



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“CREENCIAS DE DOCENTES DE AULA Y DE APOYO EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A :  
VIOLETA PÉREZ SÁNCHEZ

DIRECTORA:  
DRA. SILVIA MACOTELA FLORES



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO.



MÉXICO, D. F. 2002.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

EXAMENES PROFESIONALES  
FAC. PSICOLOGIA.



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.

... a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional

NOMBRE: Violeta Pérez  
Sanchez

FECHA: 11/11/02

... A. Violeta Pérez

*AGRADECIMIENTOS.*

**DEDICO LA PRESENTE INVESTIGACIÓN A:**

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
Facultad de Psicología

Gracias por haberme permitido ser Universitaria  
y darme los conocimientos para poder culminar  
mi Licenciatura en Psicología y con ello tener las bases  
para enfrentar el ámbito profesional y laboral.

AGRADEZCO:

**A Dios:**

Tú que me has acompañado a lo largo de mi vida, sin pedir nada a cambio y me has dado la mayor alegría, me permitir realizar uno de mis más grandes anhelos, a ti que te lo debo todo.

**G R A C I A S.**

**A mi madre: Ma. Encarnación Sánchez Durán**

Porque gracias a tu apoyo incondicional, a tus desvelos y a tu amor, sin dudar me has entregado lo más valioso que se le puede dar a un hijo, la preparación necesaria para la culminación de mis estudios con éxito en todos los sentidos.

Gracias, porque me has dado la oportunidad de vivir, y de ser alguien en la vida.

**G R A C I A S.**

**A mi padre: Morelos Pérez Villalobos.**

A ti que ya no estas conmigo físicamente, estoy segura que donde te encuentres estarás orgulloso de este logro que he alcanzado, al igual estoy yo de ti por haber sido un hombre admirable y respetuoso. Con todo mi cariño.

**G R A C I A S.**

**A mi Hermano: Francisco Pérez Sánchez.**

Gracias por el apoyo, el esfuerzo y comprensión, porque me has impulsado a obtener uno de mis principales objetivos en la vida como ser humano. Con admiración, cariño y respeto.

**G R A C I A S**

A Mis Abuelos: **Javier Sánchez y Antonia Duran.  
Guadalupe Villalobos y José Pérez.**

Gracias por los ejemplos y el apoyo que me brindaron a través de su amor en el transcurso de mi vida, recordándolos con cariño por siempre.

GRACIAS

A Mis Tíos : **Ma. Elena Sánchez y Carlos Bustos, Ma. Lourdes Sánchez y Rafael Barrios, Paulina Durán y Piramo Avila, Beatriz Cortes, Blanca A. Ramírez, y Patricia Landeros, Javier y Claudia Ramírez.  
Margarita Y Guillermo, Dalia, Violeta y José Luis Gutiérrez, Orquídea , Magnolia y Joaquín, Juárez y Marisa Cárdenas, Hidalgo y Paquita, Cuatémoc y Virginia.**

Gracias les doy por el apoyo incondicional que me han brindado en el transcurso de mi carrera.

GRACIAS

A Mis primos; **Edgar y Mariana, Ovidio e Israel Barrios, Luisa Bustos y Victor Garcia, Carlos Bustos y Berenice Sánchez, Rogelio Bustos, Yorick, Tisbe, Silvio, Alexis, Piramo y Rocio Avila, Salvador Vargas, Gustavo López, Graco y Daniela Pérez, Guillermo Conde.**

A mis amigas : **Cecilia Barragán Barragán**  
**Paola Ochoa González.**

Gracias por todos los grandes momentos que pasamos juntas, por el apoyo incondicional que me ofrecieron, porque siempre logramos nuestro objetivo final; vencer todos los obstáculos que se presentasen y al correr del tiempo obtener lo mejor de cada una, la verdadera amistad.

GRACIAS

A mis amigos: **Saúl Ibarra Valencia ,Erika Apud, Juan Carlos Díaz , Sircarbal Dorantes, Margarita López, Carlos Frago, Lidia y Araceli Barragán, Arturo Hernández.**

Por haber compartido su amistad y el apoyo que me brindaron en el trascurso de mis estudios .

GRACIAS.

**RECONOZCO DE MANERA ESPECIAL :**

A mi asesora de tesis :

**Dra. Silvia Macotela Flores.**

Por darme la oportunidad de compartir a su lado  
un conocimiento amplio y una visión diferente en este proyecto,  
dando como resultado una investigación de éxito.

**Al H. Jurado.**

Por su valioso tiempo para la revisión  
y aportaciones al presente trabajo.



*INDICE.*

## INDICE

|   | Paginas |
|---|---------|
| RESUMEN.  | 1       |
| INTRODUCCION.                                     | 3       |
| Capitulo 1. ESCRITURA.                            |         |
| Antecedentes.                                     | 11      |
| Causas del fracaso de la escritura.               | 14      |
| Procesos psicológicos implicados en la escritura. | 16      |
| Ψ La escritura de palabras.                       | 16      |
| Ψ La enseñanza de la lengua escritura.            | 19      |
| Ψ Evaluación.                                     | 22      |
| Capitulo 2. INTEGRACION EDUCATIVA.                |         |
| Ψ Integración educativa.                          | 25      |
| Ψ La esfera "procesos".                           | 32      |
| Ψ La esfera "resultados".                         | 33      |
| METODO.   |         |
| Método.   | 37      |
| Procedimientos.                                   | 38      |
| Procedimientos relativos al proyecto general..    | 38      |
| Procedimiento para el presente estudio.           | 39      |
| Ψ RESULTADOS.                                     | 40      |
| Ψ DISCUSIÓN Y CONCLUSION.                         | 62      |
| Ψ LITERATURA CITADA.                              | 68      |

*RESUMEN*

## Resumen

El estudio que se describe en el presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio<sup>1</sup> y tuvo como propósito analizar las creencias de docentes de aula y de apoyo en relación con la enseñanza y la evaluación de la escritura.

Para tal efecto se utilizó un cuestionario previamente piloteado y validado en el que se exploran las creencias motivo del presente trabajo en dos grupos de profesores.

Se trabajó con 55 profesores de aula y 45 profesores de apoyo de escuelas públicas de la zona metropolitana.

Los resultados permiten apreciar diferencias entre las concepciones que manifiestan los docentes en diversas dimensiones relacionadas con la escritura, lo que tiene repercusión sobre las iniciativas de integración educativa. Un conjunto adicional de datos permite señalar recomendaciones para contribuir a una mejor enseñanza de la escritura en el nivel de educación básica.

---

<sup>1</sup> Desarrollo y evaluación de un programa -modelo de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con logro académico de niños de primaria. Proyecto CONACYT 23369-II

*INTRODUCCION.*

## INTRODUCCIÓN.

La integración educativa es un fenómeno que en México se ha abordado recientemente y representa un reto para profesionales y estudiantes interesados en el tema, dado que involucra la incorporación física, pero también social de las personas con necesidades educativas especiales al aula regular.

En México se están realizando esfuerzos para concretar las iniciativas de integración educativa en diversos niveles educativos. El propósito es, que cada individuo reciba las mismas oportunidades de educación y desarrollo como forma para lograr la igualdad de estas personas en todos los ámbitos.

Sin embargo, debe señalarse que este propósito depende de diversos factores entre los cuales se encuentran los de índole socioeconómico, los de tipo técnico y los relacionados con los encargados principales de la instrumentación: los docentes.

Por lo anterior, se propuso realizar un estudio que considera como uno de los elementos fundamentales para la integración educativa, el papel que juegan los docentes de aula. En particular, se planteó analizar qué tanto sus propias creencias interfieren o propician el trabajo colaborativo entre docentes de aula y docentes de apoyo que ahora se exige en la nueva perspectiva integradora.

El eje alrededor del cual se considera que se puede contribuir a fomentar el trabajo colaborativo entre docentes, es el currículum. En éste, se plantean como objetivos centrales para todo alumno con o sin necesidades especiales, la cobertura de las áreas académicas básicas: escritura, lectura y matemáticas.

En el presente trabajo, se propone analizar las creencias de docentes de aula y docentes de educación especial (de apoyo), en lo que respecta a la escritura en las dimensiones de conceptualización, enseñanza y evaluación. Con base en sus resultados se podrá identificar las coincidencias y discrepancias entre las creencias de ambos grupos. Se sostiene que entre más coincidencias, mayores serán las oportunidades de un trabajo colaborativo y por contraste, entre más discrepancias, será necesario trabajar en este rubro antes de esperar que la integración educativa ocurra únicamente porque es la demanda actual.

En lo que respecta a las creencias de los docentes, conviene mencionar algunos conceptos relevantes. Por ejemplo, Nisebett y Ross 1980, (ref. en Wittrock, 1990), expresaron que la comprensión por parte de la gente del rápido flujo de los acontecimientos sociales, depende a menudo de su amplia reserva de conocimientos generales sobre objetos personales, sucesos y sus relaciones características. También indicaron que algunos de esos conocimientos se hallan organizados en estructuras cognitivas, esquemáticas, en tanto que otros se representan como creencias o teorías.

En ese sentido, el docente como persona cuya tarea diaria es comprender e interpretar los acontecimientos sociales del aula, se atiene obviamente a las mismas clases de estructuras de conocimientos que pueden afectar al procesamiento de información y la conducta de los docentes durante la planificación y durante la interacción en el aula.

De acuerdo con Wittrock, (1990) los psicólogos han sostenido que las teorías que tienen consecuencias más importantes y trascendentes son las que se refieren a las causas generales de la conducta humana. Análogamente, al considerar las creencias y teorías de los docentes sobre los alumnos, algunos investigadores han expresado que las más importantes son las que se refieren a la percepción por parte de los docentes en relación con la conducta de los alumnos, en otras palabras, las interpretaciones de los docentes sobre las causas de la actuación de los alumnos, lo que puede afectar el rendimiento de estos últimos.

Este autor también menciona que los investigadores que han estudiado las creencias de los docentes, se han ocupado de ciertas dimensiones amplias de las interpretaciones, como el hecho de que estas creencias se refieren a las siguientes causas del alumno:

- a) Causa interna: El esfuerzo, la capacidad)
- b) Causa externa: La suerte, la dificultad de la tarea o el docente.
- c) Causa estable: La capacidad, la dificultad de la tarea o el esfuerzo característico
- d) Causa inestable: La suerte o el esfuerzo inmediato.

Asimismo, los investigadores se han interesado en la cuestión de si los docentes tienden a atribuirse los éxitos y fracasos de los alumnos y por consecuencia asumen la responsabilidad del rendimiento de los mismos. En este sentido, los docentes pueden mostrar dos patrones distintos de interpretaciones (la autoenseñanza y las contra defensivas).

Las interpretaciones que autoenseñanza o que sirven al interés propio se producen cuando los docentes por el hecho de participar en la interacción social, atribuyen a su tarea el éxito en el rendimiento de un alumno o a otros factores el fracaso del mismo alumno. De este modo, los docentes enlazan su ego aceptando la responsabilidad por el éxito de los alumnos y adjudicando a éstos la culpa de sus fracasos.

Por el contrario las interpretaciones contra defensivas, se producen cuando los docentes se responsabilizan del fracaso de los alumnos y conceden a éstos el mérito de sus logros.

Ames (1982 cit. en Wittrock, 1990) propuso una explicación alternativa para la falta de consistencia de los descubrimientos relacionados con la tendencia a favor de las interpretaciones de los docentes. Sostuvo que esas interpretaciones quedan afectadas por un factor adicional: la valoración de la responsabilidad por parte de los docentes.



Formuló la hipótesis de que en la valoración de la responsabilidad por parte de un docente intervienen tres creencias básicas:

- a) La enseñanza es una actividad importante.
- b) Los docentes realizan actos intencionales para producir resultados positivos.
- c) El éxito de los alumnos puede conseguirse por lo general, en una situación y con unas regulaciones determinadas.

Los teóricos de la interpretación afirman que hay una relación importante entre las interpretaciones que realiza un docente sobre las causas del rendimiento de un alumno y la realimentación que le proporciona a éste. En un estudio inicial, Weiner y Kukla (1970, cit. en Wittrock, 1990) comprobaron que cuanto mayor era el éxito del alumno, más positiva era la realimentación del docente. Los alumnos que a juicio del docente se esforzaban, eran más recompensados y menos castigados que los que no lo hacían. El esfuerzo percibido era mucho más importante como factor determinante de la recompensa y el castigo que la capacidad percibida.

Según Munmy (1982, cit. en Wittrock op. cit), ha crecido el interés por estudiar lo que se denomina "las teorías implícitas" de los docentes este tema es importante para comprender los procesos de pensamiento en la enseñanza, si además se reconoce que es necesario entender su relación con el contexto psicológico en que los docentes desarrollan su labor. Este contexto está compuesto por una mezcla de teorías, creencias y valores que no siempre se enuncian de manera abierta o explícita, pero que participan en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

Diversos autores y desde perspectivas distintas, afirman que las personas utilizan ciertas teorías personales de tipo táctico o implícito y de sentido común para interpretar lo que ocurre en nuestro mundo (Pozo, Del Puy, Sanz, y Limón, 1992; Ayala y Martín, 1997; Marrero, 1991; Wittrock, 1990)

El término "teorías implícitas" ha recibido diferentes denominaciones, tales como percepciones, expectativas, sistemas de creencias invenciones, teorías intuitivas, conceptos cotidianos, etc. También se ha hecho referencia a ellas como modelos personales útiles para predecir y controlar acontecimientos, otros prefieren hablar de conocimientos prácticos o conjuntos de ideas o acciones para hacer frente a situaciones problemáticas.

Cualquiera de estas interpretaciones tienen que ver con un tipo de conocimiento que se deriva de la experiencia y se representa en imágenes o constructos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional. La diversidad de términos para referirse a ello permite notar las dificultades para abordar su investigación, (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Esencialmente las teorías implícitas son las concepciones o formas de pensar que sostienen las personas sobre determinados aspectos de la realidad y son utilizados para interpretar lo que sucede en nuestro alrededor, (Ayala y Martín, 1997), e influyen en las propias prácticas.

Las teorías implícitas están constituidas por un conjunto de conceptos y de eslabones que establecen relaciones, tienen funciones interpretativas, permiten establecer predicciones sobre sucesos futuros e incluyen rutinas operativas sobre el modelo correcto de actuar, (Pozo, Del Puy, Sanz y Limón, 1992).

Estas teorías están formadas por dos elementos; los conocimientos y las creencias. Entre conocimientos y creencias existe una serie de semejanzas y diferencias que permiten comprender con más detalle a qué se refiere cada uno de estos elementos y la relación que mantienen al formar una teoría implícita. (Castillo 1999).

1. La primera similitud entre conocimientos y creencias se encuentra en que ambos están conformados por una serie de conceptos que se hayan interrelacionados entre sí, (Pozo, Del Puy, Sanz y Limón, 1992). Ambos elementos están ordenados en esquemas, o estructuras cognitivas o en proposiciones que se han ido construyendo a partir de la experiencia, (Nisbett y Ross; 1980, Cit. en Wittrock, 1992).
2. La siguiente similitud estriba en que comparten funciones interpretativas de los sucesos pasados y predicciones de los sucesos futuros, (Pozo, Del Puy, Sanz y Limón, 1992). Esto quiere decir, que tanto los conocimientos, como las creencias son utilizadas por las personas para entender los sucesos pasados y enfrentarse a nuevas situaciones.
3. La tercera y última similitud consiste en que ambos incluyen "rutinas operativas" (Pozo, Del Puy, Sanz y Limón, 1992). Esto significa que, tanto los conocimientos como las creencias guían a las personas sobre su manera cotidiana de actuar.

Asimismo, estos conocimientos y creencias también tiene diferencias importantes:

1. Los conocimientos se refieren a un cuerpo de conceptos que tienen una estructura lógica de clase, lo cual significa que sus definiciones son precisas para una clase de objetos o sucesos que son independientes de otras clases. Sin embargo, las creencias son cuerpos de conceptos que tienen una estructura vaga y difusa, cuyo significado no siempre es el mismo.
2. Las creencias pueden variar de una situación a otra y llegar a coexistir en el sujeto, creencias completamente diferentes.
3. En los conocimientos los términos están claramente definidos, mientras que en las creencias la definición de un mismo término puede variar dependiendo del contexto.
4. Los conocimientos tienen una estructura explicativa más compleja por la relación lógica que existe en ellos, mientras que las creencias tienen una estructura más simple, porque no es necesaria una relación lógica entre los conceptos.

En los estudios que abordan directamente esas teorías implícitas se han utilizado métodos de investigación que incluyen la observación participante etnográfica, la entrevista clínica, la estimulación de recuerdo, y la técnica de la matriz de repertorio. Los términos que se han usado para referirse al tema de estudio incluyen de acuerdo con la revisión que hace Wittrock (1990): perspectiva personal del docente, (Janesick, 1977), sistema conceptual, (Duffy, 1977), principios de práctica, (Marland, 1977), sistemas de constructos, (Bussis, Chittenden y Amarel, 1976), conocimiento práctico, (Elbaz, 1981) y teorías implícitas (National Institute of Education, 1975).

De lo anterior, resulta claro que el estudio de las creencias de los docentes ha cobrado importancia en el entendimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ocurren en el aula. También se desprende que las formas de estudiar las creencias es diverso y que se ha dado énfasis a las creencias de los docentes sobre los alumnos. Sin embargo, para el presente estudio se acude a una variante que consiste en determinar cuáles son las concepciones o creencias de docentes de aula y docentes de apoyo en relación con el eje en el cual pueden articular su labor compartida frente a las demandas de la integración educativa.

Como se indicó con anterioridad este eje se refiere al currículo y los elementos más notables que lo conforman, las áreas académicas básicas de la escritura, la lectura y las matemáticas. En este trabajo se abordan las creencias sobre la enseñanza y la evaluación en el área de escritura.

En apoyo al estudio, además de lo anteriormente expuesto, se realiza una revisión sobre los temas relacionados con el estudio, a saber, la escritura y la integración educativa. Sobre esta base se describe el método empleado, los resultados obtenidos y la discusión respectiva.

*CAPITULO I*

*ESCRITURA.*

## ψ ESCRITURA.

En el contexto escolar la escritura es considerada como una de las herramientas básicas para el aprendizaje, ya que por medio de ella es posible acceder a una serie de conocimientos de muy diversos contenidos escolares. Es por éstos, que en el plan y los programas de estudio de educación básica se plantean como una prioridad en el dominio de la lectura y la escritura (SEP, 1993).

El aprender a escribir pasa por varias etapas en un primer momento el niño hace trazos o dibujos tratando de expresar significados con ellos, antes de la iniciar la enseñanza de la escritura formal en la escuela, (Goodman,1982).

Posteriormente en la siguiente fase se aprende el trazo de las letras y la correspondencia de las mismas, asimismo el sonido con las grafías, es a lo que generalmente llaman "aprender a escribir" y es predominante trabajado en los primeros años de educación primaria. Pero el dominio de la escritura no termina ahí, es necesario también aprender a expresarse de forma coherente, a ésta siguiente fase generalmente se le denomina "expresión escrita " (Defior, 1996).

Cuando una persona escribe para manifestar algo pone en juego una serie de conocimientos, habilidades y acciones específicas. Esto es a lo que se llama procesos de escritura.

El proceso de la escritura es complejo cuando una persona escribe. En él interviene el conocimiento previo al contexto de producción y el paso cognitivo involucrado en la producción, (Defior 1996).

Los conocimientos previos: Son los esquemas con que cuenta el sujeto. En caso específico de la escritura, son necesarios los conocimientos sobre el tema del que va a escribir, de la audiencia a la que está destinado el escrito y convenciones, como la ortografía o la relación sonido-grafema.

El contexto: Es la necesidad de tomar en cuenta los objetos que describen e involucran los aspectos motivacionales, características de la audiencia y la interpretación de la tarea del escritor.

Los procesos cognoscitivos: Se refieren a las acciones que se ejecutan al escribir, como son las de planeación, producción y traducción, (Hayes y Flower, 1986, Alonso, 1996 Meltzer, 1993).

La escritura es una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre, signos que varían según las civilizaciones. La escritura es una adquisición tardía en la historia de la humanidad y más tardía que el lenguaje oral en la ontogénesis.

La escritura tiene sus propias exigencias, siendo la esencial la expresión gráfica, pictográfica o grafológica, esta hecha en nuestra sociedad para ser vista y leída. La eficiencia de la escritura depende de los modos de adaptación cultural de los niños y adolescentes, así como los medios de realización y creación.

El proceso sensoriomotor que se desarrolla en la copia y la imitación pictográfica de las formas que se convierten en trasposición simbólica en el momento del dictado o de la escritura espontánea, se da a partir de un cierto grado de desarrollo intelectual, motor o afectivo (Lugo, 1992).

En nuestra sociedad la escritura experimenta un desarrollo mensurable por una parte de factores madurativos y órgano-funcionales, y por otra parte, de un aprendizaje escolar jerarquizado. Por eso y a pesar de su carácter arbitrario, evoluciona la escritura según leyes que pueden ser confrontadas con las del desarrollo psicológico general.

De acuerdo con Ajuriaguerra y Auzias, (1984), la evolución de la escritura está enfocada bajo dos aspectos:

- ψ El estudio del desarrollo de los trazos gráficos.
- ψ El estudio de la motricidad, tomada desde el ángulo de las posiciones, la tonicidad y el movimiento.

La escritura es una transcripción del lenguaje, se puede decir que es un aprendizaje cuyo comienzo y desarrollo se sitúa entre los seis y los once años y comprende tres etapas:

- ψ En la primera etapa (entre los 6 y 7 años), las dificultades motrices son importantes y marcan fuertemente el grafismo; es lo que se ha llamado la fase "precaligráfica".
- ψ El niño alcanza un equilibrio gráfico general marcado por un relativo dominio del gesto, la eliminación de las principales dificultades motrices y la "caligrafía infantil".
- ψ Después de los diez años, se pone de nuevo en tela de juicio este equilibrio, (fase post - caligrafía).

En la actualidad el problema de la escritura es muy debatido, algunos autores sostienen que siendo la escritura una expresión de la personalidad, ella debe ser plenamente respetada.

La escuela asume la mayor responsabilidad en la enseñanza de la escritura, al igual que la enseñanza de la lectura y establece qué condiciones debe reunir cada una de estas habilidades para ser aceptable.



El niño que no puede aprender a leer y a escribir como la mayoría de los pequeños de su misma edad, está sujeto también a presiones del medio ambiente que lo hace sentirse inferior (Lugo 1992).

### CAUSAS DEL FRACASO EN LA ESCRITURA.

Dentro de las posibles causas que ocasionan fracaso en la adquisición de la escritura se tiene las siguientes:

De acuerdo con Ajurriaguerra, (1984), los trastornos que presentan los niños en la escritura pueden ser la consecuencias de dificultades motrices, praxias, tensión afectiva o desconocimientos de la lengua. Los desórdenes de la escritura no son otra cosa que el cristal de aumento de estas dificultades. La agravación de estos trastornos puede depender de circunstancias desfavorables localizadas en el periodo de aprendizaje.

Samet (1971) identifica dos factores:

- ψ El objetivo.
- ψ El subjetivo.

En cuanto al factor objetivo destacan los siguientes:

- ψ Posición: Debe permitirsele al niño la posición natural y que espontáneamente le resulte más cómoda.
- ψ Elección: El niño a veces elige mal la posición por lo que el maestro debe observar este detalle y aconsejar lo que sea oportuno.
- ψ La luz: El aula mal iluminada o la ubicación inadecuada de un alumno cuya visión esté ligeramente disminuida puede influir en su escritura.
- ψ Ritmo de trabajo: Para que una escritura sea clara y estética se debe de escribir despacio y lentamente, ya que la rapidez deforma la escritura y da lugar a omisiones de letras y otros errores.

En el factor subjetivo, la escritura debe de ser considerada desde dos puntos de vista :

- Ψ Social: La escritura es un medio de comunicación que exige legibilidad y claridad.
- Ψ Individual: La escritura es un medio personal de expresión y las cualidades que debe reunir son sinceridad y espontaneidad que reflejan una gran variedad de factores subjetivos.

Quiroz, (1980) dice que las causas generales que llevan al fracaso en la adquisición de la lectura y la escritura son:

- Ψ Afecciones orgánicas o médicas: Aquí se distinguen los trastornos sensoriales (visuales y Auditivos), encefalopatías y otras afecciones que conducen a debilidad mental o disminución intelectual y enfermedades de larga duración.
- Ψ Causas psicológicas: En estas causas existen desajustes psicológicos y la perturbación emocional. Aquí el papel de la escuela es de gran importancia ya que podría mitigar estos problemas, proporcionando información a los padres sobre las dificultades y progresos del niño y orientándolos sobre las medidas adecuadas.
- Ψ Causas pedagógicas: En esta causa se denota la incapacidad del maestro, como deficiencia del sistema escolar de enseñanza, clases superpobladas, etc.
- Ψ Factores sociales: Dentro de estos factores tenemos que en muchas circunstancias el niño en edad escolar tiene que trabajar en otras actividades, (ayudar a sus padres en el trabajo), lo que ocasiona el abandono forzoso de la escuela. Otros factores sociales son referidos a la desnutrición, privación cultural del medio, o ya sea serias dificultades económicas, etc.

- Ψ Dificultades específicas: Estas son las más notorias y se conocen como severas y leves.
- Ψ Las dificultades severas se equiparan a los síndromes con disfasia y las formas más leves se presentan como retrasos simples para la adquisición de la lecto-escritura. En las formas más severas el niño suele tener retraso y deficiencia en la adquisición del lenguaje hablado.
- Ψ Las dificultades leves presentan repetidos fracasos escolares en la adquisición del lenguaje lecto - escrito, (Lugo, 1992).

### **Procesos implicados en la escritura**

La escritura se puede diferenciar entre codificación de las palabras mediante signos y composición de textos. Otra posible clasificación es la que separa la escritura productiva de la reproductiva, (copia y dictado), ya que no involucra los mismos procesos.

De acuerdo con Defior (1996) en los sistemas alfabéticos, cuando se escriben palabras aisladas se trata de convertir una cadena fonológica en los grafemas que le representan. Generalmente, se parte del significado que se quiere expresar (excepto si las palabras son dictadas) y se elige la palabra que representa ese concepto; a partir de ese momento intervienen los mecanismos específicos de escritura para obtener la forma ortográfica correspondiente. La investigación en este campo ha puesto de relieve que, al igual que en la lectura, existen dos rutas posibles, la fonológica y la ortográfica.

La vía fonológica, llamada también indirecta o no léxica, utiliza los mecanismos de conversación o reglas de correspondencia fonema - grafema para obtener la palabra escrita. El uso de esta vía implica la habilidad para analizar las palabras orales en las unidades que las componen, es decir, la capacidad para segmentar las palabras en sus fonemas y para establecer la conexión con sus grafemas correspondientes.

La vía ortográfica, directa visual o léxica, recurre a un almacén, el léxico ortográfico o grafémico, donde estarían almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que ya han sido procesadas con anterioridad. El siguiente cuadro ilustra estos conceptos.

**Escritura de palabras**

**Ruta fonológica , indirecta**

Utiliza las reglas de correspondencia fonema-grafema para obtener la palabra escrita, una vez extraídas las unidades fonemáticas.

Ejemplo: /sifón/  $\rightleftarrows$  /s/, /i/, /f/, /o/, /n/  $\rightleftarrows$  **sifón**

**Ruta visual, directa, ortográfica**

Utiliza un almacén, el léxico ortográfico, donde estarían almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras.

Ejemplo /kabaló/  $\rightleftarrows$  cavallo, cabayo , cavayo, kaballo

**Caballo, kabayo, kavayo, caballo.**

Cuadro 1 Representa el acceso del léxico en la escritura de palabras. Defior (1996).

La representación de una palabra puede ser fonológica, se pueden originar errores ortográficos puesto que no existe una regla precisa de correspondencia fonema-grafema, así como la lectura, los procesos de escritura de palabras tienen que automatizarse para poder alcanzar el dominio de la escritura en su forma más compleja, la composición de un texto.

En cuanto al desarrollo de la escritura de palabra, el modelo evolutivo de Utha Frith (1985 Cit. en Defior, 1996), establece tres fases:

- ψ Fase logográfica: Durante la etapa se desarrolla la conciencia metalingüística, la capacidad para reflexionar sobre los aspectos formales del lenguaje, tomando los niños conciencia de lagunas de las conversaciones del lenguaje escrito. Los niños reconocen y escriben unas pocas palabras de modo global, que es lo que ocurre cuando aprende a escribir su nombre o el de algunas personas u objetos de su entorno cotidiano.
- ψ Fase alfabética: A lo largo de esta fase, los niños aprenden a asociar los fonemas con sus grafemas y a aplicar las RCFG (de manera sistemática. Cometan muchos errores de sustitución de un grafema por otro y en menor cuantía, los de omisión, adición o inversión del orden.
- ψ Fase ortográfica: En esta fase los niños escriben muchas palabras sin necesidad de aplicar las reglas porque ya se han ido formado y almacenando sus patrones ortográficos.

Según Frith, existiría un desfase evolutivo en el proceso de adquisición del lenguaje escrito de manera que el paso de la etapa logográfica a la alfabética se haría antes en la escritura que en la lectura, aunque también señala que siempre serán necesarias cientos de horas de prácticas para llegar al dominio de estas dos habilidades.

A la escritura manual se añaden los procesos motores que implican que los patrones motores de las letras y de sus alógrafos que son las distintas formas de una letra estén almacenados en la memoria a largo plazo, en el almacén de patrones motores gráficos. Estos patrones indican la forma, dirección, secuenciación y tamaño de los rasgos de las letras.

Además, es necesaria la coordinación grafomotora fina para dirigir el trazo, aspecto al que el niño y los profesores dedican una gran atención y esfuerzo y que salvo dificultades motoras graves, todos los niños llegan a dominar (para conocer los aspectos motrices de la escritura) y en casos extremos, las dificultades de ejecución motriz pueden ser utilizadas por los modernos sistemas de escritura, como puede ser una computadora o una maquina de escribir.

### **La Enseñanza de la lengua escrita.**

La enseñanza, es una disposición compleja que está determinada por una cantidad amplia de factores. Esto implica que es necesario conocer cómo se concibe su función, cómo se evalúa, cómo se entiende el proceso de escribir, cómo se percibe el proceso por el cual el niño llega a desarrollar sus habilidades para expresarse por escrito, qué tipo de estrategias se promueven y desarrollan, a qué problemas los profesores se enfrentan cuando sus alumnos escriben. Al comparar lo que dicen y lo que hacen, se pueden llegar a conocer las teorías implícitas de los maestros, que entran en el juego cuando se está enseñando al alumno a expresarse por escrito.

La enseñanza de la escritura en el salón de clase comienza regularmente en jardín de niños, o en el primer grado de educación primaria. Al principio, el énfasis está puesto en actividades como colorear, copiar, trazar figuras. Finalmente la atención se centra en la escritura en la escuela como una forma de auto-expresión significativa donde la instrucción se enfoca al uso de la gramática y al desarrollo de la calidad en las ideas expresadas.

Newkirk, (1987 cit en Lozada, 2000), reportó que los niños perciben que la escritura es más que un lenguaje escrito en un papel. La percepción de los niños acerca de la escritura incluye una combinación de dibujos, texto escrito y comentarios verbales.

La expresión escrita es considerada por su importancia como una escritura creativa, pero también incluye la escritura funcional (Mercer, 1997). La escritura creativa es la expresión personal de los pensamientos y experiencias en una manera única, como un poema, un diario, etc. La escritura funcional se enfoca en la transmisión de información en una forma estructurada tal como cartas de negocios, invitaciones, reportes, etc.

Gaves, (1985 cit. en Mercer, 1997), afirma que el énfasis de la enseñanza de la escritura ha cambiado del producto de la escritura al proceso involucrado en la creación del producto. La importancia del producto de la escritura radica en la utilización de la gramática, ortografía, uso de mayúsculas, puntuación y en la escritura (caligrafía) misma. En cambio, el proceso involucrado pone más énfasis en el esfuerzo que hace la persona para llegar a un significado.

Dentro de la enseñanza de la escritura, es importante analizar el proceso mediante el cual los niños llegan a realizar escrituras elaboradas por ellos mismos. Isaacson (1990), habla de cuatro características del proceso de enseñanza de la escritura, que van de generación de la idea inicial hasta escribir la redacción final.

El proceso debe ser modelado; se realiza una discusión previa a la escritura, el maestro debe modelar las estrategias de planeación mediante la realización de preguntas acerca del tema y demostrar la forma en que organiza la información (Gráfica, mapas semánticos etc.).

El proceso puede ser colaborativo; la colaboración puede involucrar al maestro y a los alumnos en actividades tales como lluvia de ideas, contribución y organización de la información, retroalimentación, etc.

El proceso puede ser estimulado; el maestro puede ofrecer ayuda mediante la estimulación por etapas del proceso de la escritura o ayudando con decisiones de escritura.

El proceso debe llegar a ser auto-monitoreado. El maestro puede dar al estudiante las estrategias para situaciones específicas e ideas para la auto-instrucción.

La escritura debe estar integrada al curriculum escolar y el maestro debe ayudar al estudiante a comprender que el propósito de la escritura es el de la comunicación. El maestro puede proporcionar actividades tales como discusiones o materiales audiovisuales que estimulen el tema (Clay 1991).

Al principio el estudiante puede sentir más confianza al escribir temas familiares como historias de personajes conocidos. Sin embargo, a la larga, los estudiantes deben ser responsables de escoger sus propios temas para escribir. Cuando los estudiantes crean sus propias historias, el material es más significativo para ellos, y a la vez se ven más motivados para elaborarlos.

El uso de computadoras a través de procesadores de palabras permite al estudiante corregir, editar, revisar y manipular el texto (Mercer, 1997). La facilidad para cambiar palabras motiva al estudiante a corregir la ortografía y otros errores, así como mejorar el texto en aspectos de composición.

Con lo anterior, nos damos cuenta que las computadoras son un gran apoyo para los estudiantes y todo aquel que hace uso de ellas, pero a la vez provoca que la habilidad de una ortográfica correcta disminuya enormemente, ya que se fia el usuario de que la corrección ortografía la lleva a cabo la máquina.



## Evaluación

En la evaluación general que se aplica a niños que son detectados con problemas, se incluye la aplicación de pruebas académicas, las que ayudarán a determinar si existen problemas en las áreas de lectura y escritura, así como las habilidades que se enseñan en otros programas académicos.

Los problemas que se encuentran a menudo son: sustitución u omisión de letras al escribir o tomar dictado, falta de fluidez en la lectura y problemas en el aprendizaje de la lectura.

En la evaluación de la escritura el objetivo principal es precisar y analizar los siguientes puntos:

- Ψ La rapidez de la escritura.
- Ψ El nivel de la escritura.
- Ψ El grado de disgrafía.
- Ψ La motricidad gráfica (posición, movimiento, soltura, etc.).

Ante una buena enseñanza, no corresponde necesariamente un buen aprendizaje, por lo tanto será necesario evaluar el aprendizaje de los alumnos y de esta manera se podrá tener mayor información acerca de si el alumno obtuvo el conocimiento además de conocer si la enseñanza fue significativa o no.

Las pruebas de diagnóstico estandarizadas de expresión escrita proveen información útil para la planeación de instrucción. Medir la habilidad de la escritura puede enfocarse a la capacidad de composición, estilo y originalidad de ideas; además de aspectos mecánicos incluyendo sintaxis, uso de mayúsculas, puntuación, ortografía y el trazo de las lecturas.

Algunos maestros evalúan de manera informal la expresión escrita de sus alumnos mediante el análisis de los siguientes componentes de la tarea escrita. (Mercer, 1997).

- Ψ **Fluidez:** Es definida como la cantidad de producción verbal y se refiere al número de palabras escritas.
- Ψ **Sintaxis:** Se refiere a la construcción de oraciones o a la forma en la que las palabras son puestas juntas para formar frases, cláusulas y oraciones.
- Ψ **Vocabulario:** Se refiere a la originalidad o madurez del estudiante en la elección de palabras y la variedad de letras usadas en el trabajo de la escritura.
- Ψ **Estructura:** Incluye aspectos mecánicos de escritura, tales como puntuación, uso de mayúscula y reglas de gramática.
- Ψ **Contenido:** Puede ser dividido en precisión, ideas y organización.

La revisión realizada en este capítulo permite sostener la importancia de la escritura como parte esencial de la formación de los alumnos. También permite apreciar los cambios en la manera de conceptualizar esta importante área académica que se ha modificado de considerarla como una tarea rutinaria y automática a concebirla como un proceso complejo que debe entenderse a fin de adaptar los procedimientos de evaluación y enseñanza. Para propósitos del estudio realizado que se describe más adelante, resulta importante determinar qué tipo de conceptualización es la que los docentes de aula y de apoyo manejan en la actualidad en relación con la escritura con objeto de analizar si esta conceptualización contribuye o no al desarrollo del proceso de integración educativa.

*CAPITULO 2*  
*INTEGRACIÓN EDUCATIVA.*

## INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La integración educativa o participación escolar como también se le llamó en 1994 en la Liga Internacional a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual significa: proporcionar a los individuos especiales la posibilidad de participar en todas las oportunidades educativas disponibles para el resto de las personas, a menos que sus problemas sean tan severos que no puedan integrarse a programas regulares, (Cartwright, Cartwright y Ward, 1981 Cit. en Macotela, 1994).

Este movimiento parte de un modelo que privilegia la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos, para lo que establece al aula regular como el espacio idóneo para que se cumplan esos fines (Ainscow, 1995).

De Lorenzo en 1985, sostiene que la integración es el proceso de incorporación física y social de los que están segregados y aislados. Significa ser un miembro activo de la comunidad viviendo donde otros viven, como los demás, teniendo privilegios y derechos de cuidados (Cit en Arciniega, 2001).

Medrano en 1986 planteó que la educación integrada "Es un sistema completo de atención, tratamiento y servicios para las personas que ya sea por sus capacidades cognoscitivas, por sus alteraciones sensoriales, por dificultades motrices o cualquier otro motivo, no se ajusta al modelo establecido en la sociedad"(Cit. En Arciniega, 2001).

En la Asociación Nacional para Ciudadanos Retardados en los Estados Unidos, (National Association for Retarded Citizens: N.A.R.C.) la consideran como un "servicio educativo que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas educativas con diferentes niveles de integración, que son apropiados al plan educativo de cada alumno; permitiendo la máxima integración educativa, temporal y social entre los alumnos con y sin discapacidad durante la jornada escolar regular, (Medrano 1986 Cit. en Arciniega, 2001)

La integración está vinculada estrechamente con el concepto de normalización. Esto significa que están involucrados esfuerzos por modificar los servicios que se proporcionan a las personas en diferentes ambientes bastantes restringidos, buscando ampliar las posibilidades de desarrollo de las personas en condiciones lo más normales posible.

En México se han realizado diversas iniciativas tendientes a definir e impulsar la integración educativa. Estos esfuerzos tienen sus antecedentes en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, desarrollada en 1990 en Jomtien, Tailandia y la Declaración de Salamanca realizada en 1994. Los dos acontecimientos dan fundamento a la propuesta de Integración Educativa en nuestro país (SEP, 1994).

La Conferencia Mundial de Jomtien acuñó la noción de “necesidades básicas de aprendizaje (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 Cit. en SEP, 1994).

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”.

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 que tienen los alumnos con necesidades educativas especiales, se basan, por un lado, en el presupuesto financiero con que cuenta el propio sistema educativo.

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

Debe Aclararse que en México, 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 Educación Especial como una instancia de la educación básica y la adopción de un modelo educativo integrador como alternativa.

La Confederación Mexicana de Asociaciones a favor de las personas con discapacidad Mental: CONFE (Arciniega, 2001), es otra organización que ha impulsado la integración educativa. Por ejemplo, desde 1982, plantea que los objetivos de la educación integrada son:

- Ψ Identificar las necesidades educativas individuales y ajustar los programas curriculares de la escuela regular.
- Ψ Reconocer criterios evaluativos que permitan y faciliten el desarrollo integral del individuo tanto en lo académico, como en lo social.
- Ψ Incrementar habilidades y destrezas que permiten participar y contribuir de manera útil en la comunidad.
- Ψ Desarrollar la autoestima y concepto de autosuficiencia fomentado una imagen positiva en la escuela y en el grupo, estructurando estrategias que favorecen la integración; ayudando al reconocimiento y aceptación de diferencias propias y de otros.
- Ψ Utilizar estrategias psicopedagógicas que faciliten el manejo del grupo a través de actividades participativas, que permitan el desenvolvimiento cognoscitivo de cada alumno alrededor de los primeros conceptos a aprender.

El modelo integrador parte del reconocimiento al 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's. Desde que finaliza la Segunda Guerra Mundial, los países europeos principalmente, enfatizan la necesidad de respetar los derechos humanos de todas las clases sociales.

Con el modelo educativo se reconoce que la sociedad, las condiciones socioeconómicas, el entorno familiar y social, así como la influencia 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.

La integración educativa no es el único fin, sino también es la integración y participación social de las personas con discapacidades. Si una persona ha vivido segregada en sus etapas escolares, no podrá integrarse a la sociedad como miembro valioso y contribuyente. (Pantich, 1992, cit en Arciniega, 2001).

Toledo, 1981 (Cit, en Arciniega, 2001) sostuvo que " la integración del alumno discapacitado ofrece al alumno regular la posibilidad de compartir con una persona "diferente", la oportunidad de aprender a aceptar, respetar, de vivir las "diferencias". El alumno con discapacidad, a su vez, tiene la oportunidad de incorporarse a la comunidad escolar en condiciones semejantes a las del resto de sus compañeros, puede adquirir un concepto real de lo que es una sociedad multiforme, con gente de todo tipo, con ideología, pudiendo así, formarse una idea realista de sus posibilidades. De hecho, es un proceso de dos vías; preparar a las personas con discapacidad para que se integren y preparar a la sociedad para que los reciba"

España fue uno de los primeros países iberoamericanos que asumieron el compromiso de impulsar la integración educativa. Las iniciativas incluyeron un conjunto de acciones relacionadas con la legislación, los cambios curriculares y la formación de docentes.

En lo que concierne a la legislación, por ejemplo, en el "Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo" de 1989 se presentaron las líneas fundamentales de la reforma educativa en España. En 1990, las Cortes aprobaron la ley que establecía la estructura del nuevo sistema educativo obligatorio a todos los niños, transformar al profesional y mejorar la calidad global de la enseñanza. Este objetivo es el principal punto de referencia para la modificación de la enseñanza, y por este motivo figuran en la ley varios compromisos para mejorar de la educación, (Marchesi, 1995).

Paralelamente se plantearon modificaciones a los planes y programas de estudio de las escuelas (Marchesi, 1995). En el nuevo currículo se consignaban tres objetivos principales:

1. Adaptar los objetivos y los contenidos educativos a las realidades existentes en el plano científico, social y tecnológico.
2. Permitir que los profesores desarrollen sus propias iniciativas mientras lo llevan a la práctica en el aula.
3. Facilitar su adaptación a todos alumnos.

Este currículum se caracteriza por ser de indole abierta y flexible, a pesar de su alcance nacional. Está concebido para intentar mantener un equilibrio entre un enfoque curricular abierto y la existencia de un currículo nacional común para todos los alumnos, desarrollado específicamente por cada Comunidad Autónoma.



El desarrollo profesional de los profesores es uno de los principales factores vinculados a la calidad de la educación. Resulta difícil promover la reforma educativa sin tomar en cuenta las aspiraciones profesionales de los profesores. Debe recordarse que la satisfacción del profesor depende de factores diferentes: salarios, incentivos profesionales y económicos, formación, condiciones de trabajo y reconocimiento social de la actividad docente, (Evans, 1995).

Este autor, también sostiene que los cambios curriculares propuestos exigen medidas encaminadas a garantizar una mejor administración de las escuelas. El nuevo currículo aumentará las dificultades de organización porque es necesario introducir más materias optativas, coordinar los diversos departamentos y atender la diversidad de los alumnos.

La creación de los proyectos educativos y curriculares para la escuela, la atención prestada a las diferencias individuales de los alumnos y las funciones de tutoría y orientación son algunos de los nuevos cometidos que se exige desempeñar a los profesores. Estos cometidos requieren que equipos y departamentos psico-pedagógicos especializados presten apoyo técnico a los profesores.

La experiencia española ha permitido generar un conjunto de reflexiones en torno a la integración educativa, incluyendo recomendaciones para la evaluación. El objetivo principal es evaluar la aplicación de la reforma educativa, establecer los indicadores nacionales de calidad y proporcionar la cooperación necesaria a las autoridades educativas y a las escuelas para que desarrollen sus propios métodos de evaluación.

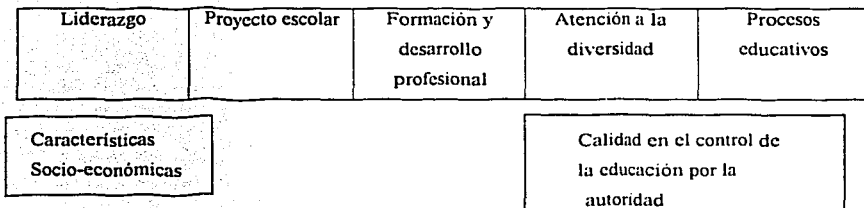
Un aspecto importante se refiere a un modelo de evaluación que comprende dos variables importantes que han de tomarse en cuenta:

- Ψ El entorno socioeconómico en que se halla situada la escuela. Este se refiere a las características socioculturales de los alumnos que acuden a la escuelas. Numerosos estudios han demostrado que éstas, son factores que intervienen considerablemente en el progreso educativo. Es necesario verificar esta variable preliminar para evitar posteriores distorsiones de los datos obtenidos.
- Ψ La viabilidad de la gestión de la administración educativa. Se refiere al control de las administraciones educativas. Las escuelas públicas no son islas independientes totalmente autónomas.

Al contrario, son objeto de limitaciones creadas por las políticas educativas impuestas desde el exterior; los recursos humanos y materiales disponibles, los incentivos para profesores, dependientes de sus condiciones económicas, laborales y profesionales establecidas por la administración, y el margen del control independiente establecido.

Los modelos propuestos de acuerdo con Marchesi, (1995), giran en torno a dos esferas principales- procesos y resultados-, que comprenden cinco puntos como se observa en el siguiente cuadro:

**Procesos**



## Resultados

| Satisfacción de la comunidad | Satisfacción del personal docente | Impacto en la sociedad | Logros educativos de todos los alumnos | Ofertas educativas |
|------------------------------|-----------------------------------|------------------------|--|--------------------|
|------------------------------|-----------------------------------|------------------------|--|--------------------|

Cuadro 2: Representa el modelo de indicadores de Marchesi (1995), para la evaluación escolar.

### LA ESFERA "PROCESOS"

1. **Liderazgo.** Comprende la capacidad del equipo de dirección para centrar la atención en las iniciativas procedentes en conjunto de la comunidad educativa e introducir proyectos educativos para establecer el sistema de comunicación para resolver conflictos.
2. **Proyecto escolar.** Se refiere a los objetivos que la escuela propone al nivel de participación de la comunidad educativa; respecto a los reglamentos establecidos; a un clima propicio a la colaboración; y al clima de trabajo existente en la escuela.
3. **Perfeccionamiento profesional de los profesores.** Comprende la formación profesional individual o en grupo y la motivación del profesor con respecto a la reforma educativa así como su interés por asumir nuevas responsabilidades para presentar nuevos proyectos.
4. **Atención a la diversidad del alumnado.** Toma en consideración la sensibilidad de la escuela para adaptarse a las diversas capacidades e intereses de los alumnos; la organización adoptada; y los sistemas de apoyo a los alumnos que experimentan dificultades más serias y, en particular, a los que tienen necesidades especiales permanentes.
5. **Procesos educativos.** Comprende: proyectos educativos innovadores; su procedimiento de evaluación; y la buena disposición a efectuar cambios tras haber efectuado una evaluación.

## LA ESFERA "RESULTADOS"

- ψ Satisfacción de la comunidad educativa. Se refiere principalmente a cómo evalúan el proyecto.
- ψ Satisfacción del personal docente. Se refiere a lo que piensan los profesores sobre la manera de dirigir la escuela, sus condiciones de trabajo y el cumplimiento de las expectativas razonables.
- ψ Impacto en la sociedad. Se refiere a la relación de las escuelas con su entorno y al grado de colaboración con otras instituciones como ayuntamientos, asociaciones, centros profesionales o laborales.
- ψ Progreso educativo de todos los alumnos. El logro de los objetivos educativos por parte de los alumnos, tanto en el plano académico como en el desarrollo personal y social, su capacidad para trabajar en equipo y su participación en las actividades escolares.
- ψ Ofertas educativas. Se refiere a todas las actividades no comprendidas en el currículo; materias optativas, actividades en la naturaleza, proyectos con asociaciones vinculadas a la escuela, idiomas, educación de adultos, etc.

Evans (1995) agrega un elemento adicional a considerar en el proceso de integración educativa. Este tiene que ver con la participación de los padres, en la elaboración de medidas que varía considerablemente, ya que va desde el simple contacto simbólico a la plena participación en la enseñanza en las aulas y en la gestión escolar. En el estrecho contacto con los docentes, los padres pueden desempeñar un papel muy útil en el desarrollo de modalidades de acceso a los programas y en su flexibilización.

El éxito dependerá muy probablemente de los cambios en las modalidades de formación de todas las partes interesadas.

No se puede sostener 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 la Integración Educativa sencillamente.

La práctica cotidiana que el profesor de aula regular realizaba con el estudiante que presentara 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.

Por lo anterior, Macotela, Flores y Seda (1997) señalaron que la problemática que surge recientemente en el sistema educativo mexicano a raíz de cambios substanciales en la manera de conceptualizar la Educación Especial afecta la actuación de los profesores de aula y los profesores de educación especial.

Las autoras señalan que en la perspectiva de la integración educativa, la exigencia para el profesor de aula regular consiste en que asuma la responsabilidad de entender las demandas de los niños con necesidades educativas especiales, quienes anteriormente eran atendidos exclusivamente por los servicios de educación especial. Por otra parte, se demanda al maestro de educación especial apoyar a la escuela en colaboración con los maestros de aula. Esto es, dos instancias que anteriormente funcionaban y brindaban servicio de manera independiente, ahora requieren trabajar en mutua colaboración.

Ante esta situación, un aspecto a considerar es que la integración educativa depende de numerosos factores. Entre otros, destaca la apreciación de los docentes involucrados acerca de los elementos que conforman los requerimientos de la integración educativa.

Uno de estos requerimientos es una visión distinta respecto a la labor de docentes de apoyo y de aula en relación al elemento a partir del cual pueden articular un trabajo de responsabilidad compartida, es decir, el currículo y las áreas académicas básicas que incluye. A continuación se describe el estudio realizado para responder a la pregunta ¿Cuáles son las creencias de los docentes de aula y apoyo al respecto de la escritura en lo que se refiere a enseñanza y evaluación? Analizar estas creencias es importante porque de resultar diferentes, esto podría resultar una variable que limite las posibilidades del trabajo colaborativo que se requiere y, en consecuencia, debería trabajarse como una dimensión importante para el logro de la integración educativa.

## *ΜΕΤΟΔΟ.*

## MÉTODO

**Objetivo:** Analizar las creencias que tienen profesores de aula y profesores de educación especial sobre lo que significa para ellos la escritura así como su apreciación de cómo enseñarla y cómo evaluarla.

**Sujetos:** 138 maestros participaron en el estudio respondiendo a un cuestionario cuyas características se describen más adelante. Sin embargo, hubo necesidad de descartar 38 cuestionarios que fueron entregados de manera incompleta. En el presente trabajo se reportan datos provenientes de 50 maestros de escuelas primarias públicas de la zona metropolitana y 50 maestros de educación especial que laboran bajo el sistema de USAER.

**Instrumento:** Un cuestionario de preguntas abiertas que fue previamente validado (Macotela, Flores y Seda, 2001) y que consta de los siguientes reactivos:

1. ¿Qué es escribir?
2. ¿Por qué es importante enseñar a escribir ?
3. ¿Cuál es la mejor manera de enseñar a los niños la escritura?
4. ¿Qué debe saber el maestro para enseñar a escribir ?
5. ¿Qué debe saber el niño para aprender a escribir?
6. Mencione las cinco actividades más importante que Usted utiliza para enseñar la escritura.
7. Mencione las cinco actividades más importantes para evaluar el progreso de sus alumnos en escritura.
8. ¿Qué problemas enfrenta usted en la enseñanza de la escritura?
9. ¿Cómo resuelve estos problemas en la enseñanza de la escritura?



## **Procedimientos.**

Como se indicó con anterioridad, el presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio; analizar las creencias de docente de aula y de apoyo en relación a lo que la escuela debe enseñar, así como el papel de la escuela y el maestro para la sociedad. Por tal motivo, a continuación se describe el procedimiento a través del cual se derivó el instrumento con el que se obtuvo la información referente a las creencias de los docentes acerca de la escritura. Posteriormente se describe el procedimiento mediante el cual se dará curso al presente trabajo.

### **Procedimiento relativo al proyecto general**

La validación del instrumento se realizó mediante la elaboración de una versión preliminar del cuestionario que se envió a un grupo de expertos (30 maestros con experiencia en educación básica). A estos maestros se les solicitó que analizaran el instrumento y emitieran su juicio al respecto. Para tal efecto se proporcionó un formato que enunciaba el objetivo del cuestionario, la colaboración que se les estaba solicitando y una sección con las preguntas del cuestionario y dos columnas en las cuales los maestros podrían señalar si éstas resultaban claras y apropiadas el objetivo de la investigación.

Las respuestas se analizaron en cuanto a la pertinencia para el estudio y se realizaron los ajustes para derivar el instrumento definitivo. Los ajustes consistieron básicamente en modificar la redacción en las preguntas en las cuales los expertos indicaron dificultades en la claridad. Se eliminaron las preguntas para las cuales los expertos opinaron que no correspondían directamente el objetivo de la investigación.

Posteriormente, se realizó un piloteo del instrumento resultante en una muestra de 30 niños de tercer grado de una escuela pública.

Con base en este piloteo se volvió a reformular las preguntas en las cuales los docentes mostraron dificultad para comprender lo que se les estaba solicitando. Los resultados permitieron realizar ajustes que dieron como resultado el instrumento final.

### **Procedimiento para el presente estudio**

1. Levantamiento de datos: a través de la Dirección de Educación Especial de la SEP, el instrumento se aplicó a los profesores de apoyo. A ellos mismos se les solicitó su colaboración para obtener las autorizaciones de los directivos a fin de que el cuestionario lo contestaran también los profesores de aula que laboran en las escuelas en donde se ofrece servicio de USAER (Unidades de Apoyo a la Educación Regular).
2. Una vez que se recuperaron los cuestionarios contestados, se vació la información de cada reactivo y de cada maestro.
3. Se realizó un análisis de contenido temático de las respuestas a fin de determinar las categorías que concentren las respuestas comunes.
4. Dos calificadores independientes propusieron la categorización de respuesta y discutieron las coincidencias y discrepancias con objeto de acordar las categorías finales.
5. Se realizó la captura de datos en el programa SPSS versión 7.0.
6. Se determinó la frecuencia de respuestas por categoría.
7. Se realizaron las comparaciones entre respuestas de maestros de aula y de apoyo en forma gráfica.

Además, para el análisis estadístico de datos se utilizó la prueba "t" para grupos independientes, con objeto de determinar las posibles diferencias entre los grupos de profesores de aula y de apoyo.

## RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación, se dividen en una presentación gráfica de datos y posteriormente el análisis estadístico. La presentación gráfica se realiza en relación a cada una de las preguntas del instrumento utilizado. Para una mejor comprensión de las figuras presentadas, para cada pregunta se incluyen las categorías en las cuáles fueron organizadas las respuestas.

### Pregunta 1. ¿Qué es escribir?

#### CATEGORIAS

1. Comunicarse con signos: La respuesta se refiere a la comunicación que establecemos con letras, signos y números.

ψ Comunicación por cartas.

ψ Componer canciones.

ψ Hacer cuentos y libros.

2. Representación de ideas y pensamientos: Al uso que le damos a la escritura para expresar aquello que estamos pensando.

ψ Plasmar ideas para llevarlas a cabo.

ψ Hacer anotaciones a manera de recordatorio

ψ Escribir ideas y pensamientos para que se mantenga para la posteridad.

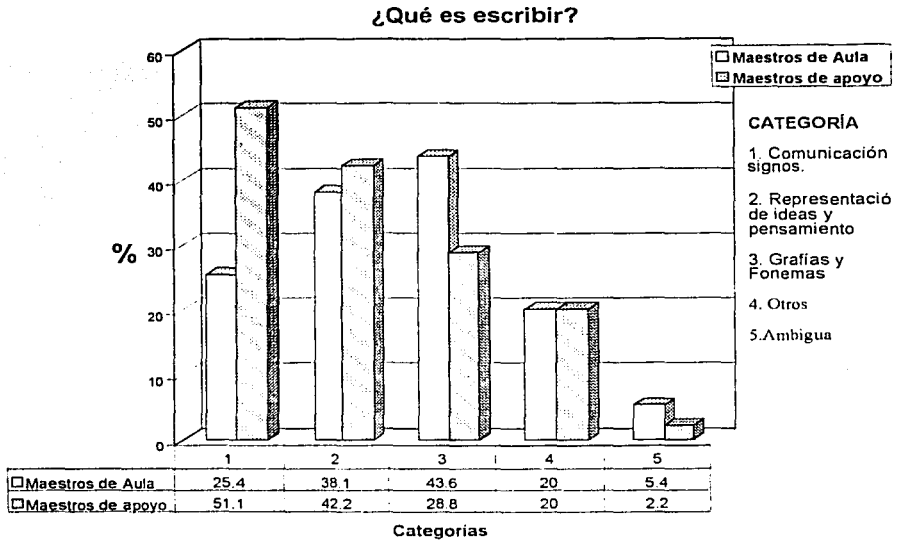
3. Grafía y fonemas: Conocer los sonidos de cada una de las letras.

ψ Los diferentes significados ante sonidos iguales.

ψ Relacionar los símbolos con los sonidos

4. Otras (las respuestas no corresponden a las demás categorías)

5. Ambigua ( La respuesta no tiene relación con las preguntas)



**FIGURA 1**

En la figura 1 se observa que los profesores de apoyo presentaron un mayor porcentaje en las categorías 1 y 2 y los profesores de aula en la categoría tres. La diferencia más marcada se encuentra en la creencia de los profesores de apoyo en el sentido de que escribir tiene una función comunicativa en tanto que para los profesores de aula, escribir corresponde más al uso de grafías y fonemas.

**Pregunta. 2 ¿Por qué es importante enseñar a escribir ?**

1. Transmitir, preservar y crear conocimiento y cultura; Se refiere a que sean transmitidos de generación en generación los avances.

ψ Jeroglíficos de nuestros antepasados .

ψ Conocer y escribir leyendas, cuentos, etc.

2. Permitir la comunicación con otros; Mantener y establecer contacto con la gente que nos rodea.

ψ Iniciar conversación con una persona cercana que hable el mismo idioma.

3. La base para acceder a otros niveles educativos o áreas de conocimientos

ψ Permitir el ingreso a escuela

ψ Poder avanzar a los demás grados

4. Para aplicar en la vida diaria:

ψ Hacer recados.

ψ Hacer listas de mercado.

5. Otras (las respuestas no corresponden a las demás categorías)

6. Ambigua (La respuesta no tiene relación con las preguntas).

¿Por qué es importante enseñar a escribir?

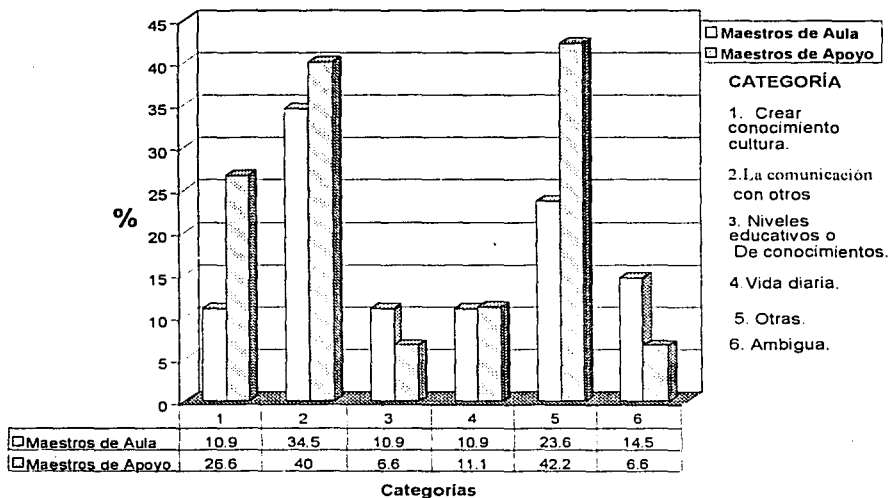


FIGURA 2.

En la figura 2 se puede apreciar que los profesores de apoyo le dan más importancia a las categorías 1, 2, y 5, mientras que para los profesores de aula esto ocurre con las categorías 3 y 6. En esta figura ambos grupos de otorgan prioridad a la escritura como medio de comunicación. Sobresale también el dato referido a la categoría 5 (otros) en donde hay mayor diversidad de respuestas en el caso de los profesores de apoyo.

**Pregunta 3. ¿Cuál es la mejor manera de enseñar a los niños la escritura?**

1. Leyendo; las respuestas se refieren a la relación con las actividades de lectura para practicar el sonido de las palabras y la manera correcta que se pronuncian y se escriben.

ψ Cuentos.

ψ Noticias.

2. Relacionando con el mundo real;

ψ Con ejemplos reales.

ψ Actividades que tengan significado práctico

3. Creando necesidades de expresarse; Las respuestas señalan que los niños deben saber que les falta para que sepan el mensaje.

ψ Exposición de temas de interés común.

ψ Mediante juegos de completamiento.

4. Motivando, estimulando; las respuestas se refieren que el niño tenga más interés.

ψ Dar incentivos por los avances logrados

ψ Hacer interesantes las actividades

5. Tomando en cuenta características de niño (edad y entorno).

ψ Actividades según la edad.

ψ Tomar en cuenta en dónde se desarrolla el niño

6. Escribiendo y aprender haciendo.

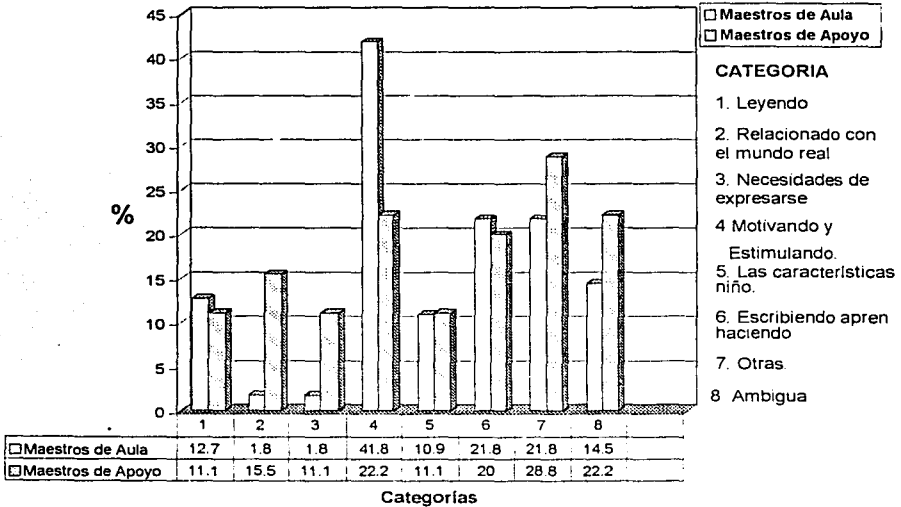
ψ Copiando letras.

ψ Se aprende a escribir escribiendo

7. Otras ( las respuestas no entran en las categorías).

8. No respondió ( las preguntas que el sujeto no contestó).

**¿Cuál es la mejor manera de enseñar a los niños la escritura?**



**FIGURA 3.**

En la figura 3 se puede observar que los profesores de aula le dan una mayor prioridad a las categorías 4,6 y 7. Los de apoyo a las categorías 4,7 y 8. Es interesante notar que resulta más importante para los profesores de aula motivar y estimular que para los profesores de apoyo. También vale la pena destacar que resulta mas importante para los docentes de apoyo la enseñanza de la escritura mediante su relación con la realidad y atendiendo a las necesidades de expresión de los niños.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



**Pregunta 4 ¿Qué debe saber el maestro para enseñar a escribir?**

1. Conocer las características de los niños; las respuestas se refieren a las características físicas y emocionales del niños.
2. Estrategias motivacionales. Las respuestas indican las estrategias que utilizan los profesores.  
Ψ Dar incentivos
3. Saber escribir. Las respuestas señalan que dependiendo de la edad se debe exigir.  
Ψ Se pide una escritura más completa a partir del tercer grado.
4. Conozca procesos de adquisición de la escritura. El profesor debe saber el procedimiento adecuado de la enseñanza básica de escritura.  
Ψ Debe guiar al niño de lo simple a lo más complejo de la escritura.
5. Planes y programas. Las respuestas indican que el profesor debe seguir los lineamientos de los planes educativos para lograr sus objetivos.  
Ψ No exigir al niño algo que no le han enseñado.
6. Otras (las respuestas no entran en las categorías).
7. No respondió ( las preguntas que el sujeto no contesto).
8. Ambigua (No tiene relación con las preguntas).

¿Qué debe saber el maestro para enseñar a escribir?

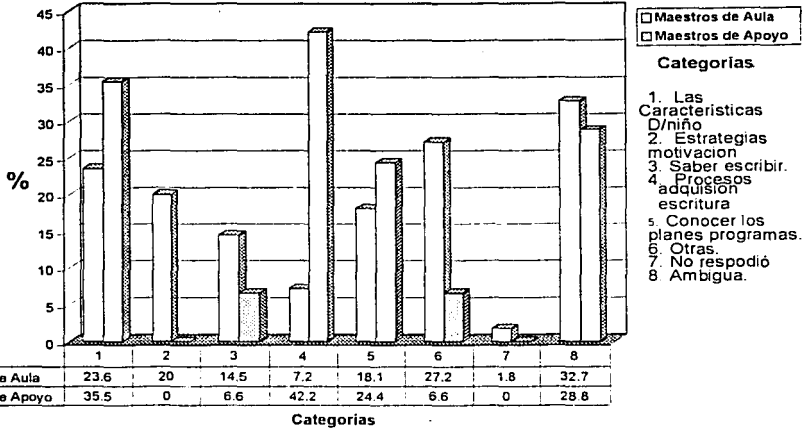


FIGURA 4.

En la figura 4 se puede ver que los profesores de aula le dan una mayor importancia a las categorías 1, 6 y 8. Los de apoyo a las categorías 1, 4 y 8. Un dato notable es la prioridad que dan los maestros de apoyo al hecho de que para enseñar a escribir a los niños, los profesores deben conocer los procesos de adquisición en tanto que los docentes de aula consideran más importante conocer las características del niño o bien proporcionan respuestas no categorizables (otras).

**Pregunta 5 ¿Qué debe saber el niño para aprender escribir?**

1. Identificación (símbolos, letras, abecedario); Son las respuestas se refieren a tener el concepto de la forma el sonido de las letras.

Ψ Distinguir las diferencias entre vocales y consonantes.

2. Que la escritura tiene significado y/o utilidad; Es la respuesta que nos indica que los niños sepan que saber escribir es importante

Ψ Enunciar las diferentes utilidades que se le da a la escritura.

3. Maduración; El niño debe poseer las características de la maduración para lograr el aprendizaje de la escritura.

Ψ Madurez motora

4. Expresarse oralmente; Es la respuesta señala que existe una relación entre hablar y escribir

Ψ Que las palabras que dice las relacione con la escritura.

5. Otras (las respuestas no corresponden a las categorías restantes)

6. No respondió

7. Ambigua (la respuesta no se relaciona con la pregunta)

¿Qué debe saber el niño para aprender escribir?

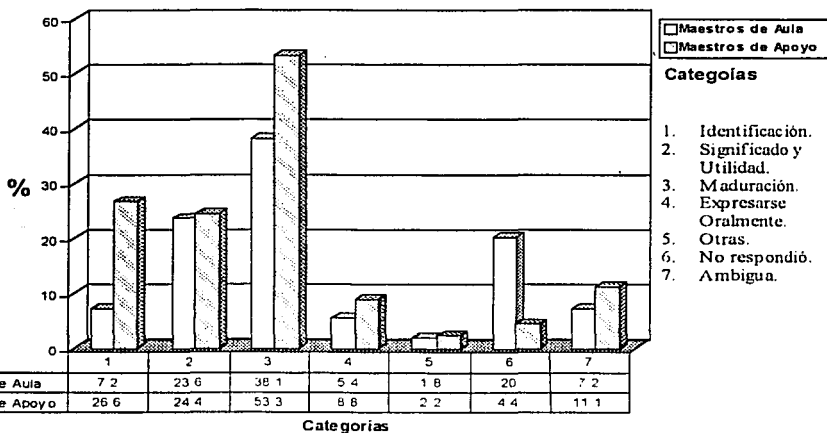


FIGURA 5.

En la figura 5 se puede observar que en la mayoría de las categorías los profesores de apoyo tienen un mayor porcentaje que los de aula con excepción de la categoría 6 en donde es mayor la proporción de profesores de aula que no responde. Resalta el dato de que en la categoría 3 (maduración) ambos grupos le otorgan mayor importancia, en comparación con las restantes.

**Pregunta 6. Mencione las cinco actividades más importantes que usted utiliza para enseñar la escritura.**

1. Uso de bibliotecas; Las respuestas se refieren a que ahí se encuentra una diversidad de libros para elegir de interés.

Ψ Libros de Cuentos

Ψ Libros de Adivinanzas

2. Juegos; Las respuestas señalan que mediante el uso de juegos presenta una mayor facilidad para aprender.

Ψ Juegos y Obras

Ψ Concursos

3. Ejercicios relacionados con pegar. ; Para el pequeño es importante motivarse y esto se puede ser mediante actividades motrices finas.

Ψ Pegar

Ψ Dibujar

4. Ejercicios escritos; Se realizan para practicar lo enseñado en clase.

Ψ Inventar cuentos

Ψ Dictados

5. Lecturas; Para que el pequeño practique su aprendizaje de escritura.

Ψ Leer en voz alta

Ψ Leer historietas

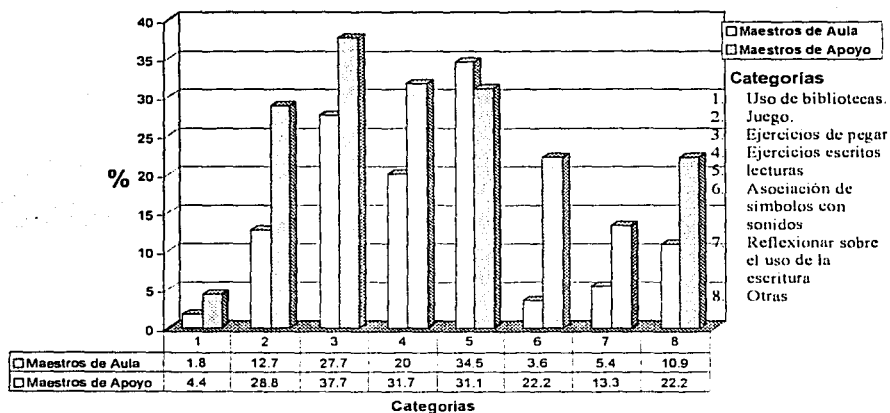
6. Asociación de símbolos con sonidos. (Relacionar figuras con nombres).

7. Reflexionar sobre el uso de la escritura.

Ψ Hacer hincapié en la importante que es la escritura para la comunicación.

8. Otras ( Las respuestas no entran en las categorías).

**Mencione las cinco actividades más importantes que usted utiliza para enseñar la escritura**



**FIGURA 6.**

En la figura 6 se puede observar que los profesores de apoyo dan mayor importancia a la enseñanza de la escritura por medio de juego, ejercicios motrices (incluyendo ejercicios escritos) y la práctica con lecturas, en tanto que los profesores de aula privilegian a la lectura como medio de enseñanza de la escritura. Se aprecia también la diferencia entre grupos respecto a reflexionar sobre la escritura a favor de los profesores de apoyo.

**Pregunta 7. Mencione las cinco actividades más importantes que usted utiliza para evaluar el progreso de sus alumnos en escritura.**

1.Dictado-Copia.

2. Observación directa; La respuesta se refiere a la observación que hace el profesor al niño.

3.Exámenes y tareas; La respuestas indican que es otra forma de evaluar.

4. Actividades lúdicas; Las respuestas señala los tipos de juego que utilizan los profesores para enseñar la escritura.

Ψ Farmacia.

Ψ Al Doctor.

5.Participación en clase.

Ψ Pregunta y respuesta.

6.Relacionar sonidos y grafías.

7.Auto evaluación; Que los niños sepan calificarse

Ψ Sus propios exámenes

Ψ Sus propias exposiciones

8.Otras (las respuestas no entran en las categorías).

9. No respondió ( las preguntas que el sujeto no contestó).

10.Ambigua (No tiene relación con las preguntas).

**Menciona las cinco actividades más importantes que usted utiliza para evaluar el progreso de sus alumnos en la escritura**

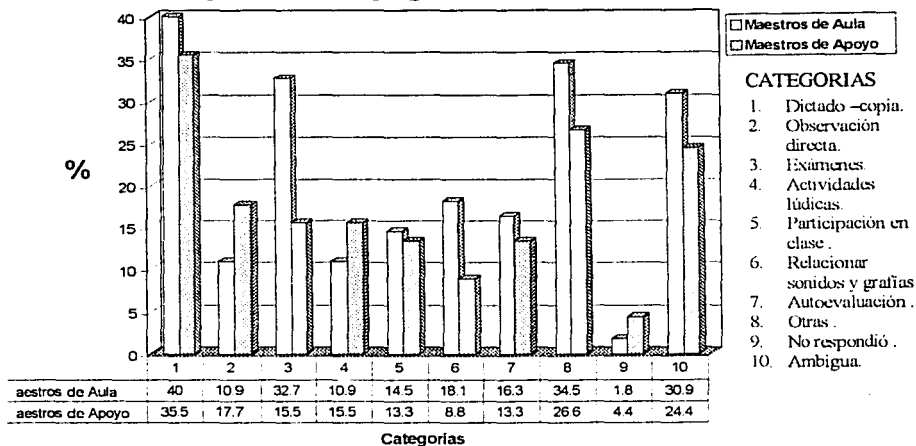


FIGURA 7.

En esta figura se observa que ambos grupos de profesores le dan una mayor importancia a la categoría 1, aún cuando es mayor la tendencia en profesores de aula quienes también otorgan prioridad a la realización de exámenes.



**Pregunta 8 ¿Qué problemas enfrenta usted en la enseñanza de la escritura?**

1. Interesar al alumno; Mantener la motivación en los niños.

Ψ Incentivos

2. Familia; Las respuestas indican en qué la familia no ayuda en el desarrollo del pequeño.

Ψ Violencia intrafamiliar

Ψ Analfabetismo

3. Relacionados con la propia docencia

Ψ Carencia de carácter

Ψ Falta de paciencia o conocimientos

4. Otros docentes. Se menciona directamente que otros maestros no han enseñado lo que se requiere

5. Otras (las respuestas no entran en las categorías).

6. No respondió ( las preguntas que el sujeto no contestó).

7. Ambigua (No tiene relación con las preguntas).

¿Qué problemas enfrenta usted en la enseñanza de la escritura?

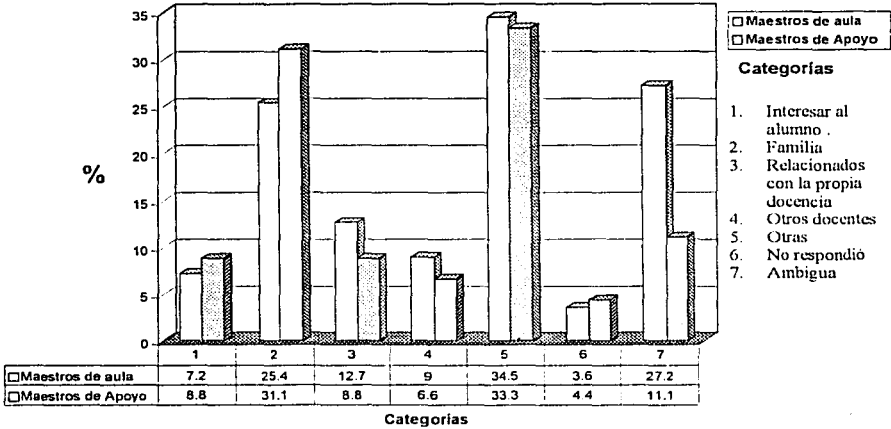


FIGURA 8.

En esta figura se ve que ambos grupos de profesores ofrecen mayor número de respuestas diversas no categorizables (categoría 5) pero también ambos grupos responden más con una creencia asociada a la familia como problema común que enfrentan. No obstante, es mayor la proporción de respuestas de profesores de apoyo en esta categoría. Sobresale también el dato de un mayor porcentaje de respuestas ambiguas en el caso de los maestros de aula.

**Pregunta 9 ¿Cómo resuelve estos problemas en la enseñanza de la escritura?**

1. Involucrar a los padres

2. Ejercicios adicionales de maduración

Ψ Derecha- izquierda

3. Ejercicios adicionales de lectura.

Ψ Leer en voz alta.

Ψ Leer en casa.

4. Ejercicios adicionales de escritura.

Ψ Escribir cartas entre compañeros

5. Juegos

Ψ Farmacia

6. Ejercicios relacionados adicionales

Ψ Obras de teatros

Ψ Exposiciones

7. Otras (las respuestas no entran en las categorías).

8. No respondió ( las preguntas que el sujeto no contestó).

¿Cómo resuelve estos problemas en la enseñanza de la escritura?

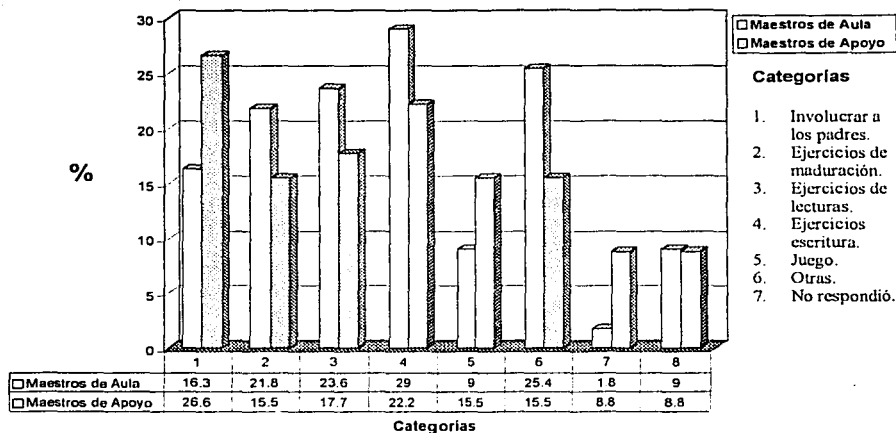


Figura 9.

En esta figura se observa que los profesores de apoyo le dan una mayor porcentaje el reactivo 1 que implica la involucración de la familia mientras que los profesores de aula proponen resolver los problemas con la realización de más ejercicios con los niños (categoría 4).

Además del análisis de la distribución de respuestas para cada categoría y cada reactivo se aplicó la prueba "t" para muestras independientes con el fin de determinar diferencias significativas entre las respuestas de docentes de aula y de apoyo. El cuadro 3 concentra los resultados; se puede apreciar que hubo diferencias estadísticamente significativas sólo en 7 de las 67 respuestas correspondientes a 5 de los reactivos. Del total de categorías en donde las respuestas difirieron significativamente, en 5 de ellos la diferencia resultó a favor de los profesores de aula.

| Reactivo  | Categoría   | Valor de F | Nivel de Significancia |
|---|---|------------|------------------------|
| ¿Qué es escribir?<br>Reactivo 1   | Comunicación con signos                             | 14.016     | .005<br>*              |
| ¿Por qué es importante enseñar a escribir?<br>Reactivo 2                        | Trasmitir ,preservar y crear conocimiento y cultura | 19.929     | .033                   |
| ¿Cuál es la mejor manera de enseñar a los niños?<br>Reactivo 3                  | Creando necesidades de expresarse                   | 18.777     | 0.46<br>*              |
| ¿Qué hace el maestro para enseñar a los niños a escribir?<br>Reactivo 4         | Saber escribir                                      | 35.697     | .002                   |
|   | No respondió (reactivo 4)                           | 59.639     | .002<br>*              |
| Actividades más importantes para evaluar progreso en la escritura<br>Reactivo 6 | Juego   | 20.013     | .029<br>*              |
|   | Asociación de símbolos con sonidos<br>Reactivo 6    | 20.096     | .022<br>*              |

\* Diferencia a favor de profesores de aula

**Cuadro 3:** Diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los profesores de aula y de apoyo.

En algunas categorías las respuestas muestran tendencia a diferenciar entre profesores de aula y de apoyo aún cuando la diferencia no resultó estadísticamente significativamente. No obstante se reportan, dado que resulta interesante referirse a la tendencia.

En el caso de la pregunta 1 en la categoría 3 ( grafías y fonemas) permite apreciar que los profesores de aula tienden a responder más a esta categoría ( $X = .4464$ ) que los profesores de apoyo ( $X = .2727$ ).

En la pregunta 2 en la categoría 5 **Otras** ( fomentar el desarrollo intelectual, herramientas para solucionar problemas) se observa que los profesores de aula responden menos esta categoría. ( $X = .2300$ ) que los de apoyo ( $X = .4091$ ).

En la pregunta 3 en la categoría 4 que corresponde a **Motivando y estimulando**, se aprecia mayor tendencia de los profesores de aula a presentar esta respuesta ( $X = .41007$ ) que los profesores de apoyo ( $X = .20145$ ).

En la pregunta 4 en la categoría 5 **Conocer los planes o programas**, se encontró que los profesores de aula tienden a responder menos ( $X = .1786$ ) que los de apoyo ( $X = .2435$ ).

También se puede observar en la pregunta 7 lo siguiente:

- a) La categoría 10 Ambigua ( no tiene relación con las preguntas) la tendencia indica que los maestros de aula responden en menor grado ( $X = .3214$ ) que los de apoyo ( $X = .5000$ ).
- b) La categoría 3 Exámenes y tareas el dato indica que los profesores de aula presentan más esta respuesta ( $X = .3214$ ) que los profesores de apoyo ( $X = .1591$ ).
- c) La categoría **Otras** ( las respuestas que no entran en las otras categorías) señala que hay una tendencia de los profesores de aula a responder de manera más diversa ( $X = .3571$ ) que los profesores de apoyo ( $X = .1818$ ).

Datos adicionales en relación con la población estudiada son los siguientes. En la muestra de profesores de aula, el promedio de años de experiencia fue de 15.7 años en tanto que los profesores de apoyo tienen en promedio 9.3 años de experiencia. La diferencia en el rubro resultó significativa ( $F=.911$ ;  $P=.000$ ) a favor de los profesores de aula.

*DISCUSIÓN*  
*γ*  
*CONCLUSIONES*



## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El estudio reportado se desprende del reconocimiento del papel tan importante que juega el docente en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerando que las iniciativas actuales tendientes a la integración educativa obligan a considerar dos tipos de docentes (de aula y de apoyo), se propuso analizar cómo es que ambos tipos de profesores conciben una de las áreas básicas del currículum de educación primaria: la escritura

La razón principal para proponer este análisis, fue considerar que estos dos tipos de docentes han tenido historias independientes y actualmente se les pide trabajar de manera conjunta. Cuando se crearon las Unidades de Servicio a la Educación Regular (USAER), en los hechos desaparecieron como subsistemas separados la Educación Regular y la Educación Especial y la segunda pasó a ser apoyo de la primera. Esto ocasionó desconcierto entre los docentes (de aula y de apoyo) respecto de sus funciones a pesar de lo cual se les continúa exigiendo trabajar en colaboración. Sin dejar de reconocer que esta forma de trabajo requiere de tiempo se puede ubicar un punto alrededor del cual pueden unir esfuerzos y este punto es el currículum. Ambos tipos de docentes tienen como compromiso común lograr que los estudiantes dominen principalmente la lectura, la escritura y las matemáticas.

A pesar de ese compromiso común, no es claro si ambos tipos de docentes conceptualizan dichas áreas de igual manera. Por tal motivo se exploró en el presente trabajo qué es lo que cada grupo piensa respecto de la escritura (concepto, enseñanza y evaluación)<sup>2</sup>. Como se señaló al principio de este trabajo, se trató de analizar qué tanto las creencias de cada grupo interfieren o propician el trabajo colaborativo entre ellos. A mayor coincidencia mayor posibilidad de trabajar colaborativamente. Por lo contrario, a mayor

---

<sup>2</sup> En el proyecto general del cual se desprende el presente trabajo, se analizan también las áreas de matemáticas y lectura

discrepancia, habrá que considerar alternativas de actualización y capacitación que propicien el desarrollo de conceptualizaciones más cercanas lo que a su vez permita a los docentes establecer metas comunes de evaluación y enseñanza.

Al analizar los principales resultados del estudio en donde se exploran las conceptualizaciones en relación con la escritura, se puede señalar que se aprecian diferencias interesantes entre docentes de aula y docentes de apoyo, pero que también se encuentran similitudes.

Es importante hacer notar por ejemplo en cuanto a las diferencias importantes que los docentes de apoyo en algunos casos favorecen más la concepción de la escritura como una tarea con una función más allá del aula en tanto que los maestros de aula parecen continuar manejando una noción más mecánica de la escritura. (Ver figura 1)

También difieren los docentes en relación con la forma en que piensan que es mejor enseñar a los niños a escribir (figura 3) puesto que los maestros de aula que le dan mayor importancia al apoyo de la motivación mientras que los de apoyo ofrecen mayor número de respuestas no categorizables (Otra). Además los profesores de aula le dan menor importancia a las necesidades de expresarse del niño que los profesores de apoyo.

Otra diferencia entre docentes se aprecia en lo que el maestro hace para enseñar a los niños a escribir (figura 4). Los profesores de apoyo mencionan el conocimiento de los procesos de adquisición de la escritura y los de aula conocer las características del niño). Resalta también el dato de que los maestros de aula mencionaron como elemento importante el conocer estrategias motivacionales, en tanto que los profesores de apoyo no hicieron ninguna mención a este aspecto.

Una última diferencia que se mencionará es en cuanto a cómo los docentes señalan que resuelven los problemas para enseñar la escritura. Se pudo notar que para los

profesores de aula es por medio de ejercicios (lectura, escritura, maduración) y los de apoyo por medio de involucrar a los padres y el juego.

A pesar de lo anterior, ambos tipos de docentes coinciden en que la escritura es principalmente un medio para comunicarse con otros y en segundo lugar para crear conocimiento y cultura (ver figura 2). A pesar de que el número de respuestas varía, está es una coincidencia importante entre ambos grupos de maestros.

Otra coincidencia entre docentes se refiere a lo que consideran los maestros que el niño debe saber para aprender a escribir. Aquí ambos acuden al concepto de maduración. Ambos grupos de profesores también coinciden con casi el mismo número de respuestas en que el niño debe saber que la escritura es importante.

Otro aspecto en el que resultan semejantes las respuestas de los profesores de apoyo y de aula es en las actividades que consideran más importantes para evaluar al progreso de los alumnos en la escrituras. Para ambos grupos de maestros se da más importancia al dictado y a la copia (ver figura 7).

Ante la pregunta ¿Qué problemas enfrenta usted en la enseñanza de escritura?, permite ver en las respuestas de los docentes que ambos coinciden en ofrecer respuestas no categorizables (Otras). Destaca igualmente que ambos grupos también coinciden en señalar que los problemas más importantes tienen que ver con la familia.

Resumiendo los hallazgos del presente estudio se puede enumerar lo siguiente

- Ψ Un gran número de respuestas ambiguas sobre todo en los maestros de aula.
- Ψ En las respuestas de los maestros se aprecian numerosas faltas de ortografía y falta de claridad en las ideas expresadas.

Ψ Los maestros de aula parecen reflejar una enseñanza rutinaria mientras que los de apoyo señalan otras alternativas tales como el juego y la motivación.

- Ψ El aspecto más común entre docentes es la mención de que el problema más importante en la enseñanza son los padres.
- Ψ Se vislumbra una descripción de experiencias y sentimientos personales más que un conocimiento sustentado en relación con la escritura en particular y con la enseñanza y evaluación en general.

A partir de lo anterior, se puede señalar que existen más diferencias que semejanzas entre docentes de aula y de apoyo en lo que respecta a la conceptualización de la escritura y a las formas de enseñarla y evaluarla. La falta de coincidencia entre las respuestas de los dos grupos de docentes indica que antes de hablar de integración educativa y de trabajo colaborativo entre maestros, es necesario que se trabajen mecanismos que les permitan generar concepciones semejantes relacionadas con aspectos del currículo y con aspectos de enseñanza y evaluación. Esto es un punto que consideramos importante tomar en cuenta en los programas de formación y actualización de docentes de aula y de apoyo.

Encontrar puntos de acuerdo y generar metas comunes de enseñanza y evaluación entre los actores principales (los docentes) es esencial para contribuir al complejo proceso implicado en la integración educativa .

A continuación se presentan algunas sugerencias derivadas de la experiencia en la realización del estudio

- Ψ Que ambos grupos de profesores realizaran en conjunto el plan de trabajo en el aula y que participaran conjuntamente en el análisis y propuestas para los programas de estudio.
- Ψ Que trabajen en conjunto en el aula al menos en algunas ocasiones para intercambiar puntos de vista y lograr acuerdos sobre formas comunes de enseñar y evaluar.

- ψ Que en conjunto planteen sugerencias a los padres sobre como enseñar en casa la escritura y que compartan la responsabilidad de trabajar con los padres
- ψ Que en conjunto sugieran y prueben alternativas de enseñanza más dinámica, menos mecánica, más activa, más motivante.
- ψ Tanto los profesores de aula como los de apoyo podrían elaborar un programa en el cual acordaran las técnicas que puedan utilizar con mayor facilidad para la enseñanza y evaluación de la escritura.

Por otro lado, debe reconocerse que la muestra de docentes es reducida, por lo que los datos son más indicativos que conclusivos. Para poder realizar afirmaciones más contundentes, sería conveniente que se ampliara la muestra y que incluso se consideraran a profesores de aula y de apoyo no sólo del D. F. sino de diversos estados.

La forma en que se obtuvieron las respuestas, en realidad representa un reporte verbal y tal vez sería más conveniente entrevistar u observar directamente. Sólo se trabajó con docentes, pero sería interesante contrastar los datos con lo que los niños piensan acerca de la escritura.

Para finalizar resulta conveniente retomar algunos conceptos señalados por Nisebett y Ross (1980 ref. en Wittrock, 1990), quienes señalan que la comprensión de los fenómenos que ocurren en ambientes como el aula depende de los conocimientos que tienen las personas (en este caso los docentes) sobre objetos, sucesos y relaciones. Algunos de esos conocimientos se representan como creencias o teorías. Esto forma parte de los elementos que afectan la planificación y la interacción en el aula.

Las creencias han sido reconocidas recientemente como conceptos importantes para comprender los procesos de pensamiento de los docentes, así como sus prácticas didácticas (Pajares 1992). El estudio de las creencias ha sido abordado por diferentes disciplinas entre las que se encuentran la antropología, la filosofía y la psicología en las cuales se aprecia un

buen grado de congruencia sobre la forma de definir las. Se plantea que las creencias son entendimientos, premisas o proposiciones acerca del mundo y lo que se considera verdadero (Richardson, 1994). Las creencias se van desarrollando en diferentes momentos y en diferentes ambientes, pero uno de los más importantes en el caso de los docentes es durante la formación y posteriormente a lo largo de su experiencia profesional. En el presente estudio parece ser que las formas diferentes en que han sido formados los docentes de apoyo y de aula, influyen en cómo conciben la escritura y los diferentes elementos que se exploraron acerca de la misma. Además, debido a que sus experiencias profesionales han sido diferentes (independientes) esto también puede explicar las diferencias entre ellos. Es por esto que es importante reconocer que las iniciativas de integración educativa se encuentran en pleno desarrollo y que aún falta un camino muy largo por recorrer. No obstante, la integración no solamente implica que se incorpore al niño con necesidades educativas especiales al aula regular, sino que también se trabaje intensamente en integrar los esfuerzos de los docentes que están relacionados con estas iniciativas. En tanto los docentes de aula y de apoyo realicen su labor de manera independiente, será difícil lograr una verdadera integración. El estudio realizado sugiere que ambos grupos de maestros conceptualizan aspectos importantes relacionados con el currículo (en este caso en el área de la escritura) de manera diferente y por lo tanto que su labor como docentes puede resultar desarticulada por que no existen puntos en común que les permita actuar conjuntamente. Este es un asunto al que hay que atender con oportunidad antes de dar por hecho que se puede hablar de integración educativa por el solo hecho de que sea una demanda internacional.

*BIBLIOGRAFÍA*

**ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA**



**BIBLIOGRAFÍA**

- Ainscow, M, (1995). **Necesidades Especiales en el Aula: Guía la formación del profesorado**. Madrid: Narcea, S.A: de Ediciones.
- Ainscow. M, Abuja. A, Chen. Y, Comuzzi.N, Duk, C.H, Echeit. G (1995). El proyecto de UNESCO de formación del profesorado: "Necesidades Especiales en el Aula". **Perspectivas** , Pp. 299 –313.
- Ajuarriaguerra, J, y Auzias, M. (1984). **La escritura del niño**. Vol. 1 Barcelona. Editorial. Laia.
- Alonso, J., (1996). **Motivación y aprendizaje en el aula**. Madrid :Siglo XXI.
- Ayala, C., y Martín, C., (1997). El desarrollo de la concepción infantil sobre el aprendizaje. **Infancia y Aprendizaje**. Madrid, España.
- Arciniega, C. (2001) Enseñanza estratégica de la escritura el marco de la integración educativa. Tesis de maestría, México: ENEP- Iztacala, UNAM.
- Quiroz, B., (1980). **Fundamentos Neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje** . Ed.Paramericana.
- Clay, M.M (1991) **Becoming Literate. The construction of inner control**. Portsmouth: Heinemann.
- Castillo P.A (1999) "Las teorías implícitas de un grupo de maestros sobre la escritura"  
Proyecto de tesis de maestría, documento inédito. México: Facultad de Psicología UNAM
- Defior, C.S., (1996). **Las dificultades de aprendizaje; un enfoque cognitivo** . Granada, edieciones Alijibe.
- Evans P., (1995). La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias de países de la OCEDE. **Perspectivas**. Pp. 219-237.
- Goodman, Y., (1982). El desarrollo de la escritura en el niño muy pequeño. En Ferreiro, M., y Gómez Palacio, M. **Nuevas perspectivas sobre el proceso de la lectura y la escritura**. México:Siglo XXI
- Hayes, J., y Flower, L. (1986). Writing research and the writer, **American Psychologist**, 41:1106-1113.

- Isaacson ,S., (1990), **Written language**. En P.J. Schloss, M:A: Smith &C.N. Schloss (Eds.), **Instructional methods for Secondary Students with Learning and Behavior Problems** (pp. 202 –228). Boston: Allyn & Bacon.
- Lozada .M.(2000). Análisis de las creencias en el niño de tercer grado de primaria en relación con la escritura. Tesis de Licenciatura, México, Facultad de Psicología. UNAM.
- Lugo G. (1992). Efectos de un programa correctivo sobre la escritura en niños de educación primaria. Tesis de Licenciatura, México, Facultad de Psicología. UNAM.
- Macotela, S., (1994). Introducción a la Educación Especial. **Programa de Publicaciones de Material didáctico**. México; Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela S., Flores R. & Seda, I. (2001) . Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. **Revista Iberoamericana de Educación.**, versión electrónica ([www.campus-oei.org/revista/lectores-pd.htm](http://www.campus-oei.org/revista/lectores-pd.htm))
- Macotela, S., Seda, I. y 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.
- Marrero, J., (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículo. **Cuadernos de Pedagogía** (197)
- Marchesi, A. U., (1995). Necesidades educativas especiales y reforma de la educación, **Perspectivas**. Pp.207-218.
- Mercer, C. D. (1997). **Students with Learning Disabilities**. New Jersey: Prentice Hall. Cap.12.
- Melzter, L., (1993). **Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities**. Austin:Pro-Ed.
- Pajares, M. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research** 62(3) 307-332

- Pozo, J., Del Puy, Sanz y Limón (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. **Infancia y aprendizaje**. Madrid
- Rodrigo, M., y Rodríguez (1993). **Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Richardson, V., The consideration of beliefs in staff development. En V. Richardson (Ed.) **Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction**. N. Y: Teachers College Press.
- Sacristán, G.(1989). **El currículum: Una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Ediciones Morata.
- Samet. D. (1971) **Como enseñar a los niños a escribir con buena letra**. Buenos Aires: Ed. Paidos
- SEP (1993).Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita . Manual interno de divulgación. Mexico
- Shook , S., Marrion, L., y Ollila, Ll. (19989) Primary Children's Concepts About Writing. **Journal of Educational Research**. 82 (3) 133-138.
- Secretaría de Educación Pública (1994). Proyecto General para la Educación especial en México. **Cuadernos de Integración Educativa**. México.
- 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.
- Wittrock M:C (1990). **La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos** Editorial. Paidos

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**