

31966

1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

ENSEÑANZA ESTRATEGICA DE LA ESCRITURA
EN EL MARCO DE LA INTEGRACION EDUCATIVA

T E S I S

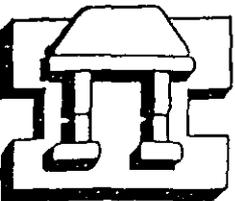
QUE PRESENTA:

MA. DEL CARMEN ARCINIEGA OLVERA

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN PSICOLOGIA

ASESORA: DRA. SILVIA MACOTELA FLORES



IZTACALA

IZTACALA EDO. DE MEX.

291110

MARZO - 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RESUMEN

En este estudio convergen dos temas de interés actual para el subsistema de educación básica: el de la Integración Educativa y el de la Enseñanza Estratégica en el área de la escritura.

El estudio se realizó para determinar si el entrenamiento de una estrategia de escritura, considerada como variable independiente, podría mejorar el desempeño de los alumnos en tareas de escritura, así como el trabajo colaborativo entre los maestros de aula y de apoyo, consideradas éstas como las variables dependientes de la investigación.

Participaron los alumnos y maestros de aula y apoyo de dos grupos de tercer grado de primaria de escuelas públicas. Los alumnos y maestros del Grupo Experimental recibieron entrenamiento en una estrategia de autorregulación para facilitar la generación, planeación, estructuración y autoevaluación de composiciones escritas. Los efectos del entrenamiento se investigaron utilizando un diseño cuasiexperimental de grupo control vs. experimental, con evaluaciones y videograbaciones antes, durante y después del entrenamiento.

La estrategia tuvo un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre la composición escrita de los alumnos del grupo experimental, observándose, además, cambios cualitativos importantes en la colaboración entre los maestros de este grupo, quienes al final del entrenamiento fueron capaces de llevar a cabo la estrategia en un contexto diferente. Medidas de seguimiento permitieron observar el mantenimiento de estos efectos.

Desde el punto de vista psicológico estos resultados amplían los alcances del modelo de enseñanza estratégica utilizado, al favorecer el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de estrategias de enseñanza en los docentes.

Palabras clave: Integración Educativa, Enseñanza Estratégica, Escritura.

AGRADECIMIENTOS

Durante todos los seminarios que conforman el plan de estudios de la maestría, cada uno de los asesores iniciaba con la presentación de su programa semestral y al final emitía su calificación, desconozco si finalmente se cumplieron en mí las expectativas de los maestros pues ni el programa ni las calificaciones dice mucho al respecto. Lo único que puedo afirmar es que inicié estos estudios sintiéndome tensa y fuera de lugar, equivocándome la mayoría de las veces y terminé sintiéndome más tranquila, contenta con el trabajo que estaba realizando aun cuando continué cometiendo error tras error.

Mi progresiva tranquilidad se la debo a las enseñanzas asimiladas en los seminarios, a la experiencia y compromiso de cada uno de los asesores, pero sobre todo a la amistad que surgió entre mis compañeras y compañeros y con mis asesores, para quienes expreso un amplio reconocimiento y agradecimiento.

No me resulta difícil agradecer en especial a mi tutor Claudio Carpio sus enseñanzas y reconocer la prudencia así como la decisión y compromiso que tiene con la UNAM, que le caracterizan.

De igual forma dejo constancia del respeto y admiración que siento hacia una gran persona, directora de este trabajo, la doctora Silvia Macotela F., quien dicho sea de paso tiene el don de la ubicuidad. Ella tuvo la paciencia de revisar y corregir el proyecto aconsejándome y acompañándome en las diferentes etapas de la investigación y del trabajo que ahora por fin hemos concluido. Fueron horas felices de intenso trabajo que ya extraño. La considero una persona con gran fuerza y paz interior, disciplinada, incansable e insustituible en su trabajo, la confianza que depositó en mí, hacía que le respondiera, espero no haberle defraudado repetidamente.

Gracias a la Dra. Guadalupe Ortega, a la Mtra. Lizbeth Vega y al Dr Pedro Arriaga, quienes con sus atinados comentarios se interesaron realmente porque este trabajo, del cual me hago responsable, tuviera menos errores de los que ahora presenta. Espero que sirva a otros, al menos para no hacerlo así.

De igual forma deseo agradecer a los maestros y alumnos que participaron en el estudio. Gracias a todos los alumnos por confiar totalmente en lo que hacen sus maestros, gracias a Rafael Morales y a Raquel García por permitirme la entrada en su grupo y por haberlos molestado tanto, gracias a Gerardo Santander. Sin la disposición, entusiasmo y responsabilidad de todos ellos, este trabajo nunca hubiera existido.

Finalmente quiero agradecer el apoyo de la Profra. Norma Viquez de la sección 36 del SNTE a quien considero una amiga y compañera emprendedora y auténtica. Con todas estas personas e instituciones quedaré siempre en deuda, que espero retribuir algún día.

El tiempo que dediqué a la superación personal, a compartir el trabajo con los asesores, con alumnos, con maestros, en el sindicato, a organizar y escribir este trabajo, etc. fue tiempo en que no tuve la estimulante compañía de mis hijos. Karen, Sarahí, Carol e Isaac, nunca recibí reproches abiertos de ellos, aunque sí velados como cuando comentaban en serio, que *la comida y la escuela les sabía a tesis*, a ellos les entrego este sencillo trabajo.

Finalmente y no por eso menos importante deseo agradecer a Gerardo Williams la paciencia para leer todo este trabajo, sus valiosos comentarios, las horas de trabajo que dedicó al mismo para que logrará la presentación que finalmente tiene, sin su ayuda probablemente me hubiera tardado más, pero mucho más de lo que me tardé. Gracias además por compartir conmigo su cariño.

INDICE

CONTENIDOS	PÁGINAS
Resumen	
Agradecimientos	
Índice	
Introducción	I
Educación especial e Integración educativa	1
Enseñanza Estratégica De la escritura	26
Método	47
Resultados	56
Discusión y Conclusiones	85
Bibliografía	99
Apéndices	106

INTRODUCCION

En esta investigación convergen dos temas de interés actual para el subsistema de educación básica en el nivel primaria: el tema de la **Integración Educativa** y el de la **Enseñanza Estratégica** en el área de la escritura.

En la última década el tema de la Integración Educativa ha cobrado relevancia dentro de nuestro sistema educativo como estrategia metodológica de la Educación Especial para lograr "...la equidad en la calidad de la Educación Básica." (D.E.E./S.E.P., 1994a p. 31)

"La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero y sociolaborales, después." (D.E.E./S.E.P., 1994a p. 9)

Como parte de las acciones realizadas por la Secretaría de Educación Pública para dar respuesta a las iniciativas mundiales de Integración Educativa, formuladas por la UNESCO en 1981 y suscritas por el gobierno de nuestro país en relación con las necesidades educativas especiales de la población, a partir de 1994 fueron creadas por la Dirección de Educación Especial las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). (D.E.E./S.E.P., 1994b).

Estas unidades constituyen "...la instancia técnico, operativa y administrativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito escolar." (D.E.E./S.E.P., 1994b p. 34)

Antes de la creación de estas unidades, la educación regular y la educación especial dentro de nuestro sistema educativo, aunque compartían los principios teóricos y políticos del sistema educativo mexicano, se habían mantenido como dos subsistemas independientes, profundizando con ello la segregación y discriminación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El Programa Nacional de Integración Educativa ha cuestionado esta situación, así como el enfoque fundamentalmente asistencial y terapéutico con que venían operando los servicios de educación especial y la práctica común del maestro de aula, que consistía en canalizar al estudiante con necesidades

educativas especiales a los servicios asistenciales brindados por la educación especial.

La Integración Educativa plantea un nuevo enfoque que permite reconceptualizar a la educación especial como una modalidad de la educación básica; para ello se postula, en primer término, que todo individuo independientemente de sus características físicas, intelectuales o sensoriales, tiene derecho como cualquier otro individuo, a los beneficios de la educación en el sentido de equidad y calidad y, en segundo lugar, se afirma que el espacio propicio para tal fin es el aula regular. (D.E.E./S.E.P., 1994b)

Estos argumentos implican, por un lado, que la integración al aula regular del niño con necesidades educativas especiales se realice desde los primeros años de su escolarización y, por otro, que el trabajo entre los maestros de aula regular y los maestros de apoyo adscritos a las USAER, se lleve a cabo de manera conjunta o colegiada.

Esto último constituye uno de los seis principios de la Integración Educativa reconocidos por el Proyecto General para la Educación Especial en México dentro del cual se establece que la integración se realice: "En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales." (D.E.E./S.E.P., 1994a p. 12)

Para ello el propio Proyecto hace responsable a las USAER de su desarrollo técnico-operativo y técnico-pedagógico; el primero "...se realiza con base en dos estrategias generales que son: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia; mientras que el segundo considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento." (D.E.E./S.E.P., 1994a p. 34).

Esta situación demanda, como lo plantean Macotela, Seda y Flores (1997), de diversos esfuerzos que contribuyan a que los maestros de aula y de apoyo puedan redefinir su labor, con miras al logro de un trabajo colaborativo, articulado y eficiente. Lo cual indudablemente es una condición necesaria para el logro real de la Integración Educativa.

El presente estudio hace suyas estas consideraciones al insertarse como parte de una investigación más amplia que viene realizando la Facultad de Psicología de la UNAM a través del Proyecto de Investigación denominado "Desarrollo y Evaluación de un Programa de Colaboración entre Maestros de Aula y Maestros de Apoyo y su Relación con el Logro Académico en Niños de Primaria" a cargo de la Dra. S. Macotela y colaboradoras (Macotela, Seda & Flores, 1997).

En dicho proyecto se establece a la Enseñanza Estratégica como una alternativa para la Integración Educativa, en la medida en que la Enseñanza Estratégica reconoce entre otros supuestos favorables para el proceso de integración, la importancia que tiene el trabajo colaborativo entre maestros y alumnos, para el logro de los objetivos que plantea la propia integración.

Según lo demuestra la investigación en el campo de la Enseñanza Estratégica, además de la colaboración entre maestros y alumnos, una propuesta de este tipo enfatiza el hecho de que los problemas en el aprendizaje no son intrínsecos a los alumnos, sino que éstos presentan limitaciones culturales, familiares y económicas, por lo que el origen, desarrollo y mantenimiento de tales problemas no sólo es afectivo y cognitivo sino también social. (Bandura 1986; Rosenthal & Zimmerman, 1978).

Una de las implicaciones que el supuesto anterior conlleva para la Educación Especial es que el modelo terapéutico asistencial, que tanto auge tuvo durante varias décadas en el tratamiento de los alumnos con problemas para el aprendizaje pierde sentido dentro de la Enseñanza Estratégica, ya que el estudiante deja de ser considerado como el único responsable de los problemas que enfrenta para el aprendizaje.

Dentro de los modelos de Enseñanza Estratégica que pueden servir de alternativa a la Educación Especial en el proceso de integración educativa, se encuentra el modelo de enseñanza estratégica de la escritura propuesto por Harris y Graham (1992b), el cual sirve de base a la presente investigación y cuyos antecedentes se presentan a continuación.

En los años ochenta particularmente desde la publicación del trabajo de Flower y Hayes (1981), la escritura fue conceptualizada como un proceso más que como un producto.

En el presente trabajo, se supone que, como lo enuncian textualmente Harris y Graham (1992b), "...la escritura es un proceso complejo que pone en juego múltiples demandas a estudiantes y maestros. El escritor debe aplicar las reglas formales y mecánicas de la escritura mientras mantiene centrada su atención en factores tales como: la organización, forma y características del texto; los propósitos y las metas; las perspectivas y necesidades de la audiencia; así como la evaluación de la intención comunicativa y su eficacia". (p. 277).

La cita anterior pone de manifiesto que el aprendizaje y dominio de la escritura implica la participación conjunta tanto de los aspectos mecánicos y formales, como de los estratégicos y comunicativos, de modo tal que cualquier tentativa de enseñanza o investigación interesada en este proceso, necesariamente debe atender a estos aspectos.

De hecho, en el terreno de la investigación referida a la Enseñanza Estratégica de la escritura, en la década de los 90 se han venido desarrollando múltiples trabajos en esta dirección (cf. Cortés, García & Macotela, 1997; De la Paz & Graham, 1997; De la Paz, Swanson & Graham, 1998; Graham, Berninger, Abbott & Whitaker, 1997; Meltzer, 1993; Sawyer, Graham & Harris, 1992; entre otros), donde se pone de manifiesto la eficacia de este tipo de enseñanza en alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

Sin embargo, como afirman Harris y Graham (1992a), en el caso del aprendizaje de la escritura a diferencia de otras áreas como el aprendizaje de la lectura, la inclusión de los aspectos mecánicos y formales junto con los estratégicos, sigue siendo escasa pues prevalece la instrucción centrada en los productos en menoscabo de los procesos.

De manera incipiente se han realizado algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje basadas en la Enseñanza Estratégica (cf. Calfee, 1991; citado en Harris & Graham, 1992a), en las que se utilizan modelos que atienden tanto a los

aspectos mecánicos y formales de la escritura, como a los estratégicos y comunicativos.

Los modelos que subyacen a estas experiencias de aprendizaje, son modelos en los que los aspectos mecánicos y formales de la escritura así como los procedimientos estratégicos pueden ser desarrollados en el contexto de actividades de composición significativas.

Uno de estos modelos que en la enseñanza y en la investigación ha venido ganando terreno dentro de la Enseñanza Estratégica de la escritura es el propuesto y desarrollado por Harris y Graham (1992b), denominado "Modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación para la Escritura", en el cual se parte de la siguiente premisa: El desempeño escolar de los estudiantes puede verse como resultado de múltiples factores de naturaleza afectiva, conductual y cognitiva, así como de los factores ambientales y culturales de los que forma parte.

Este tipo de estrategia instruccional se centra en los procesos mediante los cuales un individuo define sus metas, determina cómo hacerlo, evalúa cómo lo está haciendo y es capaz de evaluar por sí mismo su producto final.

Su propósito no es proporcionar al estudiante ni al maestro un método para la instrucción de la escritura, sino que a partir del conocimiento de las estrategias de escritura ambos actores, en forma interactiva, sean capaces de generar por sí mismos sus propias estrategias que contribuyan al proceso de composición escrita (Wong, 1996).

El presente estudio parte de los supuestos teóricos de este modelo y su aplicación a la enseñanza estratégica de la escritura en el marco del proceso de la integración educativa, estableciendo para ello el siguiente objetivo: Evaluar cualitativa y cuantitativamente los efectos de una estrategia de intervención basada en el modelo de Harris y Graham (1992b), sobre el trabajo colaborativo de los maestros de aula y de apoyo y el aprendizaje de habilidades para la escritura en los alumnos.

En términos generales el trabajo que se presenta a continuación se encuentra estructurado de la siguiente manera: En el primer capítulo se presentan

los antecedentes de la Integración Educativa dentro de la Educación Especial en México. En el segundo capítulo se presenta el desarrollo que ha seguido la investigación en el campo de la Enseñanza Estratégica hasta llegar al modelo propuesto por Harris y Graham (1992b), que sirve de base teórica y metodológica a la presente investigación, justificando su aplicación a la enseñanza de la escritura en la educación básica. En el tercero se describe el método de la investigación. Finalmente, en el cuarto capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos así como su análisis y las conclusiones.

EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Este capítulo permite contextualizar histórica, social y políticamente al presente trabajo de investigación, en el marco del Programa Nacional de Integración Educativa vigente en nuestro país.

El artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación representan el marco legal que regula al Sistema Educativo Nacional estableciendo los fundamentos jurídicos de la educación en México.

En el artículo tercero de la constitución se estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación. Asimismo se establece que la asistencia a la educación primaria y secundaria es obligatoria para todo individuo y que el Estado tiene la obligación de impartirla de manera laica y gratuita.

Por su parte la Ley General de Educación aprobada en 1993, amplía y refuerza algunos de los principios establecidos en el artículo tercero constitucional. Por ejemplo, en el artículo 41 de esta ley se precisa y define el ámbito de la Educación Especial como “una modalidad de la educación básica” (S.E.P., 1999 p. 52), sentando con ello las bases jurídicas para el proceso de integración de la Educación Especial a la Educación Regular.

Con la promulgación de esta ley el estado sustenta la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la educación regular y establece el marco legal necesario para favorecer o facilitar los recursos indispensables para este proceso.

Sin embargo, como se verá a lo largo de este capítulo, en los hechos, el proceso de integración educativa no se inicia con la promulgación de esta ley ya que en la década de los 80 la Dirección General de Educación Especial había establecido la creación de los Grupos Integrados, que pueden considerarse como el antecedente inmediato integración educativa actual.

Los Grupos Integrados iniciaron oficialmente su funcionamiento en el año de 1985 y dejaron de funcionar en 1993 con la promulgación de la mencionada ley.

La práctica común dentro de los Grupos Integrados consistía en enviar a los alumnos repetidores del primer grado de primaria a realizar actividades

complementarias en una aula ubicada dentro de la misma escuela, sin abandonar el grupo de referencia al que pertenecían. Los especialistas que laboraban en estas aulas de apoyo, lo hacían con el objetivo de que la mayoría de los niños atendidos en los Grupos Integrados se incorporaran en el menor tiempo posible a sus aulas de referencia. De hecho, muchos de los alumnos que presentaban problemas permanentes (deficiencia mental, física, visual y auditiva) o transitorios (trastornos del lenguaje, autismo, lento aprendizaje), lograron ser integrados a la escuela y terminaron su educación primaria.

Incluso hubo maestros de aula regular que atendieron a los Grupos Integrados en el primer nivel¹. Estos maestros que no eran especialistas en educación especial sólo recibían algunas indicaciones y actividades complementarias para el tratamiento de estos alumnos y ellos eran quienes proporcionaban el apoyo pedagógico necesario; este hecho a la postre contribuyó para que la mayoría de los alumnos que presentaban problemas transitorios, conductuales, de aprendizaje, etc. continuara dentro de la escuela regular.

Otras prácticas como realizar visitas domiciliarias para conocer el contexto social de los estudiantes o acercarse a sus familiares y solicitar su apoyo o entrevistarse con el maestro de aula regular, etc. eran actividades comunes dentro de los Grupos Integrados.

En este sentido, el proceso de integración educativa comienza antes de que sea instituido formalmente en 1993, la novedad que acompaña a esta formalización es que el modelo propuesto para llevar a cabo dicha integración es un modelo educativo más que médico o psicológico.

Este planteamiento requiere de un breve análisis histórico que permita acercarnos al presente. Un análisis de las fechas y circunstancias en que la Educación Especial se va conformando como tal considerando, además, los

¹Los GI iniciaron sus funciones en el año de 1973 como un proyecto experimental en Monterrey, N.L., los últimos datos que se tienen de este son de 1992, o finaliza oficialmente en este año. Este proyecto tenía como finalidad brindar atención a niños con dificultades escolares para que pudieran desarrollar al máximo sus capacidades sin separarlo de su escuela regular. Primero se detectaban a los niños repetidores del primer grado y entonces se les aplicaba la prueba Monterrey, los puntajes obtenidos iban en correspondencia a los niveles de atención y de ubicación que son: a) primer nivel o perfil alto; b) segundo nivel o perfil medio (el niño permanecía

modelos que constituían los criterios bajo los cuales se ofrecía este servicio a los alumnos que así lo requerían y al sistema escolar en su conjunto, el cual obviamente incluye a la consolidación del sistema regular, para dar cuenta finalmente del proceso de integración que actualmente se sustenta en un modelo educativo.

En otras palabras, el objetivo para realizar este recorrido histórico es el de conocer las condiciones en que surge la educación especial y su relación con la educación regular hasta llegar al Programa Nacional de Integración Educativa que sirve de marco histórico, social y jurídico a la presente investigación.

Los antecedentes se presentan considerando las circunstancias que fueron predominantes dentro de una época determinada, además, se ofrece un análisis comparativo señalando algunas de las semejanzas y diferencias que presenta el desarrollo de la educación especial y la educación regular, así como de los modelos que subyacen a tales circunstancias y que dan cuenta del proceso de la Integración Educativa.

Para ello se toman como punto de referencia las cuatro etapas en las que Galeana, Rosales y Suaste (1982), dividen la historia de la Educación Especial en México, así como diversos documentos de la SEP, de la DGEE y de la DEE (1977, 1982, 1985, 1994a), donde se analizan los modelos y las circunstancias que acompañan al desarrollo de la Educación Especial y de la Educación Regular hasta llegar al modelo de integración actual.

Primera Etapa: Separación 1867 – 1932

Antes de que el gobierno liberal llegara al poder, la educación que impartía el estado se encontraba dominada por las creencias religiosas y por lo tanto el modelo que prevalecía en las escuelas era de orden religioso. El modelo lancasteriano o modelo de enseñanza mutua, establecido oficialmente en México el 22 de febrero de 1822 (García, 1979), respondió a los requerimientos educativos de esa época, ya que intentó satisfacer la demanda de la escuela

durante uno o dos años en GI y c)tercer nivel o perfil bajo, el niño permanecía en GI el tiempo que

pública al ofrecer una mayor cobertura y hacerse cargo de la formación de los profesores, con una inversión gubernamental mínima para su aplicación. El estado mexicano encargó la responsabilidad educativa a la Compañía Lancasteriana, por lo que los grupos religiosos continuaron con el adoctrinamiento que desde la época de la colonia era una práctica instituida, junto con la enseñanza del alfabeto y de las artes y oficios.

Cuando el gobierno del país queda en manos de grupos liberales, la educación que ofrece el estado plantea retirar los dogmas religiosos de la instrucción que éste proporciona a los alumnos, enfocándose hacia la enseñanza del abecedario, de algunos conocimientos básicos y de los oficios, sin embargo, la instrucción continúa permeada por el modelo religioso.

Al hacerse responsable el estado de la educación pública, por primera vez se realiza la segregación de aquellos alumnos que evidentemente eran diferentes al resto de sus compañeros, enviándolos a la escuela para Sordomudos que fue abierta el 24 de febrero de 1867 o a la Escuela Nacional de Ciegos fundada en 1870 (Talavera, 1973), instituciones donde lo único que se les enseñaba a los alumnos era el catecismo y la moral cristiana.

Las creencias religiosas, los principios de la Revolución Francesa y los postulados del positivismo, adaptados a las condiciones de pobreza y de agitación debidos al cambio de gobierno en el país, proporcionaron los fundamentos que rigieron a la educación regular durante esta etapa inicial y que matizaron el origen de la educación especial (Zea, 1985).

Aun cuando se plantearon algunas reformas a las leyes que regulaban los servicios de educación y salud públicas, en el sentido de brindar más apoyo a las personas con deficiencias en su desarrollo físico, intelectual y moral (ciegos, sordos y deficientes mentales), el modelo religioso continuó dominado la atención que el estado ofrecía a este grupo de personas.

Fue hasta principios del siglo XX en que los maestros Chávez (1897) y Torres (1922) y los médicos Santamarina (1922a) y Solís (1930), entre otros, influidos por la teoría de la evolución de Darwin y los avances registrados en la

fuera necesario (dos o más años). DGEE / SEP, 1973 doc.

medicina, adoptaron el modelo médico desarrollado principalmente en Europa y Estados Unidos, en la atención de las personas anormales o deficientes mentales.

A finales de los años 20 la medicina en México sentaba sus bases en la modernidad europea y cubría campos que iban desde la investigación científica hasta la elaboración de perfumes, incluso las demandas sociales de salud eran atendidas por la medicina. Se crea entonces el Instituto Médico-Pedagógico, fundado y dirigido por el doctor Solís Quiroga para atender y recluir a los niños discapacitados mentalmente, término médico utilizado para referirse a éstos alumnos.

Es hasta este momento en que el modelo religioso empieza a perder vigencia dentro del sistema de educación pública. Para finales de 1932 la Secretaría de Educación establece obligatoriamente el laicismo para las instituciones educativas públicas y privadas que, sin dejar a un lado los principios morales que continuaban regulando el comportamiento de la sociedad, intentan dar un nuevo enfoque al tratamiento de los alumnos que presentaban diferencias con respecto al resto del grupo. Se consideran entonces a la herencia genética y a la constitución biológica como dos factores fundamentales para explicar y regir la educación de estos niños.

El alumno que presentaba algún problema "anormal" agudo, era considerado como enfermo y se le separaba del grupo regular, proporcionándole ayuda de higiene y salud mental. El modelo médico o asistencial empieza a ganar la aceptación de quienes se encontraban interesados en institucionalizar la Educación Especial en México, así en 1932 el doctor J. González funda el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar en el Distrito Federal y en los estados de Guanajuato y Veracruz, bajo los cánones del modelo médico.

En el marco de las teorías de la evolución de Darwin y Laplace se discute si las deficiencias de estos alumnos son heredadas o aprendidas y se comienzan a manejar diversas opciones para evaluar el desarrollo intelectual y la inteligencia, con el fin de detectar y solucionar tales deficiencias, apoyándose para ello en los resultados obtenidos en las evaluaciones que se les aplicaban a los alumnos discapacitados o enfermos mentales.

Las causas del retardo entonces fueron clasificadas en tres niveles: a) sociales (incluyendo a las pedagógicas); b) médicas (herencia y enfermedades) y c) psicológicas (incluyendo a las psiquiátricas).

En 1922 el doctor Santamarina² presentó algunas propuestas de evaluación y realizó diversas adaptaciones a las pruebas de evaluación con la intención de lograr la agrupación homogénea de los escolares y evitar la proliferación del retardo pues había evidencias de que la agrupación indiscriminada de estudiantes, sin tener en cuenta su edad, era la causa que producía el retardo en alumnos aparentemente sanos. El doctor Solís (1930), encontró que de 3 170 alumnos del Distrito Federal, 2 983 estaban fuera de la edad escolar. Dados los datos tan contundentes, pues sólo en el primer grado de primaria el rango de edad encontrado era de 4 a 18 años, se concedió un margen de dos años de retardo, considerando como irregulares sólo a aquellos niños que tuvieran un retraso de tres años o más.

Este conjunto de acciones así como el número creciente de la población escolar que requería de estos servicios, dan la pauta para establecer un sistema educativo propio para los alumnos con necesidades de Educación Especial, propiciando con ello su separación de la Educación Regular, hecho que históricamente puede ser considerado como el fin de esta etapa inicial, que en un principio estuvo dominada por el modelo religioso y que paulatinamente fue reemplazado por el modelo médico.

Segunda Etapa: Institucionalización 1935 – 1958

Con los postulados socialistas que permean al sistema educativo de esta época, marcados por una actitud beligerante contra todo fanatismo religioso y apoyados en los programas de desarrollo social encaminados a lograr la unidad

² Santamarina (1922b), llevó a cabo una investigación en la que adaptó la prueba de Binet Simon, retomando las adaptaciones de Vidal Perera, Goddard, Kuhlman Yerkes, etc. y aun cuando él mismo consideraba que su población no era representativa como para poder realizar generalizaciones, sus resultados fueron publicados y llevados a la práctica con niños mexicanos. Escogió un número igual de niños que fueran normales para que respondieran la prueba; procuró formar los grupos con niños de diversas clases sociales y de ambos sexos y los grupos se encontraban constituidos por 20 niños de cada edad.

de todos los mexicanos (Bremauntz, 1943), el estado consolida la institucionalización de la Educación Especial.

El Estado se encarga de reglamentar y plantear las acciones de fomento social, encaminadas a fortalecer el punto de vista social más que el individual para lograr así que "el individuo deje de pensar en sí mismo y antes piense en su comunidad" (Sánchez, 1940 p. 4). Este momento se distinguió por movilizar a grandes sectores de la población en una labor educativa de perspectiva social.

Durante esta etapa el gobierno populariza la enseñanza en todos los niveles, desde el elemental hasta el superior pasando por el de la educación especial y destina a la educación el más alto presupuesto que hasta entonces se le había asignado. Este dato puede ser confirmado por el incremento en la creación de las escuelas primarias que se observa en la Tabla 1 y que se presenta como ejemplo distintivo en esta época.

Escuelas Primarias Creadas Entre 1907 y 1940

ANO	NÚMERO
1907	12 271
1920	9 222
1925	13 187
1928	16 692
1934	19 360
1935	20 539
1936	21 658
1937	22 317
1938	22 184
1939	22 171
1940	23 442

Tabla 1: Creación de escuelas primarias³

No sólo proliferan las escuelas primarias sino, además, jardines de niños, escuelas normales, escuelas de arte, museos, así como la creación del Instituto Politécnico Nacional.

En el terreno de la Educación Especial se fundan las Escuelas Especiales y el Instituto Mexicano Pedagógico que brindaba atención a niños con deficiencia

³ Fuente: Bremauntz, A. (1943). *La educación socialista en México*. Imprenta Rivadeneira, México. p. 76.

mental, la Clínica de la Conducta y de Ortografía y el Instituto Nacional de Psicopedagogía. El apoyo legal y económico de todas éstas instituciones corría a cargo del gobierno. Además, se crea la Escuela Normal de Especialización para la formación de maestros especialistas (para atender a ciegos y sordomudos básicamente).

Durante esta etapa el modelo asistencial o médico que da inicio durante la primera etapa se consolida a través de la institucionalización de los servicios de educación especial y se analizan los elementos que pueden dar sustento a un modelo psicológico de corte igualmente asistencial que se aplique en el tratamiento de estos alumnos, pues se considera que este es un ámbito ideal para el trabajo del psicólogo, que para entonces ya ha ganado presencia al menos en la comunidad médica (psiquiatría).

Tercera Etapa: Expansión 1960 – 1970

Durante esta etapa se crean las Primarias de Perfeccionamiento No. 1,2,3,4 y 5 en la Ciudad de México; así como la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje en Córdoba, Veracruz y la Escuela Mixta para Adolescentes, separándose posteriormente la de Adolescentes Mujeres. Se crea, además, el Instituto Nacional de la Comunicación Humana.

Con la creación de estas instituciones y junto con las que ya existían, paulatinamente se va expandiendo y conformando un sistema de educación especial paralelo al de la educación regular.

El modelo que gradualmente va ganando presencia en la evaluación y tratamiento de los niños con necesidades educativas especiales es ahora el propuesto por las Ciencias Experimentales de la Conducta, todo ello debido al impacto del Conductismo y la teoría del condicionamiento, como paradigmas que regulan el quehacer del psicólogo en el país, que poco a poco ha ido incursionando en este campo, que había estado dominado por las creencias religiosas primero y posteriormente por las intervenciones derivadas de la medicina y la biología.

El Conductismo deja sentir su presencia en nuestro país fortaleciendo la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial. Así, en el caso de la educación especial el término para dirigirse a los niños con necesidades educativas especiales, ya no es el de retardado mental o deficiente mental, sino el de sujeto con retardo en el desarrollo⁴.

Se afirma entonces que "...el sujeto con retardo en el desarrollo, permanece en desventaja con respecto a un sujeto normal de su propia comunidad (ya que)... es prácticamente imposible programar una comunidad de sujetos normales para que se ajusten a la necesidad de procurar un ambiente que resulte favorable u óptimo a sujetos con retardo en el desarrollo." (Ribes, 1976, p. 26). Se llega a plantear incluso la necesidad de establecer una comunidad de sujetos con retardo en el desarrollo, con la intención de facilitar el desarrollo de repertorios conductuales en estos sujetos con la menor interferencia posible.

Sin hacer a un lado el modelo médico o asistencial, se inicia la aplicación de un modelo terapéutico, de modo que ambos modelos son utilizados en la detección y tratamiento de los niños que presentan necesidades educativas especiales.

La adopción del modelo psicológico dentro de la educación especial trajo consigo su separación total de la educación regular. Al contar el sistema de educación especial con los fundamentos teóricos y metodológicos que la psicología conductual le ofrece, la institucionalización alcanzada en la etapa anterior se ve fortalecida en esta etapa con la delimitación conductual de los campos de acción propios de la educación especial e independientes de los de la religión, la medicina y la pedagogía, alcanzando de esta manera su plena autonomía, que le permite establecerse como un sistema de educación paralelo al de la educación regular.

⁴ Ribes (1976), sostiene que son cuatro los factores básicos que determinan o influyen en el desarrollo de la conducta: a) los determinantes biológicos del pasado, b) los determinantes biológicos actuales, c) la historia previa de interacción con el medio y d) las condiciones ambientales momentáneas. Propone tres aspectos para el tratamiento conductual: 1° la creación de nuevas conductas; 2° el aumento de frecuencia en conductas ya existentes y 3° la supresión de conductas objetables. p. 17-23.

Dentro de la educación regular el modelo psicológico también deja sentir su influencia puesto que durante esta etapa se presenta un movimiento de reforma educativa que propone una reestructuración de la educación básica orientada hacia la construcción de un plan de estudios de once años con programas basados en la experimentación y el método científico. De hecho, los programas resultantes de esta reforma reflejaron la influencia de los psicólogos americanos del aprendizaje, ya que dichos programas fueron conformados bajo los principios de un *sistema educacional-lógico-psicológico de clasificación basado en objetivos educacionales formulados en términos de conducta*, acordes con la propuesta de Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl (1971, p. 7).

En el marco de esta reforma la oferta de educación primaria creció más rápidamente que la población escolar, al incrementarse tanto el número de escuelas primarias, como el de centros normales regionales para la formación de maestros. El plan de once años se sustentó en un aumento del presupuesto para satisfacer la demanda de los servicios educativos y apoyar el mejoramiento profesional y la formación de profesores, áreas en que estaba sustentado su éxito. Esta reforma, sin embargo, pronto se dejó a un lado por inoperante.

Cuarta Etapa: Integración 1970 – 2000

A partir de un decreto publicado el 18 de diciembre de 1970 en el Diario Oficial de la Federación, se crea la Dirección General de Educación Especial, constituyendo este acto la formalización institucional de los sistemas paralelos de educación regular y educación especial.

Al inicio de este periodo el modelo psicológico de la educación especial continuó siendo su sustento, sin embargo, paralelamente se inician de manera independiente alternativas de integración educativa que van en contra de la separación de los sujetos con retardo en el desarrollo promovida por el modelo psicológico.

Los planes y programas institucionales que hasta entonces se encontraban vigentes, paulatinamente son reformados. Entre los programas más importantes

que se proponen en esta dependencia se encuentran: El Proyecto de Grupos Integrados (1973); el de Atención a Niños y Jóvenes Sobresalientes (1980); el de los Modelos de Atención Educativa en Medios Rurales (1980); el de Grupos Integrados para el Aprendizaje de la Lecto-Escritura (IPALE), así como la Propuesta para el Aprendizaje de la Lecto-Escritura (PALE) y la Propuesta para el Aprendizaje de la Lecto-Escritura y las Matemáticas (PALEM) (1984); culminando con el Programa Nacional de Integración (1989).

En cuanto a la enseñanza regular y teniendo como antecedente inmediato un gobierno basado en la represión abierta, como fue el de Díaz Ordaz (1964-1970), el nuevo gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), enfrenta la necesidad de plantear reformas que incidan directamente en la sociedad, a través de cambios operados dentro de los aparatos del estado, introduciendo entonces las técnicas modernas de planeación que "...contribuyen a la estabilidad y el equilibrio y, por lo tanto, al desarrollo del país" (Guzmán, 1978, p. 17), con lo cual se inicia el proceso de modernización y descentralización educativa.

Debido tal vez a que todas las reformas educativas derivadas de las declaraciones oficiales coincidían en señalar al maestro como responsable de la misma e influidos por la corriente tecnocrática presente en la política institucional, finalmente los maestros fueron catalogados como incompetentes, ya que "...eran vistos como elementos disfuncionales para la planeación de un funcionamiento organizacional óptimo." Giroux (1993)

Más aún, estos cambios, orientados hacia la modernización y estabilización del país en materia educativa, agudizaron los contrastes sociales en perjuicio de las clases más necesitadas, donde proporcionalmente es más numerosa la población de sujetos con necesidades educativas especiales.

Como se puede observar en este breve recorrido histórico, el establecimiento paulatino de los tres modelos de intervención practicados en la educación especial (religioso, médico y psicológico), se debió a la influencia que ejercía el desarrollo y consolidación de diferentes disciplinas científicas como la medicina, la psicología, la pedagogía o la sociología y a las condiciones políticas, sociales y económicas del país.

Se puede observar también que el establecimiento de estos modelos se encontraba presente en el sistema educativo en su conjunto y no sólo en el desarrollo de la educación especial. En otras palabras, la educación regular y la educación especial recibieron la influencia de estos modelos por compartir no sólo necesidades y problemas educativos sino, además, un gobierno y una sociedad común.

La política de segregar a los alumnos cuyo desarrollo era evidentemente diferente a los del resto del grupo, también ha estado acompañada por la presencia de estos alumnos en el aula regular. Nótese que cada vez que el estado creaba formalmente alguna institución de educación especial con la intención de atender a estos estudiantes para resolver y prevenir, léase acabar con el problema, la población de niños atípicos contrariamente a lo esperado crecía dentro y fuera del aula, lo cual puede ser un índice de que estos alumnos compartían las aulas con sus compañeros durante muchos años.

Modelo Educativo e Integración

Recuperando algunos de los planteamientos enunciados anteriormente tenemos que desde 1850, cuando el Estado queda en manos del gobierno liberal, éste intenta controlar y regular la educación que hasta entonces había estado en poder de la iglesia, haciendo suya la necesidad de incluir a los alumnos bajo un mismo techo o concepto educativo y de ofrecer instrucción a la mayoría de la población, lo cual legitima a través de la creación de leyes o reglamentos.

Desde entonces ha sido una práctica común que el gobierno federal a través del control que tiene sobre el sistema educativo nacional presente el modelo de educación que pretende aplicar a los alumnos y legitime los términos en que éste ha de llevarse a cabo, es decir, que determine los términos o fundamentos ideológicos de la misma y que, además, como en el caso del programa de Integración Educativa, haga descansar en un "modelo educativo" la tendencia a integrar los alumnos asistidos por la educación especial al ámbito de la educación regular.

La presentación de un modelo educativo como el medio para alcanzar la Integración Educativa, es el resultado de acciones e influencias nacionales e internacionales, ya que la educación constituye un derecho humano y en opinión de la UNESCO el más "...poderoso medio para lograr la igualdad, el desarrollo y la paz, cualquier país que tenga un sistema de gobierno democrático, reconocerá el pleno uso de los derechos humanos como condición inseparable del género humano." (UNESCO, 1995 p. 65)

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia y la Declaración de Salamanca que tuvo lugar en 1994, son los dos acontecimientos de carácter internacional más importantes de mencionar que dan fundamento a la propuesta de Integración Educativa basada en un modelo educativo.

La Conferencia Mundial de Jomtien acuñó la noción de "necesidades básicas de aprendizaje (como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo" (WCFA, 1990 p. 8).

La Declaración de Salamanca, celebrada del 7 al 10 de junio de 1994, en su marco de acción sobre las necesidades educativas especiales, destaca en el principio rector de este marco de acción "el que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas u otras" (D.E.E./SEP, 1994 p. 11)

Ambas acciones han influido para que el Estado mexicano fundamente y elabore la reglamentación que legitima a la integración educativa que ya se venía practicando. Las condiciones nacionales que sirven como sustento para plantear en términos educativos a la Integración Educativa como un derecho de los alumnos con necesidades educativa especiales, se basan, por un lado, en el presupuesto financiero con que cuenta el propio sistema educativo y por otro, en

la alternativa que ofrece el modelo educativo como una opción de integración que no deja fuera de acción al modelo psicológico ni al médico, así como en la obligación que tiene el Estado de impartir educación para todos y la tendencia, a lo interno de la Dirección de Educación Especial, de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares.

En aras de alcanzar la Integración Educativa el Estado mexicano ofrece a todos los alumnos equidad de oportunidades de acceso a la educación, para lograr un mayor nivel de desarrollo personal, mejor calidad de vida, un trabajo bien remunerado, en fin, superación y desarrollo de toda la población y del país, a través de la educación. Sin embargo, en los hechos, probablemente se ha pasado por alto las diferencias sociales que privan en el país y que se han venido agudizando con el modelo económico neoliberal.

El sistema escolar presenta un escenario en el cual la disputa por la hegemonía es muy intensa y el Estado pretende mantener el control de los procesos que se desarrollan a través de una ideología que lo legitime políticamente, basados en los principios y valores básicos que se encuentran sustentados en la Constitución Política y en el derecho a la educación para todos que éste está obligado a proporcionar.

Sin embargo, la interrelación que existe entre el sistema político y la sociedad civil deja ver el carácter desigual, en referencia a la desigual distribución y posibilidades de acceso al sistema escolar y a la cultura dominante de cada país y de los países entre sí, además, "todo lleva a pensar que la globalización del mercado no resolverá sino acentuará el problema de las desigualdades actuales en los niveles de vida entre un habitante de países como Nicaragua y otro de países como Canadá." (Rivero, 1998 p. 43)

El sistema educativo refleja en cada momento, las contradicciones de clase que han caracterizado a la sociedad mexicana y es en la correlación de las fuerzas sociales donde se encuentra la explicación de los cambios –o de la resistencia al cambio- que se han registrado en la política educativa. (García, 1979). Por lo que el sistema educativo mexicano podría ser analizado a la luz del carácter desigual del desarrollo económico-social.

Si entendemos a la educación como un proceso mediante el cual un determinado sector social intenta sujetar al individuo y a los grupos sociales a una sociedad concreta, es necesario entonces dar cuenta también de aquellos elementos que se oponen a esa sujeción, o al menos considerar a los grupos minoritarios que sobre la base de los resultados empíricos de las investigaciones realizadas, permiten explicar determinados fenómenos.

En este orden de ideas la existencia de modelos educativos antagónicos al modelo dominante e incluso la existencia de fragmentos de ideas, contenidos y formas educativas discrepantes del modelo dominante, no han sido considerados a la luz de la contribución que estos grupos⁵ han ofrecido en la solución de problemas tanto al interior de la comunidad de especialistas como en terrenos aplicados de la educación.

La Integración Educativa no es un proceso que inicie en 1993, ni jurídica ni prácticamente. Lo que sí es novedoso, es el plantear a la Dirección de Educación Especial como una instancia de la educación básica y la adopción de un modelo educativo como alternativa. Modelo que parte del derecho que tiene todo individuo a recibir la misma educación que los demás individuos, como ya se hizo mención anteriormente.

La lucha por hacer valer los derechos humanos, no es ni una moda, ni una lucha que inicie en la década de los 90. Desde que finaliza la segunda guerra mundial, los países europeos, principalmente, enfatizan la necesidad de respetar los derechos humanos de todas las clases sociales, por ejemplo.

En todos los países del mundo, incluso en el nuestro, se ha dado respuesta a la obligación de dar educación a todos los alumnos, sin necesidad de segregar o etiquetar a los estudiantes que requieren de apoyo psicopedagógico.

La propuesta es un modelo centrado en el alumno, encaminado a potenciar sus capacidades, sin dejar fuera al profesor de aula, a los especialistas, las autoridades educativas y a los padres de familia. Así, mientras que en el modelo religioso de atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales el

⁵ Un ejemplo es El Programa Educación para la vida, Organización No Gubernamental, inició el proceso de integración desde hace 30 años en diversas escuelas regulares, por lo que cuenta con experiencias derivadas de las aulas de apoyo en escuelas regulares. Saad D.E. (1999).

alumno era considerado como alguien castigado por Dios y se le enseñaba únicamente la doctrina religiosa; en el modelo médico el alumno era considerado como enfermo o paciente y era intervenido como tal; por su parte, en el modelo psicológico, el alumno es considerado como un sujeto con deficiencias en el desarrollo y su intervención y tratamiento era terapéutico.

Desde tiempos muy antiguos la responsabilidad que se le ha asignado a la función que ejerce la escuela en la sociedad es importante. Algunas tendencias actuales consideran que a través de la educación se reproducen las formas sociales dominantes y de opresión, otras consideran que la educación es el motor de cambio de la sociedad.

Con el modelo educativo se reconoce que, la sociedad de la cual forma parte, las condiciones socioeconómicas, el entorno familiar y social, así como la presencia de la escuela, son factores que influyen en el tratamiento y conceptualización de estos alumnos, por lo que la responsabilidad debe ser compartida por todos los actores involucrados en la Integración Educativa, incluyendo la participación directa del alumno con necesidades educativas especiales.

Por lo tanto, no se puede continuar sosteniendo que la acción de integrar al maestro de educación especial y al alumno con necesidades educativas especiales a los servicios que ofrece el aula regular supere la segregación de la que éste ha sido objeto, ni que dos instancias que se venían conformando y consolidando como proyectos independientes ahora se "casen" y se logre así la Integración Educativa, que como se ha mencionado anteriormente es un proceso prolongado y complejo.

Sin embargo, la práctica cotidiana que el profesor de aula regular realizaba con el estudiante que presentaba algún tipo de problema (remitirlo a los servicios de la educación especial), dejaba fuera a muchos alumnos que requerían del apoyo de esta instancia. Ahora se espera que la presencia en la escuela regular de los profesionales que laboran para la educación especial, ofrezca una cobertura más amplia y efectiva a la población de estudiantes que requiere de estos servicios, abandonando la práctica común de atender sólo a aquellos

alumnos que después de ser evaluados psicológica y clínicamente, demostraban que requerían de estos servicios, dejando fuera a todos aquellos alumnos cuyo problema no era psicológico o médico, sino de índole cultural, económica o social.

El definir al ámbito de la Educación Especial como una modalidad de la educación básica trae consigo una serie de interrogantes o problemas que requieren ser resueltos. Ya se sabe que el lugar para la integración es la escuela regular, pero ¿Cómo pueden colaborar conjuntamente los profesores y alumnos que regularmente no lo hacían? ¿Es que acaso la Educación Especial tiende a desaparecer? ¿Se corre el peligro de que los alumnos con necesidades educativas especiales queden en los hechos realmente desatendidos?

El presente estudio encuentra su razón de ser en el planteamiento de una propuesta para integrar al aula regular tanto a los alumnos que presentan una necesidad educativa especial de cualquier índole, como a los maestros que participan en dicho proceso. Una propuesta que hace suyos los principios del modelo educativo al pretender que el alumno aprenda estrategias que le permitan potenciar sus cualidades, en donde ambos maestros, el de aula y el de apoyo, compartan los objetivos curriculares, estimen los logros, compartan experiencias y conocimientos, en fin, sean corresponsables del proceso de integración.

Este trabajo hace suya la necesidad de una escuela integradora en la que todos los niños aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, en la que ya no tenga sentido hablar de diferentes categorías o tipologías de un alumno, sino hablar de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas especiales, muchas de las cuales son compartidas y otras son individuales.

Las necesidades individuales o especiales (discapacidad, historia familiar o escolar desajustada, problemas emocionales, problemas económicos) que tengan como consecuencia dificultades en el aprendizaje de los alumnos serán el blanco de los servicios educativos especiales y diferentes a los que demanden el resto de los alumnos (Blanco & Duk, 1995).

El modelo educativo hace referencia principalmente a los siguientes aspectos educativos:

1. Los alumnos deben compartir el mismo currículo por lo que éste deberá ser lo bastante abierto y flexible como para que todos los alumnos, independientemente de sus necesidades educativas, se encuentren incluidos en el mismo. Si dentro del currículum se expresan las capacidades y contenidos culturales que cada estudiante debe poseer, la escuela ha de hacer todo lo posible para que todos los alumnos desarrollen al máximo dichas capacidades.

Es conveniente contar con un currículo equilibrado para los alumnos, que contemple los requerimientos individuales sin perder de vista los requerimientos generales. El currículo que anteriormente era diseñado por la Educación Especial es paralelo al currículo de la escuela regular. Es conveniente que a partir de un currículo básico, el maestro de apoyo con sus conocimientos y experiencia, realice los ajustes necesarios que den respuesta a las diferencias de los alumnos y que el maestro de aula regular participe en su elaboración y tenga conocimiento de los ajustes realizados.

2. Más de la mitad de los niños identificados con discapacidad todavía son atendidos en la educación especial fuera del aula regular, aun cuando está completamente asumido que sólo un 10% de esos niños requiere ese tipo de atención. Una de las consecuencias inmediatas es que debido a los escasos recursos disponibles y a la gran demanda de la población, se satura este servicio y por lo tanto las necesidades educativas de los estudiantes no son satisfechas. Los resultados obtenidos de esta práctica han sido ampliamente cuestionados. Lo que se pretende es que los Centros de Atención Múltiple (CAM) sean cada vez menos y que se encuentren vinculados a los planteamientos educativos que se persiguen para todos los alumnos. Además de compartir sus recursos y experiencias dentro de un contexto educacional más amplio.

3. La creación de los Grupos Integrados donde el maestro de educación especial llevaba a cabo actividades complementarias con los alumnos que conformaban estos grupos fue el antecedente inmediato a la propuesta de integración total dentro del aula regular. Sin embargo, por un lado, los Grupos Integrados no responden a un modelo educativo de integración total porque se trata sólo de alumnos de rendimiento lento o en riesgo de fracaso escolar que

reciben una enseñanza compensatoria separados del resto de sus compañeros y por lo tanto estigmatizados, y por otro, el alumno con necesidades educativas especiales que se encuentra asistiendo a la escuela regular carece del apoyo o los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades educativas y ahora ni siquiera cuenta con la alternativa de actividades complementarias ofrecidas por los Grupos Integrados, complicando así el proceso de integración.

Las escuelas regulares que cuentan con el apoyo del equipo USAER, que requieren del apoyo material y humano para conseguir sus objetivos, podrían ser apoyadas económicamente por grupos gubernamentales y privados ya que es necesario contar con un mayor presupuesto que ayude a consolidar el proceso de integración, como se analizará enseguida.

En la Tabla 2 se presentan los datos de los Centros de Educación Especial, el número de alumnos atendidos y el número de docentes encargados de estos servicios, que se encuentran ubicados en el Estado de México y en el municipio de Tlalnepantla, que es el municipio donde se llevó a cabo el presente estudio.

TIPO DE SERVICIO	CENTROS	ALUMNOS	PERSONAL DOCENTE
ESTADO DE MEXICO			
TOTAL	296	44 277	1 766
UNIDADES DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR	167	32 796	1 019
CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE	97	6916	487
CENTROS DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	32	4565	260
MUNICIPIO DE TLALNEPANTLA			
TOTAL	11	2 382	91
UNIDADES DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR	8	2 136	70
CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE	3	246	21

Tabla 2: Datos de los centros de Educación Especial en el Estado de México y en el municipio de Tlalnepantla.

De acuerdo con esta tabla las USAER proporcionan el servicio a niños y jóvenes con necesidad de recibir educación especial y con problemas transitorios, la cual reciben de forma complementaria a su formación educativa normal. Atiende las áreas de problemas de aprendizaje, de lenguaje y de conducta. Al mismo tiempo proporciona el servicio a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Por su parte los Centros de Atención Múltiple (CAM) proporcionan el servicio a niños y jóvenes discapacitados con características de una necesidad permanente e indispensable de educación especial, para su integración y normalización. Atiende las áreas de deficiencia mental, de audición y lenguaje y problemas o impedimentos neuromotores.

Cuando en líneas anteriores se hacía referencia a la desigual distribución y posibilidad de acceso al sistema escolar era en relación con que un cambio de modelo en el tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales no sólo requiere de una legislación correcta o adecuada, sino que el gobierno debe responder proporcionando los recursos mínimos indispensables para este cambio (Blanco & Duk, 1995.), la precaria condición económica de algunos de los alumnos que requieren de estos servicios debe ser tomada en cuenta por el gobierno.

Algunos cambios que una integración educativa supone son: el reacondicionamiento del edificio escolar, la capacitación de especialistas y docentes, mayor número de plazas para especialistas e investigadores que fortalezcan el modelo educativo de integración. No sólo es cuestión de plantear un nuevo modelo o de insertar en la escuela regular a los alumnos con necesidades educativas especiales abandonándolos a su suerte, se requiere de mayor presupuesto para la educación y de una organización diferente dentro del aula.

En el municipio de Tlalnepantla se obtuvo en el año de 1997 un ingreso económico total de 454 541 565 pesos del cual se destinó un 7.8 % al sector educativo para la dotación de equipo de cómputo, de oficina y en el ramo 33, es decir, en obras materiales (INEGI, 1999, p. 134). Estos datos muestran el presupuesto destinado a la educación, que comparado con otros rubros permite

observar que el gobierno no considera a la integración como una prioridad con respecto a otros rubros como es el administrativo que tiene un 19.4% o el de asentamientos humanos con un 43.5%, notándose la misma tendencia en todo el estado (INEGI, 1999).

Se espera que el gobierno actual no sólo responda a los intereses de la cultura dominante, sino que se encuentre realmente interesado en brindar apoyo a las clases minoritarias que en términos de Guajardo (1994) son las "más miserables de las miserables".

También se podría deducir que en la comunidad que conforma el terreno de la educación especial hay consenso en el sentido de que se continúe utilizando el modelo psicológico complementado con el modelo educativo, pero no sólo porque la política educativa del gobierno en turno o el presupuesto destinado al ámbito educativo así lo planteen, sino porque realmente se responda al derecho de educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y a la igualdad de oportunidades que consagra la constitución.

4. Conceptualización del niño con necesidades educativas especiales:

El estudiante que requiere de los servicios de educación especial deja de ser evaluado en términos clínicos o terapéuticos, ahora el contexto escolar conformado por la familia, los docentes y autoridades educativas, así como la política educativa y la situación cultural y socioeconómica, son factores considerados dentro del modelo educativo. La familia, los docentes, las autoridades y el gobierno participan con la oportunidad de integrarse bajo los parámetros de este modelo.

Una vez que se deja de poner el acento en las limitaciones o deficiencias del alumno, se acentúan sus posibilidades de desarrollo y de adaptación social. Ahora se deja de ver como un problema al alumno que presenta necesidades educativas diferentes y a sus necesidades como causantes de sus dificultades para aprender e integrarse a la enseñanza regular. El problema ahora son la tarea y los procedimientos para desarrollar una enseñanza en y para la diversidad que no excluya a ningún alumno.

Uno de los objetivos del modelo educativo es que no se abandone al alumno dentro del aula regular, ni que se le subestime o sobreproteja porque los maestros de aula o de apoyo carezcan de la capacidad y/o conocimientos para organizarse de modo tal que puedan brindarle la ayuda necesaria.

No sólo los maestros de aula requieren reconceptualizar y organizar de un modo diferente su práctica pedagógica, también las unidades USAER requieren de reconceptualizar sus funciones.

En el Estado de México estas unidades surgen a partir de la transformación de las unidades de grupos integrados y de los grupos de apoyo psicopedagógico. En el ciclo escolar 95-96 se decide que inicialmente se cubrirá la demanda de dificultades de aprendizaje, como se hacía hasta el momento, solo que ahora ampliando la cobertura de 1o. a 6º. grado de primaria, designándose a estos servicios con el nombre de Unidades de Servicio y Apoyo Pedagógico (USAP), con el propósito de que durante el ciclo escolar 96-97, los servicios de Educación Especial iniciaran con las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular USAER (Márquez, 1996).

El grupo USAER que en el municipio de Tlalnepantla es un equipo interdisciplinario conformado por el director, maestros de apoyo, psicólogo, terapeuta de lenguaje y una trabajadora social, participa en el proceso de integración como lo hacían en los Grupos Integrados, incluso se continúa evaluando y tratando a estos alumnos con los mismos instrumentos y procedimientos utilizados hasta entonces. Las escuelas regulares que cuentan con el apoyo de USAER, remiten a los alumnos con problemas al cubículo del maestro de apoyo, es decir, se continúa con el procedimiento establecido antes de la creación de las USAER. Ahora se intenta cambiar paulatinamente esta tendencia para adecuarla a las necesidades de los alumnos, derivadas éstas de su contexto social, cultural y escolar, de modo que se les ofrezca una opción educativa en correspondencia con sus características específicas. Se hace énfasis en el desarrollo de la inteligencia académica, social y afectiva, acompañadas de una evaluación adecuada para su correcta intervención.

La evaluación no consiste en la simple aplicación de pruebas psicológicas, ahora debe centrarse en el diagnóstico y en tratamientos específicos en función de las distintas deficiencias. En el modelo educativo, la evaluación responde oportuna y efectivamente a la detección de los alumnos que requieran de los servicios especiales (Vega & Macotela, 1999). La evaluación en este sentido incluye no sólo contenidos académicos sino, además, permite que el alumno, los maestros y familiares, participen directamente en la misma, de modo que ésta se convierta en una herramienta de apoyo, detección y avance individual.

5. Una integración que reconceptualice la atención que hasta ahora se le ha proporcionando al alumno con necesidades educativas especiales difícilmente podrá dejar intactas las condiciones y experiencias dentro y fuera del aula. No es la integración de un alumno o un especialista a la escuela regular, es una reconceptualización de lo que hasta ahora se ha dicho o puesto en práctica dentro de todo el sistema educativo, el cual incluye a la educación regular y a la educación especial.

Se propone que dejen de existir dos proyectos paralelos, diferentes currícula, niños segregados y la creación de un grupo colegiado que contribuya al desarrollo oportuno y adecuado de los niños que por sus características son diferentes al resto del grupo, a la vez que atienda y apoye al grupo en su conjunto, puesto que muchos alumnos que por sus condiciones individuales no estaban recibiendo el apoyo de la educación especial, y que presentan graves atrasos o lagunas con respecto al resto de sus compañeros de clase. Ahora con la integración del equipo USAER al aula regular se espera que en los hechos estos alumnos cuenten con el apoyo de un equipo interdisciplinario.

Los parámetros de integración en el modelo educativo se orientan hacia un enfoque más interactivo de las dificultades de aprendizaje y más ligado a los planteamientos educativos y curriculares comunes, por lo mismo involucra directamente al maestro regular, al enfrentar éste no sólo las dificultades en el aprendizaje de muchos de sus alumnos, sino además las necesidades específicas de algunos de ellos.

El equipo USAER no es el único encargado de la evaluación inicial, de diseñar la intervención, de llevar a cabo la intervención psicopedagógica y finalmente de evaluar los efectos de la intervención, de todos los estudiantes que requieran de los servicios de educación especial dentro de la escuela regular, la responsabilidad debe ser compartida con el maestro de aula y no continuar realizando sus tareas de manera paralela o independiente.

En un estudio realizado por Flores y Morales (1999), donde se preguntó a los psicólogos y al equipo de apoyo, su opinión acerca de quiénes eran los profesionales que debían de participar en cada una de las etapas mencionadas arriba, la categoría de "VARIOS" obtuvo los porcentajes más altos en comparación con otras categorías como: El maestro de apoyo y el profesor. El maestro de apoyo. El equipo de apoyo y maestro de apoyo. Este resultado lleva a las autoras a pensar en la "poca claridad de los profesionales que deben participar en las actividades de cada etapa". (p.8).

En países como Estados Unidos desde 1970 se ha trabajado intensamente en definir claramente desde los criterios de evaluación de los alumnos que requieren de educación especial, hasta quién y qué trabaja en cada una de las etapas del procedimiento. El equipo de trabajo en una escuela primaria pública promedio, que cuenta con presupuesto para llevar a cabo la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, se encuentra conformado por 13 maestros de educación general, 9 maestros de educación especial y 9 asistentes de maestro. Además cuenta con especialistas de tiempo completo que incluyen un maestro para la transición, dos especialistas de habla y lenguaje, un especialista en desarrollo motor y un especialista en lectura (Mamlin & Harris, 1998).

El proceso de inclusión abarca 5 niveles: a) el alumno permanece en la escuela general y su maestro recibe instrucción por parte de un instructor itinerante, b) el alumno pasa de 40 a 60 min. fuera del aula recibiendo enseñanza complementaria por un maestro de apoyo, c) el alumno permanece media jornada con el maestro educación especial y media jornada en el aula general, d) los alumnos permanecen toda la jornada escolar en aula especial y e) el alumno

permanece internado en instituciones de educación especial (Klingler & Vadillo, 1999).

El equipo de inclusión participa en la etapa que le corresponde realizando sus actividades sin interferir con las actividades de los otros integrantes del grupo. A este equipo se agrega el apoyo de las investigaciones que dan respuesta a los problemas que se enfrentan en la inclusión a la corriente dominante, de modo que no se diluye la participación de cada uno de ellos por falta de claridad de la misma.

Las diferencias del modelo americano con el mexicano, son evidentes y sirven como ejemplo para afirmar que no sólo se requiere de la participación voluntaria y entusiasta para llevar a cabo la integración sino, además, contar con un presupuesto y una organización que permita conformar la infraestructura y estructura para un funcionamiento correcto.

A diferencia de los cambios que en este ámbito propone el gobierno de México, y no los especialistas mexicanos, en los Estados Unidos los miembros de las comunidades científicas plantean continuamente los problemas, debates y acuerdos, algunos de los cuales eventualmente producen un cuestionamiento y una transformación de las políticas gubernamentales. (Velasco, 1998).

Este análisis del modelo educativo y del proceso histórico que da cuenta del programa de integración educativa vigente en México, muestra la complejidad del mismo así como de su instrumentación. Poniendo de relieve la importancia que tiene realizar mayor investigación en este terreno para fortalecer las decisiones que permitan hacer cambios acordes con los resultados obtenidos y faciliten el proceso integrador. Aprovechando también la experiencia de otros países donde el proceso de integración se encuentra en etapas más avanzadas y que pueden servir de guía tanto a la instrumentación de las acciones como a la investigación en el contexto nacional, tal como lo muestra el presente capítulo.

ENSEÑANZA ESTRATÉGICA DE LA ESCRITURA

Una vez revisado en el capítulo anterior el tema de la Integración Educativa, que permitió ubicar de manera histórica, social y política al presente trabajo de investigación. En este capítulo se llevará a cabo una revisión de la literatura concerniente a la Enseñanza Estratégica de la Escritura, considerando sus antecedentes más importantes y la evolución que ha seguido la investigación en este campo, hasta llegar al Modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación para la Escritura propuesto por Harris y Graham (1992b), cuyos contenidos permiten establecer las bases teórico-metodológicas de la presente investigación.

En el caso de la enseñanza estratégica de la escritura sus antecedentes nos remiten a la década de los años setenta, periodo durante el cual se publicaron algunos estudios pioneros de tipo observacional en los que inicialmente sólo se registraba el comportamiento de los alumnos, tanto de aquellos que culminaban con éxito sus trabajos escritos (alumnos expertos), como de quienes no lograban realizar con éxito la tarea (alumnos novatos) y, posteriormente, se procedía a entrevistarlos para complementar la información obtenida de los registros observacionales con sus reportes verbales.

Utilizando este método gradualmente se logró identificar el papel trascendental del proceso de composición en la expresión escrita. De hecho, como se verá a continuación, **los estudios de este tipo permitieron observar que para realizar con éxito una tarea de composición escrita no bastaba con que los alumnos conocieran el código escrito, era necesario, además, que los alumnos supieran utilizarlo en una situación de comunicación concreta.**

Paralelamente a este tipo de estudios observacionales se fueron desarrollando también otros trabajos de tipo comparativo en los que se analizaba el comportamiento de escritores profesionales o expertos durante la realización de tareas de escritura y se le comparaba con el comportamiento de los alumnos novatos o inexpertos, para de esta manera lograr aislar las estrategias de composición que utilizaban los escritores competentes.

Los resultados obtenidos en ambos tipos de estudios, observacionales y comparativos, muestran que los escritores competentes a diferencia de los incompetentes, desarrollan y utilizan una serie de estrategias durante el proceso de composición, que les permiten expresar inteligiblemente sus ideas de manera escrita dentro de una situación comunicativa.

Pensar en la audiencia, planificar el texto, organizar las ideas, escribir, revisar lo escrito y corregirlo, son algunas de las estrategias que, de acuerdo con los estudios que se presentan a continuación, un escritor competente utiliza para llevar a cabo de manera exitosa una composición escrita.

Entre los trabajos pioneros de tipo observacional que se dedicaron a investigar el proceso de composición escrita se encuentra el estudio realizado por Stallard (1974, citado en Cassany, 1989), quien trabajó con alumnos adolescentes (14 a 18 años de edad), encontrando que los alumnos más competentes o expertos dedicaban más tiempo a la planificación del texto en comparación con los menos competentes o novatos; de la misma manera observó que los alumnos competentes se detenían y releían el texto que estaban escribiendo un promedio de 3.75 veces, mientras que los alumnos novatos lo hacían menos de una vez; también encontró que los alumnos competentes corregían su texto un promedio de 12.24 veces, mientras que los alumnos menos competentes lo hacían un promedio de 4.26 ocasiones.

En la misma dirección, Pianko (1979, citado en Cassany, 1989), encontró con estudiantes de mayor edad (18 a 19 años), que los alumnos competentes se detenían el doble y releían sus textos el triple de veces que los alumnos menos competentes. Adicionalmente, sus datos permitieron observar que los alumnos competentes, mientras releían sus textos iban planificando lo que escribirían a continuación, repasando el texto para comprobar si éste se ajustaba a lo planeado o en su defecto corregirlo.

De manera similar, Birdwell (1980, citado en Cassany, 1989), observó con alumnos de 15 a 16 años de edad, que los alumnos competentes regularmente releían sus borradores antes de hacer otro borrador o de escribir el texto final.

Por su parte, Ross (1980,) y Sommers (1980), reportaron a partir de entrevistas realizadas a escritores expertos (periodistas, editores, etc.), que los escritores competentes no sólo planifican sus textos sino también se muestran más flexibles y tienen más facilidad para modificar los esquemas o planes iniciales del texto.

Complementariamente, Sommers (1980), quien también comparó a estudiantes de 16 años de edad con escritores experimentados (periodistas, editores, etc.), encontró que mientras que para los estudiantes las correcciones eran sólo de orden ortográfico, para los escritores expertos la corrección constituía una ayuda indispensable para desarrollar las ideas iniciales y definir el contenido final del texto.

Flower y Hayes (1980a, 1980b, 1981), también compararon a escritores expertos con principiantes, solicitándoles que expresaran en voz alta sus pensamientos durante el proceso de composición de un texto. Los autores encontraron diferencias importantes entre ambos tipos de escritores. Por una parte, los escritores expertos tenían en cuenta las características de la futura audiencia hacia la que estaba dirigida el texto, dedicaban más tiempo a pensar en las impresiones que esperaban provocar en el lector, a escoger la forma más adecuada de presentarse por sí mismos a los lectores, a seleccionar la información que necesitaban presentar, etc. En cambio, los escritores principiantes dedicaban menos tiempo a pensar en el lector o en la situación comunicativa y se mostraban más ocupados en el tema del escrito.

Asimismo, Flower y Hayes (1980a), observaron que el hecho de pensar más en la audiencia y en la situación comunicativa que en el tema a desarrollar en el texto, ayudaba a los escritores expertos a generar ideas nuevas durante la composición. De hecho, de acuerdo con sus resultados, el 70% de las ideas nuevas que tenían los escritores expertos eran consecuencia de la situación de comunicación planteada (lectores, propósitos, tema, etc.), mientras que sólo el 30% respondía a la reflexión sobre el tema. Contrariamente, en los escritores principiantes el 70% de las ideas nuevas dependían del tema y el 30% de la situación de comunicación.

Faigley y Witte (1982), quienes también compararon a escritores profesionales con alumnos tanto regulares como con problemas de escritura, encontraron que los escritores competentes reservaban las correcciones de forma para el segundo borrador, cuando ya estaban satisfechos con el contenido, mientras que los alumnos menos experimentados ni siquiera realizaban correcciones de forma.

En términos generales, como se dijo al inicio de esta revisión, los estudios realizados en esta primera etapa del desarrollo de la investigación sobre la enseñanza estratégica de la escritura permitieron observar no sólo la importancia del proceso de composición en la expresión escrita, sino también la presencia de algunas estrategias que utiliza un escritor competente para realizar con éxito la composición de un texto.

Pensar en la audiencia, considerar la situación comunicativa, planificar el texto, organizar las ideas, escribir el texto, detenerse y releerlo o revisarlo y rehacerlo de nuevo, fueron algunas de las estrategias que de acuerdo con estos estudios un escritor experto utiliza para llevar a cabo una composición escrita.

Esta primera etapa del desarrollo de la investigación sobre la enseñanza estratégica de la escritura, basada fundamentalmente en estudios de tipo observacional y comparativos con escritores expertos y principiantes, favoreció desde un punto de vista teórico-metodológico el tránsito de una concepción de la escritura como producto hacia una concepción de la escritura como proceso.

Este cambio en la concepción de la escritura, promovió durante la década de los ochenta el desarrollo de nuevos modelos teórico-metodológicos e instruccionales de la escritura concebida ahora como proceso.

Uno de estos nuevos modelos vinculado directamente a la enseñanza estratégica de la escritura es el propuesto por Flower (1979) y Flower y Hayes (1981), quienes elaboraron un modelo teórico-práctico de la escritura que da cuenta del proceso de composición escrita en términos de las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes del proceso de escritura.

De acuerdo con Flower y Hayes (1981), se trata de un modelo compuesto por tres unidades, en el que se describe y analiza el proceso de la escritura a

través de las relaciones que se establecen entre estas tres unidades: Situación de comunicación, memoria a largo plazo del escritor y composición del texto.

- 1) La situación de comunicación contiene todos los elementos externos al escritor (la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación, el propósito del escritor, etc.).
- 2) La memoria a largo plazo del escritor se refiere a todos los conocimientos que posee y pone en juego el escritor al redactar el texto (conocimientos del tema, de la audiencia, del código escrito, de su propia experiencia como escritor, etc.).
- 3) La composición incluye al conjunto de estrategias utilizadas para la elaboración de un texto (planeación, redacción, revisión y corrección), así como una función de monitoreo que permite al escritor controlar y regular el uso de las estrategias durante el proceso de composición.

La investigación derivada de este modelo permitió estudiar de manera conjunta o por separado los diferentes componentes propuestos por el modelo e incluso incorporar otros factores que, como se analizará en el curso de esta revisión, dieron origen al Modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación para la Enseñanza de la Escritura propuesto por Harris y Graham (1992b), el cual sirve de base teórica y metodológica a la presente investigación.

Tal es el caso, por ejemplo, de los trabajos de Bandura (1986) y más recientemente de Zimmerman y Kitsantas (1997), cuyas investigaciones han permitido identificar cuatro fases de aprendizaje social en el dominio de habilidades complejas como la escritura, la lectura, la danza, la música, etc. Dichas fases son: observación, imitación, autocontrol y autorregulación, las cuales forman parte del modelo propuesto por Harris y Graham (1992b).

De acuerdo con Zimmerman y Kitsantas (1997), la primera fase del aprendizaje social de habilidades complejas denominada "observación de

habilidades", considera el aprendizaje de habilidades a través de la observación o escucha de un modelo que posee experiencia. El modelo proporciona al aprendiz una imagen de la habilidad para guiar su aprendizaje. Dentro del modelo propuesto por Harris y Graham (1992b), esta fase se denomina como *modelamiento*.

Durante la segunda fase de aprendizaje social llamada "imitación de habilidades", el aprendiz ejecuta personalmente la habilidad observada, contando frecuentemente con la retroalimentación y guía del modelo experto. A esta fase Harris y Graham (1992b), la designan dentro de su modelo como fase de *ejecución conjunta*.

Durante la tercera fase de aprendizaje social conocida como "autocontrol de habilidades", el aprendiz adquiere por sí mismo las habilidades al ejecutarlas como rutinas. Para alcanzar este nivel automático de ejecución en las habilidades el aprendiz necesita practicar por sí mismo. Puesto que en esta fase el aprendiz no dispone directamente de un modelo para aprender la habilidad, su ejecución dependerá de sus representaciones personales de los estándares de ejecución modelados y observados con anterioridad. En el caso del modelo de Harris y Graham (1992b), esta fase se denomina como *ejecución independiente*.

Finalmente, durante la cuarta fase de aprendizaje social denominada "autorregulación", el sujeto aprende a adaptar sus habilidades a los cambios dinámicos del medio ambiente. Las habilidades en esta fase usualmente se ejecutan de manera automática y la atención del aprendiz puede dirigirse hacia otros aspectos que acompañan a la actividad sin detrimento en su ejecución. En el caso del modelo de Harris y Graham (1992b), esta fase se designa también con el nombre de *autorregulación*.

Junto a estas investigaciones encontramos otros trabajos, como el de Scardamalia y Bereiter (1986), quienes identificaron cinco áreas de competencia que son particularmente problemáticas para el desarrollo de la escritura en la población escolar, las cuales se incorporaron también dentro del modelo de Harris y Graham (1992b), dichas áreas son:

1. La generación de contenidos para la composición del texto.
2. La creación de una estructura organizada para la composición del texto.
3. La formulación de metas y planes para la elaboración del texto.
4. La ejecución eficiente de los aspectos mecánicos de la escritura.
5. La revisión del texto junto con la reformulación de las metas.

A la fecha siguen realizándose estudios para profundizar en el conocimiento del proceso de composición escrita así como de los factores que influyen directamente en este proceso, contribuyendo con ello a la comprensión del desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la población escolar.

Los estudios que se presentan a continuación permiten observar diferentes aspectos de la evolución que ha seguido la investigación en este campo y su contribución específica a la enseñanza estratégica de la escritura.

Entre los trabajos que siguen esta línea de investigación encontramos aquellos que han estudiado el papel de la autorregulación en la revisión de los textos que realizan los alumnos con o sin problemas de aprendizaje.

En general los estudios en este campo han encontrado que la revisión es muy limitada pues los alumnos regularmente no revisan sus escritos y cuando lo llegan a hacer, su atención se centra en los aspectos mecánicos y formales de la escritura (ortografía, limpieza, puntuación, etc.), realizando la revisión de una manera muy superficial (Bracewell, Scardamalia & Bereiter, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1986).

Asimismo, de acuerdo con estos trabajos, los cambios que se observan en la revisión de los textos, cuando únicamente se pide a los alumnos que lleven a cabo la revisión sin contar con la enseñanza de una estrategia específica (de la misma manera en que lo hacen habitualmente con el maestro de aula), muestran que los alumnos realizan cambios muy superficiales, básicamente cambios mecánicos y formales, tales como la sustitución de palabras, pero en general no se encuentra un cambio cualitativo en los textos de los alumnos. (Bracewell,

Scardamalia & Bereiter, 1987; Butterfiel, Hacker, & Plumb, 1994; Mc.Cutchen, 1995; Scardamalia & Bereiter, 1986).

En un estudio pionero realizado por Scardamalia y Bereiter (1986), estos autores encontraron que las dificultades, tanto en el control ejecutivo como en la coordinación y administración de los elementos que subyacen al proceso de revisión, contribuyen a que los escritores novatos se vean restringidos al momento de realizar tareas de composición. En su trabajo, los estudiantes aprendieron una estrategia de revisión que les permitía asegurar que los elementos involucrados en el proceso de revisión estuviesen coordinados y ocurrieran de una manera regular; sus resultados mostraron un efecto positivo sobre el proceso de composición escrita en todos los participantes.

Tomando en consideración los resultados de esta investigación se han diseñado y entrenado otras estrategias de revisión que llevan al alumno con problemas de escritura a realizar cambios importantes en sus trabajos escritos.

Tal es el caso, por ejemplo, de un trabajo recientemente realizado por De la Paz, Swanson y Graham (1998), quienes siguiendo la estrategia planteada originalmente por Scardamalia y Bereiter (1986), encontraron que los niños con problemas en el aprendizaje no sólo carecían de un control ejecutivo sobre el proceso de revisión sino que, además, únicamente enfocaban el proceso de revisión a la corrección de los errores ortográficos y al cambio o sustitución de algunas palabras.

De la Paz, Swanson y Graham (1998), trabajaron con 12 alumnos de octavo grado (14 años de edad) que presentaban dificultades en el aprendizaje y en la escritura. Los alumnos escribieron dos ensayos y recibieron la indicación de que no revisaran los aspectos ortográficos y de puntuación de sus textos porque la maestra los iba a corregir a la hora de escribirlos a máquina.

Se les entrenó entonces en una estrategia de revisión que incluía tres elementos básicos: Comparar, Diagnosticar y Operar (CDO). Los alumnos revisaban una oración a la vez y seleccionaban una de siete evaluaciones posibles (Comparación); por cada oración comparada explicaban oralmente cómo

habían aplicado la evaluación (Diagnóstico) y, finalmente, seleccionaban una de cinco opciones para ejecutarla (Operatividad).

Adicionalmente, a los alumnos también se les enseñó a usar una estrategia de control ejecutivo que incluía dos ciclos de revisión, uno que estaba enfocado a la estructura y presentación total del texto y otro dirigido hacia segmentos específicos del texto.

Los resultados obtenidos en este estudio mostraron que en todos los casos el aprendizaje de las dos estrategias de revisión aumentó la calidad de los textos producidos por los alumnos, aun cuando para dos de ellos ambos tipos de revisión fueron difíciles de llevar a cabo.

Otras investigaciones que han contribuido al estudio de la enseñanza estratégica de la escritura dentro del aula son las que abordan diversos aspectos relacionados con la enseñanza de los elementos mecánicos y formales de la composición escrita.

Al respecto es conocida la tendencia que muestran los maestros de educación primaria a enfocar sus primeros esfuerzos de enseñanza de la escritura hacia los aspectos mecánicos y formales en detrimento del proceso de composición escrita. Sin embargo, al estudiarse desde la perspectiva de la enseñanza estratégica el papel que juegan estos aspectos en el proceso de la composición escrita, se han obtenido algunos resultados que ponen en duda la validez de esta tendencia.

Tal es el caso, por ejemplo, del trabajo realizado por Graham, Berninger, Abbott, Abbott, y Whitaker (1997), quienes recientemente estudiaron el papel que juega la mecánica de la escritura en tareas de composición escrita, encontrando que en los alumnos de grados inferiores la ortografía puede interferir en la cantidad de escritura pero no en la calidad de los contenidos del texto y que la fluidez en cambio mejora ambos aspectos. En cuanto a los alumnos de grados superiores, los autores concluyeron que los aspectos mecánicos y ortográficos de la escritura sólo promueven el desarrollo de las habilidades mecánicas implicadas en la escritura pero no el proceso mismo de composición escrita.

Desde el punto de vista de Graham, Berninger, Abbott, Abbott, y Whitaker (1997), sus resultados permiten observar que el énfasis en la enseñanza de los aspectos mecánicos y formales de la escritura como condición previa para el desarrollo del proceso de composición escrita es una tendencia sólo justificable en el marco de una concepción de la escritura como producto; sin embargo, desde la perspectiva que nos ofrece la enseñanza estratégica, donde se concibe a la escritura como proceso, ésta no tiene lugar.

Más aún, los propios maestros que colaboraron en estos estudios han reportado a los investigadores que cuando los alumnos prestan demasiado tiempo o importancia a los aspectos mecánicos de la escritura, esto no solo afecta su habilidad para generar más contenido, sino que también se muestran menos creativos e, incluso, sus escritos presentan poco dominio de los aspectos mecánicos de la escritura (De la Paz, Swanson & Graham, 1998; Graham, Berninger, Abbott, Abbott & Whitaker, 1997).

Junto a estos estudios que han investigado algunos aspectos específicos relacionados con la enseñanza estratégica de la escritura, encontramos otros programas de investigación más amplios en los que se integran diferentes áreas vinculadas al estudio tanto del desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la población escolar, como de los problemas que enfrentan alumnos y maestros en la realización de este tipo de tareas.

Tal es el caso por ejemplo del programa de investigación que encabezan Steve Graham y Karen R. Harris, quienes desde 1980 han venido desarrollando junto con sus colaboradores un programa para la enseñanza estratégica de la escritura en el que se integran las siguientes cuatro líneas de investigación complementarias (Harris & Graham, 1992b):

Línea 1: Incluye los estudios que han realizado estos autores para investigar la manera como llevan a cabo sus composiciones escritas los alumnos que presentan problemas de aprendizaje y qué es lo que estos alumnos conocen acerca del proceso de escritura (Graham, 1990; Graham & Harris, 1989b; Graham, Harris, MacArthur & Schwartz, 1991).

Línea 2: Contempla los estudios que han realizado estos autores para evaluar y validar tanto teórica como empíricamente, una aproximación instruccional que permita el desarrollo de estrategias de composición escrita y de autorregulación con alumnos que presentan problemas de aprendizaje, denominada por los autores como *Desarrollo de estrategias de autorregulación* (Danoff, Harris & Graham, 1991; Graham & Harris, 1989a; Sawyer, Graham & Harris, 1991)

Línea 3: Comprende los estudios que han realizado estos autores para examinar empíricamente en alumnos con y sin problemas de aprendizaje, los diferentes efectos de la enseñanza estratégica de la escritura basada en su propuesta instruccional (Graham & Harris, 1989b; Graham, Harris, MacArthur & Schwartz, 1991; Harris & Graham, 1992a).

Línea 4: Contempla sus trabajos sobre el papel de las estrategias de autorregulación y el proceso de escritura (Graham & Harris, 1989b; Harris, 1986; Harris & Graham, 1992b; Reid & Harris, 1991; Voth & Graham, 1991).

En términos generales, la investigación inicial dentro de este programa se enfocó hacia la comparación de los textos producidos por alumnos que presentan problemas de aprendizaje con los textos producidos por estudiantes regulares y expertos, tratando de documentar de esta manera las limitaciones que presentaban los niños con problemas de aprendizaje al realizar tareas de composición escrita.

Los resultados obtenidos en esta etapa inicial del programa de investigación indicaron que los escritos de estos alumnos presentaban menos calidad, coherencia y efectividad que los producidos por alumnos regulares y expertos.

Sin embargo, de acuerdo con Harris y Graham (1992b), la utilidad de estos parámetros basados en productos más que en procesos fue relativamente

limitada, pues no permitía conocer el proceso de composición seguido por los alumnos con problemas en el aprendizaje.

En consecuencia los investigadores centraron su atención en el desarrollo de un modelo que les permitiera seguir paso a paso el proceso de composición escrita en alumnos que presentan problemas en el aprendizaje, tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿qué saben estos alumnos del acto de escribir? ¿qué significado tiene para ellos la escritura? ¿qué proceso emplean al escribir? ¿cómo se facilita o impide su ejecución? (Graham & Harris, 1989b).

En términos generales, los resultados de sus investigaciones constataron en estos alumnos la ausencia de una estrategia efectiva que les permitiera llevar a cabo de manera exitosa el proceso de composición escrita, justificando con ello la necesidad de diseñar un modelo para la enseñanza estratégica de la escritura que permitiera a los alumnos con problemas de aprendizaje, el desarrollo y dominio de la escritura, asistiéndolos en el aprendizaje de estrategias que fortalecieran su ejecución en la composición escrita (Graham & Harris, 1989, Harris & Graham, 1992b).

En otras palabras, los objetivos del modelo propuesto por estos autores contemplaban el que los alumnos aprendieran algunas estrategias específicas para la composición escrita, así como a administrar su uso y a regular su propia conducta durante la realización de este tipo de tareas.

Estos objetivos del modelo propuesto por Harris y Graham (1992b), serán ampliados en la presente investigación al utilizar dicho modelo no sólo para asistir a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales, en el aprendizaje de estrategias que fortalezcan su ejecución en la realización de tareas de composición escrita, sino también para desarrollar y facilitar dentro del aula, en el marco del Programa Institucional de Integración Educativa (S.E.P., 1994), el trabajo colaborativo entre maestros de aula y de apoyo, durante la realización de tareas de composición escrita con un grupo de alumnos de tercer grado de primaria.

La adopción del modelo de Harris y Graham (1992b), que se describe más adelante, como base de la presente investigación responde a las siguientes consideraciones:

- a) El modelo ha permitido investigar dentro del aula la manera como realizan sus composiciones escritas los alumnos con y sin problemas de aprendizaje y qué es lo que ellos conocen acerca del proceso de la escritura.
- b) Se trata de una aproximación instruccional para el desarrollo y dominio de la escritura basada en la enseñanza estratégica, cuyos efectos han sido evaluados y validados teórica y empíricamente a lo largo de una década.
- c) El modelo permite integrar la enseñanza de los aspectos mecánicos y formales de la escritura a la enseñanza de estrategias de composición, en situaciones de comunicación significativas.
- d) El modelo concibe a la escritura como un proceso complejo que pone en juego múltiples demandas a estudiantes y maestros. Se trata de un proceso en el que el escritor debe considerar las reglas y la mecánica de la escritura mientras mantiene centrada su atención en factores tales como: la organización, forma y características del texto; los propósitos y las metas; sus propias necesidades; así como la evaluación de la intención comunicativa y su eficacia.
- e) De acuerdo con esta aproximación instruccional la escuela es considerada como una comunidad de aprendizaje en la que maestros y alumnos colaboran activamente.

- f) Asimismo, dentro de este modelo, el desempeño escolar de los estudiantes es considerado como el resultado de múltiples factores de naturaleza social, afectiva, conductual y cognitiva.
- g) En este sentido, se trata de una aproximación instruccional múltiple, flexible y modificable, de acuerdo con las necesidades de los alumnos y los maestros, es decir, es dinámica y abierta al cambio.
- h) Esta aproximación instruccional se centra en el *proceso* a través del cual el alumno y/o el maestro define sus metas, determina cómo hacerlo, evalúa lo que está haciendo y es capaz además de evaluar por sí mismo su producto final.
- i) El propósito de esta aproximación instruccional no es proporcionar al estudiante ni al maestro un método para la enseñanza de la escritura, sino por el contrario, que a partir del conocimiento de una estrategia ambos actores, en forma colaborativa, sean capaces de generar sus propias estrategias que contribuyan a la realización exitosa de las tareas de composición escrita.

Estas consideraciones encuentran su justificación en las siguientes características del modelo descritas por Harris y Graham (1992b).

Los objetivos principales de su propuesta instruccional son tres:

1. Asistir a los alumnos en el dominio del proceso de composición.
2. Ayudar a los alumnos en el uso autónomo, reflexivo y autorregulado de estrategias efectivas.
3. Apoyar a los alumnos en el desarrollo de actitudes positivas hacia la escritura y hacia sí mismos como escritores.

Para alcanzar estos objetivos Harris y Graham (1992b), han considerado necesario contemplar dentro del diseño de su propuesta instruccional, los siguientes aspectos, propuestos por Schunk (1989), como parte fundamental de cualquier modelo orientado hacia el desarrollo de estrategias de autorregulación:

1. La delimitación de los objetivos de la estrategia.
2. La comprensión del uso, significado y alcance de la estrategia.
3. La ejecución de la estrategia de autorregulación.

En la medida en que estos aspectos permiten ayudar a los alumnos a:

1. Comprender cómo y cuándo aplicar una estrategia.
2. Producir, evaluar y modificar de manera independiente o autónoma una estrategia eficiente.
3. Reconocer mejoras significativas en sus habilidades, procesos y productos.
4. Conocer más acerca de las estrategias, así como de su propia ejecución estratégica.
5. Mejorar sus actitudes hacia la escritura y hacia sí mismos como escritores.
6. Facilitar la generalización y el mantenimiento de la ejecución estratégica.

Asimismo, en cuanto a la instrumentación de su propuesta instruccional Harris y Graham (1992b), afirman que es necesario considerar los siguientes aspectos:

1. La Individualización: De acuerdo con los autores, esto no significa que dentro de su aproximación instruccional los alumnos necesariamente trabajen solos o en situaciones de uno a uno. Independientemente del número de alumnos y maestros, una vez que las estrategias de

autorregulación y de composición han sido aprendidas por un grupo de alumnos, los aspectos de la instrucción pueden ser entonces individualizados (por ejemplo, la naturaleza y el contenido de las autoinstrucciones, las metas planteadas, la retroalimentación y el reforzamiento, entre otros). De hecho, la autoevaluación a través de técnicas como el automonitoreo o la evaluación de portafolio, (evaluación de progreso individual) contribuyen a la individualización (Harris & Graham, 1992b).

2. La Colaboración: El desarrollo de estrategias de autorregulación enfatiza el aprendizaje interactivo entre maestros y alumnos. El maestro, inicialmente asiste al alumno en el proceso de composición, gradualmente, los alumnos asumen la responsabilidad para seleccionar, aplicar, monitorear y evaluar las estrategias. De acuerdo con los resultados de sus investigaciones, los autores han encontrado que las áreas y maneras en que alumnos y maestros pueden colaborar durante la enseñanza estratégica son muy amplias. Por ejemplo, los alumnos pueden actuar como colaboradores al determinar las metas de instrucción junto con el maestro, así como al implementar, evaluar y modificar la estrategia, etc. (Harris & Graham, 1992b).

3. El Dominio: De acuerdo con los autores, esto no significa que el alumno deba alcanzar un dominio pleno de cada etapa antes de pasar a la siguiente, por el contrario, dado que las etapas dentro de su propuesta instruccional son recursivas, entonces el criterio para avanzar se va incrementando gradualmente conforme los alumnos recurren las etapas. Por ejemplo, el desarrollo de prehabilidades es una etapa inicial dentro del modelo instruccional propuesto, sin embargo, los alumnos no necesitan dominar plenamente las habilidades precurrentes antes de pasar a las siguientes etapas, ya que el desarrollo de éstas puede

continuar mientras se avanza en las siguientes etapas hasta alcanzar su pleno dominio (Harris & Graham, 1992b).

4. **La Anticipación:** De acuerdo con estos autores, muchos aspectos de la enseñanza estratégica necesitan ser pensados y planeados con anticipación, por ejemplo, la generalización y el mantenimiento deben planearse antes de empezar la instrucción. Esto ayuda a evitar las dificultades y lo que las origina. Conforme los alumnos se van involucrando en la planeación e instrumentación del programa instruccional, el modelo permite involucrarlos también en la anticipación de los problemas y sus soluciones. En este punto, los resultados de la investigación han demostrado que la revisión de las etapas iniciales de instrucción así como de las sesiones preparatorias ayudan al mantenimiento o generalización de la estrategia, una vez que la instrucción ha sido formalmente concluida (Harris & Graham, 1992b).

5. **El Entusiasmo y la Red de Apoyo:** De acuerdo con los autores, la enseñanza estratégica demanda una gran participación de los maestros la cual incluye una respuesta entusiasta hacia este tipo de enseñanza. Los maestros deben establecer la credibilidad de la estrategia y servir como modelos de autorregulación. La ejecución de estrategias en un ambiente colaborativo apoya el aprendizaje reflexivo y autónomo de los alumnos. Los maestros de educación regular pueden encontrar esta característica del modelo particularmente desafiante, dada su tendencia a sujetarse a los planes y programas preestablecidos. El trabajo conjunto de los maestros para aprender acerca de la enseñanza estratégica no sólo puede facilitar la colaboración entre ellos, sino también les proporciona oportunidades para compartir sus éxitos y fracasos con el resto de sus compañeros, conformando de esta manera las redes de apoyo (Harris & Graham, 1992b).

6. **El Fortalecimiento del Desarrollo:** De acuerdo con los autores, la enseñanza estratégica exige al maestro un gran dominio y conocimiento de la misma. Puesto que el maestro debe ayudar a los alumnos a entender el significado e importancia de la estrategia así como sus alcances y limitaciones, con el propósito de fortalecer el desarrollo de las ejecuciones estratégicas por parte de los alumnos a través de los años escolares, buscando al mismo tiempo la generalización hacia nuevas situaciones y su mantenimiento (Harris & Graham, 1992b).

Para cubrir esta serie de requerimientos Harris y Graham (1992b), han organizado su propuesta de acuerdo con las siguientes siete etapas de instrucción, cuyo número y orden puede modificarse en función de las características del grupo de alumnos y sus maestros:

1. **Desarrollo de habilidades previas:** Se refiere al entrenamiento de las habilidades básicas que deben aprender los alumnos para lograr un dominio en el uso de las estrategias.
2. **Conferencia inicial:** Se refiere a la información que proporciona el investigador a los alumnos respecto de las metas instruccionales y su significado.
3. **Discusión de la estrategia de composición:** Se refiere a la descripción de la estrategia de composición que será proporcionada a los alumnos, acompañada de su análisis.
4. **Modelamiento de la estrategia:** Se refiere a la observación por parte de los alumnos de la estrategia modelada por el investigador, quien durante el modelamiento discute con los alumnos su ejecución.

5. Ejecución conjunta: Se refiere a la ejecución por parte de los alumnos de la estrategia modelada por el investigador, quien en esta etapa proporciona continuamente retroalimentación y apoyo a los alumnos, mientras éstos ejecutan la tarea.
6. Ejecución independiente: Se refiere a la ejecución, por parte de los alumnos, de la estrategia moldeada por el investigador, quien en esta etapa sólo observa y evalúa la ejecución de los alumnos sin proporcionarle apoyo o retroalimentación a los mismos.
7. Autorregulación: Finalmente, en esta última etapa, los alumnos aprenden a adaptar la estrategia a los cambios dinámicos del medio ambiente. Las habilidades en esta fase usualmente se ejecutan de manera automática y la atención del aprendiz puede dirigirse hacia otros aspectos de la actividad sin detrimento en su ejecución, buscándose con esto su mantenimiento y transferencia a otros contextos.

Como puede observarse, se trata de una propuesta instruccional de carácter integrado, flexible y dinámica en la que se consideran los diferentes componentes implicados en el proceso de desarrollo de estrategias de autorregulación para la composición de textos; donde el diálogo y la colaboración entre maestros y alumnos, así como el trabajo conjunto y participativo, son componentes fundamentales para una enseñanza efectiva de la escritura en la que, como en el caso de la investigación que se presenta a continuación, los maestros de aula y de apoyo, así como los alumnos con y sin problemas de aprendizaje, desarrollen el dominio de la composición escrita con base en el uso de la enseñanza estratégica.

Acordes con estas consideraciones, en el presente este trabajo se afirma por un lado, que tanto el maestro de aula como el de apoyo requieren del conocimiento de alternativas que les lleven a compartir proyectos y responsabilidades en la incorporación al aula regular de aquellos alumnos que no

tienen el mismo aprovechamiento académico que la mayoría de sus compañeros de grupo.

Por otro, que el hecho de que una escuela cuente con la asistencia del maestro de apoyo, no soluciona por sí mismo esta situación motivo por lo cual, como veremos en el siguiente capítulo, se diseñó una propuesta de intervención instruccional basada en el modelo de Harris y Graham (1992b), donde se considera a los maestros de aula y de apoyo como participantes activos, capaces de desarrollar estrategias que les permitan conocer, comprender e incidir en el proceso que sigue cada uno de los alumnos que conforman un grupo.

Además, de asumir que el maestro de apoyo podría encontrar en este modelo una opción para definir y organizar sus actividades dentro de la escuela regular y acceder al aula respetando las diferencias individuales de quienes la conforman, logrando con ello que su trabajo no se diluya con el del profesor regular, ni se mantenga segregado, desconocido o ajeno al mismo.

En otras palabras, los antecedentes hasta aquí presentados dan cuenta de la falta de colaboración entre el maestro de aula y el maestro de apoyo, así como de las características de un modelo instruccional cuya efectividad ha sido ampliamente demostrada. En ese sentido se espera ampliar los alcances del modelo de enseñanza estratégica utilizado, al favorecer el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de estrategias de enseñanza en los docentes.

En tal virtud el presente trabajo tiene como objetivo evaluar los efectos de una propuesta instruccional de enseñanza estratégica basada en el modelo de Harris y Graham (1992b), la cual se aplicó a 32 alumnos de un grupo de tercer grado de primaria y sus maestros de aula y de apoyo, **con el propósito de mejorar en los alumnos su dominio en la composición escrita de textos narrativos y en los maestros su trabajo colaborativo.** Todo ello en el marco del programa institucional para la Integración Educativa.

La aplicación de esta propuesta instruccional responde al hecho de que, de acuerdo con la evaluación inicial, los alumnos mostraban deficiencias en el área de escritura; y los maestros de aula y apoyo, contrario a los objetivos de la

Integración Educativa, no presentaban colaboración alguna al realizar sus actividades con el grupo.

En este sentido la variable independiente del presente estudio comprende al entrenamiento recibido por maestros y alumnos del grupo experimental; mientras que la variable dependiente contempla, tanto las composiciones de textos narrativos realizadas por los alumnos antes, durante y después del entrenamiento, como el trabajo colaborativo realizado por los maestros de aula y de apoyo antes, durante y después del entrenamiento.

MÉTODO

SUJETOS

Participaron de manera voluntaria como sujetos de la investigación 4 profesores (2 de aula y 2 de apoyo) así como 56 alumnos de tercer grado de primaria (32 del Grupo Experimental y 24 del Grupo Control), provenientes de dos escuelas públicas del turno matutino, ubicadas dentro de la misma zona escolar en el municipio de Tlalnepantla, Estado de México.

Los maestros de aula y de apoyo, así como los 32 alumnos del Grupo Experimental, fueron asignados a esta condición debido a que 18 de los alumnos habían sido reportados por los dos maestros, con base en el promedio de aprovechamiento académico obtenido al inicio del curso escolar, como alumnos con bajo rendimiento escolar; mientras que los 24 alumnos y sus maestros de aula y de apoyo del Grupo Control se asignaron a esta condición, por ser considerados dentro de la misma Zona Escolar como uno de los grupos de tercer grado de primaria que presentaba mayor rendimiento académico en las evaluaciones iniciales y bimestrales del curso escolar.

De los 56 alumnos participantes 32 eran niñas y 24 eran varones y sus edades oscilaban al momento de iniciar el estudio entre los 8 años 2 meses y los 11 años 1 mes.

Respecto de los cuatro maestros participantes sólo el maestro de aula del grupo experimental era varón, los tres restantes eran mujeres. En cuanto a su formación profesional, los cuatro maestros habían recibido una formación normalista excepto la maestra de apoyo del grupo experimental, cuya formación era como psicóloga.

ESCENARIO

El estudio se realizó en el horario normal de los maestros y alumnos, dentro de sus aulas y en los espacios con que contaban los maestros de apoyo.

MATERIALES Y EQUIPO

Ilustraciones Temáticas: A lo largo del estudio se utilizaron 15 diferentes ilustraciones impresas en hojas blancas tamaño carta debajo de las cuales había 16 renglones en blanco que sirvieron a los alumnos para escribir sus composiciones.

Ilustraciones para la Estrategia de Autorregulación: Se refiere a una secuencia de cuatro imágenes impresas en hojas blancas tamaño doble carta donde se ilustra la estrategia propuesta.

Ilustraciones para la Mnemotecnia: Se refiere a una secuencia de cinco imágenes impresas en hojas blancas tamaño doble carta y rotuladas con cinco palabras clave o iconos para la composición escrita.

En cuanto al equipo que sirvió para filmar y analizar las sesiones iniciales, intermedia, final y de seguimiento, se utilizó una cámara de vídeo marca SONY, modelo CCD TRV12 con 52 aumentos, una televisión a color marca Toshiba de 27 pulgadas, una reproductora de vídeos VHS marca SONY, modelo SLV-440, una computadora personal marca COMPAQ PRESARIO, modelo 2284, con un monitor de 15 pulgadas modelo MV500.

Otros materiales utilizados durante las sesiones de intervención fueron acetatos, cintas de vídeo, pizarrón, gises, y marcadores, así como dos Folletos para los maestros que contenían información sobre el entrenamiento.

DISEÑO

Debido a que los grupos no fueron seleccionados al azar, se utilizó un diseño cuasi experimental (Cook & Campbell, 1979) de grupos control vs. experimental, llamado diseño de *grupo de control no equivalente*; y condiciones preentrenamiento y posentrenamiento; con evaluaciones antes, durante y después del entrenamiento, así como de seguimiento.

Durante la Fase I del estudio, Evaluación Inicial, se realizó un diagnóstico de la colaboración entre los maestros de aula y de apoyo de cada grupo, así como de las composiciones escritas realizadas por los alumnos, antes de iniciar el entrenamiento. Durante la Fase II se llevo a cabo el Entrenamiento del grupo

experimental y una Evaluación Intermedia. La Fase III correspondió a la Evaluación al Final del entrenamiento y la Fase IV a la Evaluación de Seguimiento, la cual se realizó 40 días después de concluido el entrenamiento.

La siguiente tabla muestra las evaluaciones que se realizaron a los grupos control y experimental a lo largo de la investigación.

Tabla 3: Evaluaciones de los Grupos Control y Experimental.

GRUPOS	FASE I Evaluación Inicial	FASE II Evaluación Intermedia	FASE III Evaluación Final	FASE IV Evaluación Seguimiento
CONTROL	✓		✓	★
EXPERIMENTAL	✓	✓	✓	✓

★Esta evaluación no pudo realizarse por un cambio de maestros.

PROCEDIMIENTO

Fase I: Diagnóstico o Evaluación Inicial

Una vez seleccionados los grupos control y experimental se procedió a:

1. Solicitar a los maestros de aula y apoyo de cada uno de estos grupos que trabajaran - *como ellos acostumbran* - una tarea de composición escrita con sus alumnos, para obtener la evaluación inicial del trabajo colaborativo entre los maestros de aula y de apoyo de ambos grupos. La única instrucción consistió en indicarles que procuraran que los alumnos realizaran la tarea lo mejor posible. Esta actividad fue videograbada por la investigadora.
2. Solicitar a los alumnos de cada grupo que realizaran una composición escrita a partir de una ilustración temática para obtener la evaluación inicial de sus composiciones, dándoles la siguiente instrucción: "*Observen bien este dibujo y escriban un cuento en los renglones que están abajo*". Se les indicó que procuraran hacerlo lo mejor posible. Esta tarea fue conducida y evaluada por la investigadora.

En cuanto a las videograbaciones de los maestros, éstas fueron analizadas cualitativamente por la investigadora para evaluar la colaboración de los maestros de aula y de apoyo en la realización de sus actividades con los grupos.

Respecto de las composiciones elaboradas por los alumnos, éstas se evaluaron en términos de sus aspectos formales y de contenido con base en los criterios para calificar la composición escrita propuestos por el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) en su versión revisada de 1996, que es un instrumento a través del cual se evalúa el grado de dominio en la lectura, la escritura y las matemáticas; y que permite identificar las dificultades que se presentan en estas áreas. (Macotela, Bermúdez & Castañeda, 1996).

Fase II: Intervención o Entrenamiento

El entrenamiento consistió en una versión modificada del modelo de Enseñanza Estratégica propuesto por Harris y Graham (1992b), para el mejoramiento de habilidades en estudiantes con problemas de aprendizaje en la composición escrita, el cual fue adaptado a las características del grupo experimental, así como a los objetivos del estudio, los recursos disponibles y el tiempo con que se contaba para su realización.

En términos generales la intervención se dividió en tres pasos:

Paso 1: Conferencia Inicial

El entrenamiento a los maestros de aula y de apoyo del grupo experimental se inició proporcionándoles un Folleto General (Anexo A), que contenía información básica acerca de la Enseñanza Estratégica, el cual se revisó con la investigadora para analizar paso a paso los fundamentos y la metodología que se iba a seguir durante el estudio, así como los objetivos de la intervención, tal y como lo establece el modelo de Harris y Graham (1992b).

Paso 2: Modelamiento de la Estrategia

Con base en la información anterior, durante las cuatro primeras sesiones del entrenamiento, los maestros únicamente observaron las actividades realizadas por la investigadora con el grupo de 32 alumnos y las analizaron conjuntamente al término de cada sesión.

Paso 3: Ejecución conjunta e independiente

Al finalizar la cuarta sesión de entrenamiento se proporcionó a los maestros un Folleto Complementario (Anexo A) que ampliaba la información contenida en el primer folleto, el cual también fue objeto de análisis y sirvió como punto de partida para que los maestros durante las últimas cuatro sesiones del entrenamiento realizaran aportaciones directas respecto a la estrategia llevada a cabo por la investigadora, así como sobre su propia actuación y colaboración en estas sesiones. Solicitándoles que antes de que se realizara la quinta sesión llevaran a cabo con el grupo una tarea de composición escrita tal y como ellos la decidieran, la cual serviría de evaluación intermedia y sería videograbada por la investigadora.

Durante las ocho sesiones de entrenamiento con el grupo se utilizaron diferentes ilustraciones temáticas (Anexo B), que sirvieron como apoyo para las composiciones escritas de los alumnos y que fueron seleccionadas por los maestros del grupo.

Así mismo, se utilizó la secuencia de cuatro imágenes numeradas referidas a los pasos de la estrategia de autorregulación (Anexo C) que son:

1. Reconocimiento del Problema: ¿Qué tengo que hacer?
2. Planeación: ¿Cómo lo voy a hacer?
3. Monitoreo: ¿Cómo lo estoy haciendo?
4. Autoevaluación: ¿Cómo me quedó?

Y, por último, otra secuencia con cinco imágenes rotuladas (Anexo D) que ilustraban las cinco palabras clave para realizar una composición escrita y que sirvieron como apoyo mnemotécnico para la realización de la tarea:

1. Observar: Icono de unos ojos.
2. Imaginar: Icono de unas alas (echar a volar la imaginación).
3. Escribir: Icono de un lápiz.
4. Revisar: Icono de una lupa.
5. Corregir: icono de una goma de borrar.

Apoyándose en estos recursos al iniciar el estudio la investigadora proporcionó al grupo experimental información sobre: a) los cuatro pasos de la estrategia de autorregulación; b) la manera como podría aprender la estrategia a través de un apoyo mnemotécnico de cinco palabras clave; c) la utilidad del uso conjunto de la estrategia y el apoyo mnemotécnico para mejorar la composición de sus textos y d) la importancia del trabajo colaborativo entre ellos como alumnos y los maestros, para la adquisición y el dominio de la tarea de composición escrita.

En términos más específicos, las cuatro primeras sesiones de la intervención se ajustaron a la siguiente secuencia de actividades:

Actividad 1: Modelamiento de la Estrategia de Autorregulación.

Realizado por la investigadora quien a partir de una ilustración temática desarrollaba paso a paso una historia ante el grupo de alumnos y los maestros, aplicando los cuatro pasos de la estrategia de autorregulación propuesta y el apoyo mnemotécnico, auxiliándose en cada paso de las dos secuencias de imágenes correspondientes (estrategia y mnemotecnia).

Actividad 2: Elaboración Conjunta.

Concluido el modelamiento se utilizaban los mismos recursos para elaborar de manera conjunta (investigadora y alumnos) una composición escrita en el pizarrón que servía como ejercicio previo a la elaboración independiente.

Actividad 3: Elaboración Independiente.

Una vez concluido el ejercicio anterior los alumnos recibían una hoja con la ilustración temática y procedían a realizar de manera independiente una tarea de composición escrita aplicando la estrategia entrenada.

Antes de realizar la quinta sesión del entrenamiento se solicitó a los maestros del grupo experimental que llevaran a cabo - *como ellos lo decidieran* - una tarea de composición escrita con el grupo, la cual fue videograbada y sirvió como evaluación intermedia tanto del trabajo colaborativo de los maestros de aula y de apoyo, como de las composiciones escritas de los alumnos.

Con base en el modelo de Harris y Graham (1992b), esta evaluación intermedia permitió efectuar los ajustes correspondientes al entrenamiento de los maestros y alumnos del grupo experimental, de acuerdo con los avances logrados hasta este momento tanto en la colaboración de los maestros, como en la calidad de las composiciones de los alumnos.

De esta forma, se decidió fortalecer en los alumnos, con la intervención directa de los maestros de aula y de apoyo, el dominio de la estrategia entrenada para evitar su uso meramente mecánico. Por lo que, a partir de la quinta sesión del entrenamiento dejó de realizarse el modelamiento por parte de la investigadora y, previo acuerdo con los maestros, se decidió que su participación durante las cuatro sesiones de entrenamiento restantes dejaría de ser sólo observacional, dando paso a una participación más cercana, directa y colaborativa entre ellos mismos, así como con los alumnos y la investigadora (ejecución conjunta y ejecución independiente).

Para lograr estos cambios, a partir de la quinta sesión el maestro de aula trabajó la estrategia propuesta al lado de 14 alumnos que durante la evaluación intermedia obtuvieron mayores puntuaciones en sus composiciones, mientras que la maestra de apoyo trabajó al lado de los 18 alumnos restantes que presentaban menores avances en la composición de sus textos. Por su parte la investigadora colaboró apoyando las acciones realizadas por ambos maestros con sus respectivos alumnos, fortaleciendo al mismo tiempo el trabajo colaborativo de los maestros entre ellos y con los alumnos.

Como consecuencia de estos ajustes al procedimiento, en las últimas cuatro sesiones del entrenamiento se utilizaron materiales de apoyo y dinámicas de grupo diferentes a las que se venían utilizando, sustituyendo al modelamiento que realizaba la investigadora por pautas de acción o sugerencias para que los alumnos elaboraran sus textos en colaboración con los maestros.

De este modo, en la quinta sesión del entrenamiento se utilizó la "lluvia de ideas" de manera que entre todo el grupo se construyeran oralmente historias con diferentes inicios, desarrollos y desenlaces a partir de una misma ilustración temática, antes de que cada uno de los alumnos escribiera su propia composición.

En la sexta sesión primero se presentaron al grupo acetatos con textos escritos por ellos mismos para que entre todos los alumnos los corrigieran y posteriormente se les entregó la ilustración temática correspondiente para que escribieran su composición.

En la séptima sesión primero se les proporcionaron a los alumnos sus escritos iniciales y los compararon con sus escritos de la sesión anterior para que ellos encontraran las diferencias entre ambos, posteriormente se les entregó la ilustración temática correspondiente para que escribieran su composición.

Finalmente en la octava sesión cada uno de los alumnos realizó una evaluación general del entrenamiento recibido considerando entre otras cosas: si les había gustado el taller, qué habían aprendido, la presencia de la investigadora en el aula, los materiales utilizados, la participación de los maestros, las actividades realizadas etc. Posteriormente a sugerencia de los propios alumnos se utilizó nuevamente la "lluvia de ideas" para realizar a partir de una ilustración temática la composición oral colectiva de diferentes historias antes de que cada alumno procediera a escribir su propia composición.

La duración promedio de las ocho sesiones del entrenamiento fue de 40 minutos y se realizaron una cada ocho días durante ocho semanas.

Fase III: Evaluación Final

Al término de la intervención se solicitó a los maestros de aula y de apoyo del grupo control y del grupo experimental que realizaran una tarea de

composición escrita con sus alumnos la cual fue videograbada por la investigadora.

Fase IV: Seguimiento

Cuarenta días después de la evaluación final se solicitó a los alumnos del grupo experimental que realizaran nuevamente una tarea de composición escrita a partir de una ilustración temática para dar seguimiento a los efectos del entrenamiento. Debido a un cambio de maestros esta evaluación no pudo realizarse con el grupo control.

RESULTADOS

Tomando en cuenta que el objetivo general de la presente investigación considera como centro de su interés la evaluación de los efectos del entrenamiento tanto en el trabajo colaborativo de los maestros de aula y de apoyo como en las composiciones escritas de los alumnos del grupo experimental, los resultados que se presentan a continuación serán organizados en dos apartados:

En el primero se presentan los resultados relativos a la colaboración entre los maestros de aula y de apoyo. Las tablas donde se muestran los análisis descriptivos y secuenciales de las actividades que llevaron a cabo los maestros con sus alumnos durante la ejecución de tareas de composición escrita fueron elaboradas a partir de las vídeograbaciones que se realizaron a lo largo de la investigación y que permitieron evaluar en términos cualitativos los efectos del entrenamiento sobre el trabajo colaborativo de los maestros de aula y de apoyo, antes durante y después de la intervención.

En el segundo apartado se presentan, los resultados correspondientes a las composiciones escritas realizadas por los alumnos a lo largo de la investigación, las cuales fueron evaluadas a través del Inventario de Ejecución Académica (IDEA) propuesto por Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996). Para propósitos expositivos los resultados sobre las composiciones se presentan primero de manera global y posteriormente de manera particular considerando por separado cada uno de los cinco componentes de la composición escrita evaluados por el IDEA.

La Colaboración entre los Maestros de Aula y de Apoyo: Un análisis cualitativo de las actividades de los maestros a partir de las vídeograbaciones.

De acuerdo con el objetivo de este trabajo, los motivos principales para realizar las vídeograbaciones y presentar los resultados a partir de éstas se pueden dividir en tres aspectos:

Primero, permitieron contar con el apoyo de una observación complementaria a la realizada por la investigadora, que sirvió como registro

permanente para dar cuenta de los cambios ocurridos en la colaboración entre los maestros de aula y de apoyo en el curso de la investigación.

Segundo, permitieron llevar a cabo diferentes análisis descriptivos y secuenciales de las actividades que realizaron los maestros con sus alumnos al llevar a cabo las tareas de composición de textos, cuyos contenidos dan cuenta pormenorizada de los cambios observados en su colaboración.

Tercero, permitieron realizar comparaciones intra e intersujeto con cada maestro, para determinar los posibles efectos del entrenamiento en las actividades realizadas por los maestros de aula y apoyo del grupo experimental antes, durante y después del entrenamiento.

Cada videograbación fue revisada y analizada por la investigadora y por un observador independiente contrastando los resultados obtenidos por cada uno hasta alcanzar un acuerdo o una confiabilidad del 90% en las observaciones.

Los análisis descriptivos de cada maestro se presentan individualmente en forma de tablas, donde se especifica el orden de las sesiones videograbadas y analizadas (sesión inicial, sesión intermedia o sesión final), así como el segmento correspondiente de cada sesión (segmento inicial, intermedio y final).

Las Tablas 4 y 5 presentan los análisis descriptivos que se obtuvieron de las videograbaciones realizadas con las maestras de aula y de apoyo del grupo control, mientras que las Tablas 6 y 7 corresponden a los análisis descriptivos del maestro de aula y la maestra de apoyo del grupo experimental.

De manera complementaria en las Tablas 8 a 11 se presentan los análisis secuenciales de las actividades realizadas por cada uno de los maestros donde se pueden comparar en cada segmento de la sesión los cambios ocurridos a lo largo del entrenamiento.

Como se podrá observar estos análisis descriptivos y secuenciales permitieron descomponer la tarea de composición de textos, realizada por los maestros con sus alumnos, en diferentes unidades de análisis (segmentos, actividades y secuencias) comparables entre sí, de igual forma en las tablas 8 a 11 se presentan los tres momentos en que fueron divididas las sesiones: inicial o la secuencia de actividades realizada por la maestra antes de que los alumnos

inicien la tarea de composición, intermedio en donde se presentan las actividades realizadas durante el periodo de realización de la composición escrita y final corresponde a las actividades realizadas después de llevar a cabo la composición narrativa, a través de las cuales fue posible dar cuenta de la colaboración entre los maestros.

Análisis Descriptivos de las Actividades de los Maestros

TABLA 4: Análisis descriptivo de las actividades realizadas por la Maestra de Aula del Grupo Control, durante la sesión inicial y final de la investigación.

Maestra de Aula del Grupo Control			
Sesión Inicial			
Estrategia a entrenar	Segmento Inicial	Segmento Intermedio	Segmento Final
Ninguna	Narra al grupo una historia, apoyándose en la lectura de un texto breve.	Proporciona las instrucciones para que los alumnos transcriban la historia narrada, enfatizando los aspectos formales de la escritura (letra clara, ortografía, uso de mayúsculas, etc.).	Se sienta en su escritorio mientras recibe los trabajos de sus alumnos.
Notas sobre colaboración de los maestros.	No hay colaboración	No hay colaboración	No hay colaboración
Sesión Final			
Estrategia Entrenada	Segmento Inicial	Segmento Intermedio	Segmento Final
Ninguna	Entrega una hoja con un dibujo impreso y pide a los alumnos que digan lo que observan.	Proporciona las instrucciones para que los alumnos transcriban lo que dijeron respecto del dibujo que les proporcionó.	Platica con la maestra de apoyo mientras recibe los trabajos de sus alumnos.
Notas sobre colaboración de los maestros.	No hay colaboración	No hay colaboración	No hay colaboración

TABLA 5: Análisis descriptivo de las actividades realizadas por la Maestra de Apoyo del Grupo Control en la sesión inicial y en la sesión final del estudio.

Maestra de Apoyo del Grupo Control			
Sesión Inicial			
Estrategia a entrenar	Segmento Inicial	Segmento Intermedio	Segmento Final
Ninguna	Ordena al grupo la lectura en silencio de un cuento, realizando a la vez un ejercicio ortográfico.	Pide a sus alumnos que inventen una historia corta parecida a la que acaban de leer.	Se desplaza entre los alumnos corrigiendo los aspectos formales de la escritura y recibe los textos.
Notas sobre colaboración de los maestros.	No hay colaboración	No hay colaboración	No hay colaboración
Sesión Final			
Estrategia Entrenada	Segmento Inicial	Segmento Intermedio	Segmento Final
Ninguna	Narra al grupo una película.	Da las instrucciones para elaborar una historia a partir de una secuencia de cuatro dibujos impresos en una hoja.	Se desplaza entre sus alumnos mientras revisa y corrige aspectos formales de la escritura y recibe los textos.
Notas sobre colaboración de los maestros.	No hay colaboración	No hay colaboración	No hay colaboración

TABLA 6: Análisis descriptivo de las actividades realizadas por el Maestro de Aula del Grupo Experimental en la sesión inicial, intermedia y final del entrenamiento.

Maestro de Aula del Grupo Experimental			
Sesión Inicial			
Estrategia a entrenar	Segmento Inicial	Segmento Intermedio	Segmento Final
1. Modelamiento 2. Ejecución conjunta 3. Ejecución independiente 4. Ejecución en un contexto distinto	Narra al grupo una historia.	Da las instrucciones para que los alumnos interpreten por escrito los dibujos de una hoja, de acuerdo con la historia que acaba de narrar.	Se desplaza entre sus alumnos mientras contesta las dudas de cómo deben realizar el ejercicio y recibe los textos.
Notas sobre colaboración de los maestros.	No hay colaboración	No hay colaboración	No hay colaboración
Sesión Intermedia			
Estrategia Entrenada	Segmento Inicial	Segmento Intermedio	Segmento Final
1. Modelamiento 2. Ejecución conjunta 3. Ejecución independiente 4. Ejecución en un contexto distinto	Recuerda a los alumnos los ejercicios de escritura que han venido realizando. Les presenta una lámina con una ilustración, solicitándoles que observen detenidamente el dibujo y que echen a volar su imaginación.	Reitera las instrucciones para la realización de un cuento, mientras les subraya el uso de las mayúsculas y que usen lápiz por si deben corregir su texto.	Se desplaza entre los alumnos, mientras les comenta que contesten a las preguntas de por qué, cuándo y dónde. Les recuerda también que antes de entregar su trabajo revisen si su historia tiene un final.
Notas sobre colaboración de los maestros.	Hay colaboración con la maestra de apoyo.	Hay colaboración con la maestra de apoyo.	Hay colaboración con la maestra de apoyo.
Sesión Final			
Estrategia Entrenada	Segmento Inicial	Segmento Intermedio	Segmento Final
1. Modelamiento 2. Ejecución conjunta 3. Ejecución independiente 4. Ejecución en un contexto disitinto	A través de preguntas directas les recuerda a los alumnos los pasos a seguir para realizar una composición escrita.	Modela junto con la maestra de apoyo una tarea de composición, se desplaza entre los alumnos mientras los invita a trabajar y les ayuda a corregir errores ortográficos de sus composiciones.	Les enfatiza que deben revisar, corregir y evaluar sus trabajos antes de colocarlos dentro de los sobres correspondientes.
Notas sobre colaboración de los maestros.	Hay colaboración con la maestra de apoyo.	Hay colaboración con la maestra de apoyo.	Hay colaboración con la maestra de apoyo.

TABLA 7: Análisis descriptivo de las actividades realizadas por la Maestra de Apoyo del Grupo Experimental, en la sesión inicial, intermedia y final del entrenamiento.

Maestra de Apoyo del Grupo Experimental			
Sesión Inicial			
Estrategia a entrenar	Segmento Inicial	Segmento Intermedio	Segmento Final
1. Modelamiento 2. Ejecución conjunta 3. Ejecución independiente 4. Ejecución en un contexto distinto	Lee al grupo un cuento.	Proporciona al grupo las instrucciones para la elaboración de un cuento a partir de una ilustración, enfatizando que debe ser un trabajo limpio y bien escrito.	Se desplaza entre los alumnos alentándolos para que terminen su cuento. Recibe sus trabajos.
Notas sobre colaboración de los maestros.	No hay colaboración	No hay colaboración	No hay colaboración
Sesión Intermedia			
Estrategia Entrenada	Segmento Inicial	Segmento Intermedio	Segmento Final
1. Modelamiento 2. Ejecución conjunta 3. Ejecución independiente 4. Ejecución en un contexto distinto	Saluda al grupo y deja la palabra al maestro de aula, retirándose al fondo del salón donde permanece escuchando la intervención de éste y observando al grupo.	Subraya a los alumnos que deben observar, imaginar y escribir, indicándoles que no deben describir el dibujo que tienen impreso en su hoja, sino que deben imaginar una historia a partir del mismo.	Invita al grupo para que manifieste sus dudas o problemas. Se desplaza entre los alumnos para revisar sus trabajos y alentarlos a que escriban todas las partes del cuento. Recibe los trabajos finales.
Notas sobre colaboración de los maestros	Hay colaboración con el maestro de aula.	Hay colaboración con el maestro de aula.	Hay colaboración con el maestro de aula.
Sesión Final			
Estrategia Entrenada	Segmento Inicial	Segmento Intermedio	Segmento Final
1. Modelamiento 2. Ejecución conjunta 3. Ejecución Independiente 4. Ejecución en un contexto distinto	Escucha la intervención del maestro de aula y presenta al grupo una actividad con la intención de que los alumnos propongan temas para elaborar su composición escrita.	Proporciona las instrucciones para que los alumnos elijan un tema, modela con el maestro de aula una tarea de composición y les recuerda la estrategia que deben seguir para la redacción de un cuento.	Se desplaza entre los alumnos, leyendo sus trabajos y les recuerda que antes de entregar sus cuentos, deben poner un título, revisarlo muy bien, corregirlo y calificarlo.
Notas sobre colaboración de los maestros.	Hay colaboración con el maestro de aula.	Hay colaboración con el maestro de aula.	Hay colaboración con el maestro de aula.

En términos generales, los resultados que se presentaron en estas cuatro tablas permiten observar que durante la sesión inicial ninguno de los cuatro maestros participantes realizó algún tipo de colaboración, por el contrario, cada uno llevó a cabo la tarea de composición de textos que le fue solicitada por la investigadora de una manera totalmente independiente.

De hecho, ninguno de los dos maestros de aula participantes solicitó la presencia del maestro de apoyo para diseñar, realizar o evaluar la actividad.

Lo mismo sucedió en el caso de los maestros de apoyo, con quienes además se pudo observar que al momento de que se presentaron en el salón de clases para iniciar la actividad con el grupo, los maestros de aula se retiraron del mismo dejando solo al maestro de apoyo con el grupo de alumnos correspondiente.

Esta dinámica de trabajo no colaborativo entre los maestros de aula y de apoyo prevaleció en el grupo control. Sin embargo, en el caso de los maestros de aula y de apoyo del grupo experimental, la dinámica de trabajo fue cambiando gradualmente para volverse más colaborativa conforme avanzaba el entrenamiento. Así, durante la sesión intermedia del entrenamiento se aprecia cierto grado de colaboración entre ambos maestros al realizar la tarea de composición con los alumnos de una manera conjunta. Esta colaboración entre los maestros de aula y de apoyo del grupo experimental se hará todavía más estrecha en la sesión final del entrenamiento, durante la cual ambos maestros trabajaron conjuntamente tanto en su planeación y diseño como en la realización y en la evaluación de las composiciones realizadas por los alumnos, lo que permite afirmar el logro de este objetivo en la presente investigación.

En cuanto a la aplicación de la estrategia entrenada, se observa que en la sesión intermedia los maestros de aula y de apoyo del grupo experimental la utilizan de una manera incipiente. Sin embargo, en la sesión final ellos realizan un conjunto de cambios a la estrategia que muestran un mayor dominio de la misma y sus posibles aplicaciones dentro del grupo.

Análisis Secuenciales de las Actividades de los Maestros

TABLA 8: Análisis secuencial de las actividades realizadas por la Maestra de Aula del Grupo Control durante los segmentos inicial, intermedio y final, en las sesiones inicial y final de la investigación.

Segmento de la sesión	Maestra de Aula del Grupo Control	
	Sesión	
	Inicial	Final
<p>Inicial</p> <p>Se describe la secuencia de actividades realizadas por la maestra antes de que los alumnos inicien la tarea de composición de un texto.</p>	<p>1. Narra al grupo una historia apoyándose en la lectura de un texto y de acuerdo con la siguiente secuencia de actividades:</p> <p>a) Inicia la narración ubicando espacial y temporalmente la historia.</p> <p>b) Desarrolla la narración describiendo al personaje central y sus acciones.</p> <p>c) Concluye la narración presentando el desenlace de la historia.</p> <p>d) Corrige y reafirma los conocimientos del grupo en relación con los contenidos específicos de la historia que acaba de narrar, formulando una serie de preguntas.</p> <p>e) Reitera las respuestas del grupo que enfatizan la descripción puntual del personaje, sus acciones y los hechos narrados.</p>	<p>1. Dirige la atención del grupo hacia un dibujo que servirá de base para la composición, apoyándose en la siguiente secuencia de actividades:</p> <p>a) Distribuye al grupo un dibujo impreso seguido de varios renglones en blanco.</p> <p>b) Indica al grupo que observe el dibujo.</p> <p>c) Instiga la participación del grupo mediante el uso de la lluvia de ideas como técnica de apoyo, reformulando sus preguntas e induciendo o proporcionando las respuestas correctas cuando considera que las del grupo son incorrectas.</p> <p>d) Concluye solicitando a una alumna que relate lo que se imagina que sucedió en el dibujo.</p>
<p>Intermedio</p> <p>Se describe la secuencia de actividades realizadas por la maestra durante el periodo en que los alumnos realizan la composición del texto.</p>	<p>2. Solicita al grupo que realice la redacción de la historia narrada, para lo cual se apoya en la siguiente secuencia de actividades:</p> <p>a) Distribuye a los alumnos una hoja con tres imágenes en las que se ilustran en forma secuencial diferentes partes de la historia narrada.</p> <p>b) Enfatiza al grupo que la tarea consiste en realizar una transcripción de la historia narrada, apoyándose para ello en las tres imágenes que aparecen en la hoja.</p> <p>c) Supervisa desde su escritorio el trabajo del grupo, sancionando a los alumnos que en su opinión no están trabajando y dando indicaciones a aquellos que se le acercan para solicitar su ayuda.</p>	<p>2. Solicita al grupo que realice la redacción de la historia narrada, para lo cual se apoya en las siguientes actividades:</p> <p>a) Enfatiza al grupo que deben transcribir con sus propias palabras lo que creen que sucedió en el dibujo.</p> <p>b) Solicita al grupo que escriban lo más que puedan.</p> <p>c) Supervisa desde su escritorio el trabajo del grupo sancionando a los alumnos que en su opinión no están trabajando y da indicaciones a aquellos que se le acercan para solicitar su ayuda.</p>
<p>Final</p>	<p>d) Recibe en su escritorio los textos de los alumnos.</p>	<p>3. Recibe en su escritorio los textos de los alumnos.</p>

TABLA 9: Análisis secuencial de las actividades realizadas por la Maestra de Apoyo del Grupo Control durante de los segmentos inicial, intermedio y final, en las sesiones inicial y final de la investigación.

Segmento de la sesión	Maestra de Apoyo del Grupo Control	
	Sesión	
	Inicial	Final
<p>Inicial</p> <p>Se describe la secuencia de actividades realizadas por la maestra antes de que los alumnos inicien la tarea de composición de un texto.</p>	<p>1. Apoyándose en la lectura de un cuento, realiza un ejercicio ortográfico de acuerdo con la siguiente secuencia de actividades:</p> <p>a) Reparte a los alumnos un cuento corto titulado "La Temible Bruja del Establo" y les pide que lo lean en silencio.</p> <p>b) Instruye al grupo para que identifiquen en el cuento las palabras escritas con bla, ble, bli, blo, blu y bra, bre, bri, bro, bru.</p> <p>c) Indica al grupo que encierren con un color las palabras del texto escritas con bra, etc. y con otro color las palabras con bla, etc.</p> <p>d) Repite esta instrucción siete veces mientras responde a preguntas directas de los alumnos o al revisar sus ejercicios.</p> <p>e) Pide que lean en silencio el cuento nuevamente.</p> <p>f) Cuando terminan la lectura les retira el cuento y les hace entrega de unas hojas en blanco.</p> <p>g) A través de una serie de preguntas induce al grupo para que enuncien la regla ortográfica respectiva a la letra "b".</p> <p>h) Escribe la regla ortográfica en el pizarrón</p>	<p>1. Apoyándose en el relato de una película, señala algunas de las partes que conforman una historia, de acuerdo con la siguiente secuencia de actividades.</p> <p>a) Pregunta por los diferentes tipos de historias que conocen: de amor, de caricaturas, de violencia, etc.</p> <p>b) Afirma que las películas cuentan diferentes historias, y pide a los alumnos que narren la historia de la película "Pocahontas".</p> <p>c) Ante el silencio del grupo induce su participación a través de preguntas y respuestas.</p> <p>d) Posteriormente inicia la descripción de la película "Bichos" formulando preguntas al grupo y reconstruyendo la historia a partir de sus respuestas.</p> <p>e) Las preguntas se presentan en el siguiente orden: ¿Quién ha visto Bichos? ¿Cómo se llama la película? ¿Quiénes son los personajes? ¿Cuál es la historia en sí? ¿Cuál es el final de la historia? ¿Quiénes ganaron?</p> <p>f) Concluye este segmento afirmando que todas las películas nos cuentan historias.</p>
<p>Intermedio</p> <p>Se describe la secuencia de actividades realizadas por la maestra durante el periodo en que los alumnos realizan su com del texto.</p>	<p>2. Solicita al grupo que invente una historia o cuento corto y la escriban en la hoja que recibieron, para lo cual se apoya en la siguiente secuencia de actividades:</p> <p>a) Le da instrucciones al grupo para que invente una historia o cuento breve de aproximadamente diez renglones parecido al que acaban de leer.</p> <p>b) Realiza dos preguntas para confirmar la instrucción que acaba de dar ¿Se acuerdan de la historia que</p>	<p>2. Solicita al grupo que elabore una historia, para lo cual se apoya en la siguiente secuencia de actividades.</p> <p>a) Reparte una hoja con una secuencia de cuatro dibujos.</p> <p>b) Pide a los alumnos que inventen una historia basándose en los cuatro dibujos, como si fuera una película.</p> <p>c) Reiteradamente enfatiza que la historia debe tener un título, los personajes, la historia y el final.</p> <p>d) Apoyándose en preguntas que diri-</p>

	<p>acaban de leer? ¿Alguien conoce una historia de terror? Pues quiero que la escriban.</p> <p>c) Les indica que sólo tienen diez minutos para realizar su trabajo.</p> <p>d) Sanciona constantemente al grupo, pidiéndoles que guarden silencio, que trabajen y que no jueguen.</p> <p>e) Mientras se desplaza entre los alumnos les indica que no da explicaciones, que no resuelve dudas y repite la instrucción de la tarea, añadiendo que en este caso, a diferencia de lo que hicieron con su maestra de aula, la composición del texto es más difícil ya que no cuentan con un dibujo que les sirva de apoyo y por lo tanto deben utilizar su imaginación.</p> <p>f) Al leer algunos escritos les señala que escriban las palabras completas, que las separen correctamente y que usen correctamente las letras mayúsculas, utilizando para ello el pizarrón.</p>	<p>ge al grupo construye una historia describiendo cada uno de los cuatro dibujos.</p> <p>e) Enfatiza que observen los cuatro dibujos e imaginen una historia.</p> <p>f) Mientras revisa algunos trabajos de los alumnos les indica que deben escribir con letra bonita, separar las palabras y utilizar correctamente las mayúsculas.</p> <p>g) A lo largo de este segmento constantemente sanciona al grupo en su conjunto o directamente a algún alumno que no trabaja o se encuentra platicando.</p>
<p>Final</p>	<p>3. Mientras recibe los trabajos, va leyendo en silencio algunos trabajos que escoge al azar.</p>	<p>3. Mientras recibe los trabajos, solicita a los alumnos que sigan trabajando en sus lugares.</p>

TABLA 10: Análisis secuencial de las actividades realizadas por el Maestro de Aula del Grupo Experimental durante los segmentos inicial, intermedio y final, en las sesiones inicial y final de la investigación.

Segmento de la Tarea	Maestro de Aula del Grupo Experimental	
	Sesión	
	Inicial	Final
<p>Inicial</p> <p>Se describe la secuencia de actividades realizadas por el maestro antes de que los alumnos inicien la tarea de composición de un texto.</p>	<p>1. Narra una historia de acuerdo con la siguiente secuencia de actividades:</p> <p>a) Inicia la narración ubicando espacial y temporalmente la historia.</p> <p>b) Desarrolla la narración describiendo al personaje central y sus acciones.</p> <p>c) Concluye la narración presentando el desenlace de la historia.</p>	<p>1. Les recuerda a los alumnos la estrategia a seguir para la realización de una composición escrita de acuerdo con la siguiente secuencia de actividades:</p> <p>a) Realiza la pregunta ¿qué tenemos que hacer primero para elaborar un cuento?</p> <p>b) Mientras los alumnos contestan se desplaza entre ellos para comprobar que todos estén preparados para iniciar la tarea.</p> <p>c) Se desplaza entre los alumnos motivando y escuchando los temas que proponen para desarrollar un texto escrito</p> <p>d) Apoya las actividades que realiza la maestra de apoyo comunicándole los temas que el grupo sugiere y proporcionándole material (sobres, plumiles, masking tape).</p> <p>e) Modela junto con la maestra de apoyo una tarea de composición de un texto de acuerdo con la estrategia que planearon.</p> <p>f) Frecuentemente intercambia comentarios con la maestra de apoyo respecto de la estrategia planeada.</p>
<p>Intermedio</p> <p>Se describe la secuencia de actividades realizadas por el maestro durante el periodo en que los alumnos realizan su composición del texto.</p>	<p>2. Proporciona al grupo las instrucciones para la elaboración de la historia que acaba de narrar, sirviéndose para ello de la siguiente secuencia de actividades.</p> <p>a) Instruye al grupo sobre la tarea que van a realizar mientras reparte una hoja que tiene tres dibujos.</p> <p>b) Pregunta si alguien no sabe lo que va a hacer, vuelve a repetir las instrucciones y narra una vez más la historia.</p> <p>c) Subraya la tarea que deben realizar, indicándoles que deben interpretar cada uno de los dibujos de acuerdo con la historia que acaban de escuchar.</p> <p>d) Después de preguntar al grupo si</p>	<p>2. Acompaña a los alumnos durante la escritura de sus textos de acuerdo con la siguiente secuencia de actividades.</p> <p>a) Se acerca a los alumnos para comprobar que todos han elegido un tema para la composición y han planeado lo que van a escribir.</p> <p>b) Les recuerda lo que deben hacer para que su escrito presente continuidad y calidad.</p> <p>c) Corrige junto con los alumnos los errores ortográficos del texto que están elaborando y a través de preguntas induce al grupo para que recuerden algunas reglas ortográficas.</p> <p>d) Se desplaza entre los alumnos</p>

	<p>saben lo que van a hacer vuelve a repetir las instrucciones, enfatizando que interpreten cada dibujo de acuerdo con la historia que acaban de escuchar.</p> <p>e) Se desplaza entre los alumnos y responde a las preguntas del grupo.</p> <p>f) Apoyándose en los errores de algunos textos, los corrige en voz alta mientras repite las instrucciones.</p> <p>g) Indica que al terminar de escribir pueden iluminar los dibujos.</p>	<p>para comprobar que todos estén trabajando.</p> <p>e) Al inicio y al final de este segmento les enfatiza que deben revisar, corregir y evaluar sus escritos de acuerdo con la estrategia que aprendieron.</p> <p>f) Se encarga de mantener la disciplina del grupo sancionando directamente a los alumnos que no trabajan, que no ponen atención, que platican o se mueven de su lugar.</p> <p>g) Intercambia continuamente comentarios con la maestra de apoyo.</p>
<p>Final</p> <p>Describe la secuencia de actividades realizadas por el maestro al finalizar los alumnos su composición.</p>	<p>3. Recibe los trabajos terminados mientras se desplaza entre los alumnos y hace correcciones en voz alta a los primeros textos que recibe.</p>	<p>3. Al término de la composición de los textos, realiza las siguientes actividades.</p> <p>a) Cuando los alumnos van terminado sus textos les ayuda a colocarlos dentro de los sobres, de acuerdo con el tema que han desarrollado.</p> <p>b) Ayuda a la maestra de apoyo a contar los textos que hay en cada sobre.</p> <p>c) Pregunta a los alumnos ¿Cómo se sintieron durante la composición? ¿Qué les pareció? Etc.</p> <p>d) Lee en voz alta algunos textos y felicita a los alumnos por su participación, añadiendo que se respetarán las evaluaciones que ellos realizaron a sus textos.</p>

TABLA 11: Análisis secuencial de las actividades realizadas por la Maestra de Apoyo del Grupo Experimental durante los segmentos inicial, intermedio y final, en las sesiones inicial y final de la investigación.

Segmento de la sesión	Maestro de Apoyo del Grupo Experimental	
	Sesión	
	Inicial	Final
<p>Inicial</p> <p>Se describe la secuencia de actividades realizadas por la maestra antes de que los alumnos inicien la tarea de composición de un texto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza la lectura de un cuento de acuerdo con la siguiente secuencia de actividades <ol style="list-style-type: none"> a) Saluda y conversa brevemente con los alumnos. b) Pregunta al grupo si les gustan los cuentos. c) Lee en voz alta un cuento. d) Pregunta directamente a algunos alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje si saben escribir cuentos. e) Motiva a todo el grupo para que escriban uno. f) Entrega a cada alumno una hoja con una ilustración impresa que no guarda relación con el cuento leído. g) Les indica que a partir de la ilustración deben hacer un cuento bien escrito: que no esté feo, amontonado o con borrones, que no se rompa la hoja, que se entienda y que esté bien. h) Finalmente, situándose al frente del grupo pregunta por los contenidos del cuento que acaba de leer. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuerda a los alumnos la estrategia para la composición de textos, apoyándose en la siguiente secuencia de actividades: <ol style="list-style-type: none"> a) Pregunta a los alumnos sobre los textos que han venido realizando, su calidad y la necesidad de mejorarlos. b) Realiza preguntas acerca de lo que más les ha gustado escribir y lo que más se les ha dificultado. c) Expone al grupo la nueva actividad que van a realizar. d) Indica al grupo que el objetivo es que ahora ellos propongan los temas y posteriormente elijan alguno para desarrollarlo en su composición. e) Distribuye junto con el maestro de aula los materiales que van a utilizar (hojas blancas, sobres, cintas adhesivas, plumones, etc.). f) Describe pasa a paso la dinámica que van a seguir, mediante el modelamiento que realiza junto con el maestro de aula. g) Solicita a un alumno con problemas académicos que proponga algún tema. h) Escribe en un sobre el tema propuesto por el alumno y lo pega en el pizarrón. i) Aclara al grupo mediante distintos ejemplos la actividad que van a realizar. j) Distribuye los sobres entre algunos alumnos para que escriban el nombre de un tema que se les ocurra y los va pegando en el pizarrón. k) Les pide que corrijan entre ellos mismos la ortografía de las temas que han escrito en los sobres. l) Con la ayuda de dos alumnos reparte hojas blancas al grupo. m) Indica al grupo que elijan un tema de los que se encuentran escritos

		<p>en los sobres que están pegados en el pizarrón.</p> <p>n) Les recuerda que el cuento debe tener título, que deben revisarlo muy bien, corregirlo y al final evaluar su composición.</p> <p>o) Indica al grupo que cuando terminen su cuento doblen la hoja y la coloquen dentro del sobre que tiene el tema que eligieron para su composición.</p> <p>p) Contesta las dudas de los alumnos antes de iniciar la composición.</p>
<p>Intermedio Se describe la secuencia de actividades realizadas por la maestra durante el periodo en que los alumnos realizan su composición del texto.</p>	<p>2. Solicita al grupo que realice la redacción de un cuento a partir de la ilustración que les entregó, para lo cual se apoya en la siguiente secuencia de actividades:</p> <p>a) Indica que deben escribir un cuento como para que otra persona lo lea y que cada quien debe hacer su propio cuento.</p> <p>b) Enfatiza que debe ser un trabajo limpio y bien escrito.</p> <p>c) Mientras se desplaza entre los alumnos, acaricia el cabello de quienes no trabajan y les invita a que escriban su cuento.</p> <p>d) Dirige su atención a los alumnos con problemas de aprendizaje, a quienes les indica que lo importante es lo que van a escribir y que hagan su trabajo.</p> <p>e) Continuamente sanciona a los alumnos que están platicando y no trabajan.</p>	<p>2. Acompaña al grupo junto con el maestro de aula en el proceso de composición del texto, para lo cual se apoya en la siguiente secuencia de actividades (ejecución independiente).</p> <p>a) Mientras los alumnos inician su composición explica reiteradamente qué deben hacer para elegir el tema, enfatizando que las palabras escritas en los sobres (temas) les ayudan a inventar su historia y que no necesariamente deben elegir el tema que propusieron sino el que ellos quieran.</p> <p>b) Contesta todas las intervenciones y preguntas de los alumnos.</p> <p>c) Continuamente les motiva para que planteen sus dudas.</p> <p>d) Regularmente comenta con el maestro de aula la estrategia planeada.</p> <p>e) A través de preguntas estimula a los alumnos para que ellos mismos corrijan sus errores ortográficos.</p> <p>f) Cuando algunos alumnos le muestran sus textos comenta lo bonito que escriben y les recuerda los pasos que deben seguir para la composición del texto.</p> <p>g) Les motiva a través de preguntas para que recuerden que deben imaginar, pensar y planear la historia que están escribiendo.</p>

<p>Final</p> <p>Describe la secuencia de actividades realizadas por la maestra al finalizar los alumnos su composición.</p>	<p>3. Recibe los trabajos de los alumnos que terminan su composición.</p>	<p>3. Al finalizar la tarea de composición realiza las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Les invita a revisar y corregir por sí mismos sus textos (revisión). b) Les recuerda que tienen que evaluar sus textos antes de colocarlos dentro de los sobres (participación en la toma de conciencia al evaluar su trabajo). c) Solicita al grupo que guarde silencio y preste atención para contar el número de textos que cada sobre contiene. d) Da lectura a dos tipos diferentes de cuentos y pregunta qué opinión tienen de ellos. e) Pregunta a los alumnos acerca del tema de su composición ¿por qué eligieron el tema? f) Informa al grupo el número de textos que cada sobre contiene. g) Pregunta al grupo si les gustó la actividad que realizaron, si fue lo que esperaban y les felicita por lo bien que han trabajado.
--	---	---

Los análisis secuenciales que se presentaron en estas últimas cuatro tablas permiten observar de manera pormenorizada los cambios en la dinámica de trabajo del grupo experimental que dan cuenta del curso que sigue la colaboración entre los maestros de aula y de apoyo de este grupo conforme van transcurriendo las diferentes etapas del entrenamiento propuestas en el modelo de Harris y Graham (1992b).

Al respecto se puede observar con todo detalle la manera en que los maestros del grupo experimental transitan de una dinámica de trabajo no colaborativa, tal y como se observa en los análisis correspondientes a la sesión inicial, hacia una colaboración incipiente basada en la aplicación de la estrategia entrenada, que se hace evidente en la sesión intermedia, hasta alcanzar en la sesión final una estrecha colaboración que les permite no solo aplicar al grupo la estrategia entrenada, sino además realizar los ajustes pertinentes de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

Estos resultados contrastan naturalmente con los del grupo control donde las diferentes evaluaciones realizadas a lo largo de la investigación muestran el

predominio del trabajo no colaborativo entre los maestros de aula y de apoyo de este grupo.

En cuanto a los efectos del entrenamiento sobre las composiciones escritas de los alumnos, su análisis se presenta en el siguiente apartado.

Análisis de las Composiciones Realizadas por los Alumnos

De acuerdo con el objetivo de esta investigación es necesario que los resultados anteriores sean complementados con el análisis correspondiente a la evaluación de la composición escrita de los alumnos, donde se midió objetiva y cuantitativamente el efecto de la intervención realizada.

Como ya se indicó, la evaluación de las composiciones realizadas por los alumnos se hizo con base en los criterios propuestos por el IDEA que, en palabras de sus autoras: "a) Evalúa destrezas asociadas a la escritura, la lectura y las matemáticas elementales en los tres primeros grados de la educación primaria; b) es un instrumento apoyado en la medición con referencia a criterio y la evaluación basada en curriculum; c) su contenido se vincula directamente con los objetivos de los programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública; d) en su conjunto sienta las bases para el desarrollo de programas de intervención." (Vega & Macotela, 1999, p.1).

La elección de este instrumento se realizó considerando que sus principios y objetivos son acordes con los de la presente investigación, ya que el IDEA permite realizar un análisis cualitativo y cuantitativo del texto, dando cuenta con ello de los aspectos formales y funcionales que subyacen a la composición escrita.

Las tablas que se presentan a continuación corresponden a la media de las puntuaciones obtenidas por los grupos control y experimental en las evaluaciones inicial y final, así como a los valores estadísticos de las pruebas aplicadas a los resultados. En ellas se resumen los resultados obtenidos con respecto a los efectos del entrenamiento sobre las composiciones escritas de los alumnos y que dan cuenta de los logros alcanzados por el grupo experimental en comparación con el grupo control.

Tabla 12: Se presenta el valor medio de las puntuaciones en cada uno de los cinco componentes evaluados por el IDEA, así como de la puntuación total obtenida por los alumnos del grupo control y del grupo experimental en sus composiciones realizadas durante la evaluación inicial y la evaluación final.

COMPONENTE Puntaje Máximo	GRUPO	MEDIA INICIAL	MEDIA FINAL
CONTENIDO 8 PUNTOS	CONTROL	2.31	2.36
	EXPERIMENTAL	1.72	5.68
VOCABULARIO 5 PUNTOS	CONTROL	2.36	2.31
	EXPERIMENTAL	1.96	3.00
CONVENCIONALIDAD 3 PUNTOS	CONTROL	2.00	1.81
	EXPERIMENTAL	1.17	1.31
CALIDAD 2 PUNTOS	CONTROL	0.90	0.95
	EXPERIMENTAL	0.58	1.00
ORIGINALIDAD 2 PUNTOS	CONTROL	0.54	0.59
	EXPERIMENTAL	0.65	1.44
TOTAL 20 PUNTOS	CONTROL	8.13	8.04
	EXPERIMENTAL	6.10	12.44

Como se puede observar en la Tabla 12, al comparar la media inicial con la media final de las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental, en los cinco componentes evaluados por el IDEA se aprecia un claro incremento en las puntuaciones obtenidas en la evaluación final que alcanza a duplicar la media total de la sesión inicial. Algunos componentes como el de Contenido no sólo duplican el valor inicial sino incluso lo triplican. Aunque también hay otros componentes donde el efecto del entrenamiento no es tan grande, como en el caso de la Convencionalidad.

En cuanto al grupo control, al realizar la misma comparación, se puede observar que solo en tres de los componentes hubo un incremento en la media final en comparación con la media inicial, estos componentes son Contenido, Calidad y Originalidad, pero en ningún caso el incremento fue mayor a 0.05 puntos. Así mismo se puede observar que a diferencia del grupo experimental, en el grupo control se aprecian puntuaciones menores a los de la media inicial en la media final, por ejemplo, en los componentes de Vocabulario y Convencionalidad e incluso en la media total.

La significancia estadística de estas diferencias en las puntuaciones obtenidas por cada grupo se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 13: Se presentan los valores de significancia estadística relativos a las diferencias entre los puntajes obtenidos en la evaluación inicial y final en cada uno de los grupos en los cinco componentes y en el puntaje total.

COMPONENTE	GRUPO	PRUEBA t	SIGNIFICANCIA
CONTENIDO	CONTROL	-.326	.748
	EXPERIMENTAL	-13.782	.000
VOCABULARIO	CONTROL	.900	.379
	EXPERIMENTAL	-4.574	.000
CONVENCIONALIDAD	CONTROL	2.169	.042
	EXPERIMENTAL	-.941	.356
CALIDAD	CONTROL	-.439	.666
	EXPERIMENTAL	-2.813	.009
ORIGINALIDAD	CONTROL	-.439	.666
	EXPERIMENTAL	-4.811	.000
TOTAL	CONTROL	.456	.653
	EXPERIMENTAL	-8.966	.000

Como se puede observar en la Tabla 13, para el grupo experimental, sólo en el caso del componente de Convencionalidad las diferencias entre la media inicial y la final no fueron singificativas, mientras que en el caso del grupo control ninguna de las diferencias obtenidas fue significativa. Lo cual implica que el efecto del entrenamiento sobre el proceso de composición escrita de los alumnos del grupo experimental fue estadísticamente significativo.

Con el propósito de complementar estos resultados, la tabla que se presenta a continuación permite observar la significancia estadística de las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los grupos control y experimental durante la evaluación inicial y la evaluación final. En otras palabras, la Tabla 14 muestra los resultados obtenidos al comparar, por una parte, la evaluación inicial del grupo control con la evaluación inicial del grupo experimental, en cada uno de los componentes evaluados por el IDEA y, por otra, la evaluación final del grupo control con la evaluación final del grupo experimental.

Tabla 14: Se presenta la significancia estadística de las diferencias obtenidas entre los grupos durante la evaluación inicial y final de las composiciones realizadas por los alumnos en cada componente y total.

COMPONENTE	EVALUACION	PRUEBA t	SIGNIFICANCIA
CONTENIDO	Inicial	- 1.268	.211
	Final	9.133	.000
VOCABULARIO	Inicial	- 1.088	.282
	Final	1.716	.092
CONVENCIONALIDAD	Inicial	- 4.566	.000
	Final	- 3.425	.001
CALIDAD	Inicial	-1.751	.086
	Final	.506	.615
ORIGINALIDAD	Inicial	.554	.582
	Final	4.936	.000
TOTAL	Inicial	-1.836	.072
	Final	4.924	.000

Como se puede observar en la Tabla 14, las diferencias obtenidas entre el grupo control y el grupo experimental durante la evaluación inicial solo fueron estadísticamente significativas en el componente de Convencionalidad, donde fue superior el grupo control. Sin embargo, las diferencias obtenidas entre el grupo control y el grupo experimental durante la evaluación final fueron estadísticamente significativas en todos los componentes, exceptuando el caso del componente de Calidad donde no se observan diferencias significativas entre los grupos.

Estos resultados corroboran el efecto estadísticamente significativo observado en las Tablas 12 y 13, con respecto al papel del entrenamiento estratégico en el fortalecimiento del desempeño de los alumnos al realizar tareas de composición escrita dentro del aula.

Un análisis más detallado de los resultados hasta ahora presentados será realizado a continuación a partir de una serie de gráficas o figuras en las que se presentan por separado los efectos de la estrategia entrenada sobre cada uno de los componentes evaluados por el ítem, así como del puntaje total de cada una de las evaluaciones efectuadas al grupo experimental.

En la Figura 1 se muestra la media de las puntuaciones obtenidas por los grupos control y experimental en la evaluación inicial y final.

En dicha figura se observa que durante la evaluación inicial el grupo control obtuvo una puntuación promedio mayor que la del grupo experimental, sin embargo, en la evaluación final este resultado se invirtió ya que en esta evaluación el grupo experimental obtuvo una puntuación promedio mayor que la del grupo control, diferencia que como ya se dijo resultó ser estadísticamente significativa.

Comparación Evaluación Inicial-Final

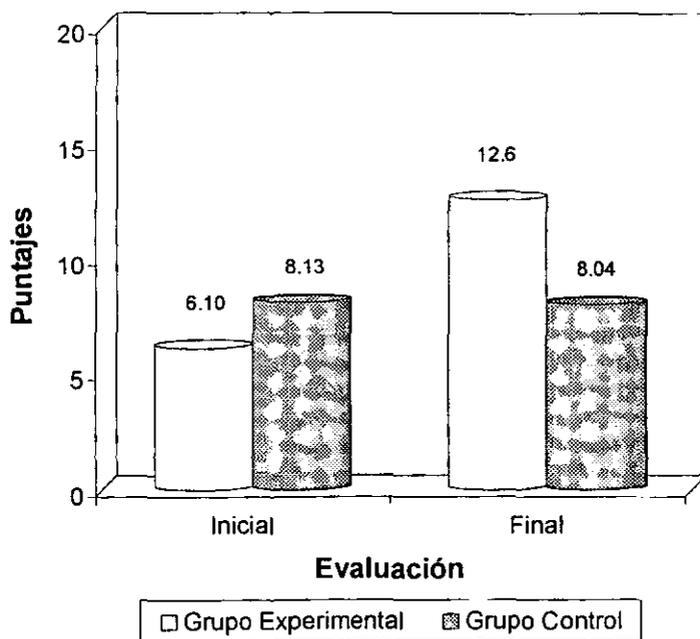


FIGURA 1: Muestra la media de las puntuaciones totales obtenidas en las composiciones de los grupos control y experimental en la evaluación inicial y final.

En la Figura 2 se presenta la media de las puntuaciones totales obtenidas en cada una de las evaluaciones realizadas de las composiciones escritas del grupo experimental (evaluación inicial, intermedia, final y de seguimiento).

En dicha figura se puede observar un incremento progresivo en la media de los valores obtenidos por el grupo experimental al pasar de la evaluación inicial a la intermedia, alcanzando su valor máximo en la evaluación final, con un decremento en la evaluación de seguimiento.

A pesar de este decremento en la evaluación de seguimiento, de cualquier forma la puntuación obtenida en esta evaluación es superior a la evaluación inicial y similar a la evaluación intermedia.

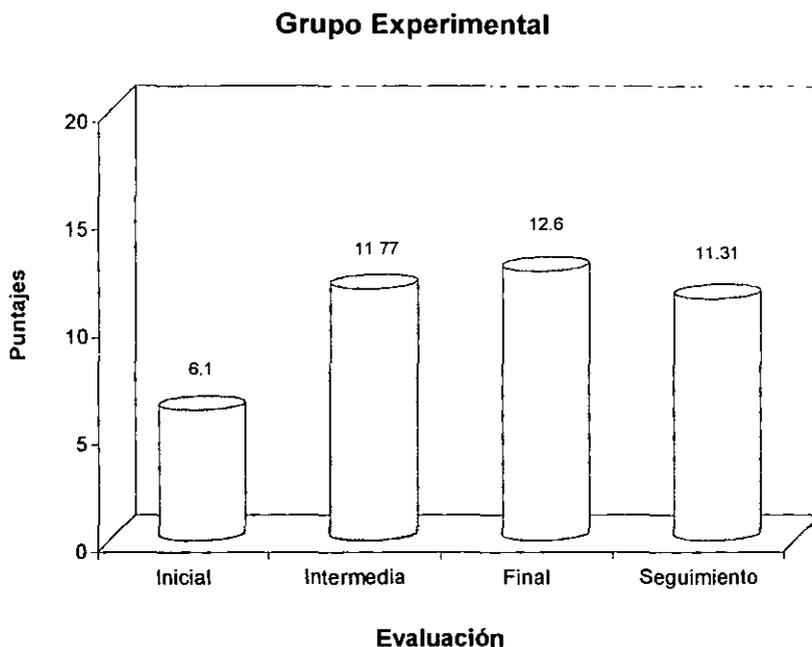


FIGURA 2: Muestra la media de las puntuaciones totales obtenidas por el grupo experimental en las evaluaciones inicial, intermedia, final y de seguimiento, de sus composiciones.

Considerando que en el IDEA la tarea de composición escrita se evalúa a través de cinco componentes del texto: Contenido, Vocabulario, Convencionalidad, Calidad y Originalidad; a continuación se presentan de manera desglosada los resultados obtenidos por los grupos en cada uno de estos componentes.

En cuanto al Contenido, éste se refiere al eje temático que conforma un texto y abarca tres aspectos: *inicio* de la composición, donde se ubica espacial y temporalmente a los personajes, *continuidad* en las acciones, y *cierre*, que relaciona al inicio con el desarrollo del texto. La puntuación máxima otorgada a este componente es de 8 puntos.

La Figura 3 presenta la media del porcentaje de aciertos obtenidos por los grupos control y experimental para el componente de Contenido en las evaluaciones inicial y final.

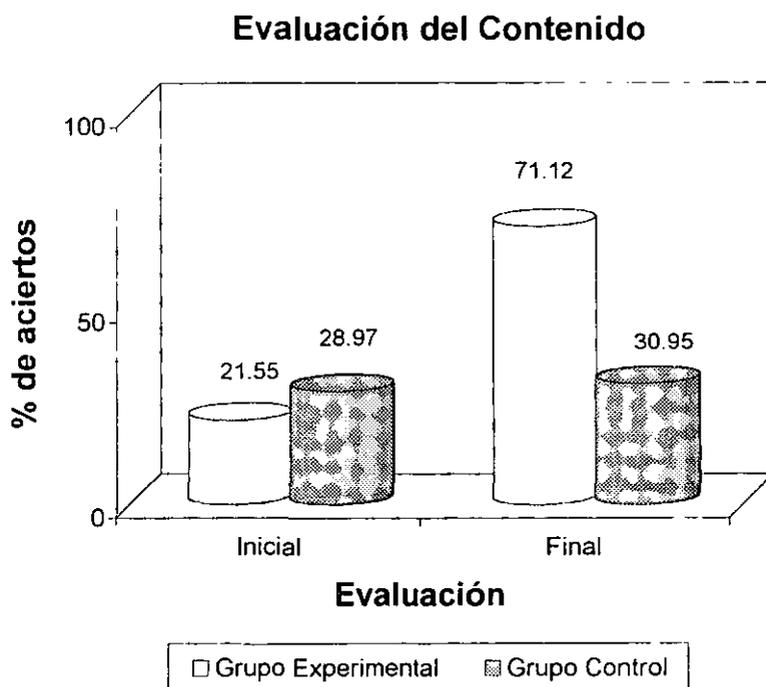


Figura 3: Muestra el porcentaje de aciertos promedio obtenidos por los grupos control y experimental en el componente de contenido, durante la evaluación inicial y final de sus composiciones.

Como se puede observar en la Figura 3 durante la evaluación inicial el grupo control obtuvo un porcentaje mayor de aciertos en el componente de Contenido que el grupo experimental sin que esta diferencia entre los grupos fuese estadísticamente significativa. Sin embargo, en la evaluación final esta

relación se invirtió al ser el grupo experimental quien obtuvo el mayor porcentaje de aciertos con una diferencia estadísticamente significativa.

En la misma figura resultan evidentes para el grupo experimental las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial y en la final, diferencias que no se presentan en el caso del grupo control.

De hecho, el Contenido de las composiciones fue el componente evaluado por el IDEA que presentó mayor diferencia dentro del grupo experimental al comparar su evaluación inicial con la final.

En cuanto al componente de Vocabulario éste hace referencia al número de palabras que utiliza el niño para la redacción del texto. No se cuantifican las palabras repetidas o derivadas, ni artículos repetidos o verbos en sus diferentes conjugaciones, sólo cuentan la primera vez que éstos aparecen escritos.

Para el tercer grado se califica diferencialmente el número de palabras que el niño escribe y de acuerdo con el rango correspondiente se otorgan los puntos, a saber: 20 palabras o menos = 0 puntos; 21 a 27 palabras = 1 punto; 28 a 34 = 3 puntos y 35 palabras o más = 5 puntos. El puntaje máximo para este componente es por lo tanto de 5 puntos.

La Figura 4 muestra la media del porcentaje de puntos obtenidos por los grupos control y experimental para el componente de Vocabulario, donde se observa que durante la evaluación inicial el grupo control obtuvo un porcentaje de aciertos ligeramente mayor al del grupo experimental, sin que esta diferencia fuera estadísticamente significativa. Sin embargo, en la evaluación final fue el grupo experimental quien presentó el porcentaje más alto y cuya diferencia con el grupo control fue estadísticamente significativa.

Adicionalmente, en esta figura se puede observar que mientras las diferencias entre la evaluación inicial y final del grupo control no son significativas, las diferencias entre ambas evaluaciones del grupo experimental sí lo son.

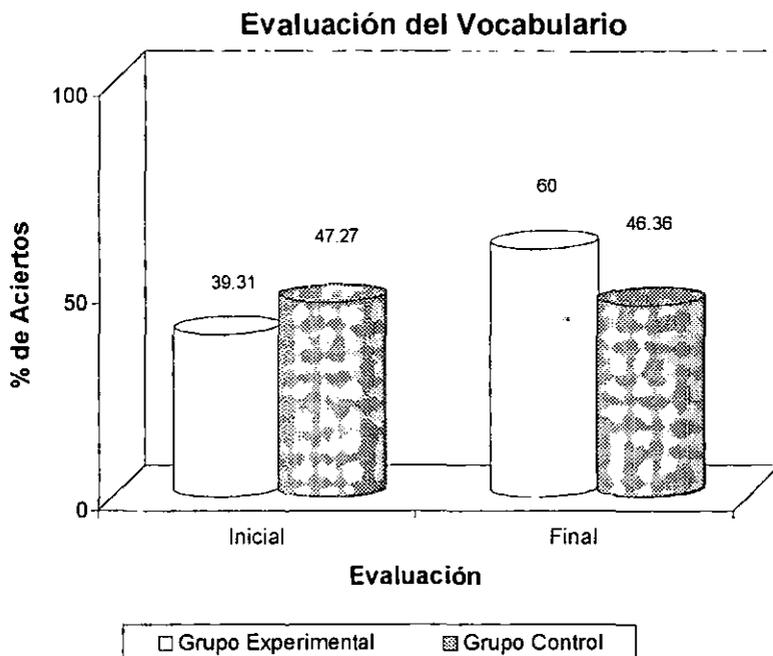


Figura 4: Muestra la media del porcentaje de aciertos obtenidos por los grupos control y experimental en el componente de Vocabulario, durante la evaluación inicial y final de sus composiciones.

En cuanto al componente de Convencionalidad, éste evalúa la concordancia en el uso tanto del género como del número, así como la conjugación correcta de los verbos. El valor máximo asignado a este aspecto es de 3 puntos.

La Figura 5 muestra la media del porcentaje de aciertos obtenido por los grupos control y experimental en las puntuaciones del componente de Convencionalidad durante la evaluación inicial y final.

Con respecto al componente de Convencionalidad, en la Figura 5 se puede observar que durante la evaluación inicial el grupo control obtuvo un porcentaje de aciertos considerablemente mayor al obtenido por el grupo experimental, siendo esta diferencia entre ambos grupos estadísticamente significativa.

En cuanto a la evaluación final, a diferencia de los componentes anteriores, en el caso de la Convencionalidad, fue el grupo control quien mantuvo el porcentaje de aciertos más alto, diferencia que además resultó ser estadísticamente significativa.

Adicionalmente, la Figura 5 permite observar que las diferencias entre la evaluación inicial y final del grupo control al igual que en el grupo experimental no fueron estadísticamente significativas.

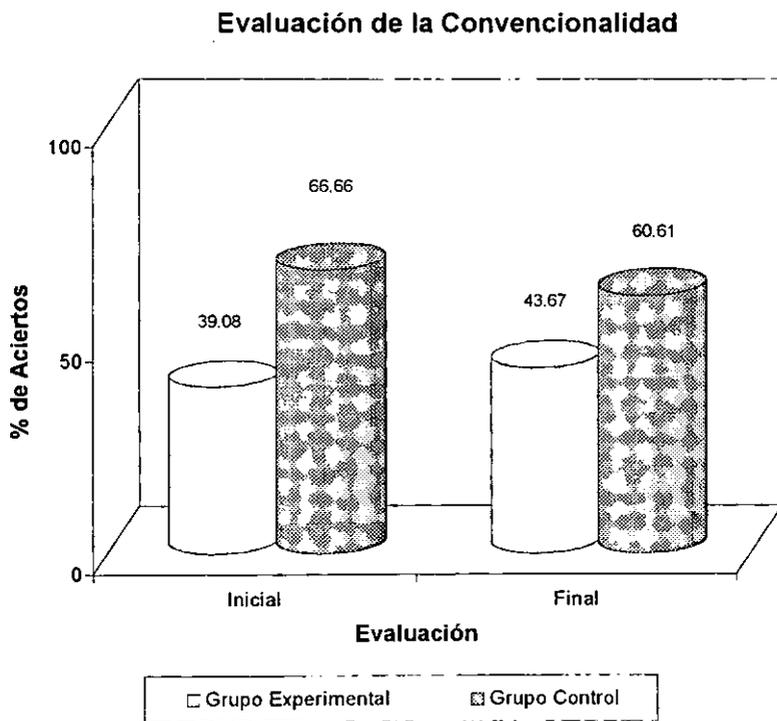


FIGURA 5: Muestra la media del porcentaje de aciertos obtenidos por los grupos control y experimental en el componente de Convencionalidad, durante la evaluación inicial y final de sus composiciones.

Cabe destacar que el componente de Convencionalidad fue el único que dentro del grupo experimental no presentó diferencias estadísticamente

significativas al comparar las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial y final.

Respecto al componente de Calidad, éste se refiere a la legibilidad y pulcritud del trabajo escrito, es decir, a los aspectos caligráficos del texto que permiten una lectura fluida del texto, así como a su limpieza (sin manchas, borrones o tachones frecuentes). El puntaje máximo asignado a este aspecto es de 2 puntos. La Figura 6 presenta la media del porcentaje de aciertos obtenido por los grupos control y experimental para este componente.

Evaluación de la Calidad

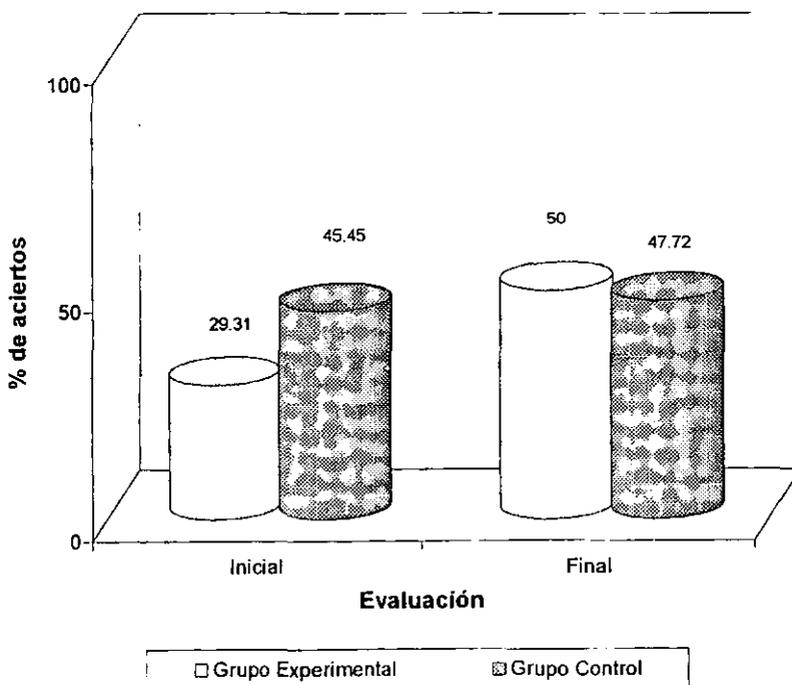


Figura 6: Muestra la media del porcentaje de aciertos obtenidos por los grupos control y experimental en el componente de Calidad, durante la evaluación inicial y final de sus composiciones.

En la figura anterior, que corresponde al componente de Calidad, se puede observar que durante la evaluación inicial el grupo control obtuvo una puntuación más alta que el grupo experimental, sin que la diferencia entre ambos grupos fuera estadísticamente significativa.

En cuanto a la evaluación final, también se observa que es el grupo experimental quien muestra un incremento considerable en su puntuación, superando incluso al grupo control, sin que esta diferencia entre los grupos sea estadísticamente significativa.

Adicionalmente, la Figura 6 permite observar las diferencias en las puntuaciones obtenidas por el grupo control durante las evaluaciones inicial y final, las cuales no son estadísticamente significativas, así como las del grupo experimental que sí lo son.

En relación con el componente de Originalidad, éste evalúa la caracterización detallada de personajes, objetos, lugares, etc., así como los diálogos entre personajes. El puntaje máximo asignado a este rubro es de 2 puntos.

La Figura 7 muestra la media del porcentaje de aciertos obtenidos por los grupos control y experimental en el componente de Originalidad. En dicha figura se puede observar que tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final el grupo control obtuvo puntuaciones menores a las del grupo experimental. Sin embargo, sólo en el caso de la evaluación final estas diferencias entre los grupos resultaron ser estadísticamente significativas.

Adicionalmente, la Figura 7 permite observar las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el grupo control durante la evaluación inicial y final, las cuales no fueron estadísticamente significativas.

En cuanto al grupo experimental, las diferencias entre las puntuaciones obtenidas durante la evaluación inicial y final muestran un notable incremento en la evaluación final, el cual se traduce en una diferencia entre ambas evaluaciones estadísticamente significativa.

Evaluación de la Originalidad

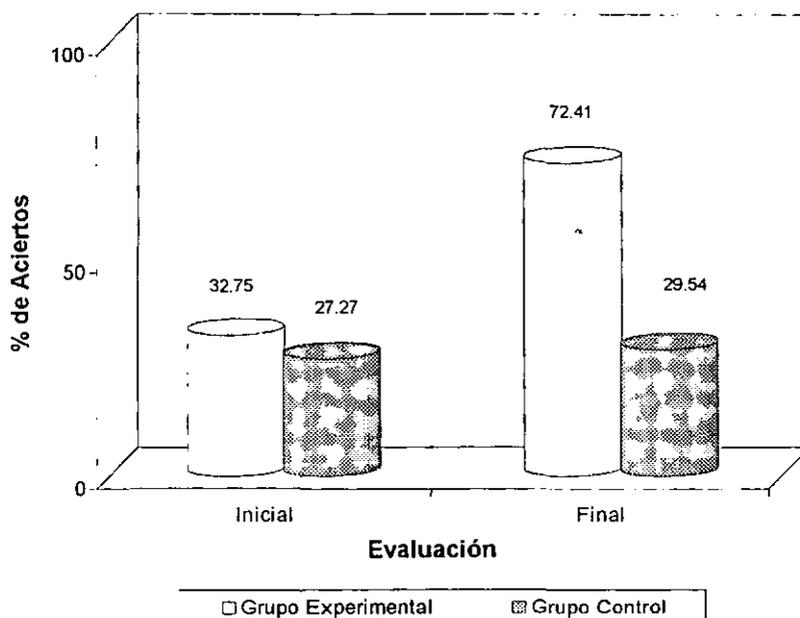


FIGURA 7: Muestra la media del porcentaje de aciertos obtenidos por los grupos control y experimental en el componente de Originalidad, durante la evaluación inicial y final de sus composiciones.

Complementado los resultados anteriores las Figuras 8 y 9 muestran para la evaluación inicial y final, la proporción de alumnos del grupo control (Figura 8) y experimental (Figura 9), cuyos puntajes totales se ubican en los rangos Bajo, Medio y Alto del IDEA, el rango bajo se considera de 0 a 6 puntos; el rango medio es de 7 a 13 puntos y el rango alto de 14 a 20 puntos.

En la Figura 8 se puede observar que la distribución de los alumnos del grupo control en los tres rangos se mantuvo constante en ambas evaluaciones.

En cuanto a la Figura 9 se puede observar que mientras en la evaluación inicial más del 95% de los alumnos del grupo experimental se ubica en los rangos medio y bajo, en la evaluación final sucede lo contrario.

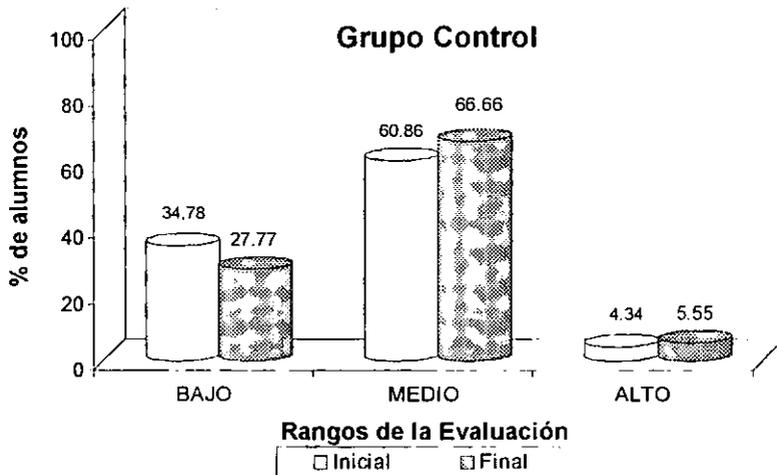


FIGURA 8: Muestra el porcentaje de alumnos del grupo control cuyos puntajes en la evaluación inicial y final se ubican en los rangos Bajo, Medio y Alto.

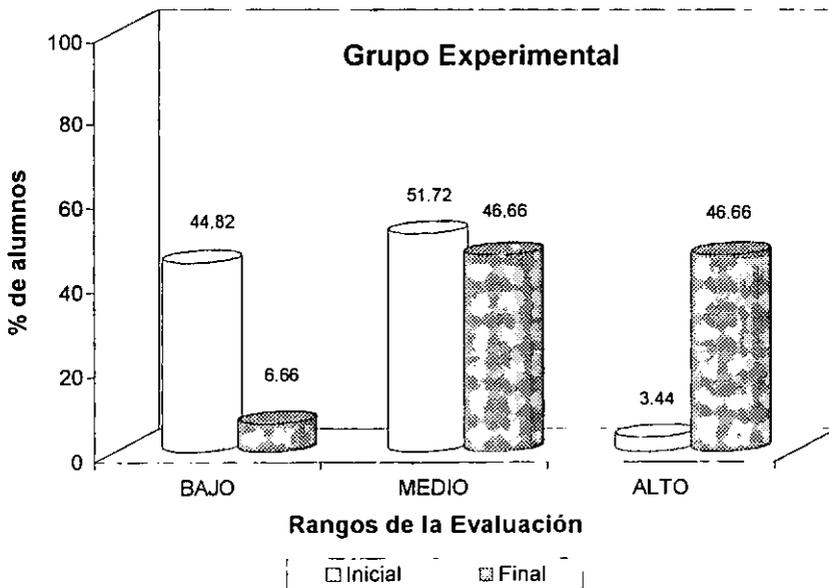


Figura 9: Muestra el porcentaje de alumnos del grupo experimental cuyos puntajes en la evaluación inicial y final se ubican en los rangos Bajo, Medio y Alto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al iniciar este trabajo se dijo que en el presente estudio convergen dos temas de interés actual para el subsistema de educación básica en el nivel primaria: el tema de la Integración Educativa y el de la Enseñanza Estratégica en el área de la Escritura.

Se dijo también que el estudio forma parte de una investigación más amplia interesada en el desarrollo y evaluación de un programa de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el desempeño académico de los alumnos, en el que se establece a la Enseñanza Estratégica como una alternativa para el proceso de Integración Educativa (Macotela, Seda & Flores, 1997).

En este sentido, la discusión de los resultados que se presenta a continuación estará estructurada considerando en primer término, los posibles efectos de la intervención sobre la colaboración entre los maestros de aula y los maestros de apoyo, tomando como base los resultados obtenidos a partir de los análisis descriptivos y secuenciales de las filmaciones y, en segundo término, la relación que guardan estos resultados con el logro académico de los alumnos en el área de la escritura, considerando en este punto los resultados de las evaluaciones que se realizaron con el IDEA a las composiciones de los alumnos.

En relación con el primer punto, los resultados permiten observar los cambios que se registraron en los maestros del grupo experimental hasta alcanzar los objetivos de colaboración propuestos al inicio de la intervención; los cuales se ven corroborados al comparar su ejecución con la de los maestros del grupo control.

Al respecto conviene destacar en este punto algunos de los resultados obtenidos:

- a) En primer lugar, tal y como se muestra en los análisis descriptivos y secuenciales correspondientes a la sesión inicial de la intervención, ninguno de los cuatro maestros participantes trabajó en un principio de una manera colaborativa y conjunta. Por el contrario, cada uno realizó

con sus alumnos la tarea de composición de un texto narrativo de una manera independiente, sin referencia alguna a su par docente, no obstante que uno de los principios de la Integración Educativa establece que ésta se realice en "...el aula regular con la ayuda de un maestro auxiliar -de apoyo- que preste su asistencia directa o colabore con el maestro -de aula- transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales." (Guajardo, 1994a p. 12).

- b) En segundo lugar, complementando el punto anterior, se puede observar que al analizar las secuencias de actividades realizadas por cada uno los maestros en los diferentes segmentos (inicial, intermedio y final) en que fue dividida la sesión inicial, ninguno de los maestros realizó la tarea de composición con los alumnos considerando el uso de estrategias como un procedimiento específico para favorecer en los alumnos procesos de autorregulación en la realización este tipo de tareas. Por el contrario, en todos los casos las actividades realizadas por los maestros favorecieron en los alumnos el trabajo apegado a los contenidos y criterios propuestos por los maestros, enfatizando los aspectos formales de la tarea, incluso pasando por alto las sugerencias didácticas vigentes que la SEP propone de acuerdo con el enfoque comunicativo y funcional para la realización del texto escrito. Por ejemplo, en las Tablas 4 y 8 correspondientes a los análisis descriptivos y secuenciales de la maestra de aula del Grupo Control, se puede observar durante la sesión inicial el énfasis que esta maestra pone, particularmente en el segmento intermedio de la sesión, en la mera transcripción de su narración como criterio único para la composición de los textos por parte del grupo. Resultados similares los encontramos en las Tablas 6 y 10 correspondientes al maestro de aula del Grupo Experimental, quien durante la sesión inicial después de narrar al grupo una historia (segmento inicial), proporciona las instrucciones para que los alumnos interpreten por escrito los dibujos de una ilustración, tomando como base la historia que acaba de narrar (segmento

intermedio), la cual narra en una segunda ocasión dentro de este segmento -en el transcurso de la composición que realiza el grupo-, enfatizando que cada uno de los tres dibujos que aparecen en la hoja debe ser interpretado de acuerdo con los contenidos de la historia que les ha narrado.

- c) En cuanto a las maestras de apoyo aquí encontramos algunas diferencias con respecto a los maestros de aula, en la forma como llevaron a cabo la tarea de composición con los alumnos. Por ejemplo, en el caso de la maestra de apoyo del Grupo Control (véase Tablas 5 y 9), en la sesión inicial esta maestra comienza la tarea solicitando al grupo la lectura en silencio de un cuento de terror que se utiliza para enseñar la regla gramatical del uso de la letra "B b" en combinación con las letras "r" y "l" (bra, bre, bri, bro, bru y bla, ble, bli, blo, blu). En el transcurso de la lectura la maestra instruye al grupo para que identifique las palabras que contienen estos vocablos, realizando de esta forma un ejercicio gramatical que concluye al escribir en el pizarrón la regla gramatical correspondiente (segmento inicial). Al pasar a la tarea de composición propiamente dicha, la maestra simplemente solicita al grupo que invente una historia o cuento corto, de aproximadamente diez renglones, parecido al que acaban de leer, confirmando la instrucción con dos preguntas adicionales ¿Se acuerdan de la historia que acaban de leer? ¿Alguien conoce una historia de terror? Pues quiero que la escriban, enfatizando que sólo tienen diez minutos para realizar su trabajo (segmento intermedio). En este caso la maestra de apoyo del grupo control orienta su actividad inicial a mejorar en el grupo los aspectos formales de la escritura. Por su parte, la maestra de apoyo del grupo experimental inicia la tarea preguntando al grupo si les gustan los cuentos y si les gusta escribir cuentos, motivándolos para que escriban uno, después de que ella ha dado lectura a un cuento.
- d) En términos generales, estos resultados de los análisis descriptivos y secuenciales correspondientes a la sesión inicial, que sirvieron como

punto de partida en el presente estudio, donde se pone de manifiesto la ausencia de colaboración entre los maestros de aula y apoyo, y además corroboran los resultados de otras investigaciones (i.e. Graham, Berninger, Abbott, Abbott, & Whitaker, 1997; De la Paz & Graham, 1997), donde se observa el predominio de modelos de instrucción centrados en los aspectos formales del proceso de escritura, en detrimento de los modelos estratégicos centrados en los procesos de autorregulación.

- e) Al comparar los resultados obtenidos en los análisis secuenciales correspondientes a la sesión inicial con los de la sesión final, se puede observar que mientras en las maestras del Grupo Control prevalece la ausencia de colaboración entre ambas, así como su énfasis en los aspectos directivos y formales de la composición (véase tablas 8 y 9); en el maestro de aula y la maestra de apoyo del Grupo Experimental se aprecia un desempeño de colaboración mutua orientado hacia la composición de textos a través del uso de una estrategia de autorregulación similar a la que fue utilizada durante la intervención, pero modificada de acuerdo con su propio plan de acción conjunta (véase Tablas 10 y 11). Mostrando en este estudio tal como en otros, (por ejemplo, Zimmerman & Kitsantas, 1997; Borkowski, Estrada, Milstead & Hale, 1989; Zimmerman, 1989; Borkowski & Muthukrishna, 1992; Graham & Harris, 1989) que cuando los maestros utilizan una estrategia de autorregulación son capaces de planear, realizar, monitorear y modificar el curso cognoscitivo del proceso de la composición escrita de sus alumnos en la medida que estos lo requieran, dando cuenta con ello además de la flexibilidad en el uso de estrategias cognitivas.

En cuanto a la relación que guardan estos resultados con el desempeño académico de los alumnos, las evaluaciones sucesivas de sus textos permiten destacar los siguientes efectos de la intervención:

- a) En el caso del Grupo Experimental encontramos un incremento progresivo en sus puntajes tanto totales como parciales, conforme avanza el entrenamiento en la estrategia de autorregulación propuesta hasta alcanzar un máximo en la evaluación de los textos correspondientes a la sesión final, cuyo valor - estadísticamente significativo - duplica los resultados que obtuvieron los alumnos de este grupo en los textos correspondientes a la sesión inicial (véase Figuras 1 y 2).
- b) Estos resultados del Grupo Experimental que ponen de manifiesto la efectividad de la estrategia entrenada, se ven corroborados al compararlos con las evaluaciones obtenidas por los alumnos del grupo control, quienes no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de su evaluación inicial y los resultados de su evaluación final (véase Figura 1).
- c) Mayor apoyo a la efectividad de la estrategia utilizada en la intervención lo encontramos al observar que mientras en la evaluación inicial no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los Grupos Control y Experimental, cuyos puntajes promedio se ubicaron por debajo del 50% de los puntos posibles (20 puntos), durante la evaluación final el incremento observado en el Grupo Experimental, cuyos puntajes promedio se ubicaron por encima del 50% de los puntos posibles, resultó ser estadísticamente significativo al compararlo con los resultados del Grupo Control, quienes durante esta evaluación final se mantuvieron por debajo del 50% de los puntos posibles.
- d) Un análisis más específico de los efectos de la estrategia utilizada en el Grupo Experimental permite observar un incremento en las evaluaciones finales de los cinco componentes del texto, el cual resultó ser estadísticamente significativo en cuatro de los cinco componentes evaluados. Exceptuando el componente de convencionalidad, en los componentes de contenido, vocabulario, calidad y originalidad, las

diferencias entre las evaluaciones iniciales y finales fueron en estos casos estadísticamente significativas.

- e) Así como en el componente de convencionalidad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en el componente de contenido fue donde se observaron las mayores diferencias entre la evaluación inicial y la evaluación final del grupo experimental.

Antes de presentar algunas consideraciones finales es necesario ofrecer una breve explicación de estos resultados a la luz de la cual es posible su interpretación en el marco de la Enseñanza Estratégica como una alternativa para la Integración Educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En primer término se puede decir que el desarrollo del trabajo colaborativo entre los maestros de aula y de apoyo del Grupo Experimental, no es un resultado casual o fortuito, sino por el contrario es el resultado de una propuesta de enseñanza que hace de la colaboración entre los maestros una condición *sine qua non* para el logro de sus objetivos, en otras palabras, la cooperación docente pasa de ser un fin en sí mismo para transformarse en un medio estratégico de la integración educativa. En este sentido, el entrenamiento brindado a los maestros durante la intervención en el grupo permitió establecer algunas bases teórico metodológicas y técnico-pedagógicas que dieron sustento a una práctica docente de tipo colaborativo, prácticamente ausente hasta el momento de la intervención, reforzando su impacto con los resultados obtenidos por los alumnos del Grupo Experimental a lo largo de la investigación.

En segundo lugar, se observa también que no basta con solicitar a los maestros que colaboren entre sí o con modelarles una propuesta de trabajo colaborativo, para que automáticamente los maestros cambien una dinámica de trabajo ancestralmente institucionalizada. Se requiere hacerlos partícipes del cambio a través de estrategias de enseñanza en las que precisamente sea su colaboración el componente fundamental para el logro de las metas planteadas, transformado al aula y la escuela, como lo establece la Enseñanza Estratégica, en una comunidad de aprendizaje.

Esto último es consecuente con los planteamientos de Harris y Graham (1992b), relativos a la instrumentación de una propuesta de Enseñanza Estratégica, quienes afirman que para su éxito es necesario considerar la participación de los docentes, no como meros espectadores del cambio, sino como protagonistas del mismo junto con los alumnos.

Otro aspecto a considerar en la explicación de los resultados obtenidos en esta investigación se refiere a la flexibilidad del modelo utilizado, lo cual permitió ajustar, en el curso mismo de la intervención, la estrategia de instrucción que se venía desarrollando, atendiendo con ello a las características del grupo de alumnos y sus maestros. Recuérdense al respecto los cambios realizados a partir de la quinta sesión en la fase de intervención, los cuales respondieron a las necesidades planteadas por los propios maestros, como resultado de los avances logrados por los alumnos en el dominio de la estrategia de composición de textos que venía siendo entrenada a través del modelamiento y que dio paso a su participación conjunta y más tarde a la ejecución independiente por parte tanto de los maestros como de los alumnos del Grupo Experimental.

Estos cambios de ninguna manera violentan los fundamentos del modelo utilizado ya que como lo señalan Harris y Graham (1992b), aún cuando su modelo está organizado en siete pasos, el número y orden de los mismos puede modificarse en función de las características de los alumnos y sus maestros. Por el contrario, tales cambios muestran el potencial de la Enseñanza Estratégica para satisfacer las demandas que el propio proceso de integración educativa va formulado a los maestros y alumnos dentro del escenario escolar.

Como se puede observar, la colaboración como componente básico del modelo aunada a su flexibilidad, son condiciones indispensables dentro de la Enseñanza Estratégica para lograr el dominio de habilidades complejas por parte de los maestros y sus alumnos, en la medida en que estos aspectos permiten ayudarles, entre otras cosas, a comprender cómo y cuando aplicar una estrategia, a producir, evaluar y modificar una estrategia eficiente, a reconocer mejoras significativas en sus habilidades, etc.

Esto, sin embargo, resultará insuficiente si no se ve acompañado de un cambio en la conceptualización de los procesos sobre los que se pretende incidir a través de la Enseñanza Estratégica. Así, en el caso específico de la escritura, esto se traduce en una conceptualización de la misma como proceso más que como producto, lo que abre la posibilidad de enseñar a los alumnos las habilidades necesarias para la composición escrita en situaciones de comunicación significativas, donde los aspectos mecánicos y formales de la escritura son abordados como parte del proceso de composición y no como un contenido aparte.

En otras palabras, el modelo de Enseñanza Estratégica utilizado en esta investigación permitió, a los maestros y alumnos del Grupo Experimental, tratar a la escritura como una herramienta para alcanzar ciertos fines comunicativos y no como un fin en sí misma, lo cual se fue haciendo evidente en las composiciones realizadas por los alumnos de este grupo.

En virtud de esto cabe hacer mención de que, tal y como se esperaba, el presente trabajo demostró su efectividad al ampliar los alcances del modelo de enseñanza estratégica utilizado, al favorecer el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de estrategias de enseñanza en los docentes.

Consideraciones Finales

En este trabajo se ha intentado poner de manifiesto la efectividad de la Enseñanza Estratégica para lograr el dominio de la composición escrita o la destreza en la escritura, poniendo énfasis en el proceso que siguen los alumnos en este tipo de tareas y no en el producto final.

De igual forma se esperaba que el maestro de aula y el maestro de apoyo trabajaran de manera conjunta las necesidades específicas de los alumnos, compartiendo el proceso a través del cual el alumno va modificando sus estructuras de conocimiento y creando sus propias estrategias, a partir de sus experiencias y del entrenamiento recibido.

En términos generales las suposiciones planteadas en los capítulos uno y dos de este trabajo se han visto confirmadas por los resultados obtenidos durante la investigación.

Uno de los primeros supuestos planteados era que se contara con un currículum flexible de manera que pudieran integrarse todos los alumnos independientemente de sus necesidades específicas de aprendizaje. Aquí se demostró que para llegar a dominar el conocimiento mínimo contenido en los planes y programas vigentes, es necesario analizar e incidir en el proceso a través del cual el alumno llega a este conocimiento. Se puede tener un currículum flexible, pero mientras el maestro siga insistiendo en que el alumno tenga un cúmulo de conocimientos, sin tomar en cuenta el proceso y las estrategias que sigue para llegar a éste, continuaremos encontrando apatía y desánimo en los alumnos que conforman un grupo.

De acuerdo con lo anterior se enfatiza la importancia que tiene para los maestros, la comprensión de los procesos que implicados en el dominio de herramientas tales como la escritura o la lectura. Los maestros que atienden a estudiantes con problemas académicos que interfieren en su aprendizaje y que parten de la situación real de estos, logran comprender mejor la complejidad del aprendizaje humano y por lo tanto se encuentran más comprometidos con su facilitación.

Otro de los supuestos planteados en el capítulo uno era que los criterios para la evaluación de los textos escritos deben dar cuenta del proceso que subyace al aprendizaje para que permita intervenir y modificar dicho proceso, este aspecto también fue corroborado en el estudio al observarse que la evaluación dejó de ser un fin en sí misma y se convirtió en el medio a través del cual el maestro y los alumnos detectan las fallas y procuran corregirlas para obtener textos aceptables o para alcanzar el éxito en la tarea.

El tipo de evaluación de la composición escrita utilizada en este estudio, arrojó información acerca del nivel en que cada alumno se encontraba, lo cual permitió ajustar la estrategia a los resultados obtenidos durante la evaluación inicial e intermedia.

Evaluar la composición escrita de acuerdo con los cinco componentes del IDEA, permitió detectar, comparar y analizar las deficiencias del alumno para reestructurar la intervención de manera que fuera más fluida y efectiva, involucrando directamente al alumno en este proceso de análisis y ajuste o corrección, logrando con ello que éste entendiera mejor la tarea de composición escrita y por lo tanto obtuviera mejores resultados. Esta evaluación forma parte de la evaluación de portafolio individual.

En cuanto a la mnemotécnica utilizada durante el entrenamiento ésta resultó ser el procedimiento o la herramienta más poderosa para que el alumno lograra adquirir, retener y recuperar información sobre la estrategia, a través del recuerdo de los cinco iconos utilizados durante la intervención, facilitando con ello la adquisición de conocimientos relativos al uso de la estrategia en el desarrollo de la composición escrita.

Sin embargo, se sugiere que el maestro utilice estas técnicas para que se logre la transferencia de lo aprendido hacia otras áreas del currículo, pues al parecer las habilidades entrenadas no muestran una clara tendencia a la generalización.

El manejo adecuado de las estrategias de aprendizaje, exige al maestro de apoyo el dominio de las mismas, es él quien debe realizar la intervención, el asesoramiento, la planeación, la evaluación e incluso la investigación, para la cual debe estar debidamente capacitado. Por lo que es obligación del grupo de maestros de apoyo plantear los diferentes niveles de acción de acuerdo a los resultados de estudios previos para que su papel sea claro y palpable dentro del aula regular.

No se logran cambios significativos cuando el maestro de apoyo continúa separando al alumno con problemas para el aprendizaje hacia el cubículo que se encuentra ubicado dentro de la escuela regular. Los resultados de esta práctica ya se han presentado ampliamente en el capítulo uno de este estudio y esta tendencia supondría continuar obteniendo y repitiendo los mismos resultados.

En este sentido, la alternativa estudiada en este trabajo ofrece al maestro de apoyo un programa de intervención basado en la enseñanza estratégica que

orienta su actividad hacia el trabajo colaborativo con los maestros de aula utilizando procedimientos que complementan sus prácticas, proporcionándole elementos preventivos y efectivos dentro del grupo escolar.

Por otra parte, la estrategia utilizada permite al maestro de aula enseñar tanto el contenido o los aspectos formales de la escritura como las habilidades que el alumno requiere para lograr éxito en sus textos escritos.

Más aún, la enseñanza estratégica mostró ser efectiva en contextos diferentes permitiendo al maestro que guíe a sus alumnos para que desarrollen estrategias en contextos variados, particularmente en los alumnos novatos o que más requieren de este aprendizaje, donde puede apoyarse en alumnos expertos que declaren lo que hacen y acercar a los alumnos que presentan problemas para el aprendizaje para que participen en actividades conjuntas con los alumnos expertos, quienes enseñen su trabajo y digan en voz alta lo que hicieron para realizarlo, etc.

La enseñanza estratégica es la alternativa pedagógica que los planes y programas de estudio vigentes en la escuela primaria contemplan. Los autores de estos planes hacen hincapié, no ya en la tradicional transmisión de saberes que se le había asignado institucionalmente a la escuela y que ha sido una práctica común hasta nuestros días, sino en los procedimientos por los cuales se llega a la adquisición de estos conocimientos, dirigidos a desarrollar y potenciar las capacidades de cada uno de los estudiantes que conforman el grupo.

El entrenamiento en el uso de una estrategia de autorregulación no solo consolida el uso de modelos basados en la investigación psicológica, sino permite que el alumno se encuentre en situaciones de aprendizaje más creativas y se comprometa a ser participante activo en el proceso de aprendizaje, lo cual es acorde con los planteamientos de la integración y los fundamentos de la educación regular.

La integración al aula regular de alumnos con requerimientos especiales de educación y de los maestros de apoyo es una tarea difícil de realizar si no se cuentan con alternativas claras y específicas de inclusión. El uso de modelos de integración exclusivamente educativos presenta el riesgo de que la educación

especial tienda a desaparecer, por lo que hay que fortalecer la contribución que la psicología ha proporcionado a este tipo de alumnos.

El grupo conformado por los maestros de educación especial ahora ubicado en las USAER, es el grupo más vulnerable en el proceso de inclusión, con esto no se pretende afirmar que se desea su desaparición, sino que deben de consolidar su papel en el ámbito del aula regular a través del uso de estrategias efectivas de aprendizaje para el alumno regular y para el alumno que presenta necesidades específicas de educación, delimitando su actuación y compartiendo sus experiencias con el maestro de aula.

A pesar de la falta de apoyo económico y efectivo, es obligación del grupo de maestros de apoyo consolidar sus líneas de actuación haciendo partícipe de ellas a los maestros de aula.

Cabe citar en este punto las palabras de la maestra de apoyo y del maestro de aula del grupo experimental quienes una vez concluida la intervención se expresaron de la siguiente manera:

Maestra de Apoyo

"Esta investigación resultó de gran interés para quienes estamos trabajando con niños con necesidades educativas especiales, ya que es una herramienta de trabajo en donde no sólo se cubren objetivos curriculares, sino que se provee al niño de aprendizajes significativos, capaces de generalizar a otras áreas, no sólo del conocimiento sino de la formación personal, esto es, que un niño puede conscientizar un error o detectarlo por él mismo y consecuentemente corregirlo, sin estar a expensas de que alguien le diga si está bien o no. Es el desarrollo, si así se quiere ver, de un hábito por revisar lo que se hace."

Raquel García Solorio

Maestro de Aula

"Yo permanecía ajeno al trabajo que realizaba la maestra de apoyo, incluso pensaba que no ayudaba mucho con la terapia que le daba a los niños que

trataba en su cubículo, sin embargo, ahora que compartimos el trabajo me percató de que ella está tan comprometida como yo con los niños. Además, ahora conozco el trabajo que se realiza porque se hace dentro del aula y beneficia a todos los alumnos, pues sus sugerencias son muy sencillas y se pueden llevar a la práctica, me gustaría contar con más material para estar más enterado y compartirlo con mis demás compañeros de trabajo."

Rafael Morales Castro

Estos comentarios dan pie a plantear enseguida algunas reflexiones finales que aunque no se encuentran directamente relacionadas con los objetivos y resultados encontrados en el presente estudio si forman parte del complicado proceso de integración y enseñanza estratégica.

- ❖ Se considera la pertinencia de que los cursos sobre Integración Educativa se den conjuntamente a los maestros de aula y apoyo, para que intercambien experiencias, conocimientos y consoliden líneas de acción conjunta.
- ❖ El papel que juega la familia en el proceso de integración es una piedra angular en el mismo, los objetivos educativos y sociales que se desarrollan en la escuela constituyen el motor para un mejor nivel de vida de estos alumnos y sus respectivas familias. De ahí deriva la importancia para lograr la aceptación de estos alumnos en los grupos regulares, lo cual posibilita un desarrollo en condiciones más favorables para el alumno con necesidades educativas especiales, además, todo esfuerzo que se realice a favor de estos alumnos, beneficia al grupo en su conjunto.

La integración a la escuela de los alumnos con necesidades educativas especiales es una tarea difícil de alcanzar a corto plazo, pues como todo proceso requiere de tiempo y trabajo para consolidarlo.

Se debe superar el riesgo de que el modelo educativo sólo sea una propuesta sexenal en donde no importan las acciones a tomar para lograr el éxito de este planteamiento, o lo que es peor, que al carecer de apoyo o recursos gubernamentales la Educación Especial tienda a su desaparición.

A pesar de todo lo anterior, se puede trabajar por la transformación de una escuela regular más justa y equitativa para todos, aprovechando las pautas que

dan las autoridades para hacer propuestas relevantes que lleven a consolidar el ámbito de la Educación Especial.

Esperamos que este trabajo contribuya al conocimiento y comprensión del complejo proceso de aprendizaje e integración.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A.(1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Blanco, R.& Duk, C. (1995). La integración de alumnos con necesidades especiales. Situación actual y perspectivas en América Latina y el Caribe. En: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO. Boletín 38, pp. 63-82.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo. P. 1-40.
- Bracewell, R., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). *The development of audience awareness in writing*. Artículo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association. Toronto, Canada.
- Bremauntz, A.(1943). *La educación socialista en México*. México: Imprenta Rivadeneyra, 76 p.
- Butterfiel, E., Hacker, D., & Plumb, C. (1994). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision. In E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (p. 83-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cortés, L., García, M. & Macotela, S. (1997). Efectos de un programa de enseñanza estratégica en el desarrollo de habilidades inherentes a la expresión escrita en niños y niñas de tercer grado de primaria. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Chávez, E. A. (1897). El nuevo Plan de Estudios. En *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, México, D.F., tomo II, No. 11 pp. 337-340.
- Danoff, B., Harris, K.R. & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on normally

- achieving and learning disabled student's writing. *Journal of Reading Behavior*, vol. 25, pp. 295-322.
- De la Paz, S. & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*. Vol. 63, No. 2 pp. 167-183.
- De la Paz, S., Swanson, P.N. & Graham, S. (1998) The contribution of executive control to the revising by students with writin and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*. 90-3, pp 448-460.
- DGEE-SEP (1977). *Justificación de la existencia de la DGEE*. Historia de la Educación Especial en México. México.
- DGEE-SEP (1982). *Historia de la Educación Especial*. México.
- DGEE-SEP (1986). *Documento I. Control Escolar en Educación Especial*. México.
- DEE-SEP (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- DEE-SEP (1994 a) *Artículos sobre Integración Educativa I*. Proyecto General para la Educación Especial en México. México.
- DEE-SEP (1994 b) *Artículos sobre Integración Educativa 2*. Artículo 41 comentado de la Ley general de Educación. México.
- Faigley, L.& Witte, S.(1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, vol.32, pp. 400-414.
- Flores. R.C. y Morales, B. (1999). *Percepción de la participación del maestro de aula y el maestro de apoyo en el proceso de integración educativa*. UNAM, México. Ponencia presentada en el coloquio Integración Educativa: Utopías y Realidades, D.I.F. D.F.
- Flower, L. (1979). Writer-Based-Prose: A cognitive basis for problems in writing, *College English*, vol. 41 Illinois, pp. 19-36.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980a). "The cognition of discovery: Defining a Rhetorical Problem", *College Composition and Comunication*, vol. 31. Illinois, p.21-32.

- Flower, L. & Hayes, J. (1980b). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, pp. 31-50. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process. Theory of Writing, *College Composition and Communication*, vol.32, pp. 365-387.
- Galeana, S., Rosales, G. & Suaste, R.(1982). *La Educación Especial en México*, Ediciones SEP México.
- García, M, R.(1979). Economía Nacional Ensayos: La Educación en México.en: *El Economista Mexicano*, volumen XIII, número 1, Colegio Nacional de Economistas, México, A.C. p. 5 a 26.
- Giroux, H.G. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, p. 15-64.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, pp. 781-791.
- Graham, S., Berninger, V.W., Abbott, R.D., Abbott, S.P. & Whitaker, D. (1997) Role of mechanics in Composing of Elementary School Students: A New Methodological Approach. *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, No.1, pp.170-182.
- Graham, S. & Harris, K.R. (1989 a). Components analysis of cognitive strategy instruction. Effects on learning disabled student's composition and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, No.3, pp.353-361
- Graham, S. & Harris, K. R.(1989 b). Improving Learning Disabled Student's Skills at Composing Essays: Self-Instructional Strategy Training. *Exceptional Children*, vol. 56, No. 3, p. 201-214.
- Graham, S. & Harris, K. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, pp.1-4.
- Graham, S., Harris, K., MacArthur, C & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instrucción with students with learning disabilities: A review of a program of resesearch. *Learning Disability Quarterly*, vol.14, pp.89 –114.
- Guajardo, E. (1994). Proyecto general para la educación especial en México. México: S.E.P./D.E.E.

- Guzmán, T.J., (1978) *Alternativas para la educación en México*. México: Gernika. Colección Educación y Sociología.
- Harris, K.R. (1986a). Self-monitoring of attentional behavior vs. self-monitoring of productivity: Effects on on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol.19, pp. 417 – 423.
- Harris, K.R. & Graham, S. (1992a). *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Cambridge, Massachusetts. Brookline Press.
- Harris, K.R. & Graham, S. (1992b). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. En: M. Pressley, K. Harris y J. Guthrie (eds.) *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- INEGI (1999). *Cuaderno Estadístico Municipal*, Tlalnepantla de Baz Estado de México.
- Klingler, K.C.y Vadillo, B. G. (1999). Aportaciones de la educación especial a la educación regular. En *Psicología Cognitiva Estrategias en la Práctica Docente*.p. 153-178 México: McGraw-Hill.
- Macotela, S., Bermudez, P. & Castañeda, I.(1996).Inventario de Ejecución Académica: un modelo Diagnóstico-Prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas, Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S., Seda, I. & Flores, R. (1997). *Desarrollo y evaluación de un programa de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el logro académico en niños de primaria*. Proyecto de investigación. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Mamlin N. & Harris K.R. (1998). Elementary teachers' referral to special education in light of inclusion and prereferral: "Every child is here to learn... some of these children are in real trouble" *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90 No. 3, pp.385 – 396.

- Márquez, C. M.(1996). Propuesta general para el trabajo de USAER en grupo Regular. *En Proyecto C.A.S. de EE* (es un proyecto elaborado dentro de su centro USAER)
- Mc. Cutchen, D. (1995). Cognitive processes in children's writing: Developmental and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, vol.1, pp.123-160.
- Medina,L.S. (1996). *Lecturas dirigidas, Tercer grado de Primaria*. México: Noriega Editores.
- Reid, B. & Harris, K.R. (1991). *A comparison of self-monitoring of productivity with self-monitoring of attention on LD student's on-task behavior, study behavior, and spelling achievement*. Unpublished manuscript.
- Ribes, I. E.(1976). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México, Trillas p. 13- 27.
- Rivero, J. (1998). La educación infantil en el siglo XXI, en: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, boletín 47, dic. de 1998.p. 43.
- Rosenthal, T.L. & Zimmerman, B.J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Ross, J.A. (1980). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, vol. 17 pp. 51-65.
- Saad, D.E. (1999). Desafíos actuales en la atención a necesidades educativas especiales. Ponencia presentada Congreso México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Sánchez, E. W. (1940). *Seis años al servicio de México 1934-1940*. México: Talleres tipográficos La Nacional Impresora. P. 233.
- Santamarina R.(1922a). "Una escala para medir el desarrollo intelectual de nuestros niños", en *Revista Mexicana de Educación*, vol. 3, p 191-198.
- Santamarina, R. (1922b). Cómo debe hacerse en las escuelas el examen de los niños sospechosos de anormalidad mental. En *Revista Mexicana de Educación*, vol. 4, p. 147-151.
- Sawyer, R., Graham, S. & Harris, K. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: effects on the

- composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, no. 3, pp.340-352.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Written composition. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. Ed. Pp 778-803). New York: Macmillan.
- Schunk, D.H.(1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, vol.25, pp.71-86.
- SEP (1985). *La Educación Especial en México*. México.
- SEP (1989). *Programa para la modernización de la educación en México*. México.
- SEP (1999). *Perfil de la educación en México*. México.
- SEP – DGEE (1973) *Historia de la Educación Especial en México*. México.
- Solís, Q. R. (1930). Estudios sobre el retardo escolar. *Universidad Nacional Autónoma y Escuela Normal Superior*. México:Talleres Linotipográficos El Modelo.
- Sommers, N. (1980). I stand here writing. College English. Unpublished manuscript.
- Talavera, A.(1973). *Educación y liberalismo*. México: Sepsetentas, tomo I P.137-185.
- Torres, Q.G. (1922), Los alumnos retardados: algunas observaciones en las escuelas municipales, en *Revista Mexicana de Educación*. Vol. 4, p 10-14.
- UNESCO. (1995). Acción por la igualdad, el desarrollo y la paz. Boletín 38. *Proyecto Principal de Educación*.
- Vega, P. L. & Macotela F.S. (1999). *Análisis del Desempeño Académico en Niños de Primaria con Base en el Inventario de Ejecución Académica: un Estudio Comparativo*, UNAM, ponencia presentada en el VIII Congreso Mexicano de Psicología.
- Velasco G.A. (1998). El concepto de tradición en filosofía de la ciencia y en la hermenéutica filosófica. *Racionalidad y cambio científico*. México: Paidós-UNAM.

- Voth, T. & Graham, S. (1991). *The effects of goal setting and strategy facilitation on the expository writing performance of junior high students with learning disabilities*. Unpublished raw data.
- WCFA. (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Conferencia Mundial Educación para todos. PNUD/UNESCO/UNICEF/Banco Mundial. Nueva York, Naciones Unidas.
- Wong, B. (1996). *ABC's of learning disabilities*. Boston: Academic Press.
- Zea, Leopoldo (1985). *El positivismo y la circunstancia mexicana*. México, SEP Fondo de Cultura Económica.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, vol.30, pp.217-221.
- Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (1997). Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting from Process Goals to Outcome Goals. *Journal of Educational Psychology*.89-1pp29-36.

ANEXO A

A continuación se presentan los materiales utilizados durante el entrenamiento de los maestros de aula y de apoyo del grupo experimental, así como los cuestionarios de atribuciones que se aplicaron.

El texto que se presenta a continuación corresponde a la primera etapa de acercamiento o sensibilización y se entregó a todos los profesores de la escuela del grupo experimental. El material se les entregó en forma de folleto (tamaño esquila y con ilustraciones)

ENSEÑANZA ESTRATEGICA DE LA ESCRITURA

LA INTEGRACION EDUCATIVA COMO FUNDAMENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA DE EDUCACION BASICA PARA TODOS

INTRODUCCION

Desde 1994 el tema de la integración educativa ha cobrado relevancia dentro de nuestro sistema educativo como estrategia básica de la educación especial para lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Este nuevo enfoque que contempla a la educación especial como una modalidad de la educación básica implica que el trabajo entre los maestros del aula regular y los maestros de apoyo se lleve a cabo de manera conjunta o colegiada, situación que demanda la redefinición de la labor de ambos.

Por otro lado consideramos que la enseñanza estratégica puede constituirse en una alternativa viable para el trabajo colaborativo de ambos maestros, en la medida en que ésta reconoce entre otras cosas favorables para este proceso la participación tanto de alumnos regulares como con problemas de aprendizaje y sus respectivos maestros.

Ya que nuestro interés específico se centra en el desarrollo de una estrategia para el aprendizaje de la escritura ...

Pero, ¿qué es la enseñanza estratégica? ¿a qué me refiero cuando hablo de composición escrita? ¿qué debo de modificar dentro de mis prácticas de enseñanza? ¿cómo puedo determinar que tanto los alumnos regulares como los que presentan problemas de aprendizaje realmente tienen un avance?

Al tratar de dar respuesta a estas interrogante probablemente surjan muchas otras que no encuentren la respuesta aquí pero de lo que se trata es de que todas las preguntas que vayan surgiendo sean planteadas durante el taller y entre todos encontraremos o no las respuestas.

ENSEÑANZA ESTRATEGICA

En el campo de la educación, la década de los 60's marca un parteaguas con la Revolución Cognitiva, cuya investigación subraya la importancia de los procesos cognitivos que hasta entonces habían sido dejados a un lado por el enfoque conductista dominante durante más de tres décadas. En la década de los 90's el campo de la investigación cognitiva dentro de la educación se ha ampliado hasta considerar los problemas cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de atención, todo ello con el fin

de encontrar y ofrecer propuestas de intervención instruccional que resuelvan los problemas de aprendizaje que se presentan dentro del aula.

Además Graham y Harris son dos autores estadounidenses que han propuesto un modelo o estrategia de intervención diseñada para facilitar la generación, estructuración y planeación de textos, áreas que han sido demostradas como elementos críticos en la efectividad de la escritura, que es el tema rector de nuestro estudio.

Estos autores parten del supuesto de que los alumnos que tienen dificultades al ejecutar procesos cognitivos básicos en la composición de textos, por ejemplo, aplicar las reglas básicas ortográficas, pueden ser entrenados para que desarrollen habilidades que son totalmente ajenas o desconocidas por ellos, por ejem. Tener conciencia de lo que están aprendiendo y aplicarlo en otras áreas o asignaturas de estudio.

Pero, ¿qué es la composición escrita? En la actualidad existen diferentes acepciones al término, desde los que la definen en términos mecánicos o formales y que ponen la atención únicamente en el producto terminal hasta los que pasan por alto los aspectos formales y centran su atención únicamente en los procesos que permite a los alumnos interpretar el mundo y construir representaciones en situaciones sociales específicas.

Aquí estamos de acuerdo en que la escritura es un proceso sumamente complejo que pone en juego múltiples demandas a estudiantes y maestros. El escritor debe negociar las reglas y la mecánica de la escritura mientras mantiene centrada su atención en factores tales como: la organización, forma y características del texto; los propósitos y las metas; sus propias necesidades; así como la evaluación de la intención comunicativa y su eficacia.

Esta definición pone de manifiesto que el aprendizaje de la escritura y su dominio implica la participación conjunta de los aspectos mecánicos y formales de la escritura así como los estratégicos. Desafortunadamente, en la actualidad, sigue siendo dominante la instrucción centrada en los productos (aspectos formales) en menoscabo de los procesos (aspectos estratégicos).

Uno de los modelos que atiende por igual los aspectos mecánicos y formales y los estratégicos es el modelo denominado Estrategias de autorregulación propuesto y desarrollado por Graham y Harris, el cual enfatiza que la escuela debe ser vista como una comunidad de aprendizaje y que tanto maestros como alumnos deben colaborar activamente en el mismo. Por lo tanto el desempeño escolar de los estudiantes puede verse como el resultado de múltiples factores de naturaleza afectiva, conductual y cognitiva, así como los factores ambientales y culturales de los que el estudiante forma parte. Se trata de una aproximación multicomponente flexible y modificable de acuerdo con las necesidades de alumnos y maestros, es decir, es dinámica y abierta al cambio. Este tipo de estrategia se centra en el *proceso* a través del cual un estudiante define sus metas, determina cómo hacerlo, evalúa lo que está haciendo y es capaz además de evaluar por sí mismo su producto final.

El propósito de esta estrategia no es proporcionar al estudiante ni al maestro un método para la instrucción de la escritura, sino por el contrario, que a partir del conocimiento de esta estrategia ambos actores y en forma interactiva, sean capaces de generar sus propias estrategias que contribuyan a la transformación de la forma en que el conoce o llega al conocimiento.

Las etapas básicas de las estrategias de autorregulación son siete:

1. Desarrollo de prehabilidades, se refiere a las habilidades que debe tener el alumno necesarias para el dominio de una estrategia de autorregulación. i.e. omisiones, sustitución, inversión, transposición.

2. Revisión del nivel de ejecución actual, los alumnos y maestros examinan los datos que se obtuvieron al inicio del entrenamiento y determinan que estrategia utilizan actualmente.
3. Se propone una estrategia de ejecución así como el cuando y cómo usarla.
4. Modelamiento de la estrategia y autoinstrucciones. Después de que el maestro ha modelado la estrategia. Se discute conjuntamente la ejecución del modelo y el estudiante genera sus autoinstrucciones para dirigirse y perfeccionarse.
5. Dominio de la estrategia: memorización de los pasos de una estrategia específica para la composición escrita y del uso de autoinstrucciones.
6. Práctica colaborativa: se refiere al apoyo de autoinstrucciones mientras el alumno ejecuta la tarea, así como al automonitoreo y el autorreforzamiento. Se incrementa gradualmente la tarea y la complejidad de la misma.
7. Ejecución independiente: se planea la transferencia y el mantenimiento, así como la efectividad de la misma y la colaboración conjunta.

Finalmente deseamos hacer notar que esta propuesta es sobre todo una invitación y un compromiso para que todos participemos así como las metas a alcanzar se logren de manera colaborativa y participativa.

Lo anterior nos lleva a otra de las preguntas antes mencionadas ¿qué debo modificar de mis prácticas de enseñanza?

La respuesta a esta pregunta sólo lo puede dar cada uno de los participantes en la medida que haga suyo el planteamiento de un cambio en la integración educativa, pero en términos generales la colaboración, el dinamismo, la superación de las propias metas, son algunos índices que me pueden ayudar a plantear correctamente mis respuestas.

¿Cómo determinar si el uso de estas estrategias está beneficiando directamente al alumno?

Existen manuales de evaluación que permiten detectar la eficiencia del desempeño a medida que se van presentando tareas cada vez más complejas, en otras palabras, da cuenta en forma confiable del desempeño de los alumnos en relación estrecha con la enseñanza.

2. El texto que se presenta a continuación fue utilizado como base para su discusión posterior, la cual fue acompañada por acetatos que completaron y fortalecieron la información que se le presentó. Este texto fue discutido con los maestros de aula y USAER durante dos sesiones de 60 minutos aproximadamente.

EL DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA DE AUTORREGULACION
 COMO PARTE DEL PROCESO DE ESCRITURA
 KAREN R. HARRIS Y STEVE GRAHAM (1992)

El propósito que perseguimos al ofrecerles esta lectura es darles a conocer el punto de vista original de Harris y Graham, quienes desde un enfoque cognoscitivo se han destacado como especialistas en el campo de la autorregulación y su desarrollo a través de estrategias instruccionales aplicadas al campo de la educación, particularmente en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, donde por más de una

década se han ocupado de investigar los problemas que presentan los alumnos en el dominio de estas habilidades, proponiendo un programa de atención centrado en el desarrollo de las estrategias de autorregulación antes mencionadas, el cual sirve como sustento teórico-metodológico del trabajo que nosotros venimos realizando y que se verá enriquecido con la participación de ustedes.

Dentro de la perspectiva de la alfabetización crítica, los autores presentan una propuesta instruccional de carácter integrado, en la que se consideran los componentes afectivos, cognitivos, sociales y ecológicos, dirigida tanto a estudiantes normales como a estudiantes que enfrentan dificultades significativas, dentro del proceso de la escritura.

Desde 1980 los autores se encuentran desarrollando un programa de investigación dirigido a cubrir el área del lenguaje escrito con estudiantes que presentan problemas en este campo y que sirva de apoyo a sus maestros.

El programa de investigación presenta las siguientes características:

1. Se dirige a investigar cómo hacen sus composiciones los estudiantes con problemas de aprendizaje y qué es lo que ellos conocen acerca del proceso de la escritura.
2. Con base en una aproximación instruccional para el desarrollo de la escritura y de las estrategias de autorregulación para estudiantes con problemas de aprendizaje, éstas se validan y se evalúan tanto teórica como empíricamente.
3. Se examinan empíricamente los múltiples efectos de la estrategia de desarrollo autorregulada con estudiantes normales y con problemas de aprendizaje.
4. Se analiza teóricamente el papel que juega la estrategia de autorregulación dentro del proceso de la escritura.

La información producto de esta investigación y que se presenta en esta lectura se encuentra organizada de la siguiente manera:

1º. Se examina la investigación y las prácticas de la escritura que sirvieron de apoyo, o que han influido en el desarrollo de la estrategia de autorregulación.

2º. Se discuten las metas, características y componentes de la estrategia de desarrollo autorregulada.

3º. Se presenta el trabajo de un maestro que incorporó la estrategia de autorregulación dentro de su salón de clases y se describen los logros alcanzados por estudiantes normales y con problemas de aprendizaje.

LENGUAJE ESCRITO: INVESTIGACION Y PRACTICAS

Dentro de la investigación se identifican 5 áreas problemáticas para el desarrollo de la escritura en escuelas de gobierno: 1) Generación de contenido, 2) Estructura creativa y organizativa para la composición, 3) Formulación de metas y de planes de alto nivel, 4) Ejecución rápida y eficiente de los aspectos mecánicos de la escritura y 5) Revisión del texto y reformulación de metas.

Además las dificultades que presentan los alumnos de las escuelas públicas respecto a la escritura se ven fortalecidas conforme pasan los años de escolarización, ya que se ha encontrado que los niños inician su instrucción escolar con actitudes positivas hacia la composición y conforme se desarrolla su dominio de la escritura esta actitud se va deteriorando.

Ambos aspectos se encuentran bien fundamentados por la investigación llevada a cabo para tal efecto y conforman el punto de partida para la propuesta que hacen los autores de este texto.

Estos problemas se han estudiado principalmente en la educación regular, sin embargo, recientemente la investigación también se ha dirigido a estudiantes que presentan problemas de aprendizaje.

ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Mucha de la investigación inicial sobre la escritura de estudiantes con problemas de aprendizaje se enfocaba a la comparación de los productos escritos de esos estudiantes con estudiantes regulares, para que de esta forma se documentaran la fuerza y debilidad que presentaban los niños con problemas de aprendizaje. Los datos que se encontraron indicaron que los escritos de estos niños presentaban menos calidad, extensión, coherencia y efectividad.

Sin embargo la utilidad de estos parámetros (basada en productos) era muy limitada pues no permitía conocer el *proceso* que estos estudiantes empleaban en sus escritos. Entonces algunos investigadores centraron su atención en el desarrollo de modelos del proceso de composición en estudiantes con problemas (qué saben del acto de escribir, qué significado tiene la escritura, qué proceso emplean al escribir, cómo este proceso facilita o impide su ejecución, etc.)

En términos generales, los resultados de esta investigación lograron detectar en ellos, la falta de una estrategia efectiva que les permitiera llevar a cabo esos procesos. Y se logró además conformar, basada en la instrucción de estrategias cognitivas, cómo es que se alcanza la destreza en la escritura.

DESTREZA EN LA ESCRITURA

La destreza en la escritura se caracteriza por un dominio específico, una capacidad representacional, rica historia de correlatos conocidos, sensibilidad a la tarea y autorregulación efectiva. Por lo que una buena estrategia de instrucción se deberá dirigir al desarrollo de esta destreza. En este proceso los estudiantes necesitan ser asistidos para construir estrategias cognitivas y metacognitivas que fortalezcan el aprendizaje y la ejecución de la composición escrita.

PRACTICAS EMERGENTES

El modelo que predomina en las escuelas públicas es aquel que enfatiza la mecánica y la gramática de los escritos y no la composición de textos. Los estudiantes piensan muy poco acerca de los procesos y las estrategias involucrados en la escritura y menos aún promueven su propio desarrollo.

Muchos maestros presentan poco conocimiento y preparación en la enseñanza de la escritura y actitudes negativas hacia la lectura. Además parten de la noción de que el alumno primero debe dominar las herramientas de la escritura y la ortografía para pasar después a procesos más complejos. Más aún, algunos maestros de educación especial, quizá con la intención de incorporar a los estudiantes en grupos regulares, enfatizan todavía más el dominio que debe tener este tipo de alumno de los aspectos mecánicos de la escritura.

Sin embargo en la actualidad ya se empieza a dar un cambio a favor del uso de modelos derivados de la alfabetización crítica que enfatizan el proceso de la escritura sin excluir sus productos.

La *alfabetización crítica* se refiere a la concepción de la lectura y la escritura como niveles altos de competencia que utilizan al lenguaje como herramienta para resolver problemas y para comunicarse. Estos modelos además enfatizan que la escuela debe ser una comunidad de aprendizaje y que tanto maestros como alumnos deben colaborar activamente en el aprendizaje.

El modelo que se presenta por lo tanto va de un modelo orientado en el producto hacia un modelo que enfatiza el aprendizaje interactivo maestro-estudiante, enfocado hacia la realización de escritos con significado. Las herramientas y los aspectos mecánicos de la escritura pueden ser desarrollados en el contexto de actividades de

composición significativas. Asimismo, con estas estrategias se pretende mantener y desarrollar las expectativas iniciales de los alumnos.

ENSEÑANZA EFECTIVA Y APRENDIZAJE

Los cambios en la conceptualización de una instrucción de escritura efectiva deben ser acompañados por modelos de enseñanza y aprendizaje efectivos. El diálogo, el andamiaje, la colaboración, el aprendizaje interactivo y las actividades de aprendizaje significativo pueden ser los componentes de una instrucción efectiva.

Además de estas características y componentes de la instrucción, hay que añadir que los estudiantes con problemas de aprendizaje, aunque son una población heterogénea, generalmente son el resultado de múltiples problemas de naturaleza afectiva, conductual y cognitiva, y de los factores ambientales y culturales de los que el estudiante forma parte.

UNA APROXIMACIÓN INTEGRADORA

Una aproximación multicomponente debe ser flexible y modificable de acuerdo a las necesidades de alumnos y maestros, es decir, dinámica y abierta al cambio, basada en el conocimiento de prácticas emergentes.

Esto ha permitido el desarrollo de la estrategia de autorregulación.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACION

INDIVIDUALIZACION: A través del proceso de auto-evaluación, del uso de técnicas como el auto-monitoreo y la evaluación de portafolio los estudiantes pueden lograr el proceso de individualización.

COLABORACION: Se espera que el maestro y los alumnos participen en la determinación de las metas de instrucción, determinación de la tarea, ejecución, evaluación y modificación de la estrategia, procedimiento de adquisición de la estrategia y procedimientos de auto-regulación.

INSTRUCCIÓN BASADA EN EL DOMINIO: La organización de esta instrucción se encuentra conformada por diversas etapas que pueden ser reordenadas o combinadas según las necesidades del estudiante y no del dominio de las mismas.

INSTRUCCIÓN ANTICIPATORIA: Proceso intenso de planeación conjunta entre maestro e investigador.

ENTUSIASMO Y RED DE APOYO: El maestro puede fungir como modelo del aprendizaje reflexivo y autónomo, con entusiasmo y a la vez mantener y generalizar la ejecución de las estrategias con grupos de maestros o con las autoridades.

FACILITANDO EL DESARROLLO: La fuerza y debilidad de las diferentes estrategias utilizadas puede compararse y entonces pueden añadirse o desarrollarse nuevas estrategias.

DISEÑO Y PLANEACION DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTOREGULACION

1. Comprensión del aprendiz
2. Comprensión de la tarea y del proceso de composición
3. Definición de metas características y componentes de la instrucción
4. Desarrollo de estrategias de autorregulación para la composición
5. Adquisición de la estrategia y procedimientos de manejo o administración
6. Implementación
7. Evaluación y modificación

ETAPAS DE LA INSTRUCCIÓN

A través de las etapas de instrucción los maestros y los estudiantes colaboran en la adquisición, implementación, evaluación y modificación de las estrategias.

1. Desarrollo de pre-habilidades
2. Conferencia inicial
3. Discusión de la estrategia de composición
4. Modelamiento de la estrategia y autoinstrucciones
5. Dominio de la estrategia
6. Práctica colaborativa (estrategias de composición y autorregulación)
7. Ejecución independiente

LA CLASE DE LA MAESTRA MARICELA:

Un ejemplo que ilustra el desarrollo de estrategias de autorregulación

Maricela es una maestra de apoyo que trabajó con alumnos de tercer grado de educación primaria durante un taller de escritura.

Los alumnos eligieron el tópico y el género, determinaron el contenido y el propósito de su escritura, seleccionaron los materiales que debían ser publicados, usaron la comunidad de escritores como un recurso y editaron sus escritos.

Antes de iniciar la instrucción, la maestra consideró cuidadosamente las características de los estudiantes a través de la tarea de composición y encontró que la mayoría de ellos descuidaba dos o más de siete partes de una historia y que todos ellos podían mejorar sus historias escritas, así como tener otras metas y acciones.

Además ella consideró las características afectivas y cognoscitivas individuales y del grupo, con quienes ya había trabajado 2 años y los conocía a todos. Muchos estudiantes disfrutaban de la escritura, pero algunos se mostraban ansiosos acerca de la composición. Ella quiso fortalecer el sentido de motivación, mejorar su autoeficacia y autoestima o atribuciones internas (i.e. yo puedo hacer esto si lo intento). Finalmente ella consideró que el conocimiento y uso de las estrategias de composición escrita podrían beneficiar a algunos de ellos en la lectura de comprensión en particular y en la producción de reportes o biografías en lo general. Por ello la maestra decidió ofrecer la estrategia de instrucción a todos los estudiantes y trabajar sólo con aquellos que quisieran hacerlo. Ella planeó su instrucción utilizando los siete pasos con ligeras modificaciones.

Paso 1: Conferencia inicial

Maricela decidió iniciar con la conferencia y presentar la estrategia a todo el grupo: cómo la pueden aprender, su papel de colaboradores, incluso que pueden actuar como tutores de otros compañeros y la importancia del dominio y de la fuerza de la estrategia. Todos los estudiantes decidieron aprender la estrategia.

Paso 2: Desarrollo de prehabilidades

La maestra enfocó su atención en las partes de la composición escrita y su mnemotécnica.

Paso 3. Discusión de la estrategia de composición

En este paso se analizaron con los alumnos los cinco pasos de la estrategia mnemotécnica, cómo y cuándo usarla, además de la importancia de su dominio.

Paso 4: Modelamiento

Aquí la maestra presentó una historia apoyándose en una lámina ilustrada

Paso 5: Memorización de la estrategia y mnemotécnica

Los estudiantes proceden a memorizar la estrategia a través de cinco íconos y entonces pueden colaborar con sus compañeros.

Paso 6: Práctica colaborativa

En esta etapa el grupo discute la estrategia para mantenerla y generalizarla.

Paso 7: Ejecución independiente

Durante esta etapa los alumnos aplican todo lo anterior en la elaboración independiente de una tarea de composición escrita.

Finalmente, la maestra Maricela discute con la maestra del grupo las dudas que existen sobre la estrategia utilizada y se evalúan los resultados obtenidos.

ANEXO B
SE PRESENTAN LAS ILUSTRACIONES UTILIZADAS DURANTE LA
INTERVENCIÓN



FIGURA 1: ILUSTRACION UTILIZADA PARA LA EVALUACION INICIAL DE LA INVESTIGADORA (IDEA, S, MACOTELA; BERMUDEZ P. 1996)¹

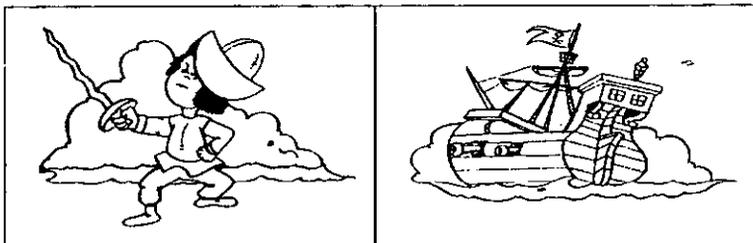


FIGURA 2: ILUSTRACION UTILIZADA POR LOS MAESTROS DE AULA DE LOS GRUPOS: CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA FILMACION INICIAL.



FIGURA 3: ILUSTRACION UTILIZADA POR LA MAESTRA DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN LA FILMACION INICIAL.

¹ Desde la figura 2 hasta la figura 23 (excepto la fig. 4 que es un cuento breve) las ilustraciones fueron reproducidas de Medina, L. S. (1996)

LA TEMIBLE BRUJA DEL ESTABLO

*Había una vez una horrible bruja.
Era tan temible que cuando hablaba,
hasta las culebras se espantaban.
Una noche la bruja entró a un establo,
dio un brinco y desapareció una cabra.
El dueño del establo escuchó el ruido
y entró temblando de miedo.
Tomó a la bruja del brazo y se lo dobló.
La bruja dio un brinco tan alto que chocó
con una tabla. La tabla se rompió y la bruja
salió volando. El dueño del establo le habló
a su esposa y le platicó lo que le sucedió,
ella pensó que todo era una broma...*

FIGURA 4: CUENTO UTILIZADO POR LA MAESTRA DE APOYO DEL GRUPO CONTROL EN LA FILMACION INICIAL

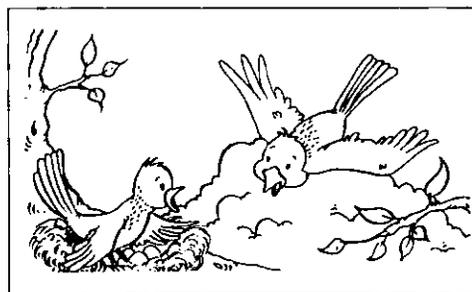


FIGURA 5: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA PRIMERA SESION DE LA INTERVENCION.

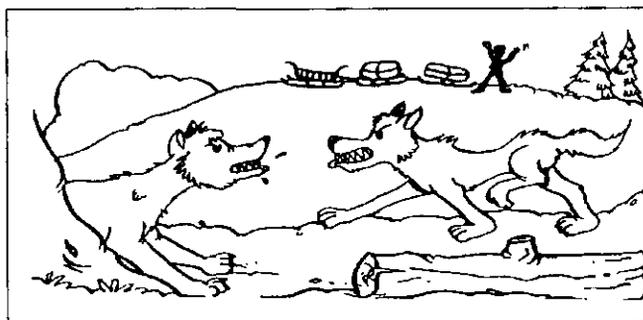


FIGURA 6: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA SEGUNDA SESION DE INTERVENCION

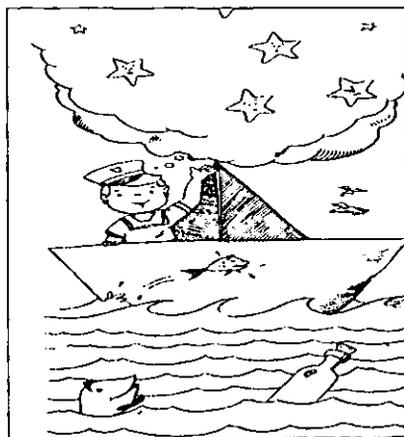


FIGURA 7: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA TERCERA SESION DE INTERVENCION.

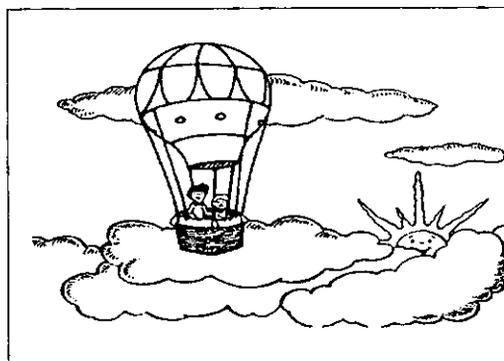


FIGURA 8: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA CUARTA SESION DE INTERVENCION.



FIGURA 9: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA EVALUACION INTERMEDIA.

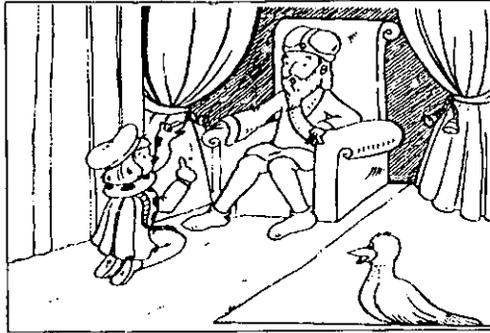


FIGURA 10: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA QUINTA SESION DE INTERVENCION.

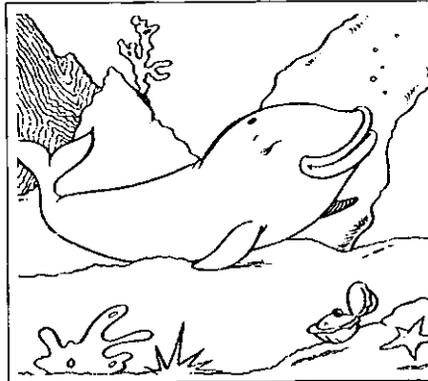


FIGURA 11: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA SEXTA SESION DE INTERVENCION.



FIGURA 12: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA SEPTIMA SESION DE INTERVENCION.

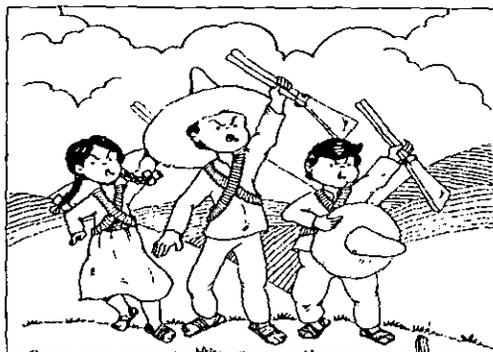


FIGURA 13: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA OCTAVA SESION DE INTERVENCION.

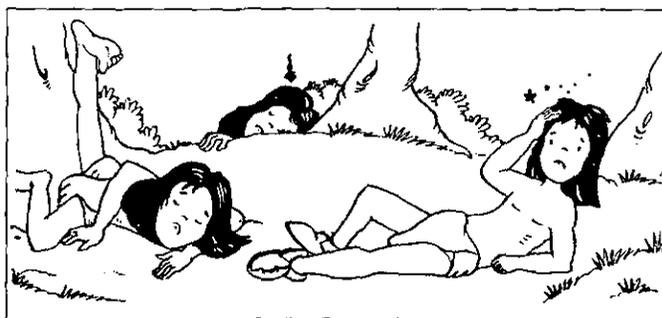


FIGURA 13: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA EVALUACION FINAL.

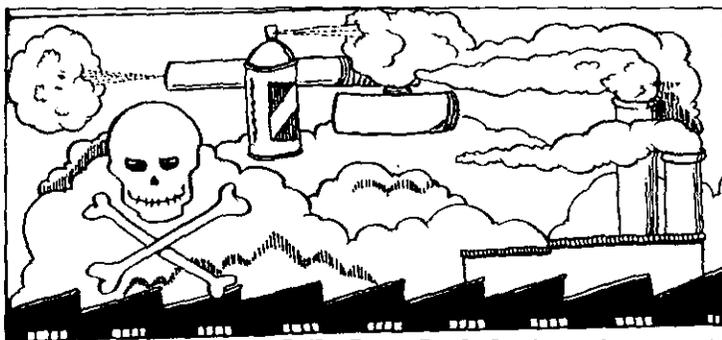


FIGURA 14: ILUSTRACION UTILIZADA EN LA SESION DE SEGUIMIENTO.

ANEXO C

Ilustraciones utilizadas para el entrenamiento de la nemotecnia.



FIGURA 1: ICONO DE "OJOS" RELACIONADO CON OBSERVAR ATENTAMENTE (PLANEACION)



FIGURA 2: ICONO DE "ALAS" RELACIONADO CON DEJAR VOLAR LA IMAGINACION (CREACION)



FIGURA 3: ICONO DE "LAPIZ" RELACIONADO CON LA ESCRITURA DEL TEXTO



FIGURA 4: ICONO DE "LUPA" RELACIONADO CON REVISAR ATENTAMENTE EL TEXTO ESCRITO: (ASPECTOS FORMALES Y DE CONTENIDO)



FIGURA 5: ICONO DE "LAPIZ CON GOMA" RELACIONADO CON LA CORRECCION DE BORRADOR Y NUEVA CREACION.

ANEXO D

Figuras utilizadas en la estrategia de autorregulación

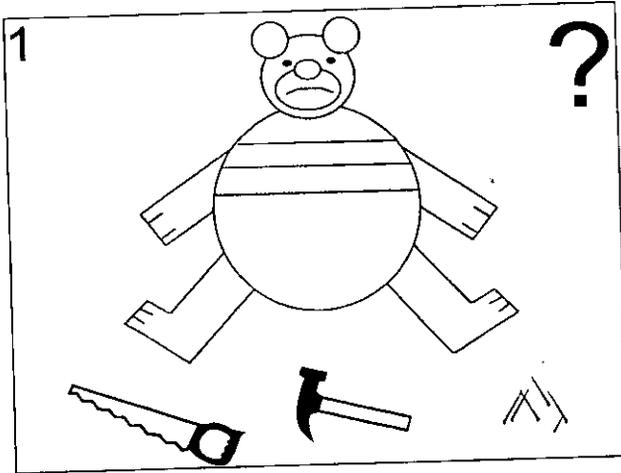


FIGURA 1: LAS HERRAMIENTAS CON QUE CUENTO ¿QUÉ VOY A HACER?(ANTES DE LA COMPOSICION DEL TEXTO)

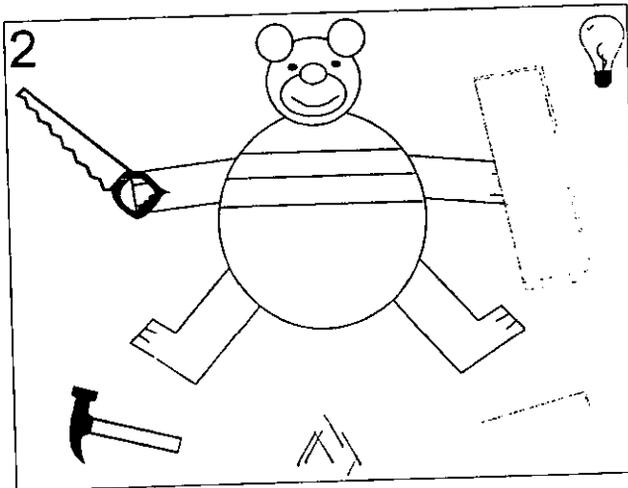


FIGURA 2: REALIZACION DE LA TAREA DE COMPOSICION (DURANTE)

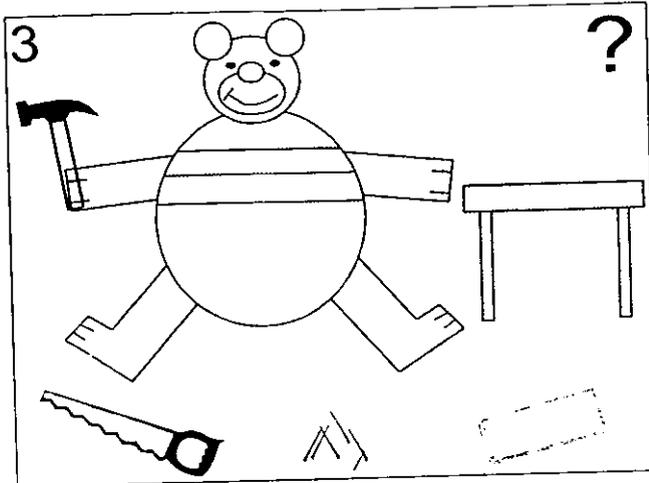


FIGURA 3: ¿CÓMO LO ESTOY HACIENDO? EVALUACION (DURANTE)

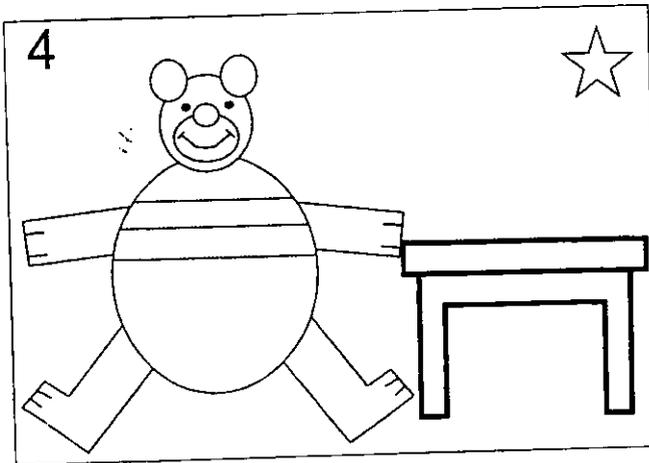


FIGURA 4: ¿CÓMO ME QUEDO? RETROALIMENTACION (AL FINAL DE LA TAREA DE COMPOSICION)