

Qui, com, quan i on s'ha d'intervenir amb els alumnes que tenen dificultats en l'adquisició del llenguatge: la intervenció lingüística a l'entorn escolar

Manuel Sánchez-Cano

Resum: La intervenció lingüística a l'entorn escolar desvetlla qüestions sobre l'emplaçament més adequat, quines funcions ha de desenvolupar l'especialista i quines el mestre d'aula ordinària, quan és el millor moment per començar la intervenció, etc. Es tracta de qüestions que es plantegen sovint i que no tenen una resposta concreta i senzilla. En aquest article es fa una anàlisi dels criteris que orienten la intervenció lingüística a partir de l'enfocament naturalista, els principis de la teoria modular, el punt de vista interactiu de l'adquisició del llenguatge i els resultats del nostre grup d'investigació. També s'aborden qüestions relatives a l'assessorament i a la coordinació dels diferents professionals que intervenen a l'entorn escolar.

Abstract: The linguistic intervention in the school environment raises questions on which the most appropriate location is, what functions the specialist should carry out and which the teacher of ordinary classroom, when to begin the intervention, etc. It is questions that they are usually outlined with enough frequency and that they don't have a concrete and simple answer. In this article we make an analysis of the approaches that guide the linguistic intervention starting from the naturalistic focus, the principles of the modular theory, the of the interactive point of view of language acquisition and the results of our investigation team. Relative questions are also approached to the advice and the coordination of the different professionals that works in the school environment.

Descriptors: Intervenció lingüística. Enfocament naturalista. Interacció diàdica. Emplaçament ordinari. Grup reduït. Grup-classe. Professional especialista.

Introducció

A l'hora de planificar la intervenció lingüística amb els alumnes que tenen dificultats en l'adquisició del llenguatge, es presenten tota una sèrie de qüestions sobre les mesures que cal posar en marxa per a organitzar la resposta educativa. Les qüestions més habituals versen sobre la intensitat, l'emplaçament i el tipus d'intervenció que cal donar als alumnes i es formulen, més o menys, en els termes següents: cal que l'alumne sigui atès en un entorn especial i per un especialista en la matèria? No seria més enriquidor que sigui atès a l'aula ordinària, amb el seu mestre i els seus companys? L'especialista i el mestre d'aula ordinària desenvolupen funcions específiques? Quines funcions desenvolupa cadascú? Quina coordinació s'hauria de donar entre professionals i entorns especials i ordinaris? Tampoc no falten preguntes sobre quan i com començar la inter-

venció: tan aviat se sospita d'alguna dificultat? Cal esperar un curs i una edat determinats? En qualsevol cas, quin tipus d'intervenció cal organitzar?

Un aspecte que cal tenir en compte a l'hora d'organitzar la intervenció és que els recursos de les escoles són limitats i que cal partir de l'anàlisi de les possibilitats reals, ja que no es pot planificar i organitzar en abstracte, sinó en el context en què s'ha de donar la resposta. Aquestes qüestions apareixen a l'hora d'organitzar la intervenció amb els alumnes i, de vegades, plantegen situacions complexes. Per aquest motiu, més que donar una resposta concreta i concloent a cadascuna d'aquestes preguntes, s'aniran descrivint els criteris que ajudaran a organitzar la intervenció lingüística a partir de l'anàlisi del context educatiu, el punt de vista interactiu sobre l'adquisició del llenguatge i algunes investigacions realitzades a partir de l'enfocament naturalista.

Així doncs, a l'hora de descriure les consideracions sobre qui, com, quan i on s'ha d'intervenir per ajudar els alumnes que tenen dificultats en l'adquisició del llenguatge, ens fonamentem en els criteris que emanen de l'espai d'ensenyament aprenentatge que es crea entre els qui dominen el llenguatge i els qui l'han d'adquirir, i en els criteris d'intervenció naturalista.¹

Algunes consideracions prèvies a l'entorn de la modularitat del llenguatge

La primera consideració surt de la presa de posició del nostre grup investigador respecte de les relacions cognició i llenguatge i dels agrupaments d'habilitats lingüístiques que proposen l'autonomia d'uns grups respecte dels altres. En aquest grup es treballa amb la idea que el llenguatge és un domini independent i interdependent respecte de la cognició i altres àrees del desenvolupament psicològic. En paraules de Rio (1997):

«El llenguatge té una entitat pròpia no reductible al domini de cap altre domini o àrea, ni es pot explicar, només, a partir del desenvolupament cognitiu, afectiu o social. Així doncs, malgrat que cognició i llenguatge no són una mateixa cosa ni depenen exclusivament l'una de l'altra, es condicionen mútuament, de manera que determinats aspectes del desenvolupament lingüístic estan estretament lligats al desenvolupament cognitiu. El llenguatge no és subsidiari en el seu desenvolupament d'allò cognitiu ni d'allò social. No es pot esperar, doncs, que la competència comunicativa i lingüística derivi directament dels avenços en aquestes àrees.» (p. 17)

En aquest punt, fem al·lusió a les teories modulares de Rondal amb qui no tenim cap inconvenient d'acceptar la hipòtesi que diferents components del llenguatge estan agrupats d'una determinada manera, encara que es mantinguin independents. Dels seus plantejaments també recollim que els components semàntics semblen més relacionats amb la capacitat cognitiva que no pas els components computacionals que comprenen els components gramaticals i fonològics.

A partir de la teoria de la modularitat del llenguatge, Rondal (RONDAL i LING, 1997) segueix la classificació de Chomsky (1981), la qual distingeix entre els aspectes computacionals que comprenen la fonologia i la gramàtica i els aspectes conceptuals que engloben la semàntica, el lèxic i les regulacions pragmàtiques. Tot i que reconeixen la interacció entre els dos aspectes, aquests autors mantenen la independència de la fonologia i la gramàtica respecte dels aspectes conceptuals en el desenvolupament i, per tant, quant a les possibilitats d'incidència sobre el seu aprenentatge.

No discuteixen que els aspectes de contingut del llenguatge, així com les adquisicions semàntiques, lexicals i pragmàtiques tinguin una estreta relació amb el desenvolupament cognitiu en general. El que neguen de manera rotunda és que el desenvolupament de la gramàtica depengui del desenvolupament cognitiu. Per aquest motiu Rondal es mostra taxatiu quan explica les conseqüències terapèutiques que deriven d'aquests fets i proposa de manera ben clara que si es vol educar o reeducar la gramàtica cal fer un treball específic i deixar de banda la idea que n'hi ha prou amb qualsevol tipus d'enriquiment cognitiu o semàntic perquè l'alumne assoleixi les estructures gramaticals que en derivarien gairebé automàticament.

Admetre l'autonomia dels aspectes computacionals en relació als aspectes conceptuals comporta, com a primera conclusió i com indiquen les dades que aporta Rondal, que poden haver-hi discrepàncies en el desenvolupament entre les dues vessants del llenguatge i que, en aquests casos, cal plantejar-se treballar-los de manera autònoma. Per la mateixa raó, quan es presenta un trastorn específic de llenguatge cal treballar-lo de manera també específica. La natura del trastorn o del retard determinarà sobre quins aspectes concrets hauran d'incidir els diferents professionals. La segona conclusió que deriva d'aquesta tesi és que si els aspectes conceptuals del llenguatge estan més directament relacionats amb el nivell cognitiu general, sembla que els contextos ordinaris d'ús i els entorns d'interacció normalitzats són, especialment, apropiats per al seu desenvolupament. En aquests casos, el desenvolupament del llenguatge es beneficia del paper de mediador de l'adult i dels processos de negociació de signifi-

1. El lector podrà trobar una descripció més detallada d'aquests conceptes a: RIO, M. J. DEL (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*; SÁNCHEZ-CANO, M. (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar*; i en el monogràfic de la revista *Suports*, vol. 3, núm. 1 (primavera de 1999).

cats que tenen lloc en els contextos ordinaris. D'aquí la importància de la intervenció naturalista que en les diferents modalitats d'intervenció tenen en comú el referent dels processos naturals d'adquisició del llenguatge.

Qüestions a l'entorn de la intervenció lingüística en el context escolar

Especialista i mestre d'aula ordinària; quines funcions exerceix cadascú?

Des d'una perspectiva integradora, la qüestió no és tant qui intervé, sinó quines funcions exerceix cadascú. Aquesta qüestió està estretament relacionada amb la de l'emplaçament en què s'ha de dur a terme la intervenció: dintre de l'aula ordinària, en un espai diferenciat? Si convenim que els diferents professionals i els diferents emplaçaments són subsidiaris d'intervenció, quines funcions s'han de realitzar a cada lloc?

En el context escolar cal considerar la intervenció en el llenguatge i, per tant, la seva intervenció des d'una perspectiva integradora i no com un conjunt de funcions separades (BOSCH, 1997). Des d'aquest punt de vista, la distribució de les funcions i/o els emplaçaments en què calgui realitzar la intervenció ha de tenir la finalitat de rendibilitzar i coordinar esforços.

A partir de l'autonomia entre els aspectes computacionals i conceptuals, als quals fèiem referència en l'apartat anterior, trobem una primera proposta de criteris per a delimitar quina parcel·la del terreny comú del llenguatge treballa cadascú. En efecte, trobem que la intervenció dels professionals que interactuen en els entorns ordinaris és especialment apropiada en la negociació de situacions i significats i en l'adquisició de l'ús del llenguatge en les diferents situacions interactives. D'aquesta manera, la intervenció dels especialistes es pot centrar en aquells aspectes lingüístics que sense una intervenció sistemàtica i ajustada a les dificultats de l'alumne serien difícils d'adquirir. No obstant això, no vol pas dir que el professional que intervé en l'entorn ordinari no intervingui en aspectes formals del llenguatge, ni que l'especialista deixi de banda els aspectes conceptuals.

Així doncs, en termes generals considerem que els professionals més implicats en els entorns ordinaris desenvolupen unes funcions que es podrien definir com de guia o acompanyament en l'adquisició del

llenguatge. A més de proporcionar un model lingüístic ajustat a les capacitats de l'alumne, s'impliquen en l'aprenentatge de les funcions de regulació: *ara seiem, una mica més fort, més fluix, amb llapis*, etc.; planificació i organització: *primer farem... i després, davant la pissarra*, etc.; negociació de significats i situacions: *què és? Com ho podem fer? Què vol dir?*, etc.; informació, diàleg, fórmules socials... i tot plegat contextualitzat en el currículum educatiu i en la situació en què alumne i docent interactuen.

Les dificultats comunicatives i/o lingüístiques de determinats alumnes poden demanar l'ajuda d'un especialista en un entorn ordinari o bé en un entorn de relació diàdica o amb un grup reduït d'alumnes. Aquestes dificultats solen tenir a veure amb l'escassa intenció o l'escassa habilitat comunicativa i amb els retards o els trastorns de llenguatge que afecten els aspectes computacionals.

Amb motiu d'aquesta qüestió, de vegades s'ha generat la hipòtesi implícita (no per això justificada) que els aspectes morfosintàctics del llenguatge es desenvolupen, gairebé exclusivament, a partir del treball formal i sistemàtic amb exercicis específics de dificultat creixent. El treball de Vilaseca (VILASECA i RIO, 1997) ofereix una altra visió sobre com intervenir en aquests casos que qüestiona seriosament l'esmentada hipòtesi, a l'hora que ofereix una excel·lent aplicació de l'enfocament naturalista en el context familiar.

De manera resumida, en el seu treball portat a terme amb nens afectats amb la síndrome de Down, la investigadora actua fent servir bàsicament estratègies educatives d'interacció verbal d'acord amb les respostes orals dels nens. Intervé en situacions de joc seguint la iniciativa dels nens i expandint i/o reformulant els enunciats incomplets que produeixen amb enunciats gramaticalment correctes amb verb. Al llarg d'aquest programa, els nens van incorporant el verb i diferents elements gramaticals en els seus enunciats amb seqüències interactives semblants a la de l'exemple que s'exposa més endavant. La investigadora, i a la vegada terapeuta, no dissenya materials didàctics específics perquè els nens i les nenes amb qui intervé incorporin el verb en els seus enunciats; simplement «juga» amb ells amb allò que han triat i desplega tot el joc d'estratègies educatives d'acord amb els enunciats dels nens. Pensem que les conclusions que deriven d'aquest treball s'han de prendre molt seriosament quan s'organitza la intervenció amb els alumnes amb retard en l'adquisició del llenguatge.

Això aportaria com a conclusió que si bé cal tenir en compte l'autonomia dels aspectes formals i conceptuals en el desenvolupament del llenguatge, la incidència en els aspectes formals no és privativa, ni molt menys, d'intervencions a base d'exercicis que responguin a una programació seqüencial i sistemàtica. Vilaseca (VILASECA i RIO, 1997) demostra com treballant des de la perspectiva dels processos naturals d'adquisició contribueix a adquirir els aspectes formals del llenguatge de manera també natural. On rau l'essència d'aquest tractament? Què diferencia la intervenció naturalista que aplica Vilaseca d'altres tipus d'intervencions? Vilaseca deixa que els nens prenguin la iniciativa del contingut de les sessions de treball, de manera que si els nens estan interessats a donar menjar o a banyar el ninot, la sessió se centra en aquest objectiu. La seva intervenció aconsegueix equilibrar la iniciativa de torns de les sessions de treball de manera que acabin essent espais compartits a l'entorn d'un mateix objectiu i expandeix, sistemàticament, amb el verb els enunciats que els nens ometen en els seus torns. L'enriquiment sistemàtic del *feedback* informatiu per part de la terapeuta fa que progressivament l'alumne incorpori els elements formals que a l'inici del tractament no es trobaven en els seus enunciats.

Tot sovint els diferents educadors incideixen sobre les dificultats d'un alumne des de diferents punts de vista: els que determinen els objectius que proposen a la seva intervenció.

Així, per exemple, l'educador que en la resposta a l'alumne que diu «toxe» li explica que es tracta d'un camió, perquè té una cabina per posar-hi coses, està negociant el significat de les paraules i incidint en l'aspecte semàntic. Quan l'anima perquè convidi un amiguet a jugar amb el seu cotxe, el condueix cap a un ús pragmàtic del llenguatge. Si, en canvi, la intervenció se centra en la pronúncia, la posició dels llavis, els exercicis i els mecanismes necessaris per a produir aquest determinat so, s'incideix en els aspectes formals. El treball d'aquests aspectes no implica subordinació de l'un a l'altre, ja que la competència comunicativa de l'alumne requereix que en conegui el significat i que l'expressi d'una manera intel·ligible en les situacions adequades. Sovint, no obstant això, l'alumne entén molt bé les diferències semàntiques entre cotxe i camió i necessita prorrogar un cert temps l'articulació dels fonemes per saber quina pronúncia depèn de factors diferents als de la seva comprensió.

Emplaçament ordinari - emplaçament de suport

Una altra sèrie de qüestions clàssiques sobre la intervenció en l'àrea del llenguatge fan referència a l'emplaçament físic on aquesta intervenció ha de tenir lloc: ordinari, amb el seu grup-classe, al pati, en la relació amb tots els seus companys, als passadissos, als moments de les entrades, sortides, etc., o bé en un emplaçament específic en què es relaciona amb la mestra o amb un grup reduït d'alumnes. Aquesta sèrie de qüestions van relacionades amb les que s'han descrit en l'apartat anterior i les consideracions que ara es fan complementen les que s'acaben de veure.

Potser abans de donar cap resposta cal pensar en les necessitats educatives de cada alumne i en les funcions que cal desenvolupar en cada emplaçament. Així, Leonard (1987) diu que el tractament ha d'incidir sobre el llenguatge i que tot i que sovint se'n desconeixen les causes, els nens amb trastorns específics de llenguatge tenen menys habilitats per extreure regularitats de la parla en el seu entorn, per enregistrar els contextos conversacionals en què es donen les regularitats i per analitzar aquestes regularitats. Així doncs, la intervenció s'ha de centrar en el fet de fer evidents aquestes regularitats en els contextos en què apareixen. (WATKINS, 1994). Per tant, un primer indicatiu és determinar quin emplaçament ajuda més a descobrir regularitats o quines regularitats es descobreixen més fàcilment en cada entorn.

L'aula dels «cargols» és l'aula dels alumnes de quatre anys de l'escola Bertí i té les taules distribuïdes en grups de cinc. La Míriam està asseguda a la taula de treball i fa un dibuix i xerra amb els companys d'una manera desenfadada. Mentrestant la mestra passeja entre les taules i vigila els treballs. De tant en tant la Míriam aixeca la veu: «Senyo, senyo, Assumpta!», i l'Assumpta, quan la sent, va al lloc de la Míriam a veure què vol i aquesta somriu, pica l'ullet i els companys riuen. Durant aquells dies la Míriam repeteix diverses vegades aquesta operació, precisament quan la mestra està més allunyada del seu lloc, sense que vulgui res en concret. En altres ocasions diu una paraula en veu alta i els companys riuen i celebren l'ocurrència. Això és completament nou per a la Míriam, ja que fins feia poc no se li sentia pronunciar ni una paraula. Ara sembla que estigui descobrint la força de les paraules perquè amb la seva veu és capaç de fer venir la mestra a la seva taula i de fer riure els companys. Aquesta descoberta

diffícilment es pot fer en un entorn restringit de relació diàdica entre l'alumna i la mestra.

Aquest exemple tendiria a fer-nos pensar que l'entorn ordinari és el més indicat per al desenvolupament del llenguatge. No obstant això, cal tenir en compte que el fet que relata aquesta anècdota no és l'inici, sinó un punt força avançat de la intervenció amb l'alumna. Abans d'arribar a la situació en què la Míriam alça la veu dins el grup-classe, hi ha hagut molts altres moments en què la mestra s'ha sentit frustrada perquè no responia a cap pregunta i quan se li dirigia amb prou feines n'obtenia una paraula; tenia vergonya i només mirava a terra.

La intervenció en l'emplaçament de suport i en relació diàdica entre ella i la mestra de suport va anar aconseguint, d'una manera continuada, fites en el progrés comunicatiu i d'adquisició del llenguatge. Aquestes fites van consistir a establir un clima distès i de confiança amb la mestra, a acceptar primer i buscar més tard la seva companyia i a establir una situació comunicativa per mitjà del joc. Aquesta situació lúdica aconseguida a través del racó de cuina, la composició de puzles, etc. va permetre que l'intercanvi comunicatiu s'estructurés en torns d'actuació i que l'alumna dialogués amb la mestra respectant els torns propis del diàleg.

En el treball del dia a dia és difícil detectar canvis d'una sessió a l'altra. De vegades l'educador pot tenir la sensació que no avança o que no sap cap on es produeixen els canvis. No obstant això, els canvis no es produeixen sols i quan al cap de moltes sessions de treball la Míriam aixeca la veu i parla davant el grup-classe, és lògic pensar que totes les estones de treball anterior tenen alguna cosa a veure amb el canvi detectat. Aquest exemple confirmaria la hipòtesi formulada en altres àmbits de la ciència segons la qual els canvis graduals no es detecten fins que no arriben a un punt crític.

El desenvolupament de la comunicació i del llenguatge no es dona com un fet unidimensional, ni acumulatiu, sinó com un fenomen complex que abasta diferents aspectes i que s'adquireix de forma gradual, una gradualitat que implica una progressió en la complexitat de les situacions comunicatives a partir de les situacions més senzilles. Entre aquestes últimes, Kaye (1986) documenta l'alternança de torns com un dels estadis adquirits més aviat i com l'estructura més elemental sobre la qual posteriorment es construirà l'intercanvi comunicatiu. Aleshores, tornant a l'anàlisi de la intervenció en el context escolar, l'emplaçament de

suport i la relació diàdica mestre-alumne poden ser més idonis per a consolidar aquests aspectes de la comunicació que no pas si l'individu no els té assolits, perquè en aquest cas tindrà més dificultats a l'hora d'adquirir conductes comunicatives més elaborades. En aquest sentit, i com diu Bosch (1997), per afavorir els intercanvis comunicatius cal treballar des de la conversa i desenvolupar tècniques específiques que facilitin i mantinguin la participació del nen, i l'ajudin a tenir més iniciatives, a proposar temes i a expandir els ja iniciats. En definitiva, cal ajudar-lo a millorar els seus nivells d'habilitats pragmàtiques depenent del grau d'afectació de les funcions comprensives i expresives.

Moltes de les petites o grans polèmiques que acaben en postures preses a favor d'un o altre emplaçament, gairebé de forma excloent, potser no tenen en compte la complementarietat de l'un i de l'altre en l'adquisició del llenguatge. En la relació diàdica l'adult es pot adaptar més al ritme i a les necessitats de l'alumne per tal que seguint la seva iniciativa pugui donar respostes contingents a les de l'infant, pugui construir rutines interactives entre ells, pugui iniciar les actuacions entre l'un i l'altre en una estructura seqüencial per torns, etc. En la relació grup-classe, l'alumne aprèn que la intervenció per torns és més complexa, que ha d'esperar el moment més oportú per a intervenir (el seu torn); que potser ha d'aixecar la mà; que les respostes no van dirigides únicament a l'adult, etc. El mestre, per la seva banda, ha d'emprar unes altres estratègies per regular el flux comunicatiu entre l'alumne amb dificultats de comunicació i els seus companys.

Observem ara una seqüència interactiva d'aquesta mateixa alumna a l'emplaçament de suport (SÁNCHEZ-CANO, 1999):

Míriam: Jo no vist.

Roser: Què no has vist?

Míriam: Això?

Roser: Què és això?

Míriam: A gos.

Roser: Així, no l'has vist?

Míriam: No, no l'he vist.

Roser: Com és que no l'has vist?

Míriam: Sembla toro.

Roser: No l'has vist perquè sembla un toro.

Míriam: Un toro.

La Míriam treballa quatre sessions setmanals a l'emplaçament de suport amb la seva mestra. En aquestes sessions miren unes seqüències de dibuixos que la Míriam ha triat i que li agraden molt. La Roser l'ajuda a estructurar les expressions orals i sistemàticament retorna el *feedback* informatiu i corregeix, expandeix i reformula els enunciats de la Míriam. Al cap de sis mesos de treball continuat es comencen a veure els resultats d'aquesta intervenció i es pot observar com la Míriam diu en el primer torn: jo no vist i més tard incorpora els elements formals que havia omès: no l'he vist. En altres enunciats ometia l'article i posteriorment, després de l'expansió de la seva mestra, l'incorporava: un toro.

Mentre alumna i mestra resolen trencaclosques, llegeixen contes d'imatges o juguen a la cuineta, treballen la gestió de la conversa regulant l'ordre dels torns que han de prendre alternativament l'una i l'altra, es mantenen els temes iniciats aprofundint sobre les diverses qüestions que surten i, finalment, es fan servir fórmules de tancament, de transició d'un tema a un altre i de negociació de situacions i de significats. Al mateix temps, la mestra fa servir les estratègies educatives d'interacció verbal cada vegada que intervé expandint, reformulant, substituint termes i corregint enunciats. I tot això, dut a terme simultàniament amb les activitats lúdiques entre alumna i mestra, deixa sentir els seus efectes quan es constata que l'alumna va incorporant elements formals en els seus enunciats, com demostra l'exemple anterior.

En resum, les intervencions a l'emplaçament de suport i a l'emplaçament ordinari formen un continuïtat de complementarietat en el desenvolupament del llenguatge. La pregunta és: quan o per què hauríem de considerar més idoni un o altre emplaçament?

La relació entre els criteris evolutius i d'ajust psicopedagògic implica que és aconsellable procedir d'entorns amb pocs interlocutors, amb situacions conegudes, amb referents presents i concrets a entorns progressivament més descontextualitzats, amb més interlocutors, referents abstractes, etc. (Rio, 1993).

Tenint en compte aquests criteris i les dades de les investigacions anteriors, gosem dir que l'emplaçament de suport, amb un tipus de relació diàdica, permet que el docent s'ajusti més a les necessitats comunicatives i lingüístiques de l'alumne i que està especialment indicat per:

- Quan s'ha de treballar l'actuació per torns entre docent i alumne.
- Quan el docent ha d'introduir més pauses per permetre que l'alumne intervingui,
- Quan la interacció en grup interfereix d'una manera important en el seguiment de la iniciativa que necessita l'alumne amb el qual s'intervé,
- Quan s'ha de potenciar que l'alumne iniciï torns de conversa i comenci a fer preguntes.
- Quan necessita un treball específic centrat en les seves dificultats lingüístiques.
- Quan s'han d'iniciar aspectes de la gestió de la conversa.

L'emplaçament ordinari, en canvi, sembla més indicat per:

- Potenciar la relació amb els companys.
- Treballar els aspectes pragmàtics del llenguatge en el context natural d'ús.
- Descontextualitzar i generalitzar expressions lingüístiques a les quals únicament atribueixen significat dintre de l'entorn més immediat.
- Reforçar aspectes de gestió de la conversa en grup.
- Fer servir el llenguatge en la relació simètrica entre els companys.
- Aprendre que forma part d'un grup i ha d'escoltar els altres, esperar el seu torn, etc.

Com a resum d'aquestes consideracions direm que cal evitar la idea que els entorns ordinari i especial impliquen, necessàriament, professionals generalistes o especialistes. Els uns i els altres estan cridats a cobrir les diferents necessitats educatives dels alumnes en matèria de llenguatge i, per tant, cal organitzar els espais i les actuacions de manera que proporcionin la millor efectivitat possible per assolir els objectius. Esperem que els criteris que s'han apuntat en aquestes pàgines contribueixin a aquesta tasca.

Quan ha de començar la intervenció?

Aquesta qüestió conté la pregunta implícita sobre quin és el moment més adequat per proposar la intervenció. També cal fer un esbós del que s'entén per intervenció o quins tipus d'intervenció es poden considerar. Aquestes qüestions deriven de situacions complexes i la resposta tampoc no és senzilla ni unívoca.

Per introduir aquest tema, cal remetre's al fet que sovint els pares i els mestres es plantegen quan començar a intervenir de manera específica en les dificultats de llenguatge del seu fill o filla, del seu alumne o la seva alumna. Sovint dubten de si allò que els preocupa «és normal», i de vegades quan ho demanen a algú que no és especialista en el tema obtenen com a resposta que ja madurarà i que parlarà amb el temps. Això provoca que en determinats casos, quan s'arriba a l'especialista, hi hagi dificultats afegides de diversa índole que originàriament eren més lleus.

Si ens decantem per no demorar les intervencions quan es detecta la necessitat, convé dir alguna cosa sobre com entenem la intervenció. Òbviament, el primer pas ha de ser valorar les dificultats que presenta l'alumne i decidir les actuacions que s'hagin de posar en marxa. Per orientar la presa de decisions ens basem en criteris evolutius, d'etiologia, d'intensitat de les dificultats i de desenvolupament global de l'alumne. Tampoc no es poden perdre de vista les variables dels entorns familiar i escolar.

L'indicador del criteri evolutiu dóna orientacions per veure si les dificultats observades són pròpies del procés de desenvolupament o es poden atribuir a alguna altra causa. En aquest punt és interessant recordar l'advertència que fan Kamhi i Masterson (1989) sobre el fet que les asincronies en el desenvolupament comunicatiu dels nens que no presenten retard mental són més la regla que no pas l'excepció. Això no vol pas dir que abonem la postura d'esperar la maduració espontània dels nens. Un primer nivell d'intervenció podria ser informar puntualment sobre com es valoren les dificultats detectades i les possibles mesures que s'hagin de prendre; és a dir, valorar les possibles dificultats d'un alumne ha de ser el primer pas de la intervenció. Els resultats poden indicar si cal continuar endavant o esperar un moment més oportú. A partir de la valoració es pot establir un contínuum d'activitats d'intervenció que poden consistir en:

- Aconsellar un canvi d'actitud per part dels adults en relació a les dificultats que s'hagin observat.
- Suggestir les estratègies educatives més ajustades a les característiques de l'infant.
- Proposar una valoració posterior en un moment que es consideri més adequat.
- Iniciar una intervenció sistemàtica relacionada amb les dificultats que s'hagin detectat.

- Iniciar paral·lelament un assessorament als adults que conviuen amb el nen per ajustar els diferents aspectes de col·laboració i d'incidència en el procés d'aprenentatge.

La intervenció a l'entorn educatiu: la coordinació i l'assessorament

La coordinació

Si, com s'ha vist en els apartats anteriors, professionals i emplaçaments treballen aspectes diferenciats d'una mateixa globalitat, cal que es coordinin les funcions que cadascú ha d'exercir. En el context escolar aquesta necessitat encara és més necessària, ja que la intervenció de tots els professionals s'ha d'integrar en el currículum educatiu de l'alumne. D'aquesta manera, la coordinació ha d'abastar els aspectes organitzatius i els aspectes pedagògics.

Els aspectes organitzatius han de tenir en compte la intensitat, l'horari d'intervenció, les activitats que fa el seu grup-classe mentre l'alumne rep atenció específica, l'emplaçament on es duu a terme i la periodicitat de coordinació entre els professionals. Com es veu, hi ha moltes variables a tenir en compte, per la qual cosa cal la figura del cap d'estudis de l'escola que faci de coordinador pedagògic del centre per tal que els acords que s'estableixin tinguin caràcter institucional i siguin assumits per l'escola.

Quant a la coordinació dels aspectes pedagògics, l'eix vertebrador ha de ser el currículum de l'alumne, que pot tenir l'atribució d'ordinari o adaptat. Aquest currículum determina les prioritats educatives establint una relació entre els recursos que cal posar a la seva disposició i les necessitats que deriven del dèficit de l'alumne.

L'aspecte més complex i de més incidència és, potser, el de la distribució de tasques i funcions entre els diferents professionals que intervenen amb els alumnes amb retard i/o trastorns del llenguatge. Fins ara s'havia parlat de dos tipus d'emplaçament i de professionals. En determinades ocasions hi intervé, a més del mestre tutor i l'especialista, el mestre d'educació especial, de manera que l'alumne pot participar en diverses activitats de suport organitzades al centre i indirectament compta amb el suport de l'equip d'assessorament psicopedagògic. Aquesta és, doncs, una mostra més de la necessitat de coordinar actuacions.

La normativa estableix que el mestre tutor es responsabilitza del procés educatiu de l'alumne. En tant que comparteix responsabilitat amb altres professionals que intervenen en una àrea específica del seu desenvolupament, és la figura de referència pel que fa a les adaptacions curriculars individualitzades, l'avaluació global del procés educatiu i les relacions institucionals amb la família.

La coordinació entre els professionals que duen a terme una tasca específica, com per exemple el logopeda i, si es dóna el cas, el mestre de suport, ha de consistir a compartir estratègies i objectius juntament amb el mestre tutor, que és el responsable del procés global del desenvolupament de l'alumne. Per això és del tot necessari integrar tots els aspectes de la intervenció en l'adaptació curricular, en la qual han de quedar delimitades les actuacions de cadascú, els emplaçaments on han de tenir lloc, la periodicitat, els criteris de valoració, etc.

Les unitats de programació són les que concreten les actuacions educatives a més curt termini i les que requereixen una coordinació més acurada i contextualitzada de les funcions de l'especialista i del mestre d'aula. Potser és en aquestes unitats on cal plantejar-se si es poden relacionar els aspectes formals que es treballen en un àmbit amb els aspectes de contingut que es treballen en un altre àmbit.

L'assessorament

La incidència educativa amb els alumnes també es pot fer a través de l'assessorament. L'assessorament no incideix directament sobre l'alumne, sinó sobre el docent. Sovint es tracta d'un procés lent, però efectiu des de molts punts de vista. En efecte, en la mesura que el docent assessorat incorpora les estratègies a la seva pràctica quotidiana, la rendibilitat augmenta pel fet de donar una atenció més qualificada als alumnes que en el futur es relacionen amb ell. Per aquesta raó l'assessorament esdevé un camp d'intervenció en què cal aprofundir.

En la relació assessor-assessorat hi ha quelcom d'asimètric en tant que hi ha unes àrees de coneixement diferenciades respecte de l'exercici de la intervenció educativa. Si es consideren uns coneixements i unes competències diferents, respecte d'un tema concret, es dóna la situació en què hi ha un professional que do-

mina un tema més que l'altre i per tant cal establir un flux comunicatiu i d'ensenyament-aprenentatge entre tots dos perquè la situació sigui enriquidora. Aquesta relació també té quelcom de simètrica en tant que tots dos tenen responsabilitats compartides en el procés d'aprenentatge de l'alumne. Els aspectes d'asimetria respecte dels coneixements i de simetria respecte de les responsabilitats fan que la relació sigui complexa perquè implica, alhora, assessorament i cooperació. Tot plegat amb la paradoxa que generalment no és l'assessor qui aplica directament les estratègies que assessora. Aleshores, en quins aspectes s'exerceix l'assessorament, en quins aspectes es coopera?

Dins del que es considera un assessorament col·laboratiu, es pot preveure un contínuum d'activitats que impliquen conjuntament les funcions de l'assessor i l'assessorat. Així doncs, la responsabilitat d'algunes funcions que s'enumeren a continuació recauen principalment sobre la figura de l'assessor i les altres, sobre la figura de l'assessorat. No obstant això, totes formen part del procés d'intervenció que té el mateix objectiu general: ajudar l'alumne en el desenvolupament comunicatiu i lingüístic.

Així doncs, la intervenció basada en el procés d'assessorament inclouria les funcions de:

- Aportar criteris per a la valoració inicial del procés comunicatiu i lingüístic de l'alumne, ajudant a centrar la natura de les dificultats i a elaborar els objectius de la intervenció.
- Contribuir a avaluar el procés interactiu entre alumne i mestre. Dins d'aquest concepte es compten els criteris d'observació sobre les respostes més significatives, les pautes més eficaces d'observació i enregistrament, els moments i les situacions més funcionals, etc.
- Aportar seguretat i confiança. Quan s'aporten criteris per a atribuir significat a les actuacions de l'alumne, també es revalorar la intervenció de l'educador que hi interactua i es genera una dinàmica de més confiança. En l'exemple de la Míriam i la Roser que hem explicat abans, la mestra se sent reforçada quan s'assabenta que moltes de les coses que feia ja anaven en la línia del treball que s'havia de realitzar i quan podia interpretar determinades respostes de la seva alumna en el marc de la intervenció naturalista.
- Revalorar les situacions quotidianes, com les activitats del grup-classe, les intervencions amb els alum-

nes, les situacions de negociació del significat, de resolució de conflictes, etc., amb la finalitat de conscienciar-se que aquestes situacions ofereixen excel·lents oportunitats d'incidència educativa sobre la comunicació i el llenguatge.

- Participar en l'avaluació sumativa aportant criteris per emmarcar les diferents fases del procés d'intervenció i contribuir conjuntament amb la resta de professionals que intervenen en la presa de decisions de cara a noves intervencions.
- Aportar informació sobre els elements físics i socials del context que contribueixen a dinamitzar la intervenció o, per contra, a dificultar-la. Ni les funcions de l'assessor es limiten a suggerir estratègies, ni les de l'assessorat a aplicar-les. El treball conjunt implica que el procés de decisió és també conjunt i compartit. Cadascú, dintre del seu àmbit, aporta allò que és específic a les seves funcions professionals.
- Negociar com i quan s'aplicaran aquestes estratègies, ja que el bon resultat de la intervenció depèn del fet que el professional que ha de posar en marxa unes mesures pugui fer-se-les seves i incorporar-les a la pròpia manera de fer.
- Participar en els processos d'avaluació inicial, formativa i sumativa i en els processos de decisió de manera que s'arribi a unes conclusions pel procediment de l'acord.

En resum, què vol dir treballar el llenguatge?

Quan arribem al final d'aquestes línies, i si entenem que treballar el llenguatge vol dir ajudar l'alumne a desenvolupar les seves competències comunicatives i lingüístiques de manera que es comuniqui satisfactòriament amb el seu entorn, veiem que els diferents aspectes en què un o altre professional hagi pogut incidir no són més que una pedra del meravellós mosaic que forma el sistema comunicatiu i lingüístic humà.

La competència a la qual al·ludim depèn de l'harmonització dels diferents aspectes que integren el sistema comunicatiu i lingüístic: semàntics, morfosintàctics, gramaticals i pragmàtics. Implica que l'alumne pugui pronunciar correctament la «r», discrimini «ta-sa» de «casa», expressi adequadament els elements morfosintàctics amb els quals vol dir: «jo més pati», adquireixi un lèxic en què no tot sigui «això» i que li per-

meti entendre i expressar els missatges del seu entorn, explicar una vivència de forma ordenada, demanar una informació i reclamar «em toca a mi», que sàpiga quan toca parlar i escoltar, quan i com ha d'advertir que entra o surt d'un lloc, expressar els seus pensaments en privat i en públic, participar en un debat, i un llarg etcètera d'elements i habilitats que entren dins el que s'anomena competència comunicativa i lingüística.

Tots aquests aspectes formen part dels processos educatius amb els quals els qui dominen aquestes habilitats intenten influir sobre els qui les han d'aprendre perquè les adquireixin i les exerceixin amb competència. En aquests exemples que hem posat es poden distingir aspectes de contingut, de forma i elements pragmàtics. L'alumne els ha d'adquirir i integrar tots i pot necessitar ajuda per a desenvolupar els diferents aspectes específics i per a integrar-los en un ús competent.

Referències bibliogràfiques

- BOSCH, I. (1997). «El desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con un Trastorno Específico de Lengua». Dins M. J. DEL RIO (comp.). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- CHOMSKY, N. (1981). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- KAMHI, A. G. i MASTERSON, J. J. (1989). «Language and cognition in the mentally handicapped: last rites for the difference-delay controversy». Dins BEVERIDGE, G., CONTI RAMSDEN i LEUDAR (eds.). *Language and communication in mentally handicapped people*. Londres: Chapman and Hall.
- KAYE, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.
- LEONARD, L. B. (1987). «Is specific language impairment a useful construct?». Dins S. ROSENBERG (ed.). *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIO, M. J. DEL (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE Horsori.
- RIO, M. J. DEL (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- RONDAL, J. A. i LING, D. (1997). «Interacciones verbales adulto-niño y construcción del lenguaje: El proble-

- ma del *feedback*». *Revista de logopedia, foniatria y audiológia*, vol. XVII/núm. 1, p. 11-20.
- SÁNCHEZ-CANO, M. (1999). *Aprentent i ensenyant a parlar. Ajuda a la comunicació i el llenguatge a l'escola*. Lleida: Pagès editors. Versió castellana: *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida: Milenio, 2001.
- VILASECA, M. R. i RIO M. J. DEL (1997). «La intervención en el área de lenguaje: un modelo interactivo y naturalista». *Infancia y aprendizaje*, núm. 77, p. 3-17.
- WATKINS, R. V. (1994). «Gramatical challenges for children with specific language impairments». Dins R. V. WATKINS i M. L. RICE (eds.). *Specific language impairments in children*. Baltimore: Paul, H. Brookers Publ.
-
- Manuel Sánchez-Cano** treballa a l'EAP Vall de Tenes de Bigues i Riells. manuelsc@worldonline.es
-