

# La gestió de la conversa a l'aula de suport<sup>1</sup>

Manel Sánchez-Cano, María José del Río

**Resum:** Els alumnes que tenen dificultats per participar en la conversació tenen, de fet, un dèficit en el desenvolupament dels aspectes pragmàtics del llenguatge. En aquest article, descriuim part d'un treball que planteja com a hipòtesi que l'augment en les competències pragmàtiques ajuda l'alumne a mantenir una conversació més fluida, a beneficiar-se de la interacció verbal i a avançar en el desenvolupament del llenguatge. Per aconseguir aquest objectiu, s'assessora les mestres que treballen a l'aula de suport amb alumnes que presenten dificultats en el llenguatge. L'assessorament va encaminat a potenciar que les mestres utilitzin estratègies educatives de caràcter interactiu i naturalista, que ajuden els alumnes a participar més activament en la conversació. Com a resultat de l'assessorament, els interlocutors comparteixen la iniciativa comunicativa i l'elecció del tema, alhora que els torns de conversació entre ells són més proporcionats, i l'alternança més ben equilibrada.

**Abstract:** Many students showing difficulties in participating actively in a conversation may have a deficit in the development of the pragmatic aspects of language. In this paper we present our latest research, part of a larger project, which postulates that increasing the pragmatic competence of students with language disorders will increase their fluidity in conversation allowing them to reap greater benefit from the verbal interaction and accelerate the rate of language development. To attain our goal we designed an intervention for four support teachers who work individually with language disordered students. Our intervention main goal is to enhance teachers' usage of chosen interactive and naturalistic educational strategies with their students, helping them to participate more actively in conversations. As a result, both teacher and student share communication initiatives and subject choice while turn-taking becomes more proportional and balanced.

**Descriptors:** Llenguatge. Intervenció i assessorament. Interacció verbal. Enfocament naturalista. Torns de conversació.

## Introducció

Amb freqüència, a l'escola, les dificultats dels alumnes amb Necessitats Educatives Especials (NEE) per participar en conversacions i diàlegs s'atribueixen a un dèficit en el contingut del missatge: no saben què dir, tenen un lèxic molt reduït, un desenvolupament del llenguatge molt pobre, entre altres coses. Sense restar importància a aquests aspectes, en aquest treball proposem la hipòtesi que moltes vegades, a d'altres dificultats, s'hi afegeix el fet que l'alumne presenta dèficits pragmàtics, és a dir, tampoc no sap com gestionar

allò que ha de dir, o que vol dir, sigui molt o poc. No sap, per exemple, quan i com ha d'entrar en la conversació, quan i com prendre la paraula.

Els autors d'aquest treball partim de la base que participar activament en conversacions i diàlegs a l'escola permet que els alumnes treguin profit de la interacció verbal i de la negociació de significats amb els seus interlocutors i, a partir d'aquí, avançar en el desenvolupament del llenguatge. Per això, pensem que són importants les estratègies dels docents que ajuden l'alumne a desenvolupar la seva competència pragmàtica i, concretant encara més, a gestionar la seva parti-

1. Títol original: «La gestión de la conversación en el aula de apoyo». Article traduït per M. Lluïsa Parés.

cipació en el diàleg, com també a saber quan i de quina manera ha d'intervenir-hi.

### Els intercanvis comunicatius

En els intercanvis comunicatius es distingeixen diversos aspectes. D'una banda, hi ha el contingut del missatge amb la seva forma particular: allò que es diuen uns interlocutors a uns altres i, de l'altra, la gestió del missatge: com s'organitzen els interlocutors per parlar. A fi de completar l'anàlisi de les variables presents en l'intercanvi comunicatiu, tal com suggereix Tuson (1995), cal afegir-hi la variable del context físic i social en què té lloc la conversació: els qui parlen, on i quan.

La competència en la conversació depèn del domini i l'exercici de les habilitats requerides en cadascun dels aspectes de contingut, forma i gestió, que són imprescindibles en el desenvolupament dels actes comunicatius. Certament, no es dona intercanvi comunicatiu si no hi ha un contingut per comunicar, o si els interlocutors no comparteixen significats ni coneixements. Però la comunicació tampoc no pot dur-se a terme si no es gestiona de manera competent, tal com passa quan els participants parlen o callen alhora, o si no saben quan han de parlar i quan han de callar, ni com entrar en la conversació o retirar-se'n, entre altres coses.

En la relació educativa entre qui domina el llenguatge i qui ha d'adquirir-lo, es posa en marxa tota una sèrie de processos interactius d'ensenyament i d'aprenentatge dels factors de contingut i de gestió de les situacions comunicatives. De resultes d'això, en aquesta relació interactiva es produeix una millora de les competències comunicatives i lingüístiques dels alumnes.

Els aspectes de contingut i els pragmàtics del llenguatge són interdependents, de manera que el desequilibri entre ells afecta el resultat de la comunicació. En aquest treball, centrat en les situacions d'intervenció educativa amb alumnes que mostren dificultats de participació comunicativa pretenem, justament, analitzar aquestes interrelacions. Ens agradaria comprovar fins a quin punt un augment en les competències de gestió contribueix a una comunicació més fluida. També intentarem contestar la pregunta següent: en el moment de planificar una situació educativa, d'aquests aspectes, quin és el que hem d'atendre prioritàriament?

---

### Quadre 1. Algunes variables relatives a la gestió de la conversació

---

Variables de les quals presentem resultats quantitius i apreciacions qualitatives

- Equilibri de torn
- Densitat de torn
- Iniciativa

Variable de la qual es farà una apreciació qualitativa

- Manteniment del tema
- 

### La gestió de la conversa

Gran part dels intercanvis comunicatius adopta l'estructura de conversacions o de diàlegs. Per tal d'analitzar la gestió de la conversació, fem servir un conjunt de categories que hem anat definint i polint en treballs anteriors: Vilaseca i del Rio (1997), Sánchez-Cano (1994) i del Rio i Gràcia (1996). En aquest article estudiarem especialment les tres categories que apareixen al quadre 1.

Hem triat aquestes tres categories perquè sembla que els treballs que fins ara hem anat fent, seguint aquesta mateixa línia (SÁNCHEZ-CANO i DEL RIO, 1995; SÁNCHEZ-CANO, en premsa), ens duen a concloure que son prioritàries en tot intent de millorar la interacció comunicativa i lingüística entre els alumnes i els professors. Dit altrament, sembla necessari que les seqüències comunicatives es desenvolupin amb una alternança de torns equilibrada, que aquests tinguin una densitat semblant i que l'alumne tingui una certa iniciativa en la marxa de la conversació, i tot això a fi que, més endavant, es donin processos d'ajust mutu molt més complexos i beneficiosos per a l'alumne.

Una de les característiques de la conversació espontània és que els participants resolen entre ells (autoregulen) l'alternança dels torns i els temes, i solucionen els encavalcaments, les incomprendions i altres alteracions del flux comunicatiu que puguin produir-se. Tanmateix, la capacitat d'autoregulació no és un punt de partença, sinó el resultat d'un procés educatiu en l'àmbit familiar i en l'escolar. En el tema que ens ocupa, el fet que l'alumne arribi a regular la seva participació en el diàleg com a resultat del coneixement de quan ha de parlar, quan no, i quan i com ha de prendre la paraula, cal considerar-lo com un objectiu de primer

ordre que no pot limitar-se a la recopilació d'una sèrie de normes. Si la finalitat és que l'alumne desenvolupi la capacitat d'autoregular-se, com a part de la seva competència comunicativa, els mestres han de proporcionar, juntament amb les normes, els elements cognitius que les sustenten.

Quan l'alumne participa activament en conversacions en què l'alternança dels torns, l'equilibri en la densitat dels torns i la presa d'iniciativa per part dels interlocutors han millorat (que són les tres variables de les quals presentarem els resultats), podem dir que l'alumne està començant a aprendre, mitjançant pràctiques guiades, a autoregular el seu discurs.

### *Equilibri de torn*

Un torn és una unitat de comunicació (verbal o no verbal). En el nostre treball es considera que cada vegada que un dels participants intervé en el diàleg, o que dos torns d'un mateix interlocutor queden separats per una pausa d'extensió prèviament determinada, s'ha «consumit» un torn. Un torn pot estar format per un únic enunciat o una sola frase, per un discurs de diversos enunciats, per un sí, un no, o, simplement, per un gest o un senyal fent l'ullet. Les característiques principals de l'actuació per torns és la seqüencialitat i l'alternança. És a dir, les persones que dialoguen intercanvien missatges per torns, que s'alternen de forma seqüenciada.

### *Densitat de torn*

La densitat es defineix com el nombre d'enunciats que fa servir cada interlocutor per torn, i es calcula tenint en compte els enunciats de cada intervenció (CONTI-RAMSDEN i DYKINS, 1991). Amb la densitat es pretén completar els resultats de la variable anterior, ja que ajuda a discriminar conversacions que, tot i ser equilibrades pel que fa al nombre de torns, resultarien desproporcionades en estar constituïdes per intervencions excessivament llargues per part d'un dels interlocutors, i molt breus per part de l'altre.

En un diàleg equilibrat, cada participant consumeix un nombre equivalent de torns, i aquests tenen una durada (densitat) semblant. Per contra, quan la conversació no és equilibrada, l'ús dels torns el mono-

politza un dels membres, que pren la paraula contínuament sense deixar espai perquè els altres hi participin. És el cas en què un participant fa intervencions molt llargues, i tot just l'altre contesta: sí, no, potser, el primer torna a acaparar el discurs i tanca els espais de comunicació de l'altre. En el context educatiu, si l'adult ocupa massa torns, o aquests són extremament densos, està envaint l'espai comunicatiu de l'infant i, a més, li resta possibilitats per participar i, cosa encara més greu, per aprendre.

### *Iniciativa*

Pren la iniciativa qui inicia una conversació, una seqüència de torns amb un mateix tema dins una conversa, o qui proposa un tema nou. La iniciativa inclou habilitats relatives al canvi de tema, o a propiciar un canvi d'activitat sabent escollir el moment oportú. De vegades es fa difícil diferenciar clarament entre els aspectes d'iniciativa i els de tancament, precisament perquè el tancament d'una seqüència coincideix, molt sovint, amb l'inici de la següent.

El docent porta la iniciativa quan pregunta a l'alumne, per exemple, «a què vols que juguem avui?», «què és això?», «de quin color és aquesta peça?», etc. I és l'alumne qui pren la iniciativa en la conversació quan demana «què fem avui?», o quan ensenya una peça a la seva mestra en actitud de demanar-ne informació, quan marca l'ordre de les actuacions: «ara jo», etc., o quan tria l'activitat o el tema de la interacció.

De la mateixa manera que en el cas anterior, si és el docent qui sempre porta la iniciativa, amb això està privant l'alumne d'oportunitats per aprendre i practicar habilitats importants, lingüístiques en general, i pragmàtiques en particular.

### *El manteniment del tema*

El tema (*topic*) és el contingut de la conversació, allò de què es parla. Un cop s'ha iniciat un tema, se sol mantenir mentre dura l'interès dels participants en el tema iniciat. Una característica del fet de dominar poc la gestió del diàleg fa referència al canvi continuat de tema. Així, s'observa que, quan s'intenta dialogar amb alumnes amb retard en el llenguatge, és freqüent que en cada torn s'esgoti un tema. Mantenir el tema durant

diversos torns és una condició indispensable perquè sorgeixin altres processos interactius, de gran valor per al desenvolupament del llenguatge, perquè l'adult tingui realment l'oportunitat per ajustar-se al llenguatge de l'infant i, en definitiva, perquè hi hagi una autèntica conversació.

Si bé no exposarem resultats quantificats sobre la variable de manteniment, cal presentar-la, ja que observarem de quina manera es modifica de resultes dels canvis que la nostra intervenció aporta en l'estructura i la densitat dels torns, com també en la presa d'iniciativa.

### L'experiència d'assessorament a mestres d'aula de suport

#### Subjectes i entorn

Amb aquestes premisses, es va dur a terme un treball amb 4 alumnes de 4 anys, amb deficiència lleugera i retard en l'adquisició del llenguatge (per obtenir més dades sobre els subjectes, podeu consultar-se SÁNCHEZ-CANO 1994). Els quatre infants s'escolaritzen en centres ordinaris situats a la mateixa comarca de Catalunya. Dos d'aquests alumnes pertanyen al mateix centre, i els altres dos a dues escoles diferents, per tant, l'experiència es va fer en tres centres educatius. Els alumnes segueixen les seves classes quotidianes amb el seu grup-aula, que consta de 18 a 22 alumnes. També reben atenció individualitzada en l'àrea de llenguatge, 45 minuts per setmana, que imparteixen les mestres d'educació especial, les autèntiques destinàries directes del nostre treball. Així, doncs, la distribució dels alumnes, les escoles i les mestres és la següent:

**Quadre 2. Distribució dels alumnes, les escoles i les mestres**

	Alumnes	Mestres de suport
Escola A	Josep	Carme
Escola B	Míriam	Roser
Escola C	David	Maria*
" "	Àlex	Maria*

\*Es tracta de la mateixa mestra que atén dos alumnes de manera individualitzada

#### Objectius i hipòtesis

Vam plantejar-nos objectius de doble nivell. D'una banda, el nostre objectiu últim era que milloressin les competències pragmàtiques dels alumnes en la gestió de la conversació, participant més i millor en els intercanvis comunicatius amb els docents. Dins aquest apartat, i com a objectius més concrets, es va plantejar: a) que els alumnes prenguessin la iniciativa en la conversació amb més freqüència, cosa que implicava que els docents cedissin el control gradualment, i b) que augmentés l'equilibri en la freqüència i la densitat dels torns, és a dir, que l'alumne i el docent tendissin a consumir un nombre equivalent de torns, i que aquests tinguessin una durada semblant.

Per tal d'aconseguir aquests objectius, vam plantejar-nos, no pas el treball directe i individual amb els alumnes, sinó, d'acord amb la nostra filosofia interactiva, l'assessorament dels docents que interactuen amb aquests alumnes, i això amb la finalitat de promoure una actuació educativa que facilités l'ajust conversacional amb els alumnes, i fomentés la seva presa de torns i la seva participació comunicativa.

En el terreny més concret d'aquest treball, vam plantejar-nos com a hipòtesi que si els alumnes aprenien a prendre la iniciativa amb més freqüència durant les conversacions, això els faria participar en el diàleg, ja que se sentirien una part més activa de la conversació. D'altra banda, si l'alternança i la densitat dels torns entre el docent i l'alumne es feia més equilibrada, vam pensar que això també contribuiria a donar més espai comunicatiu a l'alumne, més oportunitats per participar i aprendre a gestionar la conversació.

El fet que l'alumne entengui quina és la seva participació en el diàleg no es limita a saber de manera mecànica quan i com ha d'entrar i sortir de la conversació. Sinó que implica, sobretot, la consciència de sentir-se part activa d'un intercanvi comunicatiu que consta de moments en què ha de parlar, escoltar, preguntar, respondre, tenir en compte el que li diuen, i saber que allò que ell comunica també es té en consideració.

#### Metodologia de treball i intervenció

Aquest treball comença amb unes observacions i una anàlisi inicial de les dades obtingudes. Aquesta

anàlisi serveix d'orientació per organitzar l'assessorament i reformular les hipòtesis. A continuació segueix una fase d'intervenció. Aquesta fase comença amb un assessorament inicial en què, mitjançant entrevistes col·laboradores, es comenta amb els docents l'anàlisi de les observacions inicials, i s'acorden els objectius generals i específics que es pretenen assolir amb la intervenció.

Durant la fase d'intervenció, l'investigador enregistra en vídeo les sessions de treball, per tal de transcriure-les, analitzar-les i extreure'n conclusions que ajudin a ajustar, sobre la marxa, l'actuació docent-alumne. La intervenció duta a terme en aquest treball, tal com ja s'ha assenyalat, no s'adreça directament als alumnes, sinó als seus interlocutors més directes en el context escolar: els docents. Seguint un enfocament naturalista (DEL RÍO, 1997; SORO-CAMATS i BASIL, 1993), intentem millorar les competències comunicatives del docent que ha d'interactuar amb alumnes que presenten NEE. Aquesta metodologia d'intervenció és altament rendible en la mesura que el docent incorpora estratègies que li permeten comunicar-se millor també amb altres alumnes.

#### *Fase d'observació inicial*

Malgrat la diversitat de situacions educatives i les característiques específiques de cada alumne i docent, i de resultes de les observacions i els enregistraments inicials a les aules de suport, vam poder constatar uns quants trets comuns a totes les situacions. Aquests trets són:

- Plantejament d'unes sessions amb altes dosis de directivitat per part del docent, i amb continguts rígids preestablerts. Els alumnes gairebé no duen la iniciativa comunicativa.
- Torns de conversació desequilibrats pel que fa al nombre, i desproporcionats en densitat, a favor dels docents.
- Ansietat que manifestaven verbalment els docents, pel fet de no obtenir de l'alumne les respostes previstes. Aquesta ansietat es resumeix en l'expressió: «I què faig quan no em respon?»
- En conseqüència, en tots els casos, el docent formula moltes demandes perquè l'alumne parli i intervingui i, davant la seva manca de resposta, in-

sisteix més, augmentant les preguntes i fent torns més llargs, en un estil que descriuríem d'aclaparador.

#### *Fase d'intervenció: assessorament de les mestres*

En aquesta fase s'intenta augmentar i millorar les estratègies de les mestres que serveixin d'ajuda als alumnes per tal que aquests participin més, i més activament, en els diàlegs que es donen a l'aula de suport. A partir de l'anàlisi prèvia i d'aquests objectius, i prenent com a referència les característiques de la intervenció interactiva i naturalista adoptades en el nostre grup investigador, vam impulsar (en reunions de cooperació amb els docents, i de forma gradual i individualitzada per a cada parella docent-alumne) l'ús de les estratègies següents, en el plantejament de les sessions de treball amb els seus alumnes:

- a) *Per afavorir que l'alumne faci servir el seu torn i fer-li augmentar la participació oral*
  - Oferir indicadors que mostrin que correspon a l'alumne prendre el torn. Incitar explícitament l'alumne perquè participi: «Vinga, Rafa, ara tu», «I a tu, quin t'agrada més?», etc.
  - Utilitzar indicació gestual que assenyalí que li toca intervenir: un gest
  - Fer les pauses necessàries perquè l'alumne tingui prou temps per respondre. Com a criteri general, abans de fer-li una segona demanda perquè respongui, s'aconsella que el docent compti mentalment fins a cinc.
  - Formular preguntes obertes, en comptes de preguntes massa tancades, o que només esperen un sí o un no.
  - Deixar una frase inacabada perquè l'alumne, o bé que el mestre iniciï allò que podria ser la resposta de l'alumne, etc.
  - Repetir les últimes paraules que ha pronunciat l'alumne amb una entonació que el convidi a continuar.
  - Evitar les preguntes rutinàries, o que no tinguin cap sentit per a l'alumne.
- b) *Per afavorir una densitat de torn semblant*
  - Reduir la longitud de les intervencions, tot evitant explicacions excessives, repetitives o supèrflues.

- Ajustar, tant com es pugui, la longitud de les pròpies intervencions a les de l'alumne, fent servir torns només lleugerament més densos (llargs), que els de l'infant.
- Escollir intervencions concises que seleccionin la informació pertinent en cada cas. Les explicacions massa llargues per part del docent, més que animar l'alumne perquè participi, l'inhibeixen.

### c) *Per fomentar la presa d'iniciativa*

- Donar oportunitats perquè sigui l'alumne qui esculli el tema de la conversació, o la mena d'activitat en què s'implicarà: oferir alternatives en lloc de propostes tancades.
- Crear oportunitats que facilitin que sigui l'alumne qui prengui la iniciativa en la conversació, mitjançant un ús adequat del silenci, les pauses i l'espera per part del docent. En aquest sentit, les pauses que fa el docent, el retard a l'hora de donar una peça, o de continuar una activitat fins que l'alumne ho demani o faci una indicació, són, totes elles, estratègies que cal tenir en compte per incrementar la capacitat de l'alumne de prendre la iniciativa en les conversacions.
- Facilitar a l'alumne l'elecció del tema, amb una distribució dels materials i l'espai de treball que ho propiciï. Així, per exemple, com a part de l'assessorament, es proposa que l'escenari d'actuació disposi d'uns quants objectes que agradin a tots els alumnes, i que es faci que l'alumne triï: «a què vols que juguem? a la granja o als dibuixos?». L'elecció és més fàcil de fer quan hi ha 2 o 3 objectes damunt de la taula, que no pas amb els escenaris de treball «tipus basar», que dispersen l'atenció de l'alumne.

### c) *Per mantenir un mateix tema, en seqüències amb alternança de diversos torns*

- «Estirar» un tema mitjançant preguntes o expressions del tipus: «Explica'm alguna cosa més, què devia passar?», «Acaba d'explicar-me això que tant m'agradava», etc. I també l'estratègia coneguda de repetir simplement part d'allò que l'alumne ha dit abans.

La seqüència següent ens serveix d'exemple:

Alumne: Pugem al pont.

Mestra: Al pont?

Alumne: Al pont de..., a la pedra del pont.

Mestra: La pedra (pausa).

Alumne: Hi havia una pedra al pont.

Mestra: Sí?

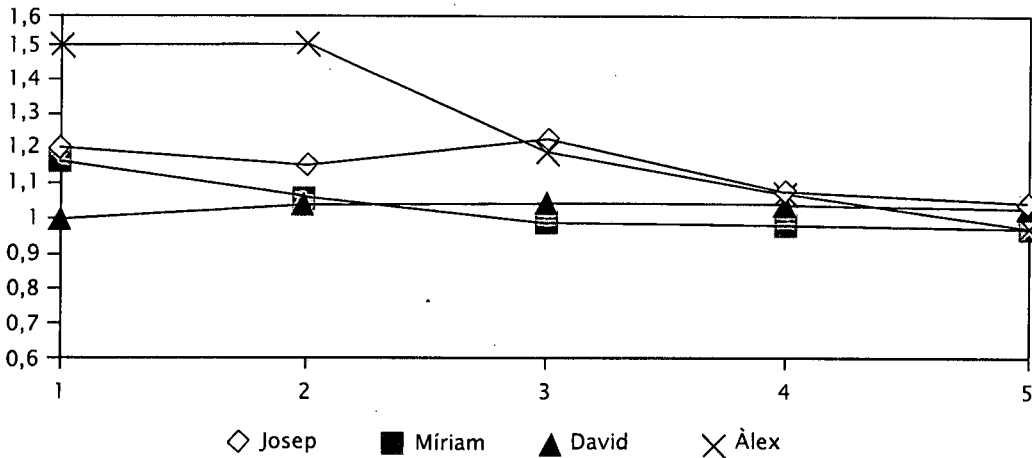
Alumne: Ens vam asseure allà, allà, a les pedres.

## Resultats

En aquest punt es recullen els resultats de les tres variables que hem triat per a aquest estudi. Concretament, s'ofereixen dades quantitatives que fan referència a l'equilibri, la densitat i la iniciativa de torn. L'equilibri s'ha calculat com un quocient entre torns de mestra i torns d'alumne. El gràfic 1 mostra, doncs, l'evolució conjunta de les sessions de treball. La densitat de torn es presenta en dos gràfics, el 2 i el 3: que indica el nombre d'enunciats dels alumnes i que mostra el nombre d'enunciats de les mestres mentre interactuen amb ells. Així, doncs, la interpretació dels resultats ha de fer-se conjuntament per observar com augmenta la densitat de les intervencions dels alumnes a mesura que disminueix la de les mestres. Finalment, pel que fa a la iniciativa, n'hi ha prou amb un gràfic (núm. 4) que indica el percentatge de torns dels alumnes que serveixen per obrir una seqüència comunicativa, o per proposar un nou tema, que és justament l'invers del que prenen els docents. Per exemple, quan en una conversació en què hi ha 32 torns d'iniciativa, siguin obertures després de pauses llargues o bé canvis de tema, al mestre li'n corresponen 27, vol dir que l'alumne tan sols ha pres la iniciativa 5 vegades al llarg de tota la sessió.

Al llarg del període d'intervenció, el quocient entre els torns que consumeix la mestra i els que consumeix l'alumne tendeix a 1. És a dir, com a resultat d'aquest treball, les mestres i els alumnes solen equilibrar la seva participació en la conversa, igualant el nombre de torns que consumeixen. Tal com pot observar-se, al principi, en tres dels casos la mestra utilitzava diversos torns per aconseguir que l'alumne participés en el seu. En particular, destaca la interacció amb Àlex, en què la seva mestra va ocupar en les primeres sessions un 50 per cent més de torns que l'alumne. Durant el període d'intervenció, pot observar-se la tendència a l'equilibri dels torns entre les mestres i els seus alumnes.

**Gràfic 1: Equilibri de torns. Quocient resultant de la divisió del nombre de torns de la mestra pel nombre de torns de l'alumne que s'han donat en una mateixa sessió de treball.**  
Sessió número 1: observació prèvia. Sessions 2 a 5: fase d'intervenció



Tot seguit exposem un exemple de seqüència, pres de les primeres sessions de treball, on es veu un desequilibri important en la presa de torns de conversació.

Mestra: Vejam, Àlex, vols que ens mirem els tres porquets?

Alumne: (Cap resposta, pausa).

Mestra: O t'estimes més jugar a pilota.

Alumne: (Cap resposta, pausa).

Mestra: No vols fer res?

Alumne: (Cap resposta, pausa).

Mestra: No dius res? Que se t'ha menjat la llengua el gat? (pausa). Doncs, tornem a anar a la classe (pausa). Segur que no vols fer res?

Alumne: (Fa que sí amb el cap).

Mestra: Doncs, què vols que fem?

Alumne: Porquets.

Mestra: Bé, mirarem el conte dels tres porquets.

En aquesta seqüència, la mestra pren 8 torns, demana amb insistència la participació de l'Àlex, i el posa en una situació límit: «Doncs, tornem a anar a la classe». L'Àlex només intervé amb un torn no verbal per indicar que vol fer alguna cosa, i un de verbal per expressar la seva elecció.

Obtenir un major equilibri de torns en la conversació implica, en aquest cas, que l'alumne prengui els

torns que li corresponen. Això depèn, en part, de com es planteja la situació de diàleg, i de com es manté un cop s'ha iniciat. Per tant, l'aplicació sistemàtica de les estratègies, suggerides més amunt per a aquest treball, de les variables diferents que s'estudien ofereix seqüències com la següent:

(La mestra i l'alumne es troben a l'aula de suport, i damunt de la taula de treball hi ha una arquitectura i un llibre de contes).

Mestra: Hola, Àlex! Què fem avui? (pausa).

Àlex: (hmmm...) A caseta.

Mestra: Una caseta, per a qui?

Àlex: (arronsa les espatlles).

Mestra: Per a qui serà la caseta?

Àlex: A mama.

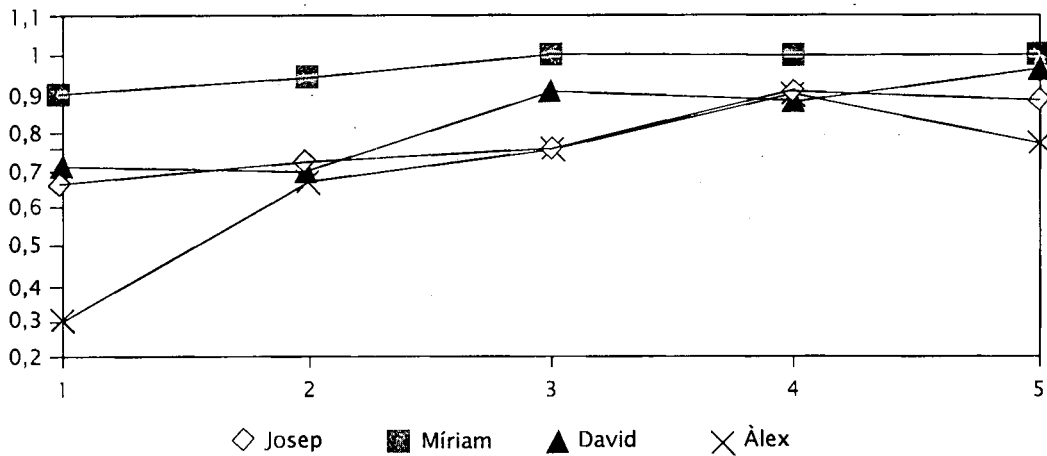
Mestra: Una caseta per a la mama. I com la farem?

Àlex: Això.

Mestra: Amb aquestes peces, amb l'arquitectura. Molt bé!

La mestra i l'alumne segueixen el procés de construcció conjunta de l'activitat i de la conversació, amb un bon equilibri de torns. Només s'hi compta un torn no verbal, de manera que la mestra i l'alumne intercanvien els seus torns amb molta més fluïdesa del que ho han fet en l'exemple anterior. Les estratègies de preparació de l'entorn, en què l'alumne comença es-

**Gràfic 2. Densitat de torn en les intervencions dels alumnes: nombre d'enunciats (orals) per torn, en relació al nombre total de torns. Sessió 1: observació inicial. Sessions 2 a 5: fase d'intervenció**



collint a què vol jugar, faciliten que l'activitat, en conjunt, sigui més compartida. Aquest fet possibilita que la mestra faci intervencions amb una qualitat lingüística millor.

Els torns no verbals disminueixen a mesura que avança la intervenció i, per tant, tal com s'ha dit abans, augmenten els torns orals dels alumnes. Ara els alumnes parlen més. Al llarg de tot el període d'intervenció, els alumnes mantenen la tendència a emetre un enunciat oral per torn. Pot observar-se com es manifesta aquesta tendència en tots els casos. En el cas de Míriam, comença amb una densitat de 0,8 enunciats orals per torn en les primeres sessions, i es manté fixa en enunciat per torn a partir de la tercera sessió, fins al cas d'Àlex, que comença amb una densitat molt baixa (0,3), que indica que només en un 30 per cent dels seus torns hi ha producció verbal. Els torns restants, els resol amb gestos d'indicació, amb afirmacions i negacions amb el cap. Durant la intervenció, es produeix un augment considerable de les intervencions que contenen un enunciat verbal.

Els docents (gràfic 3), per la seva part, disminueixen la densitat de les seves intervencions, tot reduint la quantitat d'enunciats en els torns. Això es tradueix en explicacions més concises i ajustades a l'objectiu de la intervenció, com les que poden observar-se en la seqüència que descriu les situacions a l'inici i en un moment avançat de la intervenció.

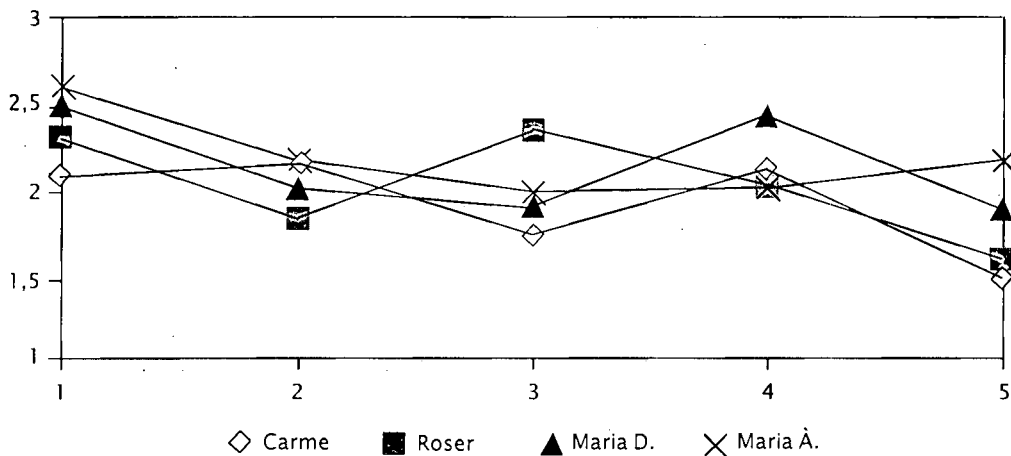
### Iniciativa

Cal recordar que un dels objectius d'aquest treball era que els alumnes compartissin amb els docents la iniciativa a l'hora d'obrir seqüències, o de proposar el tema o canviar-lo en una conversació. Durant la intervenció s'observa com els alumnes avancen cap a aquest objectiu, cadascun dins la seva trajectòria d'evolució personal. En la primera sessió els alumnes inicien un 20 per cent, com a màxim i en el millor dels casos, del total de les seqüències comunicatives. A mesura que avança la intervenció (vegeu gràfic 4), es produeixen millores en la capacitat dels alumnes de portar la iniciativa en la conversació, amb variacions segons les característiques de la interacció entre cada alumne i la seva mestra respectiva.

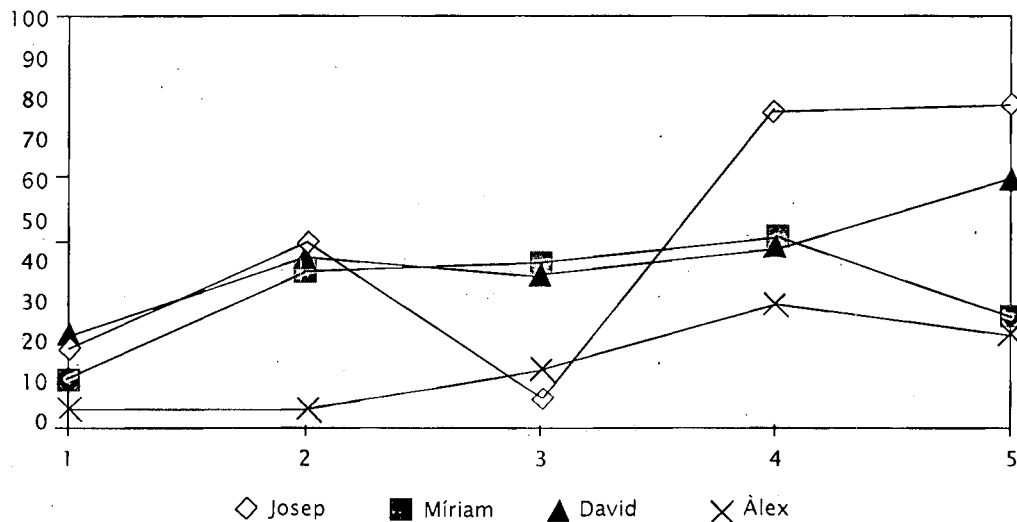
Globalment, cal destacar que els alumnes augmenten la densitat de torn, amb intervencions orals i incrementant el nombre d'enunciats en els seus torns, a mesura que les mestres disminueixen la densitat dels seus torns, i fan intervencions més concises i ajustades al tema que s'està tractant en la conversa. En aquest mateix sentit, deixar que l'alumne esculli el tema de treball i conversació contribueix que se senti un participant més actiu, i que intervingui amb més decisió. En aquest context, l'alumne és qui porta la iniciativa, i l'adult qui ha d'ajustar-s'hi.



**Gràfic 3. Densitat de torn en les intervencions de les mestres. Mitjana d'enunciats per torn de conversació. Sessió 1: observació inicial. Sessions 2 a 5: fase d'intervenció**



**Gràfic 4. Iniciativa en la presa de torns: percentatge de torns en què pren la iniciativa un interlocutor determinat, sobre el total de torns de la conversació. Sessió 1: observació inicial. Sessions 2 a 5: fase d'intervenció**



Una mostra de dades reals en què es basen els nostres resultats.

Si bé no és possible, per les dimensions d'aquest article, presentar en tota la seva extensió les anàlisis qualitatives que es van fer durant la investigació, sí que considerem que és interessant, en aquest punt, presentar dues seqüències molt breus d'interacció entre una alumna i la seva mestra, i procedir a fer algunes reflexions i interpretacions. La primera seqüència correspon al període d'observació inicial, previ a l'asses-

sorament. La segona forma part del període d'intervenció sistemàtica.

#### *Observació inicial*

Mestra: Vejam, Míriam, en quin lloc de la casa anirem? On anirem a fer el pollastre..., les patates? On anirem? Aquí, a la cuina, o a l'habitació d'allà?

Alumna: (cap resposta).

Mestra: On? Al menjador? On anirem a fer el dinar?

Et recordes d'on anem?

Alumna: (cap resposta).

Mestra: Les paelles aquí. Oi que són a la cuina?

Alumna: Sí.

### *Fase de seguiment*

Catorze setmanes més tard. L'alumna i la mestra miren unes làmines de dibuix.

Alumna: A cau bici.

Mestra: Ha caigut de la bici.

Alumna: I l'ull.

Mestra: L'ull?

Alumna: Mal a l'ull.

Mestra: S'ha fet mal a l'ull. Per què?

Alumna: Vogut córrer.

Mestra: Sí, ha volgut córrer i s'ha fet mal.

Aquestes dues seqüències breus marquen un abans i un després en l'estil interactiu, com també en el temps. En aquestes seqüències s'exemplifiquen qüestions que hem tractat en paràgrafs anteriors. Certament, en el primer cas, i respecte a l'estructura formal de la conversació, es dona un clar desequilibri de torns, ja que la mestra pren la paraula tres cops (consumeix tres torns), abans que l'alumna intervingui per primer cop. També s'hi observa un desequilibri marcat en la densitat dels torns, ja que davant els 11 enunciats de la mestra (els enunciats serien les «frases» que formen cada torn), l'alumna emet només un enunciat: «sí». Podríem dir que és la mestra qui «juga» a la cuina, mentre l'alumna mira. És evident que, en una estructura de la conversació com la que es reflecteix aquí, l'alumne té molt poques oportunitats per sentir-se un membre actiu de la conversació, per practicar les seves limitades habilitats lingüístiques i, en definitiva, per aprendre. D'altra banda, de manera recíproca, les intervencions de la mestra gairebé no ofereixen elements que puguin servir d'ajuda a l'alumne perquè desenvolupi el seu llenguatge, atès que no compleixen el requisit bàsic que les intervencions de l'«agent educatiu» han d'ajustar-se a les de l'«aprenent».

Pel que fa a la iniciativa, en aquest segment breu s'observa que la mestra és qui domina el diàleg, ja que

és ella qui obre la seqüència, i l'única que proposa els temes de la conversació.

La segona seqüència ofereix un panorama molt diferent. El primer punt de la valoració d'aquesta segona seqüència és que té lloc catorze setmanes després de la primera, i que hi ha hagut un treball sistemàtic, de quatre sessions per setmana, en què s'ha mirat d'ajustar la intervenció de la mestra al nivell comunicatiu de la seva alumna. Creiem que no és sobrer especificar aquest fet, i que cal insistir que els processos d'aprenentatge són graduals.

Respecte a l'anàlisi de les variables que apareixen en aquesta seqüència, s'observa que l'equilibri en la quantitat i la densitat dels torns és evident. A més, és l'alumna qui inicia la conversació quan té al davant el dibuix i n'escull el tema: «A cau bici». La mestra basa les seves intervencions en els continguts que proposa la nena, recull les seves iniciatives i les segueix, tot donant el protagonisme a l'alumna, alhora que amplia i corregeix implícitament els enunciats: «Ha caigut de la bici». Al l'alumna li crida l'atenció un detall de la làmina i el fa explícit i, en aquest sentit, torna a dur la iniciativa: «I l'ull». La mestra esbrina què li crida l'atenció en aquest ull. La Míriam respon: «Mal a l'ull». La mestra recull l'enunciat de la nena i li torna millorat: «S'ha fet mal a l'ull». I continua: «Per què?», mantenint, així, el tema proposat per l'alumna, demostrant-li interès i donant l'oportunitat perquè l'alumna argumenti: «Vogut córrer». La mestra reformula i integra els resultats anteriors: «Sí, ha volgut córrer i s'ha fet mal».

### **Consideracions finals, incloses algunes implicacions educatives**

En primer lloc, i pel que fa als fonaments teòrics, voldríem destacar la dimensió interactiva dels processos que impulsen l'adquisició del llenguatge: hem pogut observar, i hem intentat posar de manifest, de quina manera, al llarg del procés d'intervenció, es palesen canvis en el llenguatge dels interlocutors.

S'observa que el docent augmenta notablement la seva capacitat d'ajust, en la disminució de la densitat de torn, en la cessió d'iniciativa als alumnes i en una intervenció que tendeix globalment a l'equilibri en l'intercanvi comunicatiu. Progressivament, les intervencions del docent tenen més en compte les intervencions prèvies, les capacitats reals, els interessos i les

preferències dels alumnes, i s'hi basen per construir el sistema de suports, ajudes més ajustades, que impulsaran el desenvolupament del llenguatge de l'infant.

Els canvis en els alumnes, tal com esperàvem, van en la direcció de l'augment de la seva competència pragmàtica, ja que participen més en la conversació, prenen els torns que els corresponen, porten una major iniciativa en la gestió del diàleg, i equilibren la seva participació amb l'altre interlocutor: el docent. Al llarg del procés que hem exposat, els alumnes van ocupant un «espai comunicatiu» més gran, ja que tenen més oportunitats per intervenir, i aquest espai està més ben adaptat a les seves possibilitats i les seves capacitats. En definitiva, parlen més, i també reben ajudes més ajustades, cosa que afavoreix que gradualment vagin aprenent a parlar millor.

En una anàlisi com aquesta, en què es consideren conjuntament les respostes del docent i les de l'alumne, de manera que la intervenció es basa en ajustar les respostes del docent en funció de les de l'alumne, adoptem un marc de referència en què el desenvolupament del llenguatge s'atribueix a característiques personals i processos individuals de l'infant, però també a processos interactius i interpersonals. I això, creiem, ajuda considerablement a planificar la intervenció psicopedagògica o logopèdica. Cal tenir en compte l'ajust interactiu que es dona en el context familiar i, en el nostre cas, en l'escolar, a l'hora d'entendre com progressen les competències comunicatives i lingüístiques dels alumnes.

Des d'aquesta perspectiva, considerem que hi ha diversos factors que contribueixen al progrés de l'alumne:

- L'alumne pren consciència que es tracta d'un intercanvi comunicatiu en què els participants alternen les seves intervencions de manera seqüenciada. Així, doncs, el fet que tingui clar quin és el seu paper en el diàleg facilita que hi participi.
- L'augment en les competències de la gestió del diàleg dona seguretat a l'alumne. Aquest sap millor quan ha d'intervenir, i quan no, aprèn a distingir els espais d'escolta del seu interlocutor, i els espais reservats perquè ell intervingui.
- En la mesura que sap com i quan ha de parlar, també diu més coses i, finalment en té més per dir.
- El fet que equilibri la seva intervenció amb la del docent ofereix a aquest últim les oportunitats ne-

cessàries per aplicar les estratègies educatives d'interacció verbal.

Per concloure, voldríem contestar, explícitament i de manera resumida, les dues preguntes que ens formulàvem al principi d'aquestes pàgines. Respecte a la primera, ara creiem que podem assegurar, amb una mica més de certesa, que quan augmenta l'ajust comunicatiu del docent també augmenten les competències de gestió de la comunicació de l'alumne, i, consegüentment, la conversació entre tots dos es fa més fluida, resulta menys frustrant i potencialment més «educadora». Pensem, doncs, que cal continuar aprofundint en aquests procediments d'intervenció adreçats també a millorar la capacitat d'ajust dels docents.

Pel que fa a la segona pregunta —quins aspectes haurien de prioritzar-se, els de contingut o els pragmàtics, a l'hora de planificar una intervenció de suport al desenvolupament del llenguatge per a alumnes amb retard en la seva adquisició—, creiem que podem afirmar, ara amb més certesa, que les competències relatives a la gestió del diàleg delimiten el camp d'actuació en què té lloc l'intercanvi comunicatiu, i que no poden ometre's en les prioritats d'intervenció. Les experiències que hem dut a terme, i que en part hem plasmat en aquest article, ens reafirmen en la nostra idea inicial que, sense unes bases pragmàtiques mínimes, els alumnes difícilment poden treure profit dels intents educatius que tendeixen a potenciar exclusivament els continguts formals o semàntics del seu llenguatge.

### Referències bibliogràfiques

- CONTI-RAMSDEN, G. i DYKINS, J. (1991). «Mother-child interactions with language-impaired children and their sibilins», *British Journal of disorders of communications*, 26, p. 337-354.
- RIO, M. J. DEL (comp) (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Martínez-Roca, Barcelona.
- RIO, M. J. DEL i GRÀCIA, M. (1996). «Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos», *Infancia y Aprendizaje*, 75, p. 3-20.
- SÁNCHEZ-CANO, M. (1994). *L'adquisició del llenguatge en alumnes amb necessitats educatives especials*. Un

- estudi interactiu*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- SÁNCHEZ-CANO, M. (1994) (en premsa). *Aprenent i ensenyant a parlar. Estratègies d'ajuda al desenvolupament de la comunicació i el llenguatge en el context escolar*. Lleida: Pagès Editors.
- SÁNCHEZ-CANO, M. i DEL RIO, M. J. (1995). «La interacció en el aula», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 3, p. 24-31.
- SORO-CAMATS, E. i BASIL, C. (1993). «Estrategias para facilitar las iniciativas de interacción en hablantes asistidos», *Infancia y Aprendizaje*, 64, p. 29-48.
- TUSON, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Ed. Empúries.
- VILASECA, R. M. i DEL RIO M. J. (1997). «La intervención en el área de lenguaje: un modelo interactivo y naturalista», *Infancia y Aprendizaje*, 77, p. 3-17.
- 
- Manuel Sánchez-Cano**. Dr. en Psicologia. Psicòleg de l'EAP b-28 Vall de Tenes. 08415 Bigues i Riells. a/e: msanchez@pie.xtec.es
- María-José del Río**. Dra. En Psicologia. Professora a 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
-