

PROGRAMA PER ENSENYAR A COMPOSAR UN TEXT EXPLICATIU

Josep Font, Bibiana Alsina i Teresa Izern
(*article publicat a la revista "Suports" – Volum 6 nº 2 any 2002*)

Resum: Els alumnes amb nee que presenten condicions de retard mental mostren problemes importants en les àrees acadèmiques. Dintre d'aquestes, la composició o expressió escrita és una de les àrees menys explorades dins el camp del retard mental. Disposem de poca recerca que avalui els efectes de diferents estratègies d'intervenció. A pesar d'aquestes mancances, hi ha la necessitat d'explorar noves formes d'intervenció per tal de valorar el grau d'impacte que tenen en l'aprenentatge dels alumnes amb nee. Aquest article té una doble finalitat. Per una banda, mostrar una estratègia per ensenyar a compondre un text escrit a través d'un procediment d'autoregulació. Per l'altra, analitzar si un enfocament estratègic i basat en l'autoregulació és aplicable i millora les habilitats d'expressió escrita amb alumnes que presenten retard mental. Els resultats s'avaluen en funció de l'aplicació de l'estratègia i la seva importància en l'ensenyament de la composició escrita.

Abstract: Pupils with special educational needs who are in a mentally retarded condition show serious difficulties as far as learning skills are concerned. Among them, composition or writing is one of the least researched skills in the field of the mentally retarded. At present there is not much research available which can evaluate the effects of different intervention strategies. In spite of this shortage, we need to explore new intervention ways in order to evaluate how much influence they have on pupils with special educational needs learning. This article has a twofold aim. On one hand, it aims to show a strategy to teach how to compose a written text through a self-regulating process. On the other hand, it analyses if a strategic self-regulating based approach can be applied, and also if it improves the writing skills in pupils with special educational needs. Results are evaluated according to the strategy implementation and the influence it has on teaching written skills.

Descriptors: composició escrita, autoregulació, ensenyament estratègic, retard mental.

Els alumnes amb necessitats educatives especials, i més concretament aquells que presenten condicions de retard mental, mostren problemes seriosos en els aprenentatges acadèmics. Dins les àrees acadèmiques, la composició o expressió escrita és segurament una en la que les mancances són més evidents. Si a aquestes dificultats hi afegim que molt sovint aquestes àrees no representen una prioritat educativa, ens trobem, doncs, amb uns nivells d'escriptura molt pobres.

Un principi essencial en l'educació dels alumnes amb discapacitats és la necessitat de mantenir altes expectatives i garantir el màxim progrés acadèmic. Sabem que els alumnes treballen de valent i millor quan més s'espera d'ells (Wehmeyer, Lattin i Agran, 2001).

L'àrea de la composició escrita és, amb molta probabilitat, una de les menys explorades en el camp de les nee. Hi ha pocs estudis que avaluin els efectes de diferents estratègies d'intervenció (Englert i col. 1991).

Així doncs, si volem millorar les habilitats de composició escrita d'aquells alumnes amb nee que hi tenen accés, es fa imprescindible estructurar els elements d'ensenyament de l'escriptura per tal que siguin més efectius a l'hora d'ajudar als mestres i als alumnes (Graham, en premsa).

Amb els alumnes que presenten dificultats greus d'aprenentatge es fa imprescindible, a més, un ensenyament directe i estructurat que, dins d'un context natural i significatiu, mostri explícitament la manera d'aplicar els processos i les estratègies de l'expressió escrita (Sheid, 1995).

Ens cal, doncs, ni que sigui de forma esquemàtica delimitar quines són les característiques i els enfocaments més adients a l'hora de planejar les intervencions en l'àrea de la composició escrita.

En primer lloc, hem de tenir present tres aspectes essencials (Dixon, Isaacson i Stein, 1998).

1. Els processos implícits en l'escriptura. Normalment els bons escriptors utilitzen diverses estratègies per aconseguir un producte final correcte. En general, un bon escriptor té clar unes idees o objectius i fa servir una sèrie de procediments de planificació i revisió d'allò que escriu. Molts alumnes desconeixen aquestes estratègies i, en conseqüència, els seus escrits són més pobres. És possible ensenyar als alumnes estratègies més efectives a l'hora de planificar, revisar i regular els processos implícits en l'escriptura i que els apliquin informalment en situacions diverses.
2. Les estructures del text. Pels alumnes que presenten greus dificultats d'aprenentatge conèixer els processos implícits a l'escriptura no és suficient per produir composicions de qualitat. El coneixement de les estructures del text produeix uns resultats millors quan es combinen amb els processos de l'escriptura.

Un dels exemples més representatius d'aquesta afirmació és el treball d'Englert i col. (1991). En aquesta recerca només s'ensenyava durant un període llarg de temps (un any escolar) dos tipus d'estructures: les explicacions i la comparació/contrast. Els resultats de la investigació demostren que els alumnes aprenen bé aquestes estructures i que milloren la composició en altres estructures no treballades. És coneguda la frase dels autors quan comenten que el seu programa ensenya menys però que els alumnes aprenen més.

3. La interacció amb els companys. Sembla ser que la interacció amb els companys és important a l'hora de millorar les competències en la composició escrita. L'ensenyament mediat pels companys és particularment sensible en la millora de l'expressió escrita i ofereix múltiples oportunitats de participació, de parlar i de comentar sobre allò que s'escriu.

En segon lloc, hem d'abordar quines són les estratègies i/o els procediments més eficients a l'hora d'ensenyar l'expressió escrita amb els alumnes que presenten dificultats greus d'aprenentatge.

D'acord amb la recerca (Harris i Graham, 1996), hi ha dos procediments bàsics que faciliten l'aprenentatge de la composició escrita. Aquests procediments són l'ensenyament estratègic i l'ensenyament basat en l'autoregulació.

L'ensenyament estratègic i basat en l'autoregulació beneficia els processos implícits en l'escriptura. Quan el mestre utilitza aquests enfocaments crea un entorn d'aula en el que els alumnes poden pensar i reflexionar sobre allò que volen escriure. Addicionalment, el mestre proporciona ajudes als alumnes per estructurar el seu període d'escriptura, per organitzar els processos cognitius subjacents a l'acte d'escriure, per seleccionar el tema, etc.

Hem de tenir present que el mestre ha d'ajudar als alumnes a aprendre a ser autònoms i a construir-se un model personal d'acció. L'ensenyament estratègic i basat en l'autoregulació pretén que els alumnes es formin els seus propis processos de pensament i aprenentatge, és a dir, ensenyar-los a aprendre a aprendre (García S. i Marban, 2002; Jorba i Casellas, 1996).

A l'hora d'ensenyar les estratègies i l'autoregulació el mestre utilitza el modelament, la pràctica guiada i la pràctica independent. Aquest procés d'ensenyament és el que permet passar de l'ajuda mediada i directa del mestre a l'aprenentatge autoregulat i dirigit pel propi alumne. Quantes més dificultats presenta un alumne més intens ha de ser l'ensenyament i més potents els suports per tal d'aconseguir uns resultats bons.

Segons Harris i Graham (1996), l'ensenyament estratègic implica desenvolupar una sèrie de lliçons a partir de les necessitats individuals dels alumnes, necessitats que s'han de respondre en contextos d'ensenyament autèntics i significatius. Com ja hem comentat anteriorment, el modelament, la discussió, la col.laboració i la pràctica (guiada i independent) esdevenen components essencials de l'ensenyament estratègic.

Podem observar, doncs, que l'ensenyament estratègic i basat en l'autoregulació es complementen i recolzen mútuament per crear unes condicions que afavoreixin un aprenentatge òptim dels processos escrits.

En l'àmbit de la composició escrita, l'ensenyament estratègic i basat en l'autoregulació emfasitzen els següents aspectes:

1. Facilita l'organització dels processos cognitius i mentals de l'alumne. Concretament, permet que l'escriptura de l'alumne estigui orientada i dirigida cap a una finalitat clara.
2. Ajuda a planificar i revisar allò que vol escriure l'alumne. El fet de dedicar temps i atenció a aquests processos fa que l'alumne esdevingui més segur i confiat i, en conseqüència, els seus processos de planificació i revisió es vegin consolidats.
3. Proporciona a l'alumne una estructura o procediment que pot utilitzar per aconseguir el seu objectiu. És a dir, ajuda a l'alumne a organitzar i seqüenciar les accions per assolir el seu objectiu. Aquests

procediments poden prendre la forma d'indicadors verbals, escrits i/o visuals (fulls de planificació, de revisió, etc.).

4. Promou el pas de l'ajuda directa per part del mestre a l'ús independent i estratègic de l'habilitat per part de l'alumne.
5. Facilita el fet de generar el contingut d'allò que es vol escriure. Molts alumnes amb dificultats greus d'aprenentatge mostren seriosos problemes per explicar o imaginar fets o esdeveniments. Un ensenyament estratègic i autoregulat permet que l'alumne accedeixi millor a allò que sap o per obtenir nova informació.
6. Proporciona al mestre unes orientacions clares i explícites de l'ajuda i dels suports que ha de donar a l'alumne. Així mateix, l'ajuda a ser més estratègic, cosa que li permet facilitar als alumnes aquelles ajudes per aconseguir estratègies més madures i sofisticades.
7. Augmenta el coneixement que tenen els alumnes sobre l'escriptura i dels processos implícits en aquest aprenentatge

En definitiva, si volem que els alumnes millorin les seves competències escrites, l'ensenyament ha de tenir present la naturalesa cognitiva de l'escriptura. Sembla ser que l'ensenyament estratègic i basat en l'autoregulació constitueixen dos mitjans poderosos per aconseguir aquesta finalitat (Harris i Graham, 1996).

Tot i les consideracions anteriors, cal explicitar que amb els alumnes que presenten retard mental no existeix suficient evidència empírica i experimental que recolzi la viabilitat i la validesa d'aquest enfocament d'ensenyament de la composició escrita. És cert, no obstant això, que en els últims anys hi ha hagut una preocupació creixent per desenvolupar estratègies i procediments que potenciïn i millorin els processos estratègics, d'autoregulació i de presa de decisions dels alumnes amb retard mental. (Agran i Wehmeyer, 1999; King-Sears i Carpenter, 1997; Sands i Doll, 2000).

Dins d'aquesta perspectiva, el present treball es planteja amb un doble objectiu. En primer lloc, presentar una estratègia concreta per ensenyar a compondre un text escrit a través d'un procediment d'autoregulació. En segon lloc, analitzar i valorar si un enfocament estratègic i basat en l'autoregulació és aplicable i millora les habilitats d'expressió escrita amb alumnes que presenten retard mental.

Presentació i descripció del programa.

L'objectiu principal d'aquest programa és que els alumnes aprenguin a escriure un petit text explicatiu, en el que es descriu un fet viscut recentment de forma cronològica. Els alumnes faran servir una senzilla estratègia d'autoregulació dels aprenentatges, que els ajudarà a interioritzar el nou coneixement i concretament els servirà per assimilar el procés, que els pot ser útil a l'hora d'escriure un text. La intenció del programa és que en acabar d'escriure el text, els alumnes hagin recollit una sèrie d'idees que donaran sentit i estructura a la redacció. Aquestes idees que cal plasmar són: quan va

passar?, on vaig anar?, amb qui vaig anar?, què vaig fer?, com es va acabar?, i com em vaig sentir?.

A part d'intentar que els alumnes reflecteixin les idees anteriors en els seus textos, també s'intenta que aquests tinguin una llargada considerable de paraules, que segueixin un ordre cronològic, que hi hagi una cohesió, i que en definitiva el text estigui estructurat.

Per tal de poder realitzar la redacció, els alumnes disposen d'un material de suport que els ajuda a autoregular l'aprenentatge que estan portant a terme. Concretament aquest material es compon de 3 fulls: un full d'organització de les idees principals, i dos fulls d'autocontrol (veure quadres següents).

FULL D'ORGANITZACIÓ:

Què vull explicar?

1. Quan va passar?

2. A on vaig anar?

3. Amb qui hi vaig anar?

4. Què vaig fer?
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
5. Com es va acabar ?

6. Com em vaig sentir?

Full d'organització del text

FULL D'AUTOCONTROL 1

Ara respon a aquestes preguntes per comprovar que has escrit totes les idees del text

	SI	NO
He dit quan va passar ?		
He dit on vaig anar ?		
He dit amb qui vaig anar ?		
He dit què vaig fer ?		
He dit com es va acabar ?		
He dit com em vaig sentir ?		

Full d'autocontrol nº 1

FULL D'AUTOCONTROL 2

Ara finalment, respon a aquestes preguntes per observar si has seguit tot el procés d'escriptura.

	SI	NO
He fet la planificació oral del que volia escriure?		
He contestat a totes les preguntes del full d'organització?		
He redactat el text en forma d'esborrany?		
He revisat tot el text que he escrit?		
He elaborat el text final amb correcció?		

Full d'autocontrol nº 2

El procés d'aprenentatge que ha de seguir l'alumne quan ha d'escriure el text, comença amb la decisió del fet que vol explicar. Seguidament l'alumne ha de fer una planificació mental i oral del que té intenció d'escriure. A continuació l'alumne ha de respondre a les preguntes que se li demanen en el full d'organització, i després redacta el text en forma d'esborrany, a partir de les respostes del full anterior. Un cop l'alumne té la redacció en brut, ha de contestar les preguntes del full d'autocontrol 1, per comprovar per ell mateix, que ha escrit totes les idees que se li demanaven en el full d'organització, en el text. Quan l'alumne ja ha corregit el text, i ha revisat quines idees ha posat i quines no, redacta el text final. L'últim pas dins d'aquest procés d'aprenentatge és que l'alumne respongui a les preguntes del full d'autocontrol 2, per revisar si a seguit tot el procediment correctament i per observar que no s'hagi deixat cap pas.

El procediment utilitzat per portar a terme aquest programa està format per 3 parts diferenciades; primerament hi ha un modelament per part de la mestra, en segon lloc hi ha la pràctica guiada, i en tercer lloc, es realitza la pràctica independent. En **el modelament** s'ha d'intentar que la mestra faci una simulació en veu alta de tots els passos que l'alumne haurà de seguir per poder realitzar bé l'aprenentatge, en alguns casos el modelament pot ser simultani, això vol dir que el mestre modela i l'alumne l'imita. S'aconsella que el mestre prèviament a iniciar el modelament expliqui amb claredat quin és l'objectiu del programa i quins són els passos que s'hauran de seguir. El mestre utilitza els fulls d'organització i autocontrol.

La segona part del programa fa referència al que és la **pràctica guiada**. En aquest moment l'alumne ha de fer tot sol el procés anterior, però tenint en compte que utilitzarà el material de suport del full d'organització i dels fulls d'autocontrol i que sempre podrà recórrer a l'ajuda del mestre quan tingui algun dubte. Un cop acabat l'esborrany, l'alumne agafarà el full d'autocontrol 1 i ell mateix farà la correcció. Si observa que hi ha alguna idea de les que li demanem que no queda reflectida en el text, haurà de tornar a mirar el full d'organització i repetirà l'esborrany, per poder passar, amb totes les idees que li demanem, el text final en net.

En la tercera part del procediment escollit per portar a terme aquest programa, l'alumne ha de realitzar la **pràctica independent**. En aquest cas l'alumne ha de redactar un petit text explicatiu, sense cap mena de suport, ni el de la mestra, ni el del full d'organització. Ha d'utilitzar els fulls d'autocontrol per observar si apareixen totes les respostes en el text i així poder tornar a refer l'escrit i fer-lo definitiu. Aquests fulls d'autocontrol se'ls pot passar durant un temps, però amb el pas dels dies, es podrà anar retirant fins a aconseguir que es realitzi el text sense cap suport.

Estudi de cas

Aquest programa es va aplicar a dues alumnes al mateix temps.

La Rachida és una nena de 12 anys. Té un Q.I. de 44 i presenta retard mental. La Rachida ha estat escolaritzada en un centre ordinari des dels 4 fins els 11 anys. A partir d'aquesta edat passa al centre d'EE amb una proposta d'escolarització compartida, assistint 3 dies a l'escola ordinària i 2 dies a l'escola d'EE. L'escolarització compartida es porta terme amb el recolzament de l'Equip de Suport a l'Escolarització, que fan la proposta i el seguiment dels seus aprenentatges a l'escola ordinària.

La Sara és una nena de 13 anys, amb un QI de 55 i, també, amb condicions de retard mental. La Sara ha estat escolaritzada des dels 4 anys fins als 12 en una escola ordinària, on cursa l'etapa d'educació primària, repetint un curs del Cicle Inicial. Als 12 anys es decideix una escolarització compartida, assistint 2 dies a l'escola ordinària i 3 dies a l'escola d'E.E..

Tant la Rachida com la Sara, en el moment d'aplicar el programa i referent a l'àrea de llengua escrita, llegeixen textos de 200 a 250 paraules, amb un bon nivell de comprensió. Presenten una escriptura natural, amb pocs recursos per a l'escriptura espontània.

L'aplicació del programa va tenir tres punts :

- establiment de la línia base
- tractament
- avaluació final

Establiment de la línia base

Prèviament a l'aplicació del programa, es va passar a les dues alumnes unes proves inicials per marcar el seu nivell de partida a l'hora d'iniciar el programa.

Les proves es concretaven amb l'execució de dos textos sense cap tipus de suport. L'anàlisi d'aquests textos es va centrar amb el nombre de paraules, amb la presentació de tots els punts clau d'un text explicatiu, amb l'ordre cronològic que seguia i amb la cohesió i estructuració de les frases.

L'anàlisi dels textos inicials ens marcava un punt de partida com:

- textos força extensos
- manca de l'ordre cronològic
- idees desordenades
- explicació de fets barrejat, sense cap relació ni lligam entre ells
- absència d'alguns dels punts clau d'un text explicatiu
- frases majoritàriament simples amb objecte directe i frases complexes amb complements circumstancials de lloc, temps i frases coordinades.

Prova Inicial d'una de les alumnes :

"El dissabte vaig anar al mercat amb el meu pare i la meva mare. Un dia vaig anar al Zoo vaig veure animals: dofí, foques, girafes, serps, elefants

Un dia a l'altre escola vaig fer els pastorets...També vaig anar al teatre.

També vaig anar a Barcelona amb la meva germana...També a l'altre escola amb les meves amigues vaig jugar a amagar....i a vegades vaig a la Biblioteca"

Resultats de les proves inicials, sobre les idees claus que apareixien en el text :

	SARA		RACHIDA	
	Prova 1	Prova 2	Prova 1	Prova 2
- Quan va passar ?	✓		✓	✓
- Amb qui vaig anar ?	✓		✓	✓
- A on vaig anar ?	✓	✓	✓	✓
- Què vaig fer ?	✓	✓	✓	✓
- Com es va acabar ?				
- Com em vaig sentir ?				

Tractament

El programa s'aplicava dos dies consecutius a la setmana. L'aplicació es va fer en 6 dies (3 setmanes), dos dies de modelament, dos dies de pràctica guiada i dos dies de pràctica independent. Durant aquests sis dies, les dues alumnes van aprendre quin era el procés a seguir a l'hora d'escriure un text explicatiu.

El programa consta d'un full d'organització del text i de dos fulls d'autocontrol. El modelament consistia en la verbalització i execució per part de la mestra de tots els passos que calia seguir per tal de crear un text.

El modelament va ser el següent :

La mestra comença el modelatge dient en veu alta :

- 1) Aprendre a explicar per escrit un fet que ens ha passat. Els primers dies ho faré jo, així veureu com es fa. Després, tindreu un full que us ajudarà a pensar i a elaborar el text. Finalment ho fareu sense ajuda.
- 2) Ara vull escriure un fet que m'ha passat. Què he de fer per escriure-ho? Agafo el full d'organització del text.
- 4) Penso de quin tema vull parlar. Ja ho sé, explicaré que dissabte vaig anar al cinema amb els amics.
- 5) Deixa'm pensar que va passar. Vaig anar al cinema... (la mestra verbalitza un fet inventat, respectant l'ordre). Ara ja puc intentar escriure-ho.
- 6) Agafo el full d'organització i responc les preguntes . Així no em deixaré cap punt (la mestra respon les preguntes, verbalitzant en veu alta el que va fent).
- 7) Ja tinc totes les preguntes contestades.
- 8) Ara, amb el tot el que he respost puc intentar escriure el text (la mestra construeix el text a partir de les respostes).
- 9) Ara que ja tinc el text escrit, me'l llegiré per veure si és correcte (la mestra llegeix en veu alta el text i fa les correccions).
- 10) Ara, per comprovar que no m'hagi deixat cap punt, agafaré el full d'autocontrol i respondré les preguntes (la mestra llegeix pregunta per pregunta del full d'autocontrol i diu.....)
- 11) Aquí em demanen si he posat on vaig anar. Miraré en el text si he pensat a posar on vaig anar. Mira, si que ho he posat (la mestra llegeix el tros que fa referència a la pregunta. Així ho va fent amb cada pregunta).

Un cop fet l'esborrany, la mestra agafa el full d'autocontrol nº 1 i respon en veu alta les preguntes :

- He dit quan va passar ?
- he dit on vaig anar ?
- he dit amb qui vaig anar ?
- he dit què vaig fer ?
- he dit com es va acabar ?
- he dit com em vaig sentir ?

amb cada una de les preguntes, la mestra mira l'esborrany i omple el full d'autocontrol.

- 12) Ja he respost totes les preguntes, totes m'ha donat que sí. Ara, doncs, agafaré un paper net i passaré el meu escrit.

Si en algun apartat, la resposta és negativa, la mestra corregeix el text. Després passa a fer el text definitiu. Finalment, quan dóna el text per acabat, agafa el full d'autocontrol nº 2 i també respon a les preguntes :

- he fet la planificació oral ?
 - he contestat a totes les preguntes ?
 - he redactat l'esborrany ?
 - he revisat el text ?
 - he elaborat el text final ?
-) amb cada una de les preguntes, la mestra omple el full d'autocontrol.

Un cop fet el modelament en veu alta, les alumnes fan un escrit seguint els passos. Després de dos dies de modelament, que la mestra va fer la verbalització dels passos i les alumnes van fer un text de manera paral.lela, es va passar a **la practica guiada**.

Les alumnes, amb els fulls d'organització del text i els d'autocontrol, fan tot el procés elles soles, amb la supervisió i suport, si cal, de la mestra. Després de dos dies de pràctica guiada, es va passar a la **practica independent**.

Les alumnes van redactar un petit text, sense el suport del full d'organització. Van fer un esborrany i van passar el registre d'autocontrol per veure si apareixien totes les idees clau, abans de fer el text definitiu.

Text elaborat per una de les alumnes en una de les sessions de pràctica independent :

“ El dissabte a la tarda vaig anar al carnaval amb les amigues i els amics.

Vaig disfressar-me de dimoni...vaig anar al poble amb les carrosses...i vaig ballar molt. i quan hem acabat del carnaval vam beure coca-cola. I quan hem acabat hem anat a casa de les amigues a sopar...

vam menjar arròs a la paella, i també calamars a la romana, berberetxos, ensaladilla i quan hem acabat de menjar un pastís de xocolata i nata, també iogurt i flam...quan vam acabar de fer tot això cadascú va anar a casa seva.. i em vaig sentir molt contenta amb les amigues.”

Avaluació

Passats els sis dies de posada en pràctica del programa, es va passar a les alumnes una avaluació final, on havien d'elaborar un petit text sense el full d'organització, però si amb el full d'autocontrol.

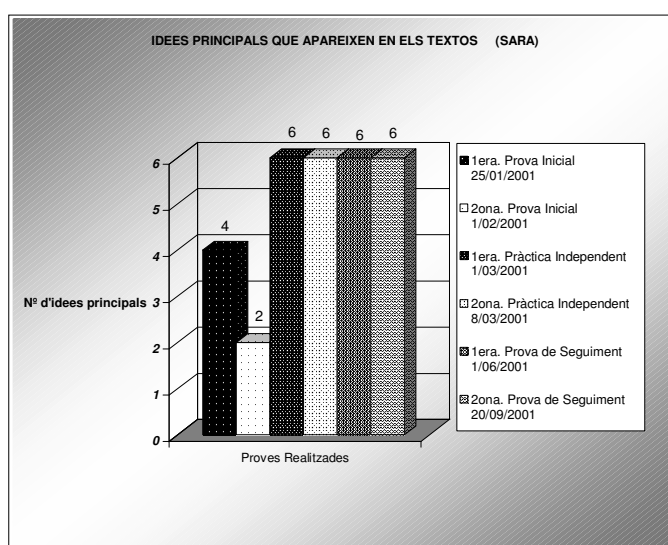
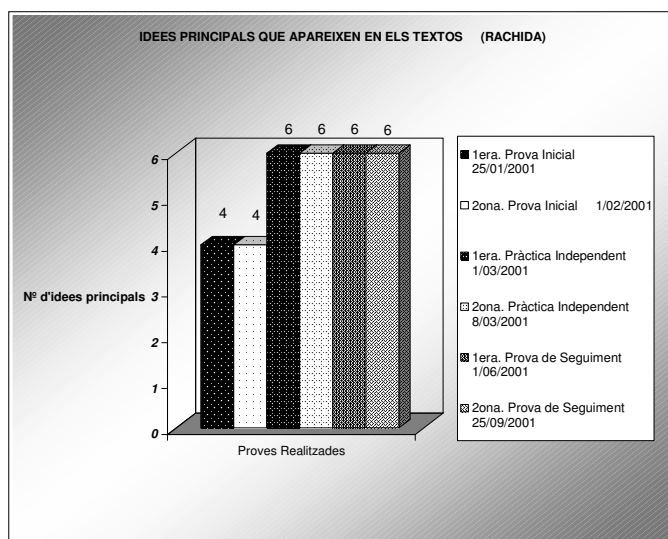
A partir d'aquí es van fer dues proves, separades en el temps, de seguiment dels aprenentatges apresos. Una va ser al cap de dos o tres mesos, a finals de curs i l'altre va ser a principis del curs següent, després del període de vacances d'estiu. En totes dues proves de seguiment, les condicions eren les mateixes que en l'avaluació final, escriure un petit text explicant un fet viscut, sense el suport del full d'organització, però si amb el full d'autocontrol.

Resultats i conclusions

Com es pot observar en les gràfiques, els resultats obtinguts per les dues alumnes són clars. És a dir, les alumnes aprenen a redactar un text explicatiu amb tots els components, seguint un ordre cronològic i amb les idees expressades amb claredat.

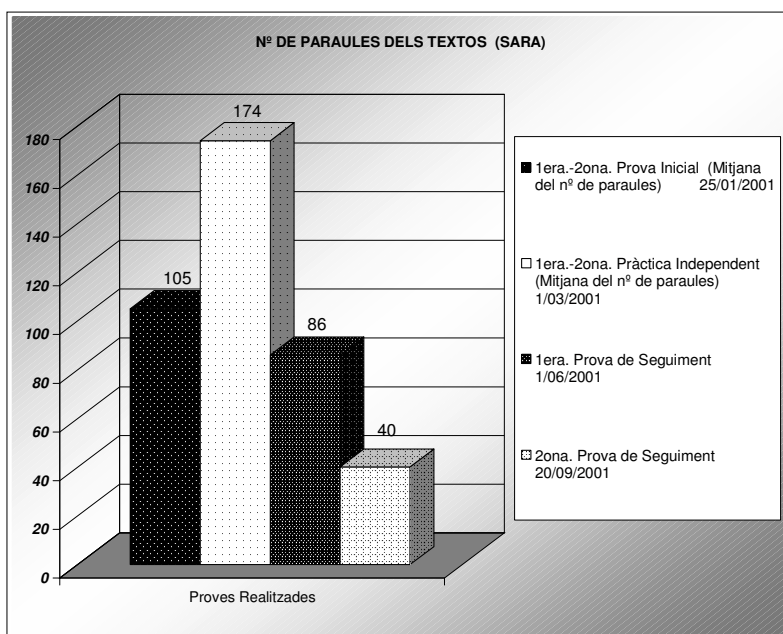
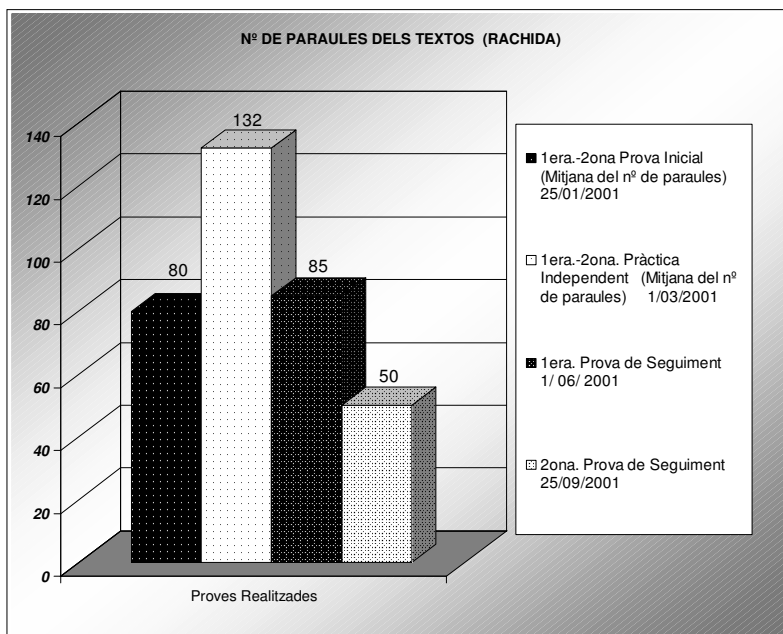
Els resultats els podem valorar en relació a la prova inicial, la prova final i les proves de seguiment. En cada una d'aquestes proves s'han recollit dades sobre el nombre de components que contenia el text explicatiu i la llargada del text.

En la gràfica 1, podem observar com les alumnes milloren els components que caracteritzen un text explicatiu. Aquesta millora s'observa en la prova final i es manté en les proves de seguiment.



Gràfica 1

En la gràfica 2, es veu com les alumnes experimenten, al mateix temps, un progrés en la llargada del text. Aquesta llargada del text és molt evident en la prova final i en la primera prova de seguiment (per una de les alumnes. En la segona prova de manteniment la llargada del text disminueix una mica en una alumna i més considerablement en una altra.



Grafica 2

A més d'aquests resultats, podem observar una millora en l'estructura del text i en els elements sintàctics. És a dir, les alumnes utilitzen frases més estructurades i complexes.

Un fet que cal destacar és el nombre reduït de sessions que les alumnes necessiten per aconseguir l'objectiu final. Realment aquest fenomen és sorprenent, especialment aplicat amb alumnes que presenten retard mental. Una de les possibles explicacions d'aquest fet podria ser el grau d'estructura i ajuda que proporciona el programa. És a dir, el procediment d'intervenció suposa una ajuda molt estructurada i clarificadora del que es demana i del que ha de fer l'alumne. Generalment, aquests tipus de suport en format visual (fulls de planificació, fulls d'avaluació, etc.) són facilitadors de l'aprenentatge.

Som conscients de les limitacions que presenta el present treball. Només s'ha aplicat a dues alumnes i no s'han portat a terme tots els controls necessaris per valorar les variables que més han incidit en el seu èxit. Això significa que no és possible fer generalitzacions de la seva eficàcia. Tot i aquestes limitacions pensem amb aquest treball s'evidencien diversos aspectes.

En primer lloc, l'afirmació que els alumnes amb retard mental poden aprendre habilitats de composició escrita que estiguin relacionades amb contextos naturals i significatius.

En segon lloc, que els procediments estratègics i basats en l'autoregulació (si bé adaptats) constitueixen unes eines poderoses a l'hora d'assolir nous aprenentatges i fer que els alumnes esdevinguin més autònoms.

Pensem que programes com aquests aporten propostes renovades i obren perspectives diferents. El camp de l'educació especial i de l'educació dels alumnes amb retard mental necessita d'enfocaments i de treballs que orientin i millorin les pràctiques existents. Som conscients de les dificultats que comporta una tasca d'aquestes característiques. Tot i així, si no hi ha un fort compromís i una actitud activa sobre les potencialitats i possibilitats que tenen els alumnes amb nee difícilment progressarem cap a unes pràctiques diferents i que afavoreixin tant el progrés i la millora dels alumnes com el desenvolupament i la formació dels professionals.

Bibliografia

- Agran, M. I Wehmeyer, M. (1999). *Teaching problem solving to students with mental retardation*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Dixon R.C, Isaacson, S. i Stein M. (1998). Effective strategies for teaching writing. Dins E.J. Kameenui i D. Carnine, *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*. Colimbus: Merrill.
- Englert, C.S., Raphael, T.E., Anderson, L.M., Anthony. H.M. i Stevens, D.D. (1991). Making strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, vo. 28, nº 2, 337-372.
- García S., J.N.i Marbán, J.M. (2002). *Instrucciónj estratègica en la composició escrita*. Barcelona: Ariel.
- Graham, S. (en premsa). Handwriting and spelling instructions for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*.
- Harris, H.R. i Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge: Brookline Books.
- Jorba, J. i Casellas. E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de l'UBA.
- King-Sears, M.E. i Carpenter, S.L. (1997). *Teaching self-management to elementary students with developmental disabilities*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Sands, D. I Doll, B. (2000). *Teaching goal setting and decision making to students with developmental disabilities*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Scheid, K. (1995). *Helping students become strategic learners. Guidelines for teaching*. Cambridge: Brookline Books.
- Whemeyer, M.L., Lattin, D. I Agran, M. (2001). Achieving acces to the general curriculum for students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, vol. 36, nº4, 327-342.

Josep Font i Roura és Director del CPT l'Estel i professor de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

Bibiana Alzina és mestre d'educació especial, psicopedagoga i monitora del Taller Ocupacional del TAC Osona.

Teresa Izern és mestre d'educació especial i professora del CPT l'Estel.