueta → [jafeta]
6. Assimilacions velars
forquilla → corquilla
7. Assimilacions nasals
reina → neina

Puntuació i Tipificació

Es compara el perfil fonològic del nen amb els perfils fonològics per edats, per veure quins processos són normals i quins indiquen retard.

Valoració crítica:

- Valora cada fonema en funció de la seva posició en la paraula (inicial, mitja o final), cosa que modifica la dificultat de ser pronunciat. Tot i això, no explora totes les possibilitats.
- És senzill d'aplicar.
- Permet valorar la parla espontània del nen en descriure les imatges.

Evaluación fonológica del habla infantil

Autora: L. Bosch

Procedència: Masson Ed. (2005)

Administració: individual

Edat d'aplicació: 3-7;11 anys

Finalitat: avaluar el desenvolupament fonològic per obtenir un primer nivell d'anàlisi.

Material: 12 làmines i taules de registre.

Puntuació i tipificació: prova baremada amb una mostra de 300 subjectes. Anàlisi quantitativa i qualitativa dels resultats. Es compara el perfil fonològic del nen amb els perfils fonològics per edats, per veure quins processos són normals i quins indiquen retard. També permet saber la gravetat dels errors.

Valoració crítica:

A diferència d'altres treballs, en castellà o altres llengües, en què només s'obté un llistat de sons alterats o omesos, en aquesta prova es recull la producció del vocabulari dins d'una frase, en situació d'expressió espontània i es pot dur a terme un anàlisi d'errors per sons, categories de sons (trets), tipus d'estructures sil·làbiques i patrons de simplificació fonològica de naturalesa sistèmica, estructural o assimilatòria. Tot això permetrà conèixer els nivells de funcionament del sistema fonològic del nen i els seus mecanismes de producció lèxica.

En definitiva, l' anàlisi, a diferència de la versió catalana, és més qualitativa i completa.

Registro fonológico inducido

Autor: M. Monfort i A. Suárez Sánchez

Procedència: CEPE

Administració: individual

Duració: 10-20 minuts.

Edat d'aplicació: 3-6; 6 anys.

Finalitat: Valorar la fonologia. En concret:

1. Valoració qualitativa: registrar les peculiaritats de la parla en el nen en producció induïda de paraules i en repetició.
2. Valoració quantitativa: comparar la seva producció amb la producció mitja d'un grup de nens de la seva edat que visqui en un entorn social similar.

Material: 57 targetes amb dibuixos que cobreixen l'espectre fonològic fonamental del castellà.

Puntuació i tipificació: estandaritzat en castellà. Les dades de la baremació, però, han de considerar-se merament indicatives, no poden, per sí soles, determinar la normalitat o anormalitat del procés evolutiu d'un nen.

Valoració crítica:

- És de molt ràpida i senzilla aplicació.
- És similar al test de la Laura Bosch, encara que no es fixa en la posició del fonema dins la paraula.

Test de inteligibilidad

Autors: Marc Monfort i Adoración Juárez Sánchez

Procedència: Entha ediciones

Administració: individual

Edat d'aplicació: a partir dels 4 anys (1a part) a partir dels 7 anys (2a part)

Finalitat: registrar i mesurar la intel·ligibilitat de la parla en nens o adults amb alteracions greus (ex: PC, disàrtria i sordeses severes i profundes pre-locutives).

Es compona d'una prova de paraules aïllades (induïdes per dibuixos) i d'una prova de frases (induïdes per llenguatge escrit).

Material: Manual, 25 fulls de registre i 32 làmines

PAF Prueba de articulación de fonemas

Autor: A. Arandiga

Duració: variable, aproximadament 30 min.

Edat d'aplicació: 5-8 anys i edats posteriors.

Finalitat: diagnòstic descriptiu de la dislàlia funcional. Pretén obtenir un anàlisi descriptiu dels aspectes que intervenen en l'articulació de fonemes.

Material: manual, protocol de registre i full de l'informe

Descripció de les subproves:

- Respiració
- Capacitat de bufada
- Habilitat buco-linguo-labial
- Ritme
- Discriminació auditiva
- Discriminació fonètica
- Articulació de fonemes
- Llenguatge espontani
- Lecto-escriptura

Puntuació i tipificació: no existeixen barems, sinó referents evolutius de normalitat.

Valoració crítica:

- Molt simple i fàcil de passar.
- Proporciona informació de cara a la intervenció.
- El test pot convertir-se en una mica monòton i avorrit pel nen, ja que és força llarg i s'han de repetir moltes paraules.
- Els dibuixos de la discriminació auditiva no són massa clars.

- La tasca de discriminació fonètica és correspon més a una tasca d'evocació que no pas de discriminació, i això pot portar a confusió: en cas d'error, no sabrem si el nen discrimina bé però no pot dir-ho, o no discrimina bé i per això no ho diu correctament.

ELA-R Examen Logopédico de Articulación-Revisado

Autors: Divisió d'Investigació i Estudis del Grup Albor-Cohs

Administració: individual.

Duració: 15-25 min.

Edat d'aplicació: Dels 2 anys en endavant

Finalitat: avaluar de manera qualitativa el grau de domini en produir els diversos fonemes/grups consonàntics i vocàlics de la llengua espanyola (situats en diferents posicions) a partir de la producció verbal del nen en llenguatge espontani, el·licitat i imitatiu.

Material: manual, 126 dibuixos de colors, quadern- registre de fonètica Reproductiva (ELA-rfr) i quadern- Registre de Llenguatge Induït (ELA-rli).

Puntuació i tipificació: no és una prova estandaritzada, sinó una mostra de la conducta verbal del nen.

Valoració crítica: simple d'aplicar, breu a l'hora de corregir, de fàcil interpretació i força amè. Alguns dibuixos, però, són poc representatius del significat que pretenen evocar.

EDAF Discriminación auditiva y fonológica

Autors: M.F. Brancal; A.M. Ferrer, F. Alcantud; M.E. Quiroga (2007) 2a Ed.

Procedència: Edicions Lebón

Administració: individual

Duració: 30-45 min.

Edat d'aplicació: a partir dels 3 anys, sense límit d'edat.

Finalitat: detectar possibles alteracions en la discriminació auditiva i fonològica.

Descripció del test: Presenta 5 subapartats:

1. Discriminació dels sons del medi
2. Discriminació figura-fons
3. Discriminació fonològica en paraules
4. Discriminació fonològica en logotoms
5. Memòria seqüencial auditiva

1. Discriminació dels sons del medi.

Un cop sentit l'estímul sonor, el nen ha de seleccionar d'entre quatre possibles quina imatge correspon al so.



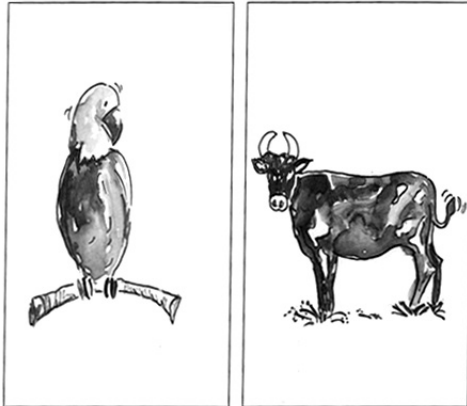
2. Discriminació Figura-fons

El nen sent dos sons que es reproduïxen de manera simultània. Ha de senyalar les dos imatges que corresponen al estímul sonor presentats.



3. Discriminació fonològica en paraules

En cada ítem el nen escolta una paraula, i ha de seleccionar la imatge, entre dos dibuixos possibles, que correspon a l'estímul sonor.



4. Discriminació fonològica en Logotomes.

El nen sent l'estímul (CD), format per tres logotomes, i ha de contestar si les tres síl·labes són iguals o no.

Per exemple:

PA	PA	PA
PA	BA	BA
MA	PA	PA

5. Memòria Seqüencial Auditiva

S'avalua el record immediat de vocables, en repetició de sèries (des de 3 fins a 5 paraules).

Per exemple:

luna – casa – silla

melón – sandía – uva - limón

Material: manual, llibre de làmines, CD amb els estímuls sonors i protocol.

Puntuació i tipificació: prova estandaritzada.

Valoració crítica:

- Alguns dibuixos poden resultar complicats per certes edats.
- Té un camp d'aplicació molt ampli, entenent que la seva aplicació ha de ser part d'un examen més global

CREVT (Test de Vocabulario Expresivo y Receptivo)

Autors: Gerald Wallace i Donald D. Hammill

Procedència: Pro.ed (www.proedinc.com), 2002

Administració: individual

Duració: 20-30 minuts

Edat d'aplicació: 4-17 anys

Finalitat: mesurar el vocabulari expressiu i receptiu i analitzar si hi ha discrepància entre ambdues.

Material: manual, llibre de fotos, fulls de resposta / perfil forma A i B.

Descripció:

- Subtest 1 (V. Receptiu): senyalar entre 6 dibuixos, el que ha dit l'examinador (10 làmines). (4-17 anys)
- Subtest 2 (V. Expressiu): Dir el que signifiquen 25 paraules com "cuchillo, sombrero, rimel, vaso, etc.". (5-17 anys)

Puntuació i tipificació:

- S'obtenen PT, Percentils i Edat Equivalent.

Valoració crítica

- Útil per discriminar si la dificultat es situa a nivell comprensiu, expressiu o en els dos nivells.
- Es registren les condicions del test (nivell de soroll, interrupcions, distraccions, etc.)
- Té fotos molt clares i actuals.

BOEHM Test Boehm de Conceptos Básicos

Nom original: Boehm of Basic Concepts.

Autor: Ann E. Boehm.

Administració: individual i col·lectiva.

Duració: sense temps limitat. Aproximadament 40 min.

Edat d'aplicació: 4-7 anys.

Finalitat: estimació del coneixement de conceptes bàsics per a l'aprenentatge escolar.

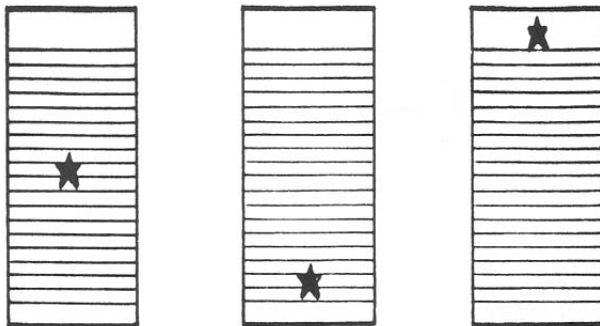
Material: manual, dos quaderns, full de correcció i registre.

Descripció del test

- 50 elements que es presenten en dos quaderns. El quadern 2 és més difícil que el 1. Cada un conté 3 exemples i 25 ítems.
- Continguts dels ítems: espacials (localització, direcció i dimensions), quantitius, temporals i altres.
- El nen ha de marcar amb una creu el dibuix que millor representi la frase que ha dit l'examinador.

Per exemple:

Marqueu el quadre que té l'estrella a la part de dalt.



Un altre exemple:

Marqueu la bola que té la corda ficada a través del forat.



Puntuació i Tipificació

- P.D. (nombre d'encerts) → P.C.
- Tipificació realitzada controlant variables de:
 - nivell escolar
 - nivell socio - econòmic
- Adaptació espanyola (1970-71) TEA Ed.

TVIP Test de vocabulario en imágenes Peabody PPVT-III 3a versió

Autors: Ll. M. Dunn, L.M. Dunn i D.Arribas (1997)

Adaptació espanyola: realitzada amb una mostra representativa superior als 2.500 subjectes procedents de 21 províncies d'Espanya.

Distribuidora: TEA Ediciones (2006)

Administració: Individual

Duració: 10-20 min, aproximadament.

Edat d'aplicació: 2;6-90 anys

Finalitat: avaluar la comprensió de vocabulari del subjecte.

Descripció del test:

- El subjecte ha de seleccionar entre quatre estímuls, el dibuix que considera que il·lustra millor el significat d'una paraula presentada oralment per l'examinador.

Ítems organitzats de menor a major dificultat.

Material: manual i quadern d'estímuls format per 192 làmines amb 4 dibuixos cada una. Imatges ordenades en un format d'elecció múltiple (el subjecte ha de seleccionar el dibuix que representa millor el significat de la paraula dita per l'examinador). També hi ha 25 fulls de registre.

Puntuació i tipificació:

Les P.D. es transformen en diferents tipus de puntuacions:

- CI (Mitja = 100 / DT = 15)
- Percentil
- Eneatip (Mitja = 5 / DT = 2)
- Edat equivalent

Valoració crítica:

- Test senzill, curt, i fàcil i ràpid de passar, corregir i interpretar.
- Edat molt àmplia d'aplicació
- Els ítems estan ordenats en forma de creixent dificultat, per la qual cosa només cal aplicar els que estan al voltant del nivell crític del nen, i no aquells que poden ser per ell massa fàcils o massa difícils.
- La puntuació és objectiva, ràpida i exacta (alta fiabilitat, validesa i sensibilitat).

Test de vocabulaire en images

Autor: Y. Lége i P. Dague

Administració: individual

Duració: 30 minuts

Edat d'aplicació: 3-9 anys.

Àmbit d'aplicació:

- nens normals
- nens amb problemes motors que no poden parlar
- nens inhibits a nivell comunicatiu
- nens amb retard de llenguatge oral
- nens sords
- nens amb deficiència intel·lectual
- nens deprivats culturalment o immigrants

Finalitat: avaluar la intel·ligència verbal de nens.

Composició: està format per dues formes paral·leles equivalents (A i B). La segona forma s'aplicaria per avaluar els efectes d'una reeducació o d'un temps d'aprenentatge després d'un període de temps relativament curt.

Material: 103 làmines i manual.

Puntuació i tipificació: s'obté una puntuació bruta (P.D.), la qual es transforma en edat mental, i aquesta a la vegada, es transforma en un Quocient de Desenvolupament (Q.D.).

El Q.D. és el nivell de desenvolupament de la intel·ligència verbal.

Interpretació: veure taula X

Les P.D. es classifiquen en intervals de 3 mesos en cinc categories o classes diferents:

Classe 1: EXCEL·LENTS

Classe 2: BONS

Classe 3: MITJANS

Classe 4: MEDIOCRES

Classe 5: FEBLES

Valoració crítica:

- És molt bon test i supera, en bona part, els dèficits del Peabody.
- En les seves dues formes, presenta una bona validesa, com a mínim, fins als 8 anys.

TSA. Desarrollo de la morfosintaxis en el niño

Adaptació espanyola: traduït i adaptat a l'espanyol per Gerardo Aguado (1989). CEPE: Madrid.

Administració: individual.

Duració: bastant curta, però dependrà de quina edat tingui el nen.

Edat d'aplicació: 3-6;9 anys.

Finalitat: valorar la morfosintaxi, en els dos aspectes, comprensiu i expressiu. Més concretament:

1. Veure si el nen té adquirida de forma implícita l'estructura sintàctica i si l'aplica correctament.
2. Explorar la seqüència d'adquisició dels signes morfosintàctics en castellà dels 3 als 7 anys.
3. Diagnosticar els retards i trastorns en l'anàlisi morfosintàctic, especificant els trets deficitaris.

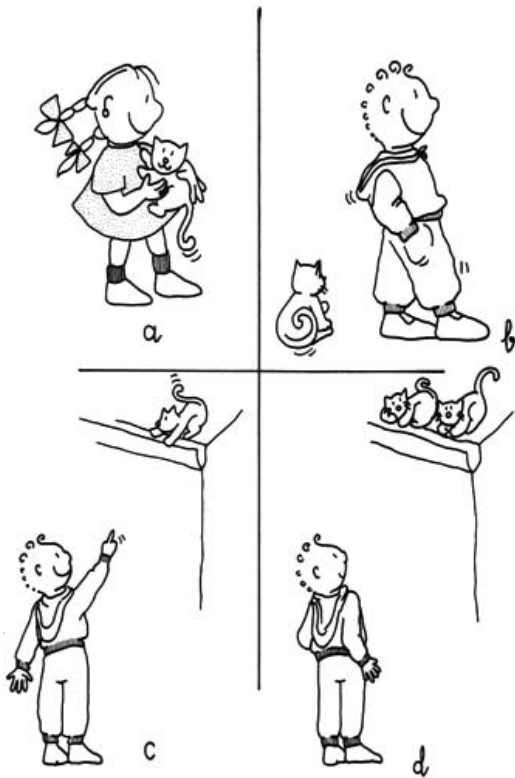
Descripció del test:

1. Apartat de comprensió.
2. Apartat d'expressió.

1. Anàlisi de la comprensió morfosintàctica

Per exemple:

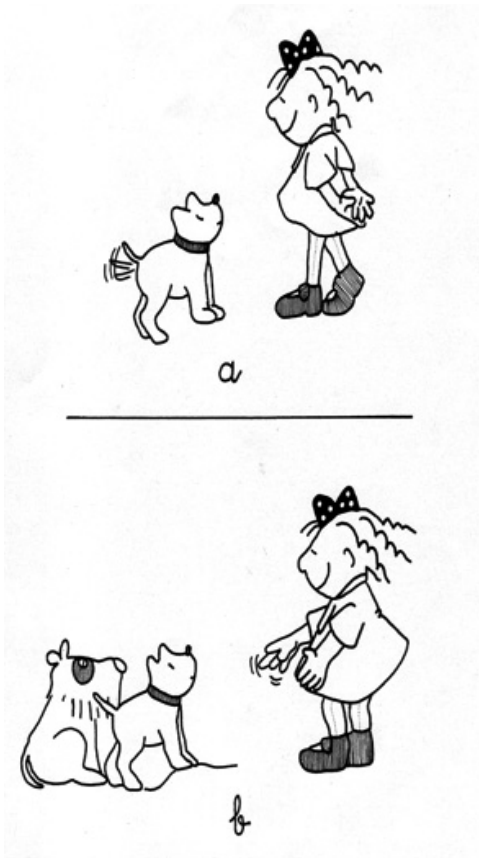
- El niño mira el gato.
- El niño mira los gatos*.



2. Anàlisi de l'expressió morfosintàctica

Per exemple:

- La chica mira los perros*
- La chica mira el perro.



Material: làmines de dibuixos, algunes de les quals estan destinades a treballar la comprensió i altres l'expressió, full de respostes i manual d'avaluació.

Puntuació i tipificació: test estandaritzat en població espanyola.

Valoració crítica:

- Per a què els resultats siguin fiables s'ha d'assegurar un bon nivell de contingut lèxic, percepció visual i memòria a curt termini.

- La memòria a curt termini pot influenciar en els resultats obtinguts en la part d'expressió, i el nen pot només tractar de memoritzar allò que li diu l'examinador, i després imitar-ho.
- Hi ha dibuixos no massa clars que poden resultar ambigus pels nens (ex. Dibuixos que avaluen les oracions interrogatives o els futurs).
- Pot ser útil per detectar problemes però no per fer un anàlisi més profund d'ells.
- No es recomana passar-lo en el cas de la deficiència mental.

TROG Test for reception of grammar

Autora: D.V.M. Bishop

Primera edició: 1983

Segona edició: 1989

Administració: Individual

Duració: 10-20 min.

Edat d'aplicació: 4-12 anys.

Finalitat: avaluar si els nens comprenen els contrastos gramaticals.

Descripció del test:

- 80 làmines de vocabulari amb quatre dibuixos cada una, separades per blocs. El subjecte ha d'assenyalar el dibuix que correspon a la frase dita per l'examinador
- Targetes de vocabulari (Vocabulary Check). S'utilitzen només quan l'examinador no està segur si el subjecte coneix el significat de les paraules utilitzades en el TROG.

Puntuació i tipificació: test baremat en anglès. Interpretació quantitativa i qualitativa de la comprensió del nen.

Valoració crítica:

- Edat àmplia d'aplicació.
- Dibuixos de colors clars i atractius pels nens.
- En el manual hi ha un apartat on es contemplen les diverses reaccions que pot tenir el nen davant del test, i dóna estratègies per sortir d'una hipotètica situació conflictiva.

CEG Test de Comprensió de Estructures Gramaticales

Autora: Elvira Mendoza

Procedència: grup d'investigació "Logopedia experimental y aplicada", dirigit per Elvira Mendoza Lara. TEA Edicions (2005).

Administració: individual

Duració: 15-20 minuts

Edat d'aplicació: nens entre 4-11 anys o adults que presenten trastorns de comprensió del llenguatge, afàsia o traumatismes craneoencefàlics.

Finalitat: avaluar la comprensió gramatical de nens amb TEL (Trastorns Específics del Llenguatge).

Descripció del test:

- Consta de 80 ítems agrupats en 20 blocs en funció de la seva complexitat. El nen ha d'indicar quin dibuix, dels 4 que es presenten, correspon a l'enunciat emès per l'examinador. Ha d'aplicar-se tot sencer.
- Nens menors de 6 anys i/o amb dèficits en el nivell lèxic: aplicar 7 assajos (assenyalar dibuixos correponents a paraules).

Puntuació i Tipificació:

- Test estandaritzat amb població espanyola.
- Interpretació quantitativa: PD → PC
- Interpretació qualitativa: anàlisi dels errors quant a la longitud i complexitat de cada oració-estímul (cada bloc avalua una estructura gramatical determinada) i al tipus d'error (elecció de distractors lèxics o gramaticals)

Material: manual, 25 fulls de resultats i quadern.

Valoració crítica:

- Ràpida i senzilla aplicació i correcció
- Ofereix tant una interpretació quantitativa com una valoració qualitativa.

The bus story. A test of continuous speech

Autora: C. Renfrew (1969).

Edat d'aplicació: 3-8 anys

Finalitat: avaluar la comprensió i especialment, la producció d'estructures narratives. No interessa com es produeixen les paraules aïllades, sinó la parla continuada; la capacitat del nen per construir estructures narratives i un discurs fluid.

Descripció de la prova: La prova està composta per una sèrie de vinyetes que formen un conte.

Material: manual i conte.

Puntuació i tipificació: no estandaritzat.

Valoració crítica:

- No hi ha baremació, per tant, la seva correcció es basa en criteris un tant subjectius.
- És molt senzilla i ràpida de passar i la història que presenta acostuma a ser suggerent i atractiva pels nens.

