

L'ASSESSORAMENT A L'ALUMNAT AMB DIFICULTATS DE LLENGUATGE

Diuen que les arrels mai no es perden i jo no puc perdre la meua trajectòria de psicopedagog d'EAP, tot i que els darrers anys de la vida professional hagin estat al CREDA. Tot plegat, es tracta de serveis educatius, que més enllà de les disquisicions sobre si l'un és específic i l'altre generalista, o si l'àmbit és comarcal, supracomarcal o de sector o altres més que es puguin posar sobre la taula, compartim un mateix espai, intervenim amb els mateixos alumnes i tenim (o hauríem de tenir) una actuació "matxembrada" en els centres. Aquest terme aniria més enllà de la coordinació o la col·laboració i ens posa en l'àmbit d'un context sistèmic en la que cada professional manté una actuació articulada amb l'altre, de manera que les diferents funcions que s'exerceixen es complementen en ares a uns objectius compartits.

En aquest article mirarem l'assessorament a l'alumnat amb dificultats de llenguatge des del punt de vista de la complementació dels diferents professionals que intervenen en el centre, principalment EAP i CREDA, CREDA i EAP, com a serveis educatius i dels professionals docents que cada cas hagi de menester. D'altra banda, pensem que l'assessorament a l'alumnat amb dificultats de llenguatge és una alternativa que ofereix estratègies d'ajuda a l'alumne en particular i que mira de potenciar el treball de la llengua oral a l'aula. En les línies que segueixen descriurem breument una experiència d'assessorament en les dificultats de llenguatge que hem dut a terme els darrers cursos amb l'objectiu de suggerir alguns aspectes organitzatius, eixamplar les fronteres de l'actuació i plantejar algunes reflexions crítiques.

UNA MIRADA A LA SITUACIÓ ACTUAL

Si donem un cop d'ull al panorama lingüístic – en general – que es divideix en determinades zones geogràfiques del nostre àmbit d'actuació, de seguida coincidirem que el nivell de competència lingüística és, com a mínim, preocupant. A falta d'un estudi que quantifiqui les mancances de manera més detallada, els professionals que es troben a primera línia de foc, expressen el seu desconcert davant la situació comunicativa i lingüística que troben a les seves aules; la qual cosa ens ha de plantejar el repte de

pensar en una actuació coordinada.

A banda de la situació plurilingüe que es viu en molts centres, una bona part de l'alumnat arriba amb una important manca d'estimulació de les funcions comunicatives que implementen el llenguatge a l'hora de regular el comportament, expressar necessitats, establir contacte amb les persones de l'entorn, preguntar, saludar, fer demandes, entendre – de vegades – les més senzilles normes de funcionament dins l'aula, respondre a l'interlocutor, etc. Tanmateix, l'acompanyament que suposa el llenguatge en els processos de descoberta del món que ens envolta, denominar els estímuls amb els quals ens relacionem a diari o les accions que duem a terme, establir relacions de significat entre els diferents aprenentatges, etc., tot sovint és molt escàs. El desenvolupament de la comunicació i el llenguatge comença a la llar i, a partir de l'entrada al centre, ambdós entorns sumen les seves influències per ajudar-lo a créixer. No obstant; de vegades el centre ha d'assessorar els interlocutors de l'entorn familiar per a ajudar-los a descobrir les immenses possibilitats d'estimulació que hi ha en les interaccions quotidianes i tibar perquè les facin efectives.

D'altra banda, la tendència al treball de "fitxa" segueix sent massa freqüent a moltes aules d'Educació Infantil i davant la realitat de trobar-se amb una bona colla d'alumnes que no parlen, que ho fan amb moltes dificultats o que tenen una pronúncia que no s'entén, es mira cap al CREDA cercant en el treball logopèdic l'estimulació lingüística que no han tingut o potser no tenen en altres àmbits. Tot sovint la demanda d'atenció logopèdica també és un crit d'auxili – del tot comprensible – davant el panorama del seu alumnat. Tot i això; en el supòsit que es disposés de la quantitat necessària de logopedes com per a atendre totes les dificultats, això equivaldria a logopeditzar l'adquisició del llenguatge i no crec que aquesta sigui la solució. Pensem que l'entorn de l'aula és i ha de ser el principal motor de l'aprenentatge i del desenvolupament de les competències comunicatives i lingüístiques. En aquesta via ens hem d'implicar tots – començant per l'administració – una mica més.

L'afirmació que no totes les dificultats lingüístiques s'han d'enfocar des del tractament logopèdic, necessita determinades matitzacions que – sense tancar el tema ni molt menys – intentarem enfocar en les línies següents. Segur que assentim amb el fet que no totes les dificultats lingüístiques necessiten una intervenció específica;

d'acord. El que passa és que l'alumnat amb dificultats existeix. El problema és com es gestiona aquesta situació.

Anem ara a esbossar molt breument el procés d'atribució de l'atenció logopèdica a l'alumnat amb trastorn de llenguatge. A la demanda d'atenció logopèdica que fa l'EAP, segueix una primera avaluació per part del CREDA que diferencia entre retard i trastorn i atribueix un comportament lingüístic. Hi ha uns criteris i procediments establerts i aprovats pel Departament d'Educació que ajuden a dilucidar si les característiques d'un alumne concret són creditors d'atenció logopèdica i quina prioritat ocupa dins el conjunt de demandes presentades. Un cop fet aquest laboratori procés, una part de l'alumnat no són considerats creditors d'atenció logopèdica, per tant no disposaran d'aquest servei. La major part de l'alumnat que han presentat demanda, tenen un perfil que els fa creditors de l'atenció logopèdica específica. No obstant això, alguns alumnes d'aquest darrer grup no disposaran d'aquesta atenció per manca de professionals i queden en "llista d'espera".

A propòsit, i només a tall de reflexió; com d'allunyats del discurs d'escola inclusiva queden els termes: "llista d'espera", donar "d'alta o de baixa" del servei, "presentar una demanda", etc. Fins i tot el terme "dictamen" – en el seu significat real – com d'antagònic es mostra respecte la funció de l'assessorament!. Tot i que puguem entendre el sentit amb el que els fem servir, es tracta d'un manlleu de termes, i potser de conceptes, procedents d'altres àmbits que se situen fora del context educatiu.

Reprenem el fil del que anàvem descrivint i tornem a la discussió del que es considera creditor d'atenció logopèdica. Les dificultats comunicatives i lingüístiques no es poden limitar al binomi retard – trastorn. Acceptar aquesta dicotomia voldria dir que allò que no correspon a un trastorn o retard de llenguatge, s'hauria de considerar com a "normal". L'ASHA[1] parla de retard, trastorn i diferència que defineix com a una variant del sistema lingüístic utilitzada per grups o individus que reflecteix i està determinada pel fet de compartir factors regionals, socials, culturals o ètnics. Aquesta variació no és, de cap manera, un trastorn de llenguatge (ASHA, 1993a, p. 41). En certa manera, el concepte de diferència recorda els postulats de Bernstein[2] que remunten cap al 1958, segons les quals, diferents grups socials utilitzen un codi

lingüístic particular i tenen un ús del llenguatge propi que s'evidencien en el tipus d'estructura de frase, lèxic que es fa servir, ús simple i repetitiu de conjuncions, determinades característiques de pronúncia etc. Anys més tard, Tuson (1994) en un article intitulat: "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso", fa una incursió sociolingüística i descriu i actualitza aspectes dels usos diferenciats dins una mateixa llengua.

Pel que fa a la situació dels nostres centres i el procés d'atenció logopèdica, no podem considerar com a trastorn de llenguatge les diferències que s'atribueixen a un ús del llenguatge que no segueix els aspectes formals del llenguatge "normatiu", com per exemple el codi lingüístic de determinats grups ètnics, les variants de les diferents procedències de l'espanyol, etc. Això no vol pas dir que no calgui una feina específica sobre les habilitats expressives, el desenvolupament de la fonologia, el domini del lèxic i de les implicacions semàntiques en la llengua vehicular dels aprenentatges, etc.

Tanmateix, tampoc es poden considerar un trastorn de llenguatge les dificultats - de tot tipus - que provenen del desconeixement de la llengua del país d'acollida, en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana. L'ASHA (2000)[3] considera que cal dos anys de contacte sistemàtic amb la llengua per a un aprofitament adequat de la llengua vehicular del centre. De fet, recomana no iniciar una intervenció de teràpia del llenguatge anterior a aquest període de temps.

A l'àmbit de la intervenció lingüística, en un sentit ample, a més del CREDA, l'escola compta amb altres professionals les funcions dels quals tenen molt a veure amb el desenvolupament del llenguatge, com són els professionals del LIC i la figura del/la MALL en alguns centres. Ja sabem que aquests serveis i aquests professionals s'han creat amb un perfil concret i determinat. No obstant això, no es podria mirar la manera de "matxembrar" les funcions dels professionals i dels serveis que bàsicament han d'ajudar a desenvolupar les competències lingüístiques? S'ha creat alguna comissió, equip de treball o equivalent que faci propostes de com aprofitar els sabers i l'experiència dels diferents àmbits professionals? Hem de continuar dient a les escoles que demanen la nostra ajuda: jo em limito a sords i trastorns de llenguatge, a mi m'han creat per a..., etc? Segur que hi ha moltes més preguntes a fer-se en el sentit de no anar a l'escola amb missatges tancats que vinguin a dir: aquests són els meus límits.

L'ASSESSORAMENT A LES DIFÍCULTATS DE LLENGUATGE DES DEL CREDA

Des de fa quatre cursos, venim organitzant al nostre - ara extint CREDA COMARQUES I - un assessorament adreçat a l'alumnat que per diverses causes no tenen atenció logopèdica directa. Aquest assessorament ha tingut com a objectiu donar suport al professorat que tenen alumnes amb dificultats de llenguatge que no s'han considerat creditors d'atenció logopèdica o que han quedat en l'anomenada "llista d'espera". No obstant això, les activitats que es mobilitzen no s'aturen en atendre les necessitats d'un alumne en concret, sinó que tenen una mirada inclusiva en potenciar el treball de la llengua oral a l'aula.

Pel que fa al procediment dut a terme, hem pensat que l'assessorament s'havia de fer conjuntament amb l'EAP. Així, l'activitat s'organitza amb el professional que dona atenció al centre. S'intenta d'anar al centre el dia que el professional hi assisteix habitualment. En general, aquest dia, l'escola ja compta amb espais per a les reunions pertinents entre els professionals. D'altra banda, la realització conjunta de l'assessorament a més de reforçar la imatge d'actuació coordinada, garanteix que hi hagi una continuïtat dels acords presos en aquesta trobada i que es puguin dur a la pràctica els suggeriments que s'ha parlat.

Per a l'assessorament es compta amb la informació prèvia que es troba descrita al full de demanda i l'actualització d'informació que tenia lloc en la conversa amb el professional de l'EAP. Tot i això, gairebé sempre, es fa una observació "in situ" d'una situació educativa de l'alumne, ja sia en situació de petit grup, amb la mestra de suport o en el context de l'aula. L'objectiu d'aquesta observació és actualitzar el moment de comunicació i llenguatge que es dona el mateix dia que s'ha de fer l'assessorament i de retruc, el tipus d'interacció que es manté en aquestes activitats.

Qui hi participa en els assessoraments? A més dels professionals de l'EAP i del CREDA, es pensa que per part del centre s'ha de comptar amb la presència dels professionals que més directament es relacionen amb els alumnes que són objecte de l'assessorament. No pot faltar mai el mestre tutor o la mestra tutora, que fa de pal de paller de les diverses intervencions que s'hagin de dur a terme amb un alumne concret. A més, es demana la participació dels professionals que tenen actuacions sistemàtiques

amb aquests alumnes com poden ser els professionals de suport o mall.

Així, la majoria de vegades l'assessorament es converteix en una sessió de treball amb la participació dels psicopedagogs del CREDA i de l'EAP, com a professionals dels serveis educatius i els diferents professionals docents del centre que estan més directament implicats en la situació plantejada. En aquesta sessió s'estudien els recursos, estratègies o/i activitats que es poden posar en pràctica, així com els criteris d'avaluació de les mateixes.

Els tres primers cursos, l'assessorament als centres s'ha dut a terme per part del psicopedagog del CREDA. El darrer curs, s'ha pensat que calia intensificar l'experiència i que una logopeda de cada zona pogués dedicar un matí setmanal a l'assessorament a cada subzona. Les logopedes de les diferents zones, i el psicopedagog del creda s'han constituït en grup de treball per a dur a terme un seguiment continuat de la tasca d'assessorament al llarg del curs. Pensem que aquesta iniciativa s'ha d'intensificar, ja que facilita que l'atenció que es presta als centres sigui més constant i es mantingui un fil conductor en les orientacions que es mobilitzen. D'altra banda, la constitució de les logopedes de zona en un equip de treball, ajuda a compartir criteris, estratègies i formes d'abordatge de l'assessorament.

Si es fa una avaluació de l'efecte d'aquesta tasca al llarg dels diferents cursos, es poden descriure les següents consideracions:

- Els centres senten que reben una atenció d'un altre nivell. Es trenca la consideració de tenir atenció logopèdica o no tenir-ne. Com a mínim, s'ha creat un espai en què es poden sentir escoltats, es pot parlar de les dificultats que tenen i es parla de les possibilitats realistes d'intervenir a partir dels recursos del centre.
- Això incrementa la possibilitat d'implicació dels professionals que tenen alumnes amb dificultats de llenguatge en les actuacions necessàries per a ajudar-los a desenvolupar les seves competències. Trencar la tendència a delegar responsabilitats i pensar que si no actua un especialista no hi ha res a fer; és d'allò més positiu.
- Es comparteix una visió sobre les dificultats comunicatives i lingü-

ístiques de l'alumnat. De vegades, la demanda d'atenció es pot deure a un sobre dimensionament de les dificultats que presenta. D'altres cal situar l'objecte de la preocupació dins un nivell evolutiu concret. Aleshores, quan després d'una observació es poden concretar les dificultats en els diferents aspectes: comunicació, llengua i parla, i es pot aprofundir en cadascun d'ells i trobar punts en comú de com enfocar la feina i les tasques que es poden dur a l'aula.

- Es veu que, amb independència de la intervenció logopèdica, a l'aula també es poden fer coses. No tot el treball es redueix a tenir logopeda o no tenir-ne i encara menys al plantejament reduccionista que ha perdut un any per manca d'atenció logopèdica.
- L'assessorament es planteja de fer-ho conjuntament amb l'EAP, amb la finalitat de visualitzar una actuació conjunta en relació al centre i compartir entre els diversos professionals un mateix concepte, amb els matisos que calgui fer, de la situació educativa.
- A més de les estratègies que es plantegen en relació a un cas concret, tot sovint es parla de com generalitzar-les a propostes més amples d'estimulació de la llengua oral a l'aula, com p.ex., crear tallers o racons d'estimulació de llengua, organitzar petits grups de conversa, dinamitzar el que representa l'activació de coneixements previs del tema nou que s'ha de començar, etc.
- Quan els assessoraments s'han dut a començament de curs, s'ha pogut replantejar les funcions o/i la incidència dels professionals de suport o MALL cap a prioritzar determinats aspectes d'atenció.
- A nivell de la zona d'influència del CREDA, s'ha constatat que al llarg dels 4 anys que s'ha donat aquest tipus d'assessorament, s'han incrementat les activitats d'estimulació de llengua oral a les aules en diverses formes, com p. ex., grups de conversa, tallers d'expressió oral i altres activitats.

DARRERES CONSIDERACIONS I PROPOSTES

Encara que al llarg del text s'han deixat veure algunes consideracions, a tall de resum esmentaríem que:

- És urgent un replantejament del treball de la llengua oral a l'aula en el que es prioritzin les competències comunicatives de l'alumnat. Aquest replantejament ha d'anar més enllà d'una declaració d'intencions i concretar-se en la incorporació de l'oralitat com a metodologia de treball.
- Aquest aspecte pot necessitar la revaloració del paper del docent com a interlocutor competent que escolta, dona informació de retorn adequada, aplica estratègies lingüístiques en les seves intervencions, potencia activitats d'expressió oral, respon de manera contingent a les necessitats de l'alumnat, etc.
- La funció d'interlocutor competent es pot potenciar des d'activitats de formació o/i assessorament.
- L'exercici d'aquesta funció s'ha de complementar amb els suports professionals necessaris amb la finalitat d'arribar a les necessitats dels diferents alumnes.
- Cal plantejar una actuació coordinada ("matxembrada") dels diferents professionals i serveis que tenen, dintre de les seves funcions específiques, l'objectiu de millorar les competències comunicatives i lingüístiques de l'alumnat. Aquesta actuació pot sortir, com sempre, a iniciativa dels professionals interessats. No obstant això, seria necessari que sortís a iniciativa institucional.
- També s'ha de pensar decididament en ampliar l'àmbit d'intervenció dels serveis educatius que, fins ara, actuen majoritàriament "face to face" amb l'alumne.
- S'ha de pensar, de la mateixa manera, en altres modalitats d'atenció que permetin l'agrupament d'alumnes que tenen necessitats lingüístiques semblants a partir d'intervencions que combinin

l'atenció individual amb sessions compartides amb altres alumnes del seu grup classe.

Manuel Sánchez Cano
CREDA de la Catalunya Centre

Notes:

- [1] American Speech – Language – Hearing Association
- [2] A public language: some sociological implications of a linguistic form
- [3] Guidelines for the Roles and Responsibilities of the School- Based Speech- Language Pathologist (2000)

Referències bibliogràfiques:

Nota: Només es referencien les notes que surten a l'article i un parell de textos que potenciaríen l'enfocament que es vol donar.

ASHA (2000) Guidelines for the Roles and Responsibilities of the School- Based Speech- Language Pathologist (2000)

Bernstein, B (1958) A public language: some sociological implications of a linguistic form.

Sanchez-Cano, M (1999) Aprent i Ensenyant a Parlar. Lleida. Ed. Pagés.

Sánchez-Cano, M (et alii) (2009) La conversa en petits grups a l'aula. Barcelona. Graó.

Tuson, A (1994) Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. Signos. Teoría y práctica de la educación. Nº 2, 30-39

