

# logopèdia:

De les dificultats infantils que poden interferir en el correcte procés d'aprenentatge escolar, les del llenguatge oral són, possiblement, de les més desconegudes per pares i professionals no especialistes en llenguatge. Semblaria que aquestes dificultats evolutives, específiques, sense causes aparents que les originen, queden reduïdes o bé a una situació de la primera infància, o bé a una situació circumscrita únicament a una dificultat comunicativa que no s'extrapola a la resta de la quotidianitat dels nostres infants.

I més lluny de la realitat que aquestes dues reduccions. Perquè el llenguatge és, a la vegada, instrument per a la comunicació i per a la cognició, i el seu funcionament inadequat incideix en tota la realitat infantil, amb més o menys repercussió, segons la intensitat de les seves dificultats.

Però parlar de com i en quins moments el llenguatge oral dificulta l'escolaritat requereix reflexionar sobre què és el llenguatge, sobre com es desenvolupa amb criteris de normalitat i sobre les dificultats que poden aparèixer en el procés de creixement de l'infant.

## El llenguatge com a procés bàsic que necessita transformacions

Quan un infant surt d'escola amb ganes d'explicar-nos com li ha anat el dia, què ha fet avui, què ha après, és a dir, quan un infant té una intenció comunicativa, es posa en marxa la transformació d'aquesta intenció en llenguatge. Posem per exemple que en Pau ens vol explicar que avui ha passat alguna cosa a l'escola amb dos companys. En un primer nivell preverbal es planificarà el missatge, es formarà la proposició (el llenguatge del pensament) adient a la informació que ens vol transmetre: se seleccionaran els elements que formaran la proposició i s'ordenaran d'acord amb uns requeriments, com ara segons la perspectiva que en Pau vulgui donar al seu missatge: si l'ordenació és [persona] [persona] [acció]

[temps] [localització], vol emfatitzar que són les dues persones les que han fet l'acció. Quan el que l'infant ens vol explicar és més llarg, la planificació del missatge requerirà la formació de diverses proposicions que s'hauran d'ordenar al llarg del discurs mantenint les relacions de coherència.

La proposició creada passa a un segon nivell, on es completarà amb els elements lingüístics necessaris perquè el missatge pugui ser formulat. Es recuperaran les paraules que ompliran la proposició ([persona]: Albert; [persona]: Joan; [acció]: barallar-se; [temps]: avui; [localització]: classe), s'afegiran els aspectes morfològics i sintàctics (descodificació gramatical) i es recuperaran els sons fonològics de la seva llengua (descodificació fonològica). Com que l'infant no només pensa aquest missatge, sinó que ens el transmet, en un tercer nivell articularà el missatge mitjançant el programa motor. Ara en Pau ja ens pot dir que "l'Albert i en Joan s'han barallat avui a la classe".

El resultat del processament és l'articulació d'una frase ben planificada, amb els elements lèxics, morfosintàctics i fonològics necessaris per a l'expressió de la seva intenció comunicativa. Com que estem conversant amb en Pau, el nen haurà d'entendre el que li diem, no només les nostres paraules i frases, sinó també la nostra intenció comunicativa.

## Quan el llenguatge dificulta l'escolaritat



Es considera necessari que els cuidadors atribueixin una intenció a les accions dels nadons

El llenguatge és, doncs, un procés bàsic que requereix habilitats i coneixements que ens permetin realitzar transformacions per poder articular el missatge a partir de la comprensió tant del missatge que rebem com de la intenció comunicativa de qui ens parla (Levelt, 1989).

L'infant neix dotat de les habilitats necessàries perquè aquestes transformacions es realitzin. Però, des d'una perspectiva funcional, es considera necessari que els cuidadors atribueixin una intenció a les accions dels nadons, interpretació que esdevé crucial per al desenvolupament del llenguatge (Bruner, 1984).

## Les bases socials i cognitives del creixement del llenguatge

La participació del nadó en les activitats conjuntes amb els adults (els formats d'atenció conjunta) fa que percebi l'efecte que tenen les seves accions en la seva família, fet que li permet desenvolupar instruments comunicatius per a la manifestació de la seva intenció comunicativa: la mirada, el somriure, el gest, les vocalitzacions i, posteriorment, el llenguatge.

Al mateix temps, i també a partir dels formats d'atenció conjunta, es produeix un progressiu desenvolupament cognitiu necessari per a la construcció del llenguatge. Es desenvolupen la causalitat; la capacitat de fer servir un mitjà per obtenir una fi; la conservació de l'objecte; les capacitats d'anàlisi, d'abstraccions positives i negatives i de síntesi; la capacitat d'associar i simbolitzar; i les capacitats de classificar i categoritzar.

Aquestes habilitats permetran a l'infant reorganitzar els instruments comunicatius; saber que l'objecte existeix malgrat que no estigui davant seu; descompondre'l en les seves propietats, seleccionant les que interessin i deixant de banda les que no interessin i, amb les qualitats seleccionades, entendre l'objecte com un tot; referir-se a la realitat interioritzada fent un dibuix, simbolitzant un joc, imitant (en diferit) o parlant; i fer més acurada la representació de la realitat i, per tant, precisar els trets semàntics dels significats i tenir una comprensió i una expressió també més acurades. Són, juntament amb els canvis afectius i socials, la força directora per a l'adquisició del llenguatge (Bloom, 1998). Així, a poc a poc, i de manera progressiva, podrà referir-se a les diferents realitats i elements del món que l'envolta.

Si aquestes dues condicions (la intenció comunicativa i el bon desenvolupament cognitiu) es donen en els infants, durant el primer any de vida arriben a comprendre el llenguatge del seu grup social de referència i inicien la producció de les seves intencions comunicatives. Al voltant de l'any i fins els 18 mesos són produccions d'una paraula molt usuals en el lèxic infantil (d'alta freqüència) i apreses per la seva reiterada presència en les seves accions quotidianes, en els for-



**La participació del nadó en les activitats conjuntes amb els adults fa que percebi l'efecte que les seves accions tenen en la seva família**

de llenguatge i, per tant, la repercussió en la seva escolaritat es manifestarà de forma heterogènia.

### **El llenguatge dificulta...**

#### **... El processament dels continguts d'aprenentatge**

mats d'atenció conjunta. Entre els 18 i els 24 mesos es produeix un gran creixement en l'aprenentatge del lèxic, fet que possibilita que l'infant pugui utilitzar aquest lèxic en produccions de dos nuclis (ex.: "aquí papa", "llet no", "pupa aquí", "cai nen", etc.). Entre els 24 i els 30 mesos produirà la frase simple, i d'aquí evolucionarà cap a l'ús d'estructures sintàctiques més complexes: frases simples amb nuclis expandits i oracions complexes coordinades i subordinades. Aquest creixement lingüístic permetrà a l'infant posar més paraules a les seves idees, explicar més coses de l'entorn i fer servir més habilitats comunicatives, doncs l'instrument per a la comunicació ha augmentat considerablement (Serra, i altres, 2000). Als 4 anys ja tenen una situació lingüística que els investigadors del llenguatge denominen de competència adulta, tot i que hi ha produccions d'incorporació més tardana, com per exemple alguns tipus d'oracions comparatives (Aparici, 2006). El llenguatge ja està suficientment desenvolupat perquè sigui un vehicle per a l'aprenentatge i, per tant, a l'escola ja es fa servir per aprendre i per demostrar el que s'ha après.

Quan l'adquisició i l'evolució temporal o estructural del llenguatge no segueix els criteris de normalitat lingüística, els infants iniciaran l'escola amb poc llenguatge o amb dificultats en algun o en diversos components i/o nivells

La transmissió de continguts d'aprenentatge a l'escola es fa, bàsicament, a través d'explicacions orals que l'alumnat ha de transformar, com ja hem vist, per poder aprendre.

Els infants amb dificultats lingüístiques necessiten més temps i més recursos cognitius i atencionals que els seus companys per realitzar les transformacions assenyalades, ja que no les poden fer de manera tan automatitzada com els altres. Sembla haver-hi un dèficit en el processament del llenguatge (Bosch, 1997). La conseqüència d'aquesta dificultat és una disminució del temps durant el qual el nen pot mantenir l'atenció en el llenguatge, fet que pot provocar que no segueixi les explicacions que s'estan fent en aquell moment i, per tant, es pot perdre en el procés d'aprenentatge. No és que no vulgui escoltar, no és que no li interessi el que li expliquen, no és que tingui un dèficit d'atenció, sinó que té una dificultat de processament del llenguatge oral que provoca un cansament i una baixada de l'atenció quan l'activitat és verbal. Tenir bon resultat en els aprenentatges, comporta un gran esforç per a aquests nens. Quan les activitats d'aprenentatge no són verbals, els infants es manifesten com el que de ben segur són: nens i nenes amb ganes de participar i aprendre.

#### **... La comprensió dels continguts d'aprenentatge**

Alguns infants presenten dificultats per comprendre algun aspecte del llenguatge oral i produeixen respostes que no s'ajusten a les preguntes o a les intervencions de l'adult. A l'escola aquestes dificultats repercutiran en la comprensió dels enunciats dels exercicis orals i/o escrits i l'infant produirà respostes que poden sorprendre el professorat.

Poden tenir dificultats per comprendre el significat de les paraules, perquè només accedeixen a un dels dos possibles significats que pugui tenir la paraula (ex.: en Martí no relacionava les paraules "clau" i "martell" perquè només accedia al significat de "clau: instrument per obrir portes"; quan es va afegir el determinant "un", les va relacionar immediatament) o perquè tinguin un coneixement parcial del significat (ex.: en Manel no entén l'enunciat matemàtic "quant valen en conjunt 10 articles de cada?" perquè només activa el significat d'"article: escrit, anunci, redactat").

També poden tenir dificultats per comprendre tota l'estructura sintàctica de les frases o algun aspecte d'elles i els serà difícil entendre l'enunciat d'alguns exercicis (ex.: "subratlla el nom i la paraula que hi ha davant del nom").

Alguns infants presenten dificultats per entendre la informació que no s'explicita en el discurs i fan comprensions literals (Bishop i

Rosembloom, 1987; Rapin i Allen, 1987). A l'escola, aquestes dificultats provoquen que els infants no entenguin la informació que no es diu de forma literal en els enunciats del exercicis, com en el cas següent, en què l'infant no sabia què havia de fer amb les set tasses: "per preparar 4 tasses de xocolata, s'han de fer servir 120 grams de cacau en pols. Quant de cacau es necessita per a 7 tasses?".

#### **... L'aprenentatge lèxic**

Els infants que presenten una dificultat evolutiva del llenguatge tenen un creixement lèxic més tardà perquè els costa aprendre paraules (Bishop, 1997; Leonard, 1998). Aquesta dificultat també es presenta en el context escolar. Durant l'educació infantil i primària l'aprenentatge lèxic és un contingut molt important pràcticament en totes les àrees curriculars: (ex.: han d'aprendre noms d'animals invertebrats aquàtics, terrestres, aeris). La diferència és que a l'escola el lèxic que han d'aprendre és un lèxic de més baixa freqüència, de vegades inusual, sovint poc significatiu per a la realitat de l'infant i no de referència conjunta (ex.: "esquerdar", "esmicolar", "estripar", "esbotzar", "despuntar"). Encara que hagin rebut rehabilitació logopèdica, allò que interferia en l'aprenentatge lèxic inicial pot interferir en la incorporació del

**La transmissió de continguts d'aprenentatge a l'escola es fa, bàsicament, a través d'explicacions orals**





**Amb aquestes dificultats, els infants han de respondre a preguntes d'exàmens**

per a què es posa crema? M: Pa pa banyase, no, pa mirar el sol). Poden tenir dificultats per evocar paraules de la mateixa categoria semàntica (ex.: L: per què no em dius animals que viuen a la selva? M: lleó, lleona, zebra, femella, fills del lleó, elefant). De vegades no troben les paraules que coneixen, tenen dificultats per accedir al lèxic (ex.: L: què t'agrada berenar a la tarda? S: moltes coses, com per exemple unnnn (2'') unnn (2'') ara no em surt el nom (2'') unnnn (2'') un croissant). Com que no els surt la paraula, produeixen definicions funcionals (ex.: diuen "pal de màgia" per "vareta"; L: què porta als peus? N: per esquiar) o circumloquis o parafràsis semàntiques (ex.: un abric per estar a casa per bata; unes banyes per treballar per sabates) (Serra, 1997).

Amb aquestes dificultats, els infants han de respondre a preguntes d'exàmens (ex.: escriu el nom de tres animals invertebrats aquàtics, tres de terrestres i tres d'aeris). Encara que hagin estudiat, que nosaltres no ho dubtem, i suposant que

nou lèxic d'aprenentatge i, sovint, o no el pot aprendre o en fa aprenentatges parcials. El que per capacitats cognitives podrien fer, que és aprendre un contingut memorístic, no són capaços de fer-ho amb facilitat a causa de les dificultats que tenen per aprendre paraules.

El lèxic après s'organitza en xarxes semàntiques i ha d'estar fàcilment disponible al sistema quan es processa el llenguatge, de manera que pugui ser evocat sense dificultats durant la producció. Però un percentatge molt alt d'infants amb dificultats del llenguatge tenen dificultats per recuperar les paraules apreses (Hedge, 1996; Leonard, 1998), de manera que evoquen una paraula per una altra, generant errors involuntaris que no poden evitar (ex.: "orelles" per "ulleres", "bufanda" per "corbata"), encara que alguns infants sí que reformulen la seva producció per evocar la paraula correcta (ex.: L:

hagin pogut aprendre noms d'animals invertebrats aquàtics, terrestres i aeris, a l'examen han d'evocar-los, i és bastant probable que s'equivoquin fent errors d'evocació, que no contestin tot el que saben o que deixin les preguntes en blanc. Una vegada més, el que per capacitats cognitives podrien aconseguir, ho tenen difícil per l'evocació de les paraules.

Quan un infant presenta aquestes dificultats, té la possibilitat d'explicar de forma oral el que ha estudiat, pot fer servir el recurs d'anar reformulant la seva resposta, encara que això sembli una dificultat en la planificació, que li costa explicar-se. Però la resposta ha de ser donada per escrit, no és usual fer ús de les reformulacions, i aquesta dificultat pot fer que deixi les preguntes en blanc, per a sorpresa de la seva família, que assegura que el seu fill havia estudiat.

Si no es coneixen aquestes dificultats, no es podran valorar com el que són: dificultats lèxiques que l'infant no pot controlar, revisar ni corregir si no l'ajuda l'adult en aquest procés de revisió. Al contrari, poden ser valorades com el resultat d'una falta d'estudi, d'una impulsivitat de l'infant o, fins i tot, d'una ximpleria.

### ... L'explicació del que s'ha après

Ja hem vist com la intenció de comunicar posa en marxa el nivell de la planificació amb la formació de la proposició que després haurà de ser formulada.

Les dificultats en la planificació afecten la selecció i l'ordenació dels elements que formen la proposició i es produeixen omissions d'elements nuclears de la frase (ex.: L: Ahora cuando vayas a casa ¿qué vas a hacer? M: Ver la tele, y pijama, y dormir), frases incomprensibles que no ens permeten interpretar el missatge (ex.: quan a la Maria se li pregunta què ha fet a l'escola, diu que no se'n recorda perquè "és que ja m'han passat les coses de treballar per dir-li la mama i en a tu") o ordenació incorrecta dels elements de la frase (ex.: J: "està a l'ordinador una xica") (Serra, 1997; Leonard, 1998).

**Si no es coneixen aquestes dificultats poden ser valorades com el resultat d'una falta d'estudi**

Aquestes dificultats es manifesten també a l'escola quan els nens han de fer una explicació oral o escrita: la Júlia ens diu que "està a l'ordinador una xica" i que "al papa li han marxat els cabells". Quan ha de respondre a un exercici en el que ha de valorar si unes frases que se li presenten són possibles, contesta afirmativament a les frases "he menjat un pastís trist" i "la cadira es va escapar escales avall", enunciat semblants als que ella produeix.

Les dificultats en la planificació també afecten la seqüenciació del discurs, amb l'ús d'elements que no permeten integrar la informació, i/o amb omissions d'informació que trenquen la coherència discursiva (Pérez Pérez, 1997, 1999): (ex.: explicant la pel·lícula Buscant en Nemo: "els (:) elsss (2'') aquests que van per xooò mirant pel (:) fons del mar, com és? Els submarinismes, troben un peix, té com unaaa (: ) ferida, i l'agafen i se l'emporten, vale? Per tenir-lo allà. I el pare el va a salvar iiiii mira el pare va (: ) va per tot el oceà buscaaaar (: ) a Austràlia el seuuu (: ) el el seu fill").

Les dificultats de planificació poden passar desapercibudes si l'aprenentatge és memorístic i els nens poden fer una repetició literal del que han après (si fan dictats, ja que és una tasca reproductiva en què no intervenen els processos de planificació; quan els aprenentatges són inicials, ja que en els primers cursos de l'escolaritat hi ha poca exigència de planificació), però quan la demostració de l'aprenentatge requereix una formulació productiva, en què l'infant ha de planificar què vol explicar, aleshores les dificultats es manifesten. Si l'avaluació de l'aprenentatge es realitza oralment, el resultat seria un discurs difícil d'entendre com el que acabem de veure. Però com que habitualment l'avaluació es realitza per es-



crit, les dificultats de planificació es manifesten en respostes, redaccions i/o explicacions incomprensibles o en respostes molt reduïdes (ex.: redacció: “Avia una familia que enaven el reveas que la gent normal. Aquesta familia marxaven el poble, cose que ja estavent el poble que tenien danar i pujan en el tren que els portara el poble per cumprarse una case. La gent normal anaven a la ciutat i no el poble pero eran molt llestos pero agafen un tren que no era i van apara el poble i tot eix passa per ficar el cartell atibucat i despres la gent mirven i diuen que avient anat el lloc correcta pero la familia ja tenien una casa tren”...).

### ... L'aprenentatge de la lectoescriptura

Quan la informació que l'infant rep o ha de produir és escrita, els processos de transformació del llenguatge oral es fan sobre la base del codi escrit. L'exigència de la tasca ara és més alta, ja que serà necessari que el llenguatge escrit funcioni de manera adequada.

Però des de la neurologia s'ha posat de manifest que la correcta codificació del llenguatge escrit requereix la integritat de la funció lingüística oral (Verger i Sastre, 2000). A més, els investigadors del llenguatge assenyalen que encara que les dificultats amb el llenguatge oral hagin desaparegut o disminuït, poden reaparèixer quan el nivell de processament és més complex, com en el cas del llenguatge escrit (Bosch, 1997). Per tant, les alteracions del llenguatge oral, tant en l'expressió com en la comprensió, justifiquen la presència de trastorns de la lectoescriptura. Normalment, a P4 s'inicia l'aprenentatge de la lectoescriptura i a P5 se'ls demana un cert nivell lectoescriptor, també a aquells infants que en aquestes edats poden estar rebent un tractament logopèdic per les seves dificultats amb el llenguatge oral. Mentre els seus companys avancen en la lectura i en l'escriptura, ells encara treballen per avançar en el llenguatge oral i per tant, han d'iniciar l'aprenentatge lectoescriptor quan encara no

disposen d'unes bones bases lingüístiques, aspecte que els dificultarà seguir el mateix ritme d'aprenentatge que els seus companys. També poden presentar més dificultats per aprendre el procés de conversió grafema-fonema i de connexió auditiva-gràfica i gràfica-fonològica, per la qual cosa els costarà escriure i fer la descodificació fonològica (Pérez Pérez, 2008). Si els nens presenten dificultats articulatòries, aquestes també es reflectiran en l'escriptura i en la lectura. El pas a la ruta visual es veurà, doncs, compromès, ja que les condicions per progressar no s'acompleixen (no tenen dificultats en la descodificació i pràctica lectora que li permetin emmagatzemar el vocabulari lector i accedir-hi de forma automàtica durant la lectura). També poden presentar dificultats en la comprensió de les paraules i frases, per les pròpies dificultats en la descodificació, però també perquè s'ha d'accedir als significats de les paraules, que en aquests infants poden estar compromesos, com ja hem vist. Per tant, no estariem davant d'una dislèxia, sinó d'una dificultat de llenguatge oral amb repercussions en l'aprenentatge del llenguatge escrit. La informació que es processa a partir del llenguatge escrit, amb dificultats, impedirà realitzar de forma correcta les transformacions del llenguatge oral. Estem davant un peix que es mossega la cua.

### ... La interacció amb els seus companys

Quan un infant inicia l'escolaritat ha de participar en les activitats d'un grup d'iguals amb qui establirà una relació que també hauria de ser d'iguals, independentment de les característiques i de les situacions personals de cada infant. Però els infants que tenen una dificultat evolutiva del llenguatge oral tenen més difícil establir aquestes relacions d'igualtat. El llenguatge no és per ells un bon instrument de comunicació. Són infants que es relacionen millor amb els adults, no solen ser escollits pels seus iguals com a companys de joc i són menys valorats per les seves dificul-

tats lingüístiques. Quan aquests infants es troben en una situació més estructurada, de conversa a l'aula amb el seu professorat i els seus companys, tampoc se'n surten millor. El llenguatge no els possibilita desenvolupar el ventall d'habilitats comunicatives que sí que han desenvolupat els seus companys i, en conseqüència, la seva comunicació es redueix a poca cosa més que a respostes simples. No acostumen a explicar què han fet el cap de setmana ni on aniran de vacances amb la seva família, ni verbalitzen el joc que han fet al pati. Poden desconectar de la situació d'interacció comunicativa amb els seus companys mentre els altres sí que ho expliquen. Cada vegada es noten més les diferències i les relacions socials ja no són d'igual a igual, sinó matisades, la majoria de vegades, per sentiments d'inferioritat, que es van incrementant a mesura que les seves dificultats escolars també es van incrementant curs rere curs. L'altre sempre és més que ell. Així doncs, a les dificultats d'aprenentatge es poden afegir possibles situacions emocionals i socials afectades.

Quan els infants són més grans i expliquen més coses, les dificultats de planificació i d'ús del llenguatge poden interferir en les seves relacions socials. Els costa mantenir una conversa amb els seus amics, no respecten els torns de parla, les seves intervencions poden ser insuficients o amb massa informació, ambigües, poc rellevants (ex.: denominant l'acció que una persona està fent a una imatge: “lavarse las manos. Yo de pequeña fregaba los platos de mi abuela. Nos poníamos mi prima y yo. Ella lavaba y yo aclaraba y me daban propinilla. Tengo fotos. Yo ayudaba mucho a mi abuela. Hoy ha llovido mucho, ¿eh? Se me



ha mojado la mochila”). Els costa entendre les produccions dels seus companys, en fent una interpretació literal i, per tant, no entenen les intencions comunicatives, les ironies, els acudits: (ex.: L: tens una piscina? M: com ho saps?). Aquestes dificultats comprometen les seves relacions, ja que són considerats infants i adolescents pesats, que no callen, o molt seriosos, que no accepten les bromes ni entenen els acudits. Normalment es relacionen amb un grup social molt reduït.

### Conclusió

Les dificultats lingüístiques s'extrapolen a tota realitat dels nostres infants, afectant l'escolaritat:

- Quan han de processar els continguts d'aprenentatge, amb una baixada de l'atenció sostinguda que pot provocar que no segueixin les explicacions que el professor està fent en aquell moment.
- Quan han de comprendre els continguts d'aprenentatge, amb dificultats per entendre part o tot l'enunciat (per les paraules, per la seva estructura sintàctica o perquè no s'hi explicita tota la informació).
- Quan han d'aprendre contingut escolar amb molt de lèxic i demostrar que l'han après, produint errors d'evocació o dificultats per trobar les paraules.

- Quan han d'explicar el resultat del seu aprenentatge, amb dificultats de planificació que es tradueixen en respostes i redaccions difícils d'entendre, amb informació molt reduïda i amb dificultats en la comprensió de l'estructura gramatical de les frases orals o escrites.

- Quan han d'aprendre la lectura i l'escriptura, fet que afegeix més dificultats al processament del llenguatge oral.

- Quan han d'interaccionar amb els seus companys, amb dificultats de relació i d'integració en el grup d'iguals.

### Reduïm les conseqüències de les dificultats lingüístiques

La posada en marxa de mecanismes per disminuir les dificultats de llenguatge oral i reduir les seves conseqüències en marc escolar ha de ser interdisciplinària.

- **Els logopedes** hem de fer entendre que el llenguatge és, de forma molt important, un instrument de cognició i d'aprenentatge, i hem de poder explicar com i en quins moments una dificultat lingüística pot estar dificultant l'escolaritat d'un infant si els seus progressos no són els esperats. La responsabilitat que tenim amb aquests infants fa necessari l'ús de procediments d'avaluació molt acurats que ens permetin conèixer amb molta precisió on es presenten les dificultats per tal de prioritzar i seqüenciar correctament els objectius de la nostra intervenció. Aquesta hauria de tenir en compte les bases psicolingüístiques de l'aprenentatge del llenguatge, com proposa el model d'intervenció sociocognitiva (Pérez Pérez, Giró, 2002; Giró, López, Pérez Pérez, 2003).

- **Els pediatres i d'altres professionals sanitaris** han de conèixer molt bé els límits de la normalitat lingüística a partir dels quals un infant hauria de ser valorat per un logopeda. Els infants que als 24 mesos no han incorporat les seves primeres paraules presenten un retard simple i haurien de ser entesos com a infants susceptibles d'un seguiment. Si entre els 24 i 30 mesos la situació continua, l'especialista del llenguatge hauria de valorar les

bases socials i cognitives per al desenvolupament del llenguatge. Que siguin petits cronològicament no ens ha de confondre amb l'evolució lingüística que necessàriament han de fer, seguint els períodes posats de manifest en les investigacions sobre l'adquisició del llenguatge i les seves pertorbacions.

- El **professorat** i el sistema educatiu hauria de desenvolupar mecanismes que permetin reduir les conseqüències de les dificultats lingüístiques perquè aquestes no penalitzin els infants en els seus aprenentatges escolars.

- Les **famílies** han d'entendre la importància de les dificultats de llenguatge que presenten els seus fills. Han de conèixer que la intervenció és un treball lent que requereix molta paciència i complicitat amb el professional que atén el seu fill, i que el criteri professional especialitzat serà el que les orientarà millor sobre la necessitat d'iniciar, continuar i finalitzar un tractament logopèdic en l'àrea del llenguatge oral.

I el que també necessitem, sens dubte, són llocs de trobada on poder parlar i reflexionar sobre tot el que envolta l'escolaritat dels nostres infants, perquè quan alguna dificultat afecta l'escolaritat les seves repercussions s'extrapolen a la resta de les seves vides, tant en el seu present com en el seu futur, perquè una dificultat que afecti els seus aprenentatges els està reduint les possibilitats d'escollir el seu futur.

**Encarna Pérez Pérez**

Dra. en Psicologia i Logopeda  
 Professora Associada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Psicologia. Grau de Logopèdia  
 Codirectora del Centre Psicopedagògic i de Logopèdia Santa Eulàlia  
 cpl.santaeulalia@gmail.com  
 encarna.perez@uab.cat

### Bibliografia

- ALLEN, D.; RAPIN, L. *Developmental dysphasia and autism in preschool children: characteristics and subtypes*, dins *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children*, pàg. 20-35. Brentford, London: Afasic (1987).

### Bibliografia

- APARICI, M. *L'adquisició del llenguatge*, dins O. Soler [ed.], *Psicologia del llenguatge*. Barcelona: UOC (2006).
- BISHOP, D.; ROSEMBLOOM, L. *Classification of childhood language disorders*, dins W. Yule i M. Rutter [eds.], *Language development and disorders*. London: Mac Keith Press (1987).
- BISHOP, D. *Uncommon understanding*. London: Psychology Press (1997).
- BLOOM, L. *Language acquisition in its developmental context*, dins W. Damon [ed.], *Handbook of child psychology* vol. 3. New York: Wiley (1998).
- BOSCH, L. *El desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con un Trastorno Específico del Lenguaje*, dins M. J. del Río [coord.], *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca (1997).
- BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología (1984).
- GIRÓ, M.; LÓPEZ, C.; PÉREZ PÉREZ, E. *Intervención en un caso con trastorno específico del lenguaje*, dins *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* vol. 23, núm. 4, pàg. 223-230 (2003).
- LEONARD, L. *Children with specific language impairment*. Massachusetts: MIT Press (1998).
- LEVELT, W. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press (1989).

- PÉREZ PÉREZ, E. *La valoració de les dificultats de lectura i d'escriptura mitjançant els perfils*, dins *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat* vol. 12, núm. 2, pàg. 96-107 (2008).
- PÉREZ PÉREZ, E. *Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje*, dins *Revista de logopedia, foniatría y audiología* vol. 17, núm. 2, pàg. 103-111 (1997).
- PÉREZ PÉREZ, E. *La narración en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje*, tesi doctoral (1999).
- PÉREZ PÉREZ, E.; GIRÓ, M. *Intervención en un caso con dificultades del lenguaje (4-6 años)*, dins *Revista de logopedia, foniatría y audiología* vol. 22, núm. 2, pàg. 111-117 (2002).
- SERRA, M. (1997). *Dificultades cognitivas y lingüísticas en los niños con Trastorno Específico del Lenguaje*. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*. Vol. XVII nº 2, 79-91.
- SERRA, M.; SERRAT, E.; SOLÉ, M. R.; BEL, A.; APARICI, M. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel (2000).
- VERGER, K.; SASTRE, V. M. *Bases neurals de la lectura i l'escriptura*, dins *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat* vol. 4, núm. 1, pàg. 6-18 (2000).

## formació on-line:

# PNL: Programació Neurolingüística en Entorns Educatius

Aprende a identificar els processos de pensament i aprenentatge propis i dels altres i conèixer les principals tècniques de PNL aplicades dins l'entorn escolar.



pdf's - fòrums - xats - mediateca - activitats

[www.prisma.cat](http://www.prisma.cat)

d'aprenentatge - atenció personalitzada - tutor/a

**PrisMa**  
 formació psicopedagògica