

# La interacció a l'aula i el desenvolupament del llenguatge d'una nena amb la síndrome de Down<sup>1</sup>

Maria-José del Rio, Begoña Urquía

**Resum:** Les investigacions actuals sobre els intercanvis comunicatius entre pares i fills demostren que els pares fan servir estratègies verbals i no verbals que són essencials per al desenvolupament de la comunicació i el llenguatge infantils. De la mateixa manera, s'ha constatat que els mestres utilitzen estratègies semblants a les dels pares, encara que modificades segons els diversos contextos i situacions socials. En la nostra investigació s'analitzen l'ús i l'evolució d'estratègies educatives diferents, com ara l'expansió, la interpretació àmplia, la correcció implícita i la retroacció positiva que s'utilitzen en interacció amb una nena que presenta la síndrome de Down. La mestra feia servir aquestes estratègies en situacions diàdiques de joc lliure dins l'aula. Així mateix, presentem un programa d'intervenció, de quatre mesos de durada, a fi d'avaluar i orientar la interacció entre la mestra i la nena. El nostre programa va permetre que la mestra interactués de manera més ajustada, i va ajudar a impulsar el desenvolupament comunicatiu i lingüístic d'aquesta nena amb la síndrome de Down. Finalment, exposem els canvis en les pautes interactives de la mestra que van resultar de la nostra intervenció.

**Abstract:** According to recent research the communicative-conversational exchanges between parents and their young children show that parents use verbal and nonverbal skills and strategies which enhance the development of language and communication skills. Likewise, it has been found that teachers use similar strategies and skills as parents do, albeit in a different context and social situation. Our research analyses the use and the evolution of different educational strategies such as expansion, wide interpretation, implicit correction and positive feedback with a Down Syndrome student. These strategies were employed by the teacher in a free play dyadic situation within the classroom. At the same time we present the teacher training strategies which were in place for four months. These strategies allowed her to interact in a more pertinent manner and further developed the communicative and linguistic skills of her Down Syndrome student. Lastly we present the changes in the teacher's interactive patterns as a result of our intervention.

**Descriptors:** Dificultats de comunicació i llenguatge. Intervenció naturalista. Escola especial. Síndrome de Down.

L'aula és un dels primers contextos comunicatius de l'infant, i un marc important per a l'adquisició i el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge, incloses les habilitats pragmàtiques. Diversos autors (CIRRIAN i PENNER, 1995; LOUW i NIEMAND, 1996; ROBERTS, BAILEY i NYCHKA, 1991; ROBERTS, PRIZANT i MCWILLIAM, 1995, entre d'altres) posen en relleu que l'aula és un entorn on els infants poden participar en una sèrie d'intercanvis interpersonals en els quals es mobilitzen processos d'ensenyament i d'aprenentatge naturals

del llenguatge, ahora que es comuniquen en un context real. Ja en el terreny de la intervenció, aquests autors defensen, d'altra banda, que siguin els mateixos mestres els qui treballin el desenvolupament de les habilitats comunicatives dels seus alumnes en el context de l'aula durant les activitats diàries. En el cas de les persones amb deficiència mental, tot això adquireix una rellevància especial, atès que el desenvolupament del llenguatge d'aquestes persones és sempre deficitari.

1. Aquest article s'ha escrit en el context de la investigació dirigida per la Dra. Carme Basil Almirall i finançada per la Dirección General de Enseñanza Superior (DGES) (PB96-0227). Títol original: «La interacción en el aula y el desarrollo del lenguaje de una niña con Síndrome de Down». Article traduït per M. Lluïsa Parés.

Estudiar el desenvolupament del llenguatge dins l'entramat interactiu i social permet elaborar i aplicar nous mètodes d'intervenció terapèutica en l'àrea de la comunicació i el llenguatge. Es tracta de les intervencions de llenguatge anomenades naturalistes, interactives o bé «orientades a la interacció pares(o adults)-infant (MAHONNEY i WHEEDEN, 1997; DEL RIO, 1997; TANNOCK i GIROLAMMETTO, 1992). En l'àmbit del llenguatge, les intervencions naturalistes es fan en els contextos quotidians, naturals, ja sigui a la llar o a l'aula, i intenten incidir sobre els factors interpersonals que intervenen en el desenvolupament lingüístic. Hi ha estudis sobre les intervencions naturalistes que duu a terme l'especialista en llenguatge (VILASECA, 1991). Però també n'hi ha de les intervencions naturalistes que fan participar els agents educatius naturals dels infants, és a dir, els pares i/o els mestres que, en definitiva, són els qui hi estan en contacte més hores (CRAIS i CALCULATOR, 1998; YODER, KAISER *et al*, 1995). En aquest tipus d'intervencions, igual que en el treball que presentarem, els mestres dels alumnes discapacitats són els qui reben assessorament per part de l'especialista en llenguatge, i així es converteixen en els destinataris directes i, alhora, en els mediadors de la intervenció. La intervenció vol optimitzar els processos interactius en què es troba immers l'alumne dins l'aula.

Tal com assenyala del Rio (1997), l'objectiu de les intervencions naturalistes no és tan sols que les persones amb necessitats educatives especials progressin en els diversos plans del llenguatge —fonètic, morfosintàctic i semàntic— sinó, molt especialment, potenciar les habilitats pragmàtiques d'aquestes persones per tal que puguin comunicar-se millor, augmentar les oportunitats per aprendre, millorar la qualitat de vida i, finalment, potenciar-los el desenvolupament.

També al nostre país, i des de fa uns quants anys, s'han començat a fer treballs d'investigació/intervenció naturalista en el context escolar. Són estudis que comparteixen el marc teòric i determinats aspectes metodològics, però que s'apliquen a poblacions amb problemàtiques diferents. Citarem, per exemple, els de Basil i Soro (1996), Sánchez (1994) i Vilaseca i del Rio (1997). Des d'aquesta perspectiva, en aquest treball ens plantegem les preguntes següents: com ajudar els mestres i les mestres a impulsar el desenvolupament de les habilitats comunicatives i lingüístiques dels seus alumnes amb necessitats educatives especials?, fins a quin punt es produeixen canvis en el llenguatge dels

infants amb uns assessoraments semblants? Per apuntar algunes respostes, presentem un treball d'investigació/intervenció sobre el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge en infants discapacitats, un treball on es dissenya i es posa en pràctica un programa naturalista en la comunicació i el llenguatge, després d'haver observat i analitzat els recursos interactius que una mestra desplega a l'aula quan interactua amb una nena amb la síndrome de Down. Es tracta d'un estudi en què la interlocutora natural de la nena, la mestra, és l'autèntic subjecte de la intervenció. La situació en què es troba la parella comunicativa, mestra-nena, és la de joc lliure a l'aula. En la investigació també hi prenen part els quatre alumnes, tres nenes i un nen, que constitueixen el grup-classe juntament amb l'alumna esmentada.

L'objectiu directe de la intervenció és millorar la qualitat de les interaccions comunicatives de la mestra i la seva alumna. L'objectiu indirecte és promoure canvis en les habilitats comunicatives i lingüístiques de la nena.

Abans de continuar, però, és important assenyalar que la naturalesa d'aquest article fa inadequada, a més d'impossible, la presentació de totes les dades generades per aquesta investigació. El nostre propòsit és il·lustrar els procediments d'intervenció i d'anàlisi mitjançant el comentari d'uns quants exemples i algunes dades representatives.

## Metodologia i procediment

### *Subjectes*

La mestra és llicenciada en Pedagogia Terapèutica i té 28 anys i 8 mesos. És tutora de les aules del centre d'educació especial on es duu a terme la investigació. Aquesta tutora té una experiència docent de sis anys, i participa en l'estudi voluntàriament.

L'alumna és una nena amb la síndrome de Down, i té una edat cronològica (EC) de 5 anys i 11 mesos, al començament de l'estudi. La seva edat de desenvolupament (ED) és de 2 anys i 9 mesos, i s'ha obtingut amb la prova de Brunet-Lézine (1971). L'edat de comprensió auditiva (CA) se situa en 2 anys i 4 mesos, i l'edat d'habilitat verbal (HV) correspon a 1 any i 8 mesos. Les dues darreres edats s'han extret a través de la prova de Zimmerman, Steiner i Pond (1969).

### *Recollida de dades*

La investigació, que comprèn dos cursos escolars, té cinc fases:

#### *Fase I. Observacions inicials i primera avaluació dels subjectes*

Aquesta fase té una durada d'un mes. S'hi enregistren en vídeo els moments en què la mestra interactua amb cada un dels alumnes, tant en grup com en situació diàdica. Es fa una entrevista inicial, semidirigida, amb la mestra. El propòsit de l'entrevista és explorar els coneixements de la tutora sobre el tema objecte d'estudi, com també conèixer les expectatives que té respecte al treball que s'iniciarà. S'apliquen proves d'avaluació a l'alumna, tant de comunicació i llenguatge com de desenvolupament global.

#### *Fase II. El disseny de la intervenció i el primer assessorament de la mestra*

Aquesta fase inclou un altre mes, i té una importància capital en un estudi amb característiques com les del que presentem. Durant aquest espai de temps s'analitzen les cintes de vídeo enregistrades en la fase I, i es fa una valoració inicial mitjançant aquestes cintes, incloent-hi tota la informació recollida en la fase I. El propòsit d'aquesta anàlisi és dissenyar un primer esbós del programa d'intervenció que s'ha de dur a terme, i traçar el pla de treball inicial. El pla inicial inclou sessions d'informació/formació de la docent. És a dir, es tracta d'assessorar la mestra i consensuar amb ella les primeres orientacions i estratègies que cal desplegar. Atesa la significació que té aquest aspecte del treball, passarem a descriure'l amb més detall.

#### *L'assessorament de la mestra*

La intervenció que es descriu tot seguit té com a objectiu optimitzar les estratègies que fa servir la mestra durant la interacció amb la seva alumna. En els primers enregistraments s'observa la conveniència de modificar algunes d'aquestes estratègies, per tal que la mestra s'ajusti més a la seva interlocutora, però també de promoure l'ús d'altres estratègies que no figuren en el repertori pedagògic ni en l'interactiu «natural» de la docent.

L'assessorament de la mestra conté dues fases importants. La primera, la més puntual i anterior a l'inici de les sessions d'intervenció amb la nena, és la del primer assessorament. La segona, més àmplia, és la de l'assessorament continuat, que es practica al llarg dels quatre mesos que dura el procés d'intervenció.

#### *El primer assessorament i les categories utilitzades al llarg del procés d'assessorament*

En les reunions de treball que es fan amb la mestra, en què els enregistraments efectuats serveixen de suport, es debaten i es consensuen orientacions i estratègies que cal desplegar a l'inici de la intervenció. Les estratègies sobre les quals s'ha assessorat s'inclouen en tres grans blocs de categories i subcategories, que ja hem definit en treballs anteriors (DEL RÍO i GRÀCIA, 1996), per tant, aquí ens abstindrem de tornar-les a definir. El primer bloc agrupa les que anomenem «estratègies de la gestió de la comunicació i la conversació». En el segon, les estratègies s'orienten a millorar el nivell d'«adaptacions mútues del llenguatge», i en el tercer, a incrementar la freqüència d'ús, per part de la mestra, d'algunes «estratègies educatives» pròpiament dites.

En aquest treball es van escollir, dins de cada bloc, les següents subcategories:

- a) Gestió de la conversació
  - Posar-se a l'alçada física de la nena
  - Fomentar la iniciativa de la nena, seguint els seus interessos
  - Utilitzar l'espera i el silenci
  - Respectar els torns durant el diàleg, i prendre'ls de manera alternada
  - Imitar l'alumna de tant en tant
- b) Adaptacions mútues del llenguatge
  - Utilitzar un vocabulari senzill
  - Fer enunciats curts i ajustats al nivell lingüístic de l'alumna
- c) Estratègies educatives
  - Atribuir significat verbalment a actes i gestos de l'alumna (sobrinterpretació)
  - Reprendre el llenguatge de l'alumna i completar-lo (expansió)

### *L'assessorament continuat*

Durant el temps que va durar la intervenció vam mantenir una reunió de treball setmanal amb la mestra. Aquestes sessions de treball consistien en intercanvis d'impressions i en la revisió de les cintes enregistrades, de les quals ressaltàvem les escenes més rellevants per als propòsits de l'estudi. D'aquestes sessions de treball en sorgeixen orientacions específiques, encaminades, per exemple, a ajudar la mestra a ajustar millor el seu llenguatge al de la nena, a ampliar la freqüència d'ús d'estratègies, com ara l'espera i el silenci, la sobreinterpretació o l'expansió. En algunes reunions vam fer servir la tècnica de representació de papers (*role-playing*), amb la finalitat d'ajudar la mestra a comprendre més bé determinades orientacions.

### *Fase III. La intervenció*

Aquesta fase té una durada de quatre mesos naturals. En aquesta fase:

1. Es fa un enregistrament en vídeo setmanal durant el qual la mestra interactua amb l'alumna a l'aula.
2. S'analitzen els enregistraments en vídeo de la parella.

Es mantenen reunions de treball amb la mestra en què s'acorden i es consensuen amb ella orientacions pel que fa a allò que s'ha observat en els vídeos.

### *Fase IV. Segona avaluació de l'alumna*

Un cop acabada la intervenció, es dóna a l'alumna la mateixa bateria de proves aplicades en la fase I.

### *Fase V. El seguiment*

Aquesta fase té lloc durant el segon curs escolar, i s'hi continuen mantenint reunions de treball amb la mestra, si bé ara no són tan freqüents com en el curs anterior. Al cap dels nou mesos d'haver finalitzat la intervenció es fa un nou enregistrament en vídeo en què la parella interactua.

### *Transcripcions*

Les 16 sessions de la parella, una d'observació i 15 d'intervenció, s'enregistren en vídeo i es transcriuen en

paper. En aquestes transcripcions es registren totes les interaccions entre les dues interlocutores. És a dir, es transcriuen les interaccions verbals i les no verbals. Posteriorment, i per fer-ne una anàlisi, els 10 minuts centrals de cada enregistrament es transcriuen i s'analitzen en el sistema informatitzat CHILDES, seguint el programa CHAT (MACWHINNEY i SNOW, 1990). El treball de transcripció, difícil i lent, comença tan bon punt es fan els primers enregistraments de la fase I.

### *Resultats*

#### a) Resultats qualitius. Exemples

De forma molt breu, presentarem, comentarem i compararem dues seqüències que, a parer nostre, són representatives de les característiques de la interacció, a l'inici i a la fi de la investigació.

L'exemple 1 recull part de la transcripció d'una seqüència comunicativa corresponent a l'enregistrament d'observació inicial (S1), anterior al primer assessorament. En aquesta sessió lúdica, la mestra i l'alumna juguen a cosir amb agulla i llana la silueta d'una mà.

En aquesta seqüència breu s'observa que, tal com s'esdevé en els primers enregistraments, és la mestra la qui duu la iniciativa conversacional, i que l'actitud de la nena és força passiva. Si en cap moment l'alumna intenta prendre la iniciativa (per exemple, quan aixeca l'avantbraç com si estigués pensant que s'ha acabat el joc), la mestra torna al joc que estan fent (dient-li: «s'ha acabat, en posem una altra?»), en comptes de respectar l'interès que mostra la nena, i esperar a veure què és el que la nena suggereix de fer. Durant el diàleg d'aquesta d'ade, hi ha una certa alternança en la presa dels torns, però, sovint, la densitat de parla del torn de la mestra és molt superior a la de la nena, ja que emet de tres a quatre enunciats en el seu torn, mentre que la nena sempre en fa un de sol. També s'hi pot observar que la mestra gairebé no fa ús de l'espera i el silenci quan la nena dóna respostes no vocals.

Pel que fa al segon bloc, referent a les adaptacions mútues del llenguatge, podem apreciar que la mestra es dirigeix a la nena amb un vocabulari senzill, cosa que implica un bon ajust. Amb tot, els seus enunciats, si bé en general són breus, presenten una àmplia variabilitat en la longitud (entre 1 i 11 paraules per enunciat), i en la majoria són bastant més llargs que no pas

---

**Exemple 1. Observació inicial (S1)**


---

**Alumna:** ai.

activitat: agafa l'agulla

**Mestra:** ui # quin esforç!

gest: la mira

**Alumna:** O. [no vocalitza]

gest: amb l'agulla a la mà

comentari: com si no sabés què fer

**Mestra:** aquí

gest: li assenyalava l'orifici correcte

**Alumna:** ah.

activitat: es disposa a introduir l'agulla en un orifici

**Mestra:** aquí, Laura, mira aquest.

gest: li assenyalava l'orifici correcte

**Alumna:** O. [no vocalitza]

activitat: es disposa a introduir l'agulla en l'orifici

**Mestra:** fort!!!

gest: mira l'acció de la nena

**Alumna:** (mira).

gest: agafa el dit índex de la mestra

**Mestra:** amb el meu ditet o amb el teu, amb el meu?**Mestra:** quina cara més dura!

gest: s'assenyalava

**Mestra:** vejam com estires de fort?

activitat: dóna la volta al cartró

**Alumna:** O. [no vocalitza]

activitat: estira l'agulla i la llana

**Mestra:** així!

gest: la mira

**Mestra:** s'ha acabat la llana, Laura, s'ha acabat.

gest: li ensenya l'agulla

**Alumna:** O. [no vocalitza]

gest: mira el cartró i aixeca l'avantbraç

comentari: com si estigués satisfeta perquè s'ha acabat el joc

**Mestra:** s'ha acabat.**Mestra:** en posem una altra?

activitat: mou l'agulla

**Alumna:** O. [no vocalitza]

gest: mira i assenyalava el cartró

**Mestra:** eh # en posem una altra?**Mestra:** ## té, talla'l.

activitat: remata la llana, agafa les tisores i les dóna a la nena

**Alumna:** O. [no vocalitza]

activitat: agafa les tisores i talla la llana

**Mestra:** molt bé!

gest: la mira

**Mestra:** posem-ne una altra, eh?

activitat: agafa la madeixa de llana i en desembulla un tros

**Mestra:** vinga talla.

activitat: el posa davant la nena perquè el talli

**Alumna:** O. [no vocalitza]

activitat: agafa les tisores i talla la llana

**Mestra:** gràcies!**Mestra:** vejam com la poses tu soleta perquè et vegin.**Mestra:** vinga, a veure com la poses tu soleta.

activitat: afaga el fil que la nena ha tallat i recull les tisores

**Mestra:** posa'l.

activitat: dóna la llana a la nena i ella té agafada l'agulla

**Alumna:** O. [no vocalitza]

activitat: intenta enfilar la llana

els de la nena, i fins i tot alguns tenen una complexitat sintàctica notable («amb el meu ditet o amb el teu, amb el meu», «Vejam com la poses tu soleta perquè et vegin»). És difícil que aquesta nena pugui comprendre, reprendre o processar enunciats tan llargs i complexos, cosa que, a més, fa disminuir les probabilitats que els respongui.

Respecte a les estratègies educatives pròpiament dites, corresponents al tercer bloc, s'observa que la mestra no «interpreta àmpliament» els actes comuni-

catius de la nena. Així, per exemple, quan la nena mira cap al cartró i aixeca l'avantbraç, la mestra podia haver-li dit «la mà», «ja està». També podia haver reprès les poques emissions de la nena a fi d'expandir-les (per exemple, quan la nena diu «mira», la mestra podia haver dit «mira, el dit», o «mira, dóna'm el dit»). Però no ho fa i, per tant, de resultes d'aquest estil, que pot qualificar-se de directiu, poc ajustat, escassament sensible a les manifestacions comunicatives de la nena i moderadament invasor, la nena es mostra passiva i gairebé

no parla. En aquesta seqüència hi ha poques oportunitats perquè la nena intervingui, o perquè practiqui els seus recursos verbals i comunicatius, en si mateixos escassos. No és probable que en aquestes circumstàncies es produeixin processos naturals d'ensenyament o d'aprenentatge del llenguatge.

Tot sembla indicar que és desitjable una intervenció que ajudi l'interlocutor més preparat, la mestra, a

millorar els processos interactius naturals que facilitin el desenvolupament del llenguatge.

L'exemple 2 correspon a l'última sessió d'intervenció de la mateixa parella mestra-nena, que té lloc quatre mesos més tard. En aquest cas, la mestra i l'alumna s'adrecen a l'armari de l'aula.

En aquest segon exemple, podem observar una situació notablement diferent de l'anterior. Ara és l'a-

### Exemple 2 (S16)

**Alumna:** no va.

activitat: intenta obrir la porta de l'armari

gest: mira la mestra

**Mestra:** # no va la porta.

activitat: inclinada, toca la porta amb el llapis que té a la mà

**Alumna:** no aquí jo aquí.

gest: mira la mestra i llavors la porta de l'armari

**Alumna:** # aquí jo # mira.

activitat: agafa la mà de la mestra perquè obri la porta

**Mestra:** què?

activitat: s'inclina i mira la nena.

**Alumna:** # aquí

activitat: intenta obrir la porta de l'armari

**Mestra:** # obro?

gest: inclinada, estén la mà i mira la nena

**Alumna:** oa! [=obre]!

gest: fa que sí amb el cap

**Mestra:** # obro la porta!

activitat: inclinada, mira la nena

**Alumna:** obu tota [=obro porta].

gest: mira la mestra

**Mestra:** molt bé! # obro la porta!

activitat: treu el baldó interior

**Alumna:** jatà [=ja+està]!

activitat: obre la porta

**Mestra:** està oberta!

gest: la mira

**Alumna:** aquí ## tà [=està] aquí no!

gest: assenjala el primer prestatge

**Mestra:** on és?

gest: mira el prestatge

**Alumna:** tetà! [=està] aquííí!

gest: s'inclina i assenjala un altre prestatge inferior

**Mestra:** què és?

gest: assenjala el prestatge

**Alumna:** aquííí!

gest: assenjala les fulles

**Mestra:** què és?

activitat: es disposa a agafar fulles

**Alumna:** apesadaa! [=fulla?]

gest: assenjala les fulles

**Mestra:** les fulles # les fulles!

activitat: l'ajuda a treure les fulles

**Alumna:** apesadaa [=fulla?]

activitat: intenta agafar les fulles

comentari: li costa perquè al damunt hi ha altres coses

**Mestra:** espera.

activitat: s'ajup

**Alumna:** mira.

gest: mira les fulles

**Mestra:** ### què és?

activitat: treu una fulla i l'aixeca ensenyant-la a la nena

**Alumna:** acadica?

gest: mira la fulla que li ensenya la mestra

**Mestra:** una fulla # molt bé!

activitat: dóna la fulla a la nena i es disposa a tancar l'armari

**Alumna:** amaco # aveue, ooh! [=que maco a veure]

**Alumna:** ## aquí, aveue. apasapapa a mama [=a veure a papa a mama].

activitat: se'n va amb la fulla i el pot de llapis fins al fons de la classe, i s'asseu a terra al costat de la porta

**Mestra:** per al papa # i la mama.

activitat: segueix la Laura i s'asseu a terra al seu costat

alumna, que es mostra molt activa socialment i lingüísticament, la qui porta la iniciativa en la interacció, iniciativa que segueix la mestra, que està al cas de tots els canvis temàtics que la nena promou. Així, per exemple, si la nena s'interessa per agafar alguna cosa de l'armari, la mestra respecta el seu interès. Si poc després la nena va a l'altre extrem de l'aula i s'asseu a terra, la mestra fa el mateix, i segueix el tema de conversació que proposa la nena. Així mateix, la mestra augmenta l'ús de l'estratègia de l'espera i el silenci (expressat amb el signe #), tal com pot veure's en l'exemple exposat. Aquest major ús de l'espera i el silenci propicia un nombre d'intervencions més ampli per part de l'alumna, i totes dues interlocutores alternen els torns de parla de manera equilibrada. Segons les hipòtesis d'aquest treball, i des d'un punt de vista comunicatiu, aquests canvis en la manera de gestionar la comunicació ajuden la nena a percebre el seu entorn com més «acollidor» i sensible, amb la qual cosa es probable que se senti més disposada a parlar i a manifestar els seus desitjos i interessos, tal com succeix.

De la mateixa manera, també podem parlar d'un augment en l'ajust del llenguatge de la mestra al de l'alumna. El llenguatge que la mestra adreça a la nena està compost per enunciats curts, però una mica més llargs que els de la nena, i no tenen la variabilitat que presentaven en l'exemple anterior al primer assessorament.

Si ens fixem en les estratègies educatives que la mestra fa servir, podem observar que la mestra és més sensible al llenguatge de la nena, que recull les respostes que la nena dóna i les incorpora amb freqüència als seus propis enunciats:

A: obu tota.

M: molt bé! Obro la porta.

També «interpreta àmpliament» un nombre més gran d'actes comunicatius no verbals de la nena:

A: (intenta obrir la porta de l'armari).

M: obro?

També reprèn les emissions de la nena per tal d'expandir-les:

M: obro la porta.

Fins i tot podem «visualitzar» l'efecte que té l'ús d'aquestes estratègies en el llenguatge de la nena. Així, quan la nena diu «aquí» i la mestra ho sobreinterpreta i diu «obro?», la nena assenteix dient «oa» (obre). A continuació, la mestra reprèn i expandeix el llenguatge

dient «obro la porta». La nena repeteix «obu tota» (obro porta). Finalment, la mestra torna a reprendre el llenguatge per expandir-lo, i tanca la seqüència dient: «molt bé! obro la porta!».

#### b) Resultats quantitius. Exemples

A tall d'exemple, presentem quatre gràfics que representen els resultats quantitius d'aquest estudi, on poden observar-se els ajustos i els canvis que la mestra fa durant la intervenció, i els progressos paral·lels de l'alumna. Aquests gràfics corresponen als tres aspectes sobrerels quals s'ha assessorat, és a dir, a estratègies de gestió de la conversació, a adaptacions mútues del llenguatge i a estratègies educatives. En cadascun dels gràfics, la primera sessió d'observació (S1) és l'anterior al primer assessorament.

#### 1. Gestió de la comunicació i la conversació

La iniciativa en la gestió de la conversació i la comunicació s'analitza en 4 de les 15 sessions de la intervenció. La primera (S1) és anterior al primer assessorament. La segona (S2) és la immediatament posterior al primer assessorament. La tercera (S3) és la sessió intermèdia de la intervenció, i la quarta (S4) és l'última del procés d'intervenció.

En el gràfic 1, podem veure que en la sessió d'observació anterior al primer assessorament (S1) és la mestra la qui duu la iniciativa en la interacció. En la segona sessió d'observació (S2), quan ja s'ha fet un primer assessorament, la mestra respecta l'interès de la nena, i li deixa dur la iniciativa. El mateix passa en la sessió d'observació intermèdia de la intervenció i en l'última.

#### 2. Adaptacions mútues del llenguatge

Presentem un gràfic que il·lustra força bé els processos d'ajust que han seguit la mestra i la nena al llarg de la intervenció. El gràfic reflecteix la quantitat de paraules que ha fet servir cada interlocutora, la mestra i la nena, durant totes i cadascuna de les sessions observades.

En el gràfic 2, podem observar que en la sessió anterior al primer assessorament (S1) hi ha un desajust

Figura 1. Frequència d'inicis de la mestra (INI M) i de Laura (INI L) en cada sessió

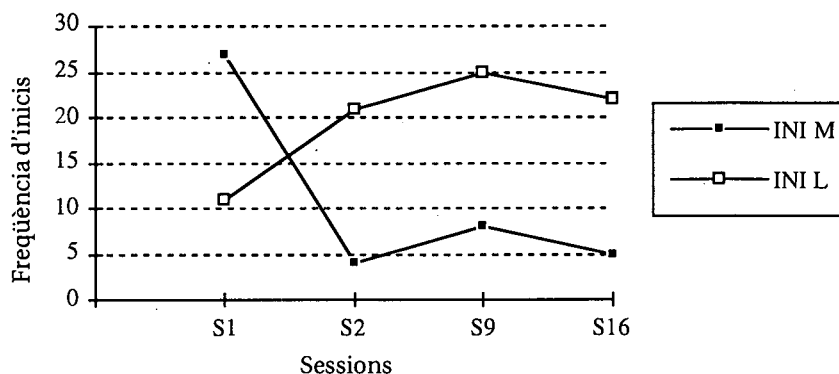
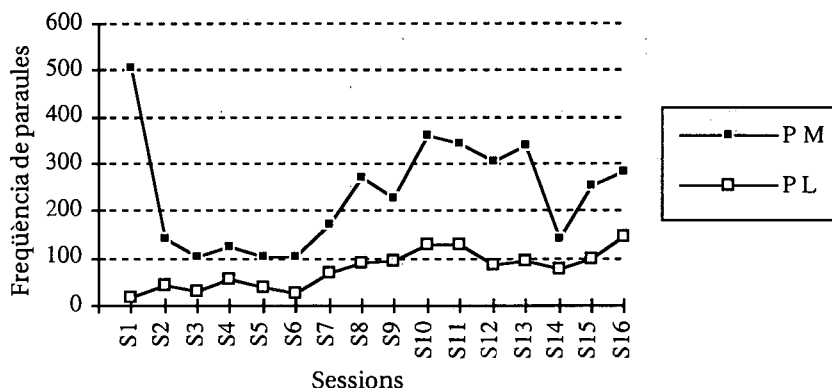


Figura 2. Frequència de paraules de la mestra (P M) i de Laura (P L) en cada sessió



quantitatiu notori entre l'ús de la paraula per part de la mestra i el que fa l'alumna (reflectit en la quantitat de paraules que utilitzen). Així, la mestra emet en la sessió una mica més de 500 paraules, mentre que l'alumna gairebé no arriba a pronunciar-ne 20. En la sessió posterior al primer assessorament (S2), la mestra ja ajusta el seu ús de la paraula al de la nena, de manera que així s'aconsegueix un desnivell entre totes dues que, a parer nostre, és òptim. L'ajust es fa evident durant les sessions següents (S3 a S6). Després d'aquesta sessió i fins a l'última (S16), la mestra manté la tònica de l'ajust òptim, i l'alumna incrementa en paral·lel el seu ús de la paraula, que també s'ajusta. En aquest gràfic s'observa un fenomen com aquell amb què estan familiaritzats, conceptualment, els experts Vigotski i Bruner: sembla que el llenguatge de la mestra tingui l'efecte d'«estirar» metafòricament del llenguatge de l'alumna. De fet, l'a-

just de la mestra afavoreix l'ajust cap «amunt» de la nena, perquè en acabar la intervenció, la nena ha emès 137 paraules.

### 3. Estratègies educatives

Els gràfics 3 i 4 corresponen a la freqüència d'ús de l'expansió i la sobreinterpretació.

En el gràfic 3, podem veure que en la sessió d'observació anterior al primer assessorament (S1), la mestra no utilitza aquesta estratègia educativa. A partir del primer assessorament (S2 a S16), l'ús d'aquesta estratègia augmenta i es manté elevat fins al final.

En el gràfic 4, podem apreciar que la sobreinterpretació és una estratègia que ja figura en el repertori pedagògic de la mestra en la sessió anterior al primer as-



Figura 3. Frequència d'expansions de la mestra en cada sessió

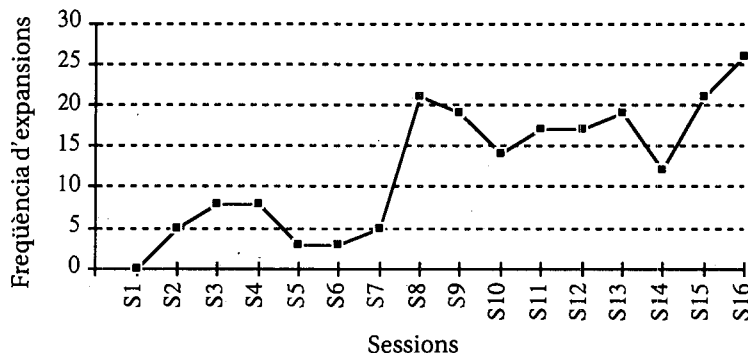
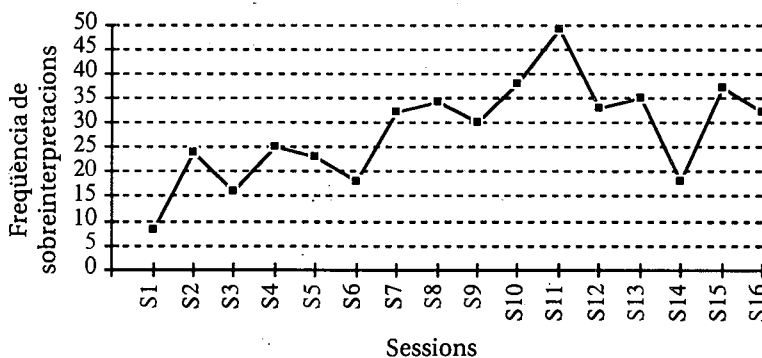


Figura 4. Frequència de sobreinterpretacions de la mestra en cada sessió



essorament (S1), però que la freqüència augmenta i es manté a partir del primer assessorament i fins al final (S2 a S16).

## Conclusions

Responent ara les preguntes que ens formulàvem al principi, direm, en primer lloc, que la realització d'aquest treball ha augmentat la nostra convicció que és possible assessorar els mestres d'escoles especials, de manera que disposin de millors recursos per facilitar, des de l'aula, el desenvolupament del llenguatge dels seus alumnes. A més, hem avançat una mica més en el «com» fer-ho: l'enfocament naturalista i el sistema de categories que s'ha fet servir constitueixen dues eines importants per assolir aquest objectiu. Finalment, hem comprovat que aquests procediments produeixen canvis en l'estil i la qualitat de les pautes interactives en el

mateix context de l'aula i, cosa que en definitiva és més important, amb tot això s'han arribat a millorar sensiblement els recursos comunicatius de l'alumna.

## Referències bibliogràfiques

- BASIL, C. i SORO-CAMATS, E. (1996). «Supporting graphic language acquisition by a girl with multiple impairments», a S. von Tetzchner i M. H. Jensen (eds.). *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. Londres: Whurr Publishers Ltd.
- BRUNET-LÉZINE, I. (1971). *Escala para medir el desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Madrid: Mepsa.
- CRAIS, E. R. i CALCULATOR, S. N. (1998). «Role of caregivers in the assessment process», a A. WETERBY, WARREN, S. i REICHLÉ. *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul Brookes.

- CIRRI, F. M. i PENNER, S. G. (1995). «Classroom-Based and Consultative Service Delivery Models for Language Intervention», a FEY, M. E., WINDSOR, J. i WARREN, S. (eds.). *Language Intervention Preschool through The Elementary Years*, 5, p. 333-362.
- DEL RIO, M. J. (1997). «Factores interpersonales i desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales», *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- LOUW, B. i NIEMAND, S. (1996). «Interaction between Mainstreamed Children with Down Syndrome and their Teacher». Comunicació presentada a la *5th International Pragmatics Conference*, Mèxic, 4-9 de juliol.
- MACWHINNEY, B. i SNOW, C. (1990). «The child language data exchange system», *Journal of Child Language*, 17, p. 457-472.
- MAHONEY, G. i WHEEDEN, C. A. (1997). «Parent-child interaction: the foundation for family-centered early intervention practice», *Topics in early childhood special education*, 17 (2), p. 165-184.
- RIO, J. M. DEL i GRÀCIA, M. (1996). «Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos», *Infancia i Aprendizaje*, 75, p. 3-20.
- ROBERTS, J. E., BAILEY, D. B. i NYCHKA, H. B. (1991). «Teachers' use of strategies to facilitate the communication of preschool children with disabilities», *Journal of Early Intervention*, 5, p. 358-376.
- ROBERTS, J. E., BAILEY, D. B. NYCHKA, H. B., PRIZANT, B. i MCWILLIAM, R. (1995). «A Out-of-Class Versus In-Class Service Delivery in Language Intervention: Effects on Communication Interactions with Young Children», *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4, p. 87-93.
- SÁNCHEZ, M. (1994). *L'adquisició del llenguatge en alumnes amb necessitats educatives especials, al marc escolar. Un estudi interactiu*. Tesis doctoral no publicada. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona, 1994.
- TANNOCK, R. i GIROLAMMETTO, L. (1992). «Reassessing parent-focused language intervention programs», a Warren, S. F. i Reichle, J. (eds). *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul Brookes.
- VILASECA, R. M. (1991). *La adquisición del lenguaje: Un modelo interactivo de intervención*. Tesis doctoral no publicada. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- YODER, P. J., KAISER, A. P. GOLDSTEIN, H., ALPERT, C., et al (1995). «An exploratory comparison of milieu teaching and responsive interaction in classroom applications», *Journal of early intervention*, 19, p. 218-242.
- ZIMMERMAN, I. L., STEINER, V. G. i POND, R. (1969). *Preschool Language Scale*. Nova York: The Psychological Corporation (Adaptada per Vilaseca, R. M. i Viladrich, C., 1988).

---

**María José del Río.** Dra. en Psicologia. Professora de la Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Coordinadora del Programa de Doctorat: «Discapacitat, Educació i Habilitació». Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. 08035 Barcelona. a/e: mrio@psi.ub.es

**Begoña Urquía.** Psicòloga i logopeda. Especialista en Educació Especial, CEIP Francesc Macià, de Barcelona.

---