

UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**ENSEÑANZA DE LA LECTO ESCRITURA Y PROCESOS DE  
INTERACCIÓN VERBAL EN NIÑOS OTOMÍES  
DE PRIMER GRADO**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA  
(EDUCACIÓN ESPECIAL)

P R E S E N T A:

COLUMBA ARMENTA ARMENTA

DIRECTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

MEXICO, D.F.

2006



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

# Contenido

	Página
AGRADECIMIENTOS	
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	1
<b>PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA INTERACCIÓN</b>	
<b>AL INTERIOR DEL AULA</b>	
Proceso de enseñanza-aprendizaje	5
El aula	6
La interacción en el aula	12
Papel del profesor	18
Discurso en el aula	32
Características de los grupos	38
Interacción entre compañeros	42
<b>EL ENFOQUE CUALITATIVO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b>	
El paradigma ecológico	45
La investigación cualitativa	48
El método etnográfico	49
<b>MÉTODO</b>	
Objetivo general	54
Contexto y escenario (Temoaya)	54
San Pedro Abajo	55
Escuela Sebastián Lerdo de Tejada	56
Ciclo escolar 1997-98	56
Ciclo escolar 1998-99	57

Participantes	
Niños	57
Maestra	59
Instrumentos	59
Procedimiento	60
<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	
Contexto social	64
Estructuración de la actividad docente: enseñanza de la lecto-escritura	68
Interacción maestro-alumno	87
Interacción alumno-alumno	95
Caracterización en este contexto de niños con necesidades educativas especiales	101
CONCLUSIONES	110
REFERENCIAS	120

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la interacción verbal y no verbal en el aula es actualmente objeto de un creciente interés que constituye un aspecto importante a la hora de realizar un análisis del sistema educativo. Desde los años 30, se vienen realizando trabajos que reflejan la situación en el aula y aportan ideas para su mejora, la tradición más fuerte de estos estudios es la americana. Entre los años 30 y mediados de los 50 debemos este tipo de estudios a investigadores como Anderson, Lippit, White, Bales y Wethhall, etc, de entre otros muchos, quienes se interesaron en especificar cuáles son las características particulares del lenguaje real usado por los maestros y los alumnos, que se pueden analizar de tal forma que proporcionen información sobre aspectos importantes del proceso educativo. Con dichos estudios se intentaba registrar interacciones en el aula, a través de la observación.

Entre estos sistemas de observación podemos destacar el de Bellack (1966), quién analizó el diálogo maestro-alumno partiendo de la noción de Wittgenstein de un juego lingüístico, en el cual los hablantes siguen reglas y convicciones, analizaron las jugadas como si formaran ciclos de enseñanza repetitivos. A partir de este momento los estudios sobre la comunicación en el aula adquirieron mayor relevancia y se hacen imprescindibles para cualquier investigación en la misma. Jackson (1968) realizó descripciones etnográficas en el aula. Barnes (1969) llevo acabo uno de los estudios más conocidos sobre el lenguaje en las aulas (extractos de registros de las lecciones de un día hecho en una clase). A partir de los años 70, se van multiplicando los estudios de interacción en el aula. De 1972 podemos citar a Hymes, que interpretó el lenguaje del aula y le atribuye unos significados y valores sociales, Adelman, que mencionó que las aulas son marcos sociales complejos. Misher (1972), quien realizó

comentarios sobre fragmentos de diálogos entre profesor y alumno y se interesa por especificar cuáles son las características particulares del lenguaje real usado por los maestros y los alumnos, que se pueden analizar de tal forma que proporcionen información sobre aspectos importantes del proceso educativo.

Al mismo tiempo existen varias investigaciones dirigidas al ambiente en el aula como: Diéguez (1972), Nash (1981), Anderson (1982), Moos (1978) y muchos más, quienes coincidieron en que la estructuración en el aula, el espacio, el mobiliario etc, influyen en la conducta de los alumnos y podrían interferir en el rendimiento escolar. Más tarde, hacia finales de los 70 aparecen investigaciones destinadas a estudiar más específicamente a los alumnos y la cantidad de tiempo dedicado a la clase, como Rosenshine y Liberman. Ya en los años 80, Boydel realizó una investigación que sólo se centra en la charla del alumno en los métodos de enseñanza, el material que utilizó fue el uso del cassette, con el cual puede registrar el diálogo de la forma más exacta posible.

Lemke (1982), mencionó que un docente puede alterar o enriquecer el contenido de la respuesta de un alumno, así Wittrock (1997), planteó que el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. Existen estudios que tomaron en cuenta la interacción en el aula como una realidad humana socio-emocional y cognitiva, influida por el entorno físico, mediante los códigos verbales y no verbales para conseguir la formación de los alumnos (Crahay, 1984). También existieron investigaciones como la de Titote (1986), quien expresó que el proceso de enseñanza aprendizaje es esencialmente interactivo, dialéctico, en el que se entrelaza el análisis del lenguaje del docente con el alumno, no como segmentos separados, sino como momentos de un único proceso comunicativo.

El discurso en el aula ha sido investigado por varios autores interesados en conocer las características de las conversaciones que se producen en el aula, diferenciando con claridad el discurso del profesor y el de los alumnos, tales como Palincsar (1986), quien exploró el discurso del profesor cuando enseña a los estudiantes y cuyos hallazgos muestran que existen diferentes patrones, considerando el modo en que los maestros aportan o no, ayuda a los niños y esto beneficia el aprendizaje. Michals (1988), que describió las interacciones verbales de un docente en función del apoyo que brinda al niño para producir un relato. Algunas investigaciones más recientes de la interacción en el aula son la de Lacasa (1995), cuyo objetivo principal fue analizar situaciones de colaboración en el aula y su incidencia en la planificación de textos, donde explora la interacción entre iguales y con el maestro y su incidencia en la producción de textos, concluye que la interacción entre iguales era más favorecida que la interacción con el maestro y la de Rogoff (1990), que mencionó que el profesor promueve el avance de los alumnos y para conseguir estos fines los profesores emplean recursos comunicativos variados como los gestos o la mímica.

Al mismo tiempo se han realizado varios estudios sobre la importancia de la interacción entre compañeros, pero la conversación entre los niños suele considerarse algo molesto, un verdadero ruido en el sistema de enseñanza. No obstante, Wittrock (1997), el habla entre compañeros puede tener beneficios tanto cognitivos como motivacionales. Una vez conocida la panorámica de los estudios de interacción verbal en el aula y observando la importancia que estos tienen para los procesos de enseñanza-aprendizaje, surge el interés por analizar el discurso en el aula, en dos grupos de 1er año de primaria en ciclos diferentes con la misma maestra, en una escuela de una zona rural otomí, así como identificar los factores que directamente intervienen en el rendimiento escolar dentro del aula.

Este trabajo está dividido en cinco capítulos, en el primero se describen y analizan los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, el papel del profesor, el discurso en el aula y la

interacción al interior del aula, en la segunda se analiza el enfoque cualitativo en la investigación educativa. En el tercero se describe la metodología del trabajo, el objetivo general, contexto y escenario de la primaria, participantes, instrumentos y procedimiento de la investigación. En el cuarto capítulo, se presentan los resultados y la discusión de la investigación, dividida en cinco categorías de análisis: contexto social; estructuración de la actividad docente enseñanza de la lecto-escritura; interacción maestro-alumno; interacción alumno-alumno y; caracterización en este contexto de niños con necesidades educativas especiales. Por último, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones derivadas del conjunto de procesos que constituyen la interacción verbal y no verbal dentro del aula.

# **PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA INTERACCIÓN AL INTERIOR DEL AULA**

## **Proceso de enseñanza-aprendizaje**

De acuerdo con Medina (1989), el proceso de enseñanza-aprendizaje se explica en el acto didáctico, configurado fundamentalmente por la comunicación entre profesor y alumno y de éstos entre sí, el análisis de la interacción comunicativa es la interpretación y explicación de los fenómenos de intercambio verbal, no verbal y paraverbal que acontecen en la clase. La enseñanza interactiva es la síntesis de pensamiento y acción que lleva a cabo la óptima organización y estructuración de las actividades instructivas y socio-emocionales (relaciones sociales), que proporciona el aprendizaje de los alumnos. El ambiente que genera el profesor en el aula, caracterizado por el conjunto de relaciones sociales, establecidas en ella no es secundario, sino que a juicio de Scribner (1984) y Yinger (1986), el ambiente llega a convertirse más que en un contexto en el que actúa, en un componente integral de la acción.

Los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son el profesor y los alumnos, estos actúan provocando resultados en el aprendizaje y al mismo tiempo intervienen en el proceso de métodos y estrategias. Los métodos y decisiones se centran en el profesor. Yinger (1986) consideró tres decisiones importantes que ha de tomar el profesor:

- A) Decisiones Preactivas (Planificación).
- B) Decisiones Interactivas (Actuación y ejecución de la planificación).
- C) Decisiones Post-activas (Reflexión valorativa).

Titone (1986) expresó que el proceso enseñanza-aprendizaje es esencialmente interactivo, dialéctico, en el que se entrelaza el análisis del lenguaje del docente con el discente, no como segmentos separados, sino como momentos de un único proceso comunicativo, la interacción comunicativa se convierte en didáctica al ser: la coimplicación existencial y social que se establece entre los agentes del proceso educativo, determinado por el escenario del aula, centro y entorno, la biografía y expectativas de aquéllos y de la comunidad escolar, mediante el empleo del código verbal y los signos no verbales, para conseguir la formación integral de los alumnos.

## **Aula**

El aula con relación a lo antes mencionado crea un entorno singular, fruto de la relación de los agentes de la misma, que se determina por un conjunto de acciones, representaciones mutuas y contactos, esto es, por la interacción entre los miembros del aula. Como señaló Titote (1986), la interacción es la esencia de la actividad de enseñar y de las relaciones sociales que genera el profesor en el aula, la esfera ambiental que potencia o inhibe aquélla, junto a las exigencias interactivas-contextuales, analizadas desde el paradigma ecológico, el espacio singular, la forma, el tamaño relacional, el color, la distribución etc, el entorno físico en su conjunto tiene gran incidencia en los comportamientos del profesor y de los alumnos, lo que constituye un aspecto esencial del estudio de la interacción en el proceso instructivo formativo. Relevancia que se concede a la interacción comunicativa y al ambiente que se configura en el aula (Medina, 1989).

El protagonismo de los agentes del aula puede ser compartido o establecido prioritariamente por uno de ellos; si el protagonista y el conjunto de decisiones fundamentales quedan a cargo exclusivo del profesor, la interacción se concentraría prioritariamente en el docente, quien configura las maneras y formas de relación de un modo hegemónico, podemos definir esta interacción como “centrada en el

profesor". Si por el contrario, la hegemonía en la participación, en la calidad y significatividad de las decisiones a tomar, corresponden al alumno en la clase, la interacción se desplazaría al protagonista de los alumnos reduciéndose la corresponsabilidad del profesor.

De acuerdo con Medina (1989), cada aula genera su propia cultura, fruto del comportamiento interactivo de sus miembros y de la interpretación recíproca que otorga el profesor y el alumno. En la clase se establece qué debe hacerse, qué puede manifestarse y qué sentido tiene para los miembros de ella; especialmente para el profesor, quien estructura y decide el sistema organizativo del aula, la participación de sus miembros, su aceptación o rechazo de las concepciones del alumno y sobre todo, administra las actividades y reparte los elogios.

Para Doyle y Shulman (1978), el aula es un lugar de negociaciones constantes, en el que se intercambian valoraciones (calificaciones) y actuaciones, cada miembro del aula asimila diferencialmente la realidad que ha de procesar y elabora los mecanismos compensatorios necesarios para superar las demandas establecidas por el docente; los autores señalaron que el aula, más que un lugar de creación de comportamientos, naturalmente formativos, se torna en un ambiente generado de las actuaciones pertinentes para superar los retos que se exigen a cada alumno, al mismo tiempo es un ambiente ecológico caracterizado por una estructura social específica, que se configura por la significatividad, consistencia, dirección y tipo de relaciones sociales que en ellas se desarrollan.

El aula es el entorno físico-humano en el que se realiza la enseñanza institucionalizada, cada aula en su estricta perspectiva físico-contextual se estructura como un espacio limitado y concreto, caracterizado por la existencia de un ámbito habitado por los alumnos, con una amplitud o hacinamiento determinado según la relación entre aquéllos y la superficie de la misma, ésta es un entorno asumido e incorporado por sus agentes al modo personal de sentir y percibir el mundo

(Medina, 1989). El aula queda determinada físicamente por las paredes, ventanas, disposición y estructura del mobiliario, repartos y subapartados (rincones). La decoración, la ambientación general, la disposición de los asientos, el material creado y utilizado, configuran un entorno peculiar que condiciona la vida y conducta de los sujetos que en ella actúan. Tal como pusieron de manifiesto Russel y Ward (1982), existe una estrecha relación entre la conducta y el ambiente en que tal conducta se desarrolla.

Bronfenbrenner (1979) y Montagner (1977), constataron la interrelación entre el medio físico en el que se desenvuelve el sujeto y su actuación. El análisis ecológico del primero, demuestra la incidencia del escenario en la actuación del sujeto, debiendo adaptarse sucesivamente a los cambiantes ambientes, el segundo evidencia la importancia del propio escenario, entorno físico en el que se desarrolla el sujeto. Crahay (1984) profundiza en el análisis del medio y de los materiales en él empleados, constatando la significatividad de los mismos para propiciar la actividad intelectual, base del aprendizaje y del desarrollo de la personalidad.

Entre las variables que han de considerarse en el análisis del espacio físico del aula, Beltrán (1984) señaló el asiento, la organización espacial de la clase, nivel de ruidos y la flexibilidad del entorno físico. El espacio ocupado por los miembros del aula es la realidad en la que viven, se desarrollan, muestran su interacción con él y, sobre todo, es la huella de la simbolización que tiene para ellos. El modo de distribuir, ocupar y cuidar el ámbito vital al que pertenecemos, no debería ser un aspecto totalmente indiferente, como en ocasiones parece. El espacio físico del aula, es ocupado no sólo por los sujetos que en él actúan, sino por el conjunto de objetos que éstas y otras personas o instituciones, han situado en ella, así, el aula es el lugar de trabajo y vida disponible para llevar a cabo el proceso educativo, la configuración de los elementos y su disposición evidencian modos de interactuar de los miembros de la clase.

La decoración del aula, el aprovechamiento de las paredes si es un entorno cerrado, pone de manifiesto la sensibilidad y preferencias de sus miembros, junto a la singular decoración que embellece el aula, numerosos objetos dan a la misma un tinte diferencial: macetas, talleres (rincones), material específicamente diseñado. Selección entre el abundante material didáctico existente y sobre todo, el de creación conjunta del profesor y los alumnos. Rodríguez (1972) propuso la estructura, formas y medidas más apropiadas para el lugar de trabajo del alumno, la existencia de mesas y sillas o mobiliario con grandes posibilidades de cambio facilitarán la movilidad en el aula, permitiendo la reestructuración de los agrupamientos intraclase en función de la actividad y metodología empleada.

La disponibilidad general del mobiliario en el aula; mesas y sillas, decoración y material didáctico, evidencia la concepción general que de la interacción comunicativa y del estilo de enseñanza del profesor, la disposición del mobiliario se relaciona estrechamente con el tipo de actividades educativas que prioritariamente sugiere el profesor; si predomina el trabajo autónomo o en equipo. La estructuración del espacio, atendiendo a los objetivos de aprendizaje, ha sido objeto de la investigación llevada a cabo por Nash (1981), quién comparó 19 clases en las que se diseñaron espacios específicos para adquirir determinadas finalidades educativas, procurando mantener constantes la temporalización, equipamientos, medios e interacción comunicativa. Se configuraron cinco espacios correspondientes a las respectivas áreas de aprendizaje: adquisición de estructuras numéricas, desarrollo de la expresión oral, psicomotricidad, música y actividades creativas. Se compararon los resultados obtenidos en estas áreas por las clases experimentales y las de control, se constató la superioridad de las primeras en la calidad de los aprendizajes conseguidos con relación a las segundas.

Weinstainn (1979) afirmó que, la estructuración del espacio y mobiliario del aula influyen en la conducta de los alumnos, pero ha de diferenciarse entre numerosos componentes de la clase y su interdependencia: el mobiliario, decoración, luminosidad, amplitud, apertura e interrelación entre los

mismos; la utilización del espacio por los alumnos es singular, así, cada miembro del aula puede elegir un asiento determinado, si tal iniciativa se respeta, y no es el profesor el que se ve obligado a asignar a los alumnos el lugar que han de ocupar; podrá inferirse la relación entre la ubicación en el aula y el rendimiento de los alumnos.

Anderson (1982), describió el conjunto de dimensiones que configuran un ambiente en el aula:

- a) Su ecología, constituida por los aspectos físicos-materiales.
- b) Su sistema social, formado por las relaciones establecidas entre sus miembros.
- c) La cultura como síntesis del sistema de creencias, valores, estructuras afectivo-cognitivas y modos de interpretar la realidad.

En este sentido, Moos (1978) consideró que el ambiente está formado por cuatro aspectos o dimensiones:

- a) El escenario físico (la clase y sus formas).
- b) Los factores organizativos (profesor-alumno).
- c) La clase como grupo social y humano.
- d) Clima social, resultado del estilo de vida del aula.

En síntesis, se aprecia que el aula es una esfera de relaciones comunicativas, en las que el docente como manifestó Hargreaves (1977) es el protagonista por excelencia, artífice prioritario del tipo de interacción comunicativa que en ellas se crea, con cuya ayuda se logra un esfuerzo de los miembros del aula, la acción del maestro en el aula le lleva a estructurar los mensajes determinando el sentido, secuencia y duración de las interacciones y dirección de las comunicaciones; el sistema de comunicaciones que establece en el aula está en relación con el tipo de metodología seleccionada, el estilo de interacción que crea, la actitud puesta en acción y la asimilación que el profesor hace de su

estilo de enseñanza, de aquí que sea importante analizar la interacción dentro del aula; donde el aula constituye un complejo álbum de imágenes y metáforas donde se suceden múltiples interacciones que conforman un entorno de aprendizaje. Su estudio es muy reciente y, quizá por su misma inmediatez exige una mirada distinta (Rue, 1997).

Los primeros trabajos que han tratado de comprender y analizar la clase y el tipo de fenómenos que en ella se manifiestan, datan de mediados de los años 70, aunque no hubo un incremento significativo de los mismos hasta la siguiente década (Jackson, 1968). Entre los trabajos pioneros y clásicos cabría citar el de Jackson (1968). A partir de los 70, la clase empieza a ser una filiación en la que se penetra con recursos de observación, cámaras, videos, registros etnográficos y los profesores dejan de ser sujetos pasivos para ser considerados como agentes colaboradores, la metodología más funcional para detectar los fenómenos que produce un grupo humano en el aula, era la que se inscribía en el campo de la etnografía.

Doyle (1978), señaló que la clase ha tenido tres significados diferentes: el primero hace referencia al espacio físico, el aula como continente de una relación de enseñanza y aprendizaje. Un segundo significado de clase, remite al grupo humano que engloba, lo que está más próximo al lenguaje de los profesores, esto apunta al grupo y las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella. Un tercer significado, nos remite al aula como un ambiente de aprendizaje.

Dentro del aula se encuentra un escenario específico, el maestro se ubica en un espacio concreto; alrededor de este espacio, existe un territorio donde el profesor se mueve con libertad, el círculo que los separa de los alumnos es más grande que el círculo que los separa entre ellos, además lo más frecuente es situar la mesa más grande del profesor y cerca de la pizarra, lo que coloca al profesor con el poder de la palabra. Por lo que se refiere al dominio del tiempo, los enseñantes acostumbran a ser

grandes poseedores de la palabra, hablan cuando y cuanto quieren, preguntan a quien quieren, lo que quieren y exigen silencio cuando el profesor lo quiere. Generalmente, el aula esta distribuida de la manera siguiente: uno organiza lo que otros tienen que hacer, o lo que es lo mismo, corresponde al enseñante llevar la batuta de lo que acontece y los alumnos saben que su actuación será sometida a un juicio.

## **Interacción en el aula**

La enseñanza necesita de la interacción comunicativa, pero la trasciende por su objeto y finalidad formativa. La interacción supone una relación personal que afecta a veces decididamente a los sujetos intervinientes (Marland, 1982), y lo que caracteriza la interacción en el aula, es el esfuerzo relacional en las más diversas situaciones propias de la vida que se generan en la clase de tal forma que, la interacción está determinada por el sentido de la propia tarea que promueve el profesor y el alumno en el aula, por la incidencia del entorno próximo en el que se desarrolla, por la estructura socio-organizativa del centro en el que se trabaja, por la comunidad que participa y por las decisiones políticas-organizativas que prescriben normas generales. Junto al entorno circundante, se ha de analizar la realidad personal de los agentes intervinientes profesores-alumnos (Medina, 1989).

Green (1983) describió algunas características de la interacción en el aula:

- a) La interacción cara a cara, entre docente y alumnos y entre alumnos, está regida por reglas específicas del contexto.
- b) Las actividades tienen estructuras de participación con derechos y obligaciones relativos a ella. Los indicios contextuales son los indicios verbales y no verbales “timbre, acento y entonación; gestos, expresión facial y distancia física”, que indican cómo deben entenderse las emisiones y la

comprensión conversacional requiere la formulación de deducciones. Las reglas para la participación son implícitas, se transmiten y aprenden a través de la interacción misma.

- c) El significado es específico del contexto. No todas las manifestaciones de una conducta son funcionalmente equivalentes y los mensajes pueden cumplir múltiples funciones.
- d) A través del tiempo se desarrollan marcos de referencia que guían la participación individual, se producen choques entre distintos marcos como resultado de la existencia de percepciones diferentes desarrolladas en experiencias de interacciones pasadas. Los choques manifiestos pueden ser objeto de observación por parte de los participantes y los investigadores, pero, puede haber choques encubiertos, que requieran de un nivel más profundo de análisis y que también contribuyan a producir una evaluación negativa de las aptitudes del alumno.
- e) La diversidad de las estructuras comunicativas del aula imponen exigencias comunicativas complejas tanto a los docentes como a los alumnos y los docentes evalúan las aptitudes de cada alumno mediante la observación comunicativa.

Estas características condicionan tanto el modelo de análisis como el desarrollo de la observación en las aulas; el cambiante significado del contexto influye en la comunicación provocando modos de interacción, de aquí que, un objeto creciente de interés en el estudio de la interacción en el aula, sea reconocer la incidencia de los diferentes formatos de interacción, tanto en los procesos generales de aprendizaje como en la puesta en juego de los recursos lingüísticos del niño y en el desarrollo de diferentes formas discursivas. Las investigaciones de Bruner (1976) enfatizaron las características que adopta la matriz interactiva de la díada adulto-niño, sus trabajos muestran que, la interacción consiste en ciclos de diálogo y un formato estandarizado de acción. Se trata de situaciones en las que el adulto repite con el niño las mismas rutinas de manera que ambos operen en una situación conocida; las rutinas crean contextos altamente predecibles en los que los niños pueden utilizar las estrategias de decir o hacer, lo que han escuchado decir u observado hacer a otros en ese mismo contexto.

Erickson (1975) mencionó que podemos considerar la situación en el aula como un sistema de reglas para la interacción que media entre la persona y el sistema sociocultural; como un contexto para la interacción al cual las personas se adaptan y pese al cual, las personas, en ocasiones sobrepasan las reglas sociales y situacionales, redefiniendo la situación misma en el proceso de llevarla a cabo; los docentes crean y cambian contextos por medio del lenguaje innumerables veces al día, el habla es extrínsecamente sensible al contexto y, el contexto del aula, no es obra exclusiva de los participantes. Los ejemplos que acuden a la mente son el efecto que tiene sobre el nivel cognitivo de las preguntas de los docentes la forma en que se evalúa a los alumnos y, por lo tanto a los mismos docentes; y la influencia que ejerce el hecho de vivir en una sociedad estratificada en clases, etnias y sexos sobre el modo en que los docentes escuchan el habla de los niños y deducen las aptitudes de éstos.

Wittrock (1997) mencionó que las pautas del uso del lenguaje estudiadas, incluyen la importancia de las señales no verbales, así como de las verbales las exigencias impuestas a la competencia interaccional de los niños; una relación entre la estructura de participación y el contenido de la instrucción y pruebas de la “construcción conjunta” del discurso. En un estudio realizado por Florio y Shultz (1979) para analizar el tiempo dedicado a trabajar en clase, comprobaron que la docente efectuaba ciertas señales cada vez que deseaba atraer la atención de todos los niños para decir algo, siempre se encaminaba hacia un lugar determinado del aula, que era un espacio vacío, sin muebles, en el que todos se reunían con ocasión de los encuentros de grupo y, el cual en consecuencia, podría tener un significado simbólico, algo así como el sitio en el que la docente ejercía la totalidad del control; y se inclinaba hacia adelante al hablar, dependiendo del control que necesitaba dentro del aula. En un episodio negativo en el que la docente no se ubicaba en este espacio los alumnos empezaban a moverse por el aula, al parecer creyendo que el discurso había terminado. Estos análisis conducen a dos observaciones metodológicas: la primera es que en los episodios negativos, cuando se rompe un

patrón, suministran un experimento natural para verificar hipótesis sobre la estructura de participación; en segundo lugar, que las señales no verbales son muy importantes para los participantes.

El estudio de la interacción verbal en el aula constituye un aspecto importante a la hora de realizar un análisis del sistema educativo; en los años 80 se contó con un programa de observación sistemática ideado por Boydel (1980), su investigación se centró en la charla del alumno cuando se están trabajando cambios radicales en los métodos de enseñanza, esta investigación se orientó al análisis de la interacción verbal maestro-alumno, en cuanto técnica. Los sujetos que participaron fueron 38 alumnos de un aula de 1º de secundaria y su profesora, en la asignatura de ética; el material que se utilizó fue un cassette, con el cual se pudo registrar el diálogo de la forma más exacta posible, el proceso de observación fue llevado a cabo por un equipo de cinco observadores que se situaban dentro del aula en tres lugares distintos para poder ver y oír a los participantes desde diversos puntos de mira, cada observador codificaba minuciosamente las conductas pertinentes, los símbolos del código en un esquema de presentación que ponía en claro las comparaciones deseadas.

Para el análisis de interacción, se utilizaron las siguientes categorías:

- |                        |           |                                                                                                            |
|------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.- Habla del profesor | -Responde | -Acepta sentimientos.<br>-Alaba o anima.<br>-Acepta o utiliza ideas de los alumnos.<br>-Formula preguntas. |
|                        | -Inicia   | -Expone y explica.<br>-Da instrucciones.<br>-Critica o justifica su autoridad.                             |
| 2.- Habla de alumno    | -Inicia   | -Respuesta del alumno.<br>-El alumno inicia el discurso.                                                   |
| 3.- Silencio           |           | -Silencio o confusión.                                                                                     |

A través de las categorías, se construyó una tabla de contingencia, de tantas filas y columnas como categorías, y se anotó la frecuencia de ocurrencia de cada par, se calculan los porcentajes y a partir de ahí se hallaron los coeficientes. A la vista de los cinco observadores, se puede destacar que, los porcentajes de tiempo del habla del profesor eran superiores a los del habla del alumno. Los resultados encontrados y sus posibles interpretaciones pueden resumirse como sigue:

- 1) El porcentaje del habla del profesor es generalmente superior al del alumno. Mayoritariamente, el tipo de enseñanza que se sigue puede encuadrarse bajo el término “enseñanza tradicional”.
- 2) El tiempo de silencio o confusión oscila alrededor del 10 por 100. Este tiempo va destinado a comentarios en voz baja, típicos de cualquier clase.
- 3) El cociente de respuestas del profesor es alto, el de preguntas de los alumnos es relativamente bajo.
- 4) La probabilidad de que ponga fin el profesor a un tiempo de silencio supera las tres cuartas partes con respecto al alumno.

Otra investigación que se ha orientado hacia el estudio de la interacción en el aula es la de Lacasa (1995). El objetivo general del trabajo fue analizar situaciones de colaboración en el aula y su incidencia en la planificación de textos, aceptando la naturaleza social del aprendizaje de la escritura, el objetivo fue explorar los procesos de interacción entre iguales y con el maestro y su incidencia en la producción de textos. Las hipótesis que se plantearon fueron las siguientes:

- a) Las situaciones de interacción con los iguales y con el maestro, cuando los niños tienen una meta común, favorecen la planificación del texto más que cuando los niños trabajan de manera individual, cada uno de ellos con su propia meta.
- b) La presencia de procesos avanzados de planificación, que se revelan en las conversaciones del grupo, contribuye a generar mejores textos.

Los sujetos con los que se trabajó fueron los alumnos de sexto de primaria que trabajaban en un taller de escritura, cuando colaboraban y elaboraban un esquema y posteriormente, producían de forma individual un texto descriptivo, las tareas fueron diseñadas conjuntamente por el profesor y los investigadores; los niños trabajaron una vez a la semana, durante seis semanas, en procesos relacionados con el aprendizaje de textos descriptivos. La secuencia de actividades a lo largo de las seis semanas fue la siguiente:

- 1) Interacción entre iguales más maestro. Esquema común
- 2) Grupo de lectura y comentario
- 3) Interacción entre iguales y comentario
- 4) Grupo, lectura y comentario
- 5) Interacción entre iguales. Esquema individual
- 6) Grupo lectura y comentario.

En los resultados se tomaron en cuenta, aspectos como:

- 1) Los turnos del maestro, los cuales eran mucho más largos ya que en cada uno de ellos el maestro introducía múltiples ideas que no siempre eran retomadas por los niños.
- 2) La ausencia del maestro, ya que cuando éste no estaba presente las relaciones entre los niños eran simétricas, se puede pensar que en el caso de elaborar un solo esquema es, quizá, algo más difícil lograr un acuerdo entre todos los componentes del grupo.
- 3) Los mecanismos que subyacen a las discusiones en grupo para conocer cómo se generan los cambios en los contenidos conversacionales.

De acuerdo con Lacasa (1995), las conclusiones más relevantes fueron las siguientes:

- a) La interacción con los iguales, eran más favorecidas que la interacción con el maestro.

- b) Cuando los niños trabajaban entre sí, en situaciones de grupos pequeños, se favorecía el número de interacciones, la coordinación entre ellos y la posibilidad de aportar ayuda mutua.
- c) Cuando el maestro trabajaba las actividades solían estar organizadas por éste; y a las que los niños muchas veces, no las atendían.

Dentro de todo el proceso de interacción en el aula influyen cuatro aspectos importantes que intervienen dentro del salón de clases que son: el papel del profesor, discusión en el aula, características de los grupos y finalmente la interacción entre compañeros, que ha continuación se describen.

### **Papel del profesor**

El profesor establece una estructura relacional específica, caracterizada a juicio de Beltrán (1986) por los rasgos de personalidad, el estilo cognitivo y el modo singular con el que el docente se comunica con sus alumnos. En este sentido, Díaz (1983), Brophy y Good (1974) consideraron que puede haber tres tipos de profesores, según sea el modo de relación que establecen con sus alumnos:

A) Profesores preactivos. Inician y mantienen la estructura de las interacciones tanto con la clase como con los alumnos, se caracterizan por tener expectativas flexibles y precisas que utilizan para individualizar, saben lo que quieren y no dejan que ni la conducta de los alumnos ni sus propias expectativas interfieran en lo que consideran objetivos prioritarios de la educación.

B) Profesores reactivos (pasivos). Tienen generalmente expectativas flexibles que les permiten adecuar sus reacciones a la conducta de los alumnos, dejan que éstos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que, en este sentido,

imponen las propias diferencias de los alumnos: pero sin fomentarlas tampoco, por lo cual no es probable que cumplan sus expectativas negativas.

C) Profesores sobrereactivos. Tratan a los alumnos como si las diferencias entre ellos fueran muy superiores a lo que realmente son, suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que manifiestan buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que manifiestan las características opuestas. Son los que con más probabilidad producen efectos no deseables de las expectativas.

Estos autores, consideran que puede establecerse una tipología entre los profesores según el modo de relación que establecen con sus alumnos: se distingue a los profesores activos con una amplia interacción con la clase y cada alumno que se caracterizan por poseer expectativas flexibles y precisas que aplican a la individualización de la enseñanza mientras que los profesores reactivos son los que tienen expectativas flexibles. El tercer tipo de profesor mantiene una relación compleja, fruto de las proyecciones que establece con sus alumnos, basadas en la percepción que de los mismos genera y en la que influyen: la clase social, el atractivo personal, el archivo informativo del profesor anterior, la conducta del estudiante, el concepto general que del buen o mal alumno se haga, la respuesta precisa que cada alumno genera en la clase etc. Good y Cooper (1980) señalan que la mayoría de los profesores observados por ellos, a lo largo del curso escolar, parecían limitarse a reaccionar inicialmente a las diferencias de los alumnos y a mantener después dichas diferencias; es decir, parecían ser básicamente reactivos.

A partir de una revisión de los estudios realizados sobre este tema, Brophy y Good (1974) llegan a las siguientes conclusiones:

- a) **Sobre la competencia del profesor:** Los profesores más competentes, que disponen de un amplio repertorio de recursos docentes se adaptan mejor a los alumnos difíciles y es menos probable que produzcan efectos de sus expectativas negativas que los profesores menos competentes, que suelen experimentar fracasos con una frecuencia superior y por tanto, más ocasiones de defenderse de ellos adoptando expectativas bajas e inflexibles hacia los alumnos que los originan.
- b) **Sobre la forma de percibir la realidad.** Independientemente de sus recursos docentes, los profesores que perciben la realidad con precisión y responden a los fracasos sin ansiedad, es más probable que tengan expectativas adecuadas y flexibles que los profesores más rígidos, ansiosos y dogmáticos. En relación a ello, cabe considerar el hecho de que tanto la localización interna del control como el nivel conceptual abstracto del profesor parecen relacionarse con la tendencia a mostrar solamente efectos de sus expectativas positivas.
- c) **Sobre la definición del papel del profesor.** Si trata de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso, es poco probable que sus expectativas negativas tengan efectos, aunque puede hacer que se cumplan las positivas al transmitir a los alumnos la idea de que son capaces de un rendimiento superior al que muestran. Hay, por otra parte, profesores que no se ven a sí mismos como responsables del rendimiento de los alumnos; y piensan que su papel consiste simplemente en presentar la información y medir el conocimiento de los estudiantes, por lo cual son más susceptibles a los efectos de sus expectativas negativas con los alumnos que parecen no rendir.

En este marco, la respuesta del alumno a la interacción del profesor es sumamente compleja y depende de:

- a) Su autoconcepto y la percepción que posee de sí mismo, del profesor y de sus compañeros.
- b) De su personalidad, del estilo cognitivo, capacidad para establecer relaciones con los demás, autopercepción de pasadas relaciones y, sobre todo, percepción de la interpretación que de él tienen, los demás compañeros.

De acuerdo con Crahay (1984), la interacción en el aula es una realidad humana, socio-emocional y cognitiva compleja, profundamente influida por el propio entorno físico, el aula, como realidad ecológica, constituye un microsistema que condiciona profundamente la relación entre las personas, así el hecho de haber asistido a esa aula un hermano del alumno puede influir en la relación del profesor con su nuevo alumno; entonces, la interacción se convierte en la complicación existencial y social que se establece entre los agentes del proceso educativo, determinada por el escenario del aula, centro y entorno, la biografía y expectativas de aquéllos y de la comunidad escolar, mediante el empleo del código verbal y los signos no verbales para conseguir la formación integral de los alumnos.

En este sentido, Elliot (1984), manifiesta que los estudiantes aprenden a responder a los profesores aquello que se les demanda, no porque consideren qué es lo verdaderamente formativo, sino porque es lo que desea o espera el profesor. Se establece así, una esfera de interacción comunicativa cuyo objetivo es configurar comportamientos ajenos a la planificación autónoma y creadora de cada alumno, pero que, parece satisfacer al profesor y sirven al estudiante para adaptarse y superar las exigencias del entorno escolar. La interacción entre profesor y alumno es diferencial; así tanto Doyle (1978), como Gilli (1980) y Zimmermann (1982) han demostrado que se produce una comunicación al menos, sensiblemente matizada, entre el profesor y los alumnos, según sean buenos o con deficientes resultados. Ante los primeros, la relación es más directa, frecuente y clara que ante los segundos; se

establece un enriquecimiento diferencial tanto más estimulante cuanto mejor es el concepto que el profesor tiene de sus alumnos.

Barker (1982) manifestó que el ciclo de comunicación es habitualmente iniciado por el profesor como fuente originaria (facilitador) de información y el alumno como ser necesitado de buscar información; así, la necesidad de comunicarse puede devenir de un estímulo que afecta a cualquiera de los sujetos que intervienen en el aula, a la vez que se incrementa con la ayuda de medios didácticos, actividades y otras fuentes de estimulación que pueden emplearse. El clima de comunicación es la suma total de influencias sociales, personales y culturales, presentes y futuras, que caracteriza el conjunto de interacciones que se llevan a cabo, influenciado por la personalidad, el lenguaje y el entorno físico, lo cual adquiere relevancia en el presente estudio, considerando que en el aula interactúan personas de diferentes culturas y, por tanto, de lenguajes distintos.

Doyle (1986) propuso la adecuada capacitación del profesor para que interprete y organice el aula, realizando una acertada negociación con los alumnos y estableciendo el conjunto de tareas y contenidos más adecuados para formarles, el profesor interactúa unas veces simultáneamente y otras sucesivamente con la clase como grupo, con cada alumno y con los equipos de trabajo. Su relación se caracteriza bien por el predominio de alguna de ellas. Se considera al clima social como la estructura relacional configurada por la interrelación entre profesor y alumnos y de éstos entre sí. De acuerdo con Medina (1989), el clima social hace referencia al conjunto de actitudes generales hacia la escuela, aula, tareas formativas que los agentes de la clase generan y que en su globalidad definen un estilo de relación humana.

Withall (1963) quien se preocupó por el concepto de clima, le añadió un atributo socioemocional y propuso que para observar la actuación del profesor en el aula, se distinguiera una serie de categorías

que describiesen el discurso comunicativo. Los rasgos se estructuran en una dimensión compleja y se refiere al protagonismo del profesor y el del alumno. Los rasgos a estudiar son:

- a) Apoyo del profesor al alumno.
- b) Aceptar y clarificar las situaciones.
- c) Estructurar los problemas.
- d) Acción neutra.
- e) Dirección.
- f) Crítica y reprobación.
- g) Autoapoyo del profesor.

Por su parte Michals (1988) describió las intervenciones verbales de un docente en función del apoyo que brindan al niño para producir un relato, el docente colabora en intercambios sincronizados a través de reestructuraciones, repeticiones, comentarios y preguntas que, constituyen una interacción para que el niño logre un mejor desempeño lingüístico. Manrique (1993) y Rosemberg (1990) identificaron como rasgos característicos de las intervenciones de algunas maestras, las estrategias de reestructuración y continuación de las emisiones de los niños. Por medio de dichas estrategias las maestras cohesionaban y expandían el discurso de los niños; identificaron ciertas estrategias de interacción del maestro, que parecían guardar una relación con la puesta en juego por parte de los niños de su potencial lingüístico y discursivo.

Teale (1989) sostuvo que las diferencias entre estilos pueden incidir sobre la comprensión de los niños, sus modos de aproximarse al texto y sus actitudes hacia los libros y la lectura; pero a diferencia de los autores antes citados, no considera la incidencia posible de las intervenciones del docente en el desarrollo de recursos lingüísticos y de estrategias de producción del discurso narrativo. De aquí que,

sea relevante analizar la manera en que se establece el discurso en el aula y cuál es su influencia en los aprendizajes escolares.

El proceso de construcción social del conocimiento en el aula, tiene también sus problemas y sus peligros desde el punto de vista educativo. El modo en que el profesor dirige las interacciones comunicativas puede ser variado. Cuando se produce una auténtica negociación de significados, el alumno va participando activamente en el proceso de construcción de conocimientos y va comprendiendo el porqué de las interpretaciones que el profesor promueve, de modo que se convierten en auténticas comprensiones compartidas. Sin embargo, es posible que el alumno vaya aprendiendo lo que se ha denominado rituales (Mehan y Griffinn, 1981) es decir, las reglas que le permiten decir lo que el profesor quiere que diga en el momento en que el profesor quiere que lo diga, sin comprender realmente el sentido ni los objetivos de las actividades que está realizando.

El estudio del proceso por el cual se cumplen las expectativas del profesor y la influencia que en él tiene la clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno proporciona la evidencia más rigurosa disponible actualmente sobre el proceso de la discriminación en el aula de clase. De acuerdo con Baaron, Cooper y Tom (1985) las diferencias reales entre el rendimiento grupal de los estudiantes de diferentes clases sociales y grupos étnicos representan probablemente la base de las expectativas diferenciales del profesor. Así su experiencia anterior le lleva a crear expectativas generalizadas hacia estos grupos que suelen ser aplicadas sobre cada alumno obstaculizando el desarrollo de expectativas específicas. De esta forma, las diferencias existentes entre los distintos grupos sociales se perpetúan en el aula de clase.

Por otra parte, las expectativas del profesor de la clase social a la que pertenece el alumno, pueden interactuar con otras variables como la inteligencia, el rendimiento anterior o la conducta en el aula

(Díaz, 1996). En este sentido Meyer (1985) postuló, que las expectativas del profesor se forman siempre en función de la posición relativa de cada alumno y que el elemento de referencia más utilizado son los niños mejores de su clase. Otras hipótesis alternativas postulan como criterio de referencia la media de dicha clase a una hipotética media de la población construida por el profesor a lo largo de su experiencia.

Existe un creciente consenso entre los investigadores, en aceptar como la principal base de la expectativa del profesor la observación de la conducta del alumno en el aula; conducta que quizá mediatice la influencia de otras variables como la clase social o el grupo étnico. En este sentido, Jackson (1968) sugiere que la expectativa que el profesor tiene del alumno, depende en gran medida de la expectativa que tiene de su propia capacidad para controlarlo. Los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender a aquellos a quienes ellos se ven incapaces de enseñar (Cooper, 1977; Crano y Mellon, 1978; Díaz , 1983). Como explicación de dicha tendencia se ha hecho referencia tanto a causas de carácter emocional, como a causas de carácter cognitivo, según las cuáles el profesor se atribuía a sí mismo el comportamiento de los alumnos que perciben covariación con su propia conducta, mientras que, por el contrario, no se vería responsable de los problemas conductuales de los alumnos que percibe en constante y distinta falta de covariación con lo que él hace (Medway, 1979).

La calidad de la interacción que el profesor mantiene en clase con los alumnos de altas y bajas expectativas parece diferir fundamentalmente en: la atención que les presta, la dificultad de las preguntas que les dirige, el tiempo que les deja responder y la adecuación del refuerzo que les proporciona. El trabajo de Rist (1970), uno de los más conocidos sobre la discriminación en el aula, muestra que la tendencia de los maestros a infravalorar a los niños de status socioeconómico bajo y las expectativas negativas en general, pueden ejercer una especial influencia en los primeros cursos. Las

expectativas que tiene de un alumno su primer profesor, se mantienen con otros profesores durante los dos cursos siguientes y, posiblemente debido a la influencia que en la interacción con dicho alumno tiene la zona de la clase en que lo coloca, puesto que el profesor suele colocar cerca de él a los alumnos de altas expectativas y lejos a los alumnos de los que no espera nada, con lo cual se favorece la atención y participación de aquellos y dificulta la de éstos. Por otra parte, se han observado sistemáticamente diferencias significativas entre la conducta que el profesor dirige a los alumnos de altas y bajas expectativas en torno a la dificultad de las preguntas que les dirige y el tiempo que les deja para responder, superiores en ambos casos para los alumnos de altas expectativas (Brophy y Good, 1970).

Friedman (1976) mencionó la diferencia cualitativa más importante en el tratamiento del profesor, la cual gira en torno a la frecuencia y forma con que proporciona reconocimiento y crítica a cada uno de sus alumnos. Las observaciones realizadas sobre la interacción del profesor con alumnos de distintas clases sociales reflejan una superior frecuencia de refuerzos para los niños de clase media, la cantidad de refuerzo verbal es, sin embargo similar; las diferencias residen en el refuerzo no verbal expresado, por ejemplo, a través de gestos que indican aprobación o interés por lo que el niño está haciendo. Cabe explicar dichas diferencias, en función de la alta posibilidad de controlar voluntariamente el refuerzo verbal; hay que considerar, en este sentido, que cuando dicho refuerzo no va acompañado de las señales no verbales adecuadas, suele ser interpretado por los alumnos como protección o cortesía.

Díaz (1996) explicó que a partir de las relaciones que el niño establece con las personas más significativas para él, entre las que cabe incluir a los profesores, construye los modelos representacionales en los que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo, modelos que desempeñan un papel decisivo en la regulación de su conducta. La seguridad

proporcionada en relación con los adultos más significativos para el niño, le permite desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás que le ayuden a aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás. En algunos casos, sin embargo, el niño aprende que no puede esperar nada positivo y desarrolla una visión negativa de sí mismo y del mundo que le rodea y se acostumbra a responder a él con un sentimiento de inadecuación e inseguridad que suele obstaculizar el resto de las relaciones que el niño establece (Díaz, 1996).

Para favorecer el desarrollo de los modelos internos positivos es preciso proporcionar al niño experiencias de interacción con adultos que le ayuden a aprender: a confiar en sí mismo y en los demás; a predecir, interpretar y expresar lo que sucede, así como estructurar de forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás. La práctica de hacer preguntas que ayuden a los alumnos a dar una respuesta esperada, puede tener tres funciones: posibilitar que la clase avance según lo planeado, ayudar a los niños a aprender cómo cumplir una tarea escolar y ayudar al docente a evaluar el aprendizaje de los alumnos (Wittrock, 1997).

Heap (1982) señaló que en una interacción de medio minuto se puedan efectuar tanto la evaluación como la instrucción de la comprensión; la coparticipación cotidiana de los alumnos en la producción de cuerpos de conocimiento en la clase, tiene una importancia que se extiende más allá del contexto particular de cada cuerpo; la intervención en las secuencias iniciación-respuesta-realimentación, en las que el docente estimula a los alumnos a producir respuestas que ellos ratifican más tarde, instruyen a los alumnos respecto del tipo de cosas que deben considerar pertinentes, relativos a los textos con que se encuentran en el ambiente del aula.

Lemke (1982) mencionó que, un docente puede alterar o enriquecer el contenido de la respuesta de un alumno situándola retroactivamente en un contexto temático más amplio, pertinente a los objetivos

temáticos de la lección. Esto parece ocurrir de forma regular, y la brevedad y la falta de seguridad de las respuestas de los alumnos pueden reflejar su implícita colaboración en este proceso. Muchas veces durante la jornada escolar, los alumnos necesitan pedirle ayuda al docente, pero mientras que éste tiene derecho a hablarle a cualquier alumno en cualquier momento, los alumnos tienen un acceso verbal al docente mucho más limitado, en especial cuando éste está ocupado en otras cosas. Como señala Barnes, (1969) es difícil distinguir las funciones conceptuales de las socioculturales, ya que tal distinción podría no ser igual para el hablante (docente) que para los oyentes (alumnos); desde el punto de vista del docente, todo lo que dice tiene para él una función cultural más o menos importante como apoyo de su propio rol; pero todo lo que dice, también podría medirse (en teoría) según su función conceptual, de acuerdo con el alcance con que está siendo utilizado su discurso para organizar el tema de la lección.

Wittrock (1997), señaló que el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza, en el que se interpreta y se actúa sobre el currículum; y en el que enseñan los docentes y aprenden los alumnos los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan. Se plantean cuándo y porqué la enseñanza es difícil y de qué manera los seres humanos pueden hacer frente a la complejidad de la enseñanza en el aula.

En 1968, para Jackson era difícil entender que la descripción de las actividades desarrolladas en unas pocas aulas pudiera contribuir en gran medida a la búsqueda de la eficacia en la enseñanza, su contribución a la investigación de la enseñanza era más bien de orden conceptual. Jackson describió con detalle la complejidad de la tarea del docente, hizo distinciones conceptuales relevantes para su marco de referencia “cómo la distinción entre las fases preactiva e interactiva de la enseñanza” y llamó la atención de la comunidad de investigadores de la enseñanza sobre la importancia de describir el

pensamiento y la planificación de los maestros como medio de comprender mejor los procesos del aula.

Wittrock (1990) señaló que, durante la enseñanza impartida a la clase en su conjunto, si los alumnos del grupo de referencia parecían haber comprendido lo que se estaba explicando, el docente pasaba a otro tema, en cambio si no comprendían o no se desenvolvían en el nivel requerido, el docente aminoraba el ritmo de enseñanza para toda la clase. El grupo de referencia es importante como concepto, porque demuestra claramente que los constructos mentales de los maestros pueden tener consecuencias pedagógicas significativas.

En este sentido el “National Institute of Education” (1975), presentó un informe donde se menciona que resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es en consecuencia de lo que piensan; por otra parte, toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes, en la medida en que es irreflexiva la conducta observada en el docente o planeada por él, no utiliza los atributos más singulares del enseñante humano; en tal caso, se vuelve mecánica y bien podría llevarse a cabo mediante una máquina. No obstante, si la enseñanza ha de ser impartida y según todos los indicios, lo seguirá siendo por docentes humanos, la cuestión de las relaciones entre el pensamiento y la acción se vuelve decisiva.

Existen varias investigaciones sobre el papel del profesor y la interacción con sus alumnos, una de ellas es la que realizaron Borzone y Renata (1994), donde describieron y analizaron las intervenciones de los niños en relación con el estilo del docente a fin de determinar si las diferencias entre estilos implican, por un lado, una diferencia en cuanto a las oportunidades que el niño tiene en el aula para explotar sus recursos lingüísticos y discursivos y, por otro, una diferencia en cuanto al apoyo que el

docente le proporciona para el desarrollo de estrategias discursivas. En esta investigación, se tomó como situaciones de objeto de análisis la interacción grupal que sigue a la lectura de un cuento y el relato individual de un cuento leído por la maestra en el aula, donde se observó, cómo algunos maestros contribuyen al desarrollo lingüístico de los niños en la interacción con ellos durante el relato de experiencias personales.

Se trabajó con dos grupos de niños de primer grado cuyas maestras presentaban estilos polares de interacción. Los dos grupos de niños seleccionados (A y B), asistían a dos escuelas primarias dependientes de la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, cuya población estaba conformada mayoritariamente por niños de familia pertenecientes al estrato socioeconómico bajo. El grupo A estaba formado por 20 niños que tenían una edad promedio de 6 años al comenzar el grado, el grupo B estaba formado por 24 niños de edad promedio de 7 años. El estilo de la maestra del grupo A se caracterizó por conferir a las situaciones de lectura de cuentos la estructura de una lección tradicional; esta maestra se centraba en la información del cuento, pero no en el cuento como tipo discursivo, las intervenciones de la maestra constituían principalmente una secuencia de preguntas cerrada; en el estilo de la maestra del grupo B, se fomentó mantener el tópico del intercambio centrado en el cuento, donde existían intervenciones que eran, en parte, reestructuración interna y continuación de las emisiones de los niños, esta maestra daba apoyo para la construcción de un relato grupal.

Las dimensiones y categorías para describir estilos de interacción de los maestros en situaciones de lectura de cuentos fueron: tipo de movimiento, intervenciones del maestro; iniciación; respuesta; reestructuración; continuación del tópico; modalidad; pregunta cerrada; afirmación; comentario; tipo de información; explícita en el texto; foco; relaciones causales, componentes estructurales y detalles. Se observaron seis situaciones de lectura de cuentos en cada uno de los cursos en la segunda mitad del año escolar, se grabó y realizó el registro anecdótico de todos los episodios observados, posteriormente

se transcribieron las grabaciones y se completó esta información con los registros anecdóticos. Los datos objeto de análisis fueron las emisiones orales de los niños en interacción con el docente y los relatos individuales de un cuento realizados por los niños. Se tomó como unidad de análisis:

- a) Grado de complejidad sintáctica de las emisiones.
- b) Tipo de habla adyacente.
- c) Grado de integración en fragmentos de relato.
- d) Tipo de movimiento.

Los datos obtenidos mostraron que, las diferencias entre los grupos no sólo no eran atribuibles a la competencia de los niños, sino que por el contrario, esta competencia se veía favorecida o desfavorecida según el tipo de intervención del adulto, lo que daba apoyo a la hipótesis de la incidencia del estilo docente sobre las intervenciones de los niños. Los resultados obtenidos del análisis de las intervenciones verbales de los niños en su interacción con el docente, así como el análisis de las habilidades lingüísticas de los niños para producir un relato en situaciones no interactivas, muestran que los marcos de participación que van creando los maestros en el aula tienen una marcada incidencia en la explotación y el desarrollo de los recursos lingüísticos de los niños. En el estudio antes citado, se observa en efecto, una diferencia significativa entre los dos grupos de niños en cuanto a las dimensiones lingüísticas tomadas como criterios de análisis: complejidad sintáctica de las emisiones, tipo de habla adyacente y grado en el que las emisiones de los niños se integran en fragmentos de relato.

Por lo anterior, las discrepancias en el rendimiento entre ambos grupos, no fue una cuestión de competencia como tal, sino una respuesta contextual a la situación de intercambio; el análisis comparativo de las intervenciones de los niños en función del estilo de intercambio del docente, parece indicar que no necesariamente el aula es un medio que restringe la calidad y cantidad de intercambios.

El estilo del docente es un factor de peso a tener en cuenta cuando se plantea la confrontación hogar-escuela en tanto ámbitos diferenciados por las oportunidades que proporcionan a los niños para poner en juego sus recursos lingüísticos. En síntesis, los resultados de la investigación apuntan no sólo a la relación existente entre el estilo de interacción del docente y las producciones lingüísticas de los niños, sino también al papel crucial que desempeña el adulto en la estructuración del discurso del niño cuando interactúa en colaboración con él y le proporciona el apoyo necesario para que el niño construya un relato más complejo que el que logra hacer por sí sólo.

Después de analizar el papel del profesor dentro del aula y cómo éste influye directamente en el comportamiento de los alumnos, tanto a nivel emocional como de aprendizaje, posteriormente nos enfocaremos a explicar cómo el discurso en el aula es otra parte fundamental en la interacción verbal y no verbal tanto del maestro como de los alumnos.

## **Discurso en el aula**

De acuerdo con Wilkinson (1984), el análisis del discurso en el aula se basa en una serie de premisas, como las siguientes:

- a) La interacción social en el aula requiere ser competente tanto en los aspectos estructurales, como funcionales del lenguaje, ésta exige no sólo ser capaz de usar ciertas estructuras lingüísticas en los contextos y situaciones apropiadas. Este tipo de competencia se ha denominado “competencia comunicativa”, la cual es un medio para adquirir objetivos educativos, sean éstos de tipo académico o de tipo social-interpersonal.
- b) El aula es un contexto comunicativo único: en él se requiere un tipo de competencia que incluye los modos de expresión oral y escrita.

- c) Los alumnos pueden diferir en su competencia comunicativa, particularmente en aspectos importantes para el aula, las características especiales de ésta pueden no ser reconocidas por todos los alumnos. El no conocer los medios usados habitualmente para la comunicación en el aula lleva consigo dificultades para participar con éxito en las interacciones sociales y, por tanto, para el aprendizaje.

Dentro de estas cuestiones, Mercer (1991) mencionó lo siguiente:

- a) La existencia de unas reglas de reparto del turno de la palabra.
- b) El reparto del control del tema de la comunicación y la determinación de las contribuciones relevantes de los individuos que participan en la situación. En este sentido, De la Mata (1993) observó lo siguiente: el profesor suele ejercer el papel de dirigir la interacción y el alumno debe aprender las reglas que rigen este escenario de interacción social, así como estrategias para lograr determinados objetivos en dicho escenario como, conseguir que el profesor le preste atención o le otorgue el turno de palabra, por ejemplo.

Cazden (1988) propuso llevar a cabo una meticulosa presentación del desarrollo del análisis del discurso en el aula, enriquecida con una descripción de estudios transculturales. Para el autor, realizar una descripción del curso comunicativo en la clase debe contener los siguientes elementos:

- 1) Análisis de las estructuras de participación.
- 2) Estudio comprensivo de la configuración de la lección.
- 3) Interpretación de las demandas de los alumnos y de los modos de participación.
- 4) Estudio de las preguntas de los profesores y de las respuestas de los alumnos, así como de sus iniciativas
- 5) Registro de la actuación del profesor:  
Control del discurso (habla).

Léxico que maneja.

Entonación empleada.

Indicaciones de expresión.

Humor.

Afecto.

6) La interacción entre los alumnos

En la realización de las tareas.

En la colaboración espontánea y en los proyectos elegidos.

7) Analizar profundamente el discurso del profesor

Al elegir modos claros de interacción con sus alumnos.

Al definir objetivos a alcanzar.

Al comprobar la calidad de las tareas realizadas en el aula.

El análisis del discurso del profesor en el aula es una tarea compleja, por lo que, junto con los diferentes aspectos a observar, Cazden (1988) señaló que es necesario discriminar sobre:

- a) El sujeto que inicia la comunicación; esto es, quien anuncia y a quién se dirige la comunicación
- b) La respuesta; constatar quién es la persona que respondió y qué tipo de respuesta brindó.
- c) La evaluación; la comunicación opera en la medida en que se capta y se juzga el mensaje orientado hacia una finalidad específica.

Los aspectos metodológicos sugeridas por Cazden (1988) para mejorar el análisis del discurso, se refieren a dos aspectos fundamentales: uno se relaciona con los criterios de selección de los profesores con los que se va a trabajar, es conveniente elegir a los profesores según la finalidad del estudio y atender a la representatividad de los mismos así como a su grado de aportación para llevar a término el

trabajo propuesto. El segundo, responde a la pregunta ¿cómo registrar?; realizar amplias notas de campo y emplear los medios técnicos más adecuados para la finalidad del estudio, se debe poner una minuciosa atención a la transcripción e interpretación; aunado a lo anterior, la utilización de entrevistas puede aportar información a las observaciones, en la medida en que contribuyan con valiosos datos. De hecho, armonizar los métodos cuantitativos y cualitativos, siempre en función del tipo de problema o realidad que se desea conocer, enriquece el trabajo.

Cazden (1988) hizo, varias aportaciones importantes al estudio sobre el discurso en el aula, por ejemplo, ha analizado las características de las conversaciones que se producen en ella diferenciando con claridad el discurso del profesor y el de los alumnos; señaló que ambos se producen en forma de secuencias y existen tres elementos: introducción de una cuestión, respuesta y evaluación. Otro ejemplo es brindado por Palincsar (1986), quien exploró el discurso del profesor cuando enseña a los estudiantes la utilización de nuevas estrategias. Sus hallazgos muestran que existen diferentes patrones, considerando el modo en que los maestros aportan o no ayuda a los niños, dichos patrones se diferencian con relación a los siguientes aspectos:

- a) Grado en que el maestro apoya a la contribución de los estudiantes al nivel de la idea.
- b) Grado en que se apoya en las ideas de los estudiantes como un puente para introducir la nueva información.
- c) Grado en que centra la atención y orienta el diálogo.
- d) Grado en que la instrucción se hace explícita.
- e) Grado en que las evaluaciones contribuyen a cambiar la complejidad de las respuestas de los estudiantes.

En el trabajo de Wells (1981), dedicado a la enseñanza y aprendizaje relacionado con el discurso oral y escrito, se señaló que existen diferentes formas de hablar sobre un texto: representativa,

funcional, informativa o recreativa; la diferencia que existe entre estas maneras de acercarse a un texto, está en que supone un progreso en la interpretación que permite al niño separarse cada vez más de la representación física y las convenciones del lenguaje escrito, para acercarse a una interpretación de un significado que no está decidido previamente, se supone un diálogo entre el escritor y el lector. Desgraciadamente, a veces, la escuela acerca a los alumnos a los textos considerando solamente sus aspectos físicos o informativos. Es importante que los profesores aprendan algo sobre el discurso en el aula, pero no en un sentido técnico, porque no es necesario aprender detalles técnicos del análisis lingüístico, lo que sí es importante para los profesores es comprender la organización de las relaciones sociales entre el profesor y los alumnos como una organización del conocimiento (De la Mata, 1993).

En este sentido Rogoff (1990), señaló que para que el alumno aprenda, no basta con que el profesor enseñe, aunque se ha descrito la educación formal y el aprendizaje en la escuela como un proceso que ocurre mediante explicaciones del profesor y práctica posterior de los alumnos, los estudios realizados dentro del aula parecen avalar más bien la idea de que el aprendizaje en la escuela ocurre como resultado de la práctica guiada, en la que es ineludible la implicación activa del alumno, que debe “construir sus aprendizajes”; así el profesor promueve el avance de los alumnos en la dirección de adquirir el discurso de las materias escolares, manteniendo en todo momento un grado de acuerdo suficiente entre las interpretaciones del profesor y las de los alumnos, que evite rupturas o malentendidos en la comunicación.

El autor afirmó que para conseguir estos fines, los profesores emplean recursos comunicativos variados, algunos de ellos serían: realizar gestos o mímica mientras pregunta; controlar los turnos de palabra y los temas de conversación; usar el silencio o la repetición de las preguntas para marcar la no aceptación de las contribuciones de los alumnos; ignorar o dejar de lado las sugerencias que no son bien recibidas; animar y recoger las bien recibidas; parafrasear las contribuciones de los alumnos

acercándolas al significado propuesto por el profesor e introducir conocimientos nuevos como si ya se conociesen, de modo que no se cuestionen. Edwards, (1990), mencionó que el control de la comunicación es especialmente importante si se tiene en cuenta que al dirigir el discurso en el aula, el profesor no sólo está dirigiendo la comunicación, en dicho contexto, sino que está modelando la comprensión de los alumnos de los contenidos curriculares.

Al respecto Jackson (1966) destacó la gran cantidad de tiempo que el niño pasa en el aula, la monotonía del entorno escolar y el constante espíritu de evaluación, generalmente se exige al niño que aprenda a permanecer inmóvil, mientras espera durante largos períodos de tiempo, a que le indiquen salir al recreo para cambiar de actividad, debe aprender a tener paciencia y a ignorar a sus compañeros. Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas, 30 ó 35 personas tan juntas, sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí. Al mismo tiempo afirmó que el constante espíritu de evaluación que existe en el aula es el mecanismo por excelencia mediante el cual se enseña al niño a cumplir las expectativas de la institución, así la adaptación a la escuela exige que el niño aprenda cómo funciona este mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos; a exhibir las evaluaciones positivas y ocultar las negativas y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias “el profesor y los compañeros”, lo cual no siempre es fácil, especialmente cuando supone conductas incompatibles. Por último, la vida escolar exige acostumbrarse a la diferencia de poder, a sustituir los propios planes por los que el profesor impone, aunque este proceso comienza muchos antes se acelera notablemente al entrar a la escuela.

Por lo anterior es importante analizar cuáles son las características de los grupos y de qué manera se enriquecen con la interacción entre pares, siendo una parte fundamental en el aula, como se explica posteriormente.

## Características de los grupos

La configuración de un grupo es posible en la medida en que existe un conjunto de miembros que lo configuran, se genera una rica interacción y se decide con gran participación el conjunto de normas, roles, y objetivos, empleando una comunicación fluida. El número de miembros del equipo de trabajo depende de su capacidad de relación, de los objetivos y de la tarea a realizar. Además la interacción, es la interrelación profunda que se establece entre los miembros del grupo. Withall y Lewis (1963) la definieron como una relación entre personas de modo que la conducta de una es estímulo a la de la otra.

Según Parson (1951) existen diversos modos de interacción social que aseguran la eficacia del grupo como son: a) Individual-colectivo, el grupo efectivo acentúa el equilibrio entre lo individual y lo colectivo; b) Afectivo- no afectivo, el grupo eficaz elabora unos sentimientos que expresa con libertad y son de signo positivo; c) Universal – particular, el grupo de desarrollo humano trata a los sujetos singularmente, discuten abiertamente sus necesidades y les apoya en sus intereses; d) Rendimiento – adscripción, se refuerza el rendimiento personal y del grupo, logrando una relación eficiente e impulsando sus aspiraciones; y e) Especialidad – adscripción, promovedora de numerosos temas personales e interpersonales de trabajo compartido, más allá de los núcleos estrictos del *curriculum*.

A través de la interacción se genera un profundo intercambio entre los miembros del aula; el grupo lo es, en la medida en que establece una fecunda interacción entre sus miembros; en este sentido toma importancia la comunicación, pues resulta, la facilitación comprensiva e intencional de mensajes entre los miembros del grupo, ya que la comunicación es la savia que fluye y da vida a la interacción en el grupo; de esta manera Heinemann (1980) mencionó, que en el aula, la comunicación es constante entre

el profesor-alumno-alumno. Las relaciones de comunicación dependen esencialmente de la comprensión mutua de papeles, de las expectativas y, de las percepciones que crean entre sí los participantes, ésta comunicación en el aula es explícita en la presentación de unos mensajes, plenos de contenidos, pero a la vez la comunicación crea un tipo de relación señalando que la enseñanza es una actividad naturalmente comunicativa, que emplea distintos códigos y canales, verbal y no verbal, pero que en sí son estilos, medios y modos de facilitar la comunicación.

En este sentido, el aula es una esfera de relaciones comunicativas, en la que el docente, como manifiesto Hargreaves (1977) es el protagonista por excelencia, artífice prioritario de tipo de interacción comunicativa que en ellas se crea, con cuya ayuda se logra un esfuerzo coimplicador de los miembros del aula, la acción del maestro en el aula le lleva a estructurar los mensajes determinando el sentido, secuencia y duración de las interacciones, las formas y dirección de las comunicaciones, etc. El sistema de comunicación que se establece en el aula está en relación con el tipo de metodología seleccionada, el estilo de interacción que se crea, la actitud, puesta en acción y, la asimilación que el profesor hace de su propio estilo de enseñanza; finalmente, la comunicación didáctica es la facilitación y clarificación de los mensajes valiosos que optimizan las dimensiones intelectuales, socioafectivas y emocionales del alumno; de esta manera la enseñanza propicia significados, simbolizaciones, relaciones y una actitud innovadora ante el diálogo.

Hargreaves (1977), mencionó que otra característica de los grupos es la cohesión, definida como la fuerza que mantiene unidos a los miembros de un grupo, para facilitar el logro de sus objetivos, se constituye una estructura nueva, distinta a la mera sumatoria de sus miembros, el conjunto de pautas que orientan y regulan el comportamiento de los miembros de un grupo es lo que se refiere a las normas, y esto genera un código que condiciona la conducta de los miembros al interior del grupo, lo que implica que cada grupo humano crea sus propias normas, las que permiten a sus miembros sentirse

seguros y con posibilidades de participación al mismo tiempo señaló, el establecimiento de las normas al interior del aula determina el clima de relación; el modo de participación de los alumnos y el grado de corresponsabilidad que ellos tienen, lo que a su vez se traduce en el índice de actividad y responsabilidad del grupo, donde cada aula es un nicho de negociaciones, explícito o implícito, en la medida en que se clarifiquen las percepciones, sentido y expectativas de los miembros del grupo, se configurará un entorno más seguro y auténtico para ellos. En la medida en que una norma sea considerada como expresión del estado personal de sus miembros, tendrá significación para él y será aceptada como base de actuación.

Las actuaciones de los miembros de un grupo o los papeles que juegan, han sido estudiadas por Sbandi (1977) y Rice (1977) quienes señalaron que las acciones que emprenden los miembros del grupo estarán relacionadas con el tipo de clima en el que intervienen; así, un sujeto puede animar, excitar, comprender, hacer propuestas, dar información, preguntar, solicitar ayuda y mostrar su desacuerdo, dar señales de tensión o mostrar hostilidad. Los primeros comportamientos, se producen cuando el clima socioemocional es positivo, mientras los segundos se establecen en caso de un clima socioemocional negativo, el estilo y personalidad del docente tendrá incidencia en el desarrollo y asunción de un tipo u otro de roles. Una tendencia dominante es cuando se crea un tipo de clima social en el que las normas y las actuaciones de los miembros deben atenerse a las expectativas y deseos de una personalidad dominante, cuando la tendencia es hacia la timidez, las normas las impondrán otros.

Al describir los roles del profesor, Bennet (1979) expresó que el tipo de funciones que asumen los alumnos en un estilo tradicional o dominante es el siguiente: a) seguir las recomendaciones que propone el profesor; b) realizar las actividades y tareas recomendadas; c) asignar lugar de trabajo y movimiento a realizar; d) realizar controles frecuentes. Por el contrario en un estilo liberal por este autor el alumno: a) realizaría actividades de libre iniciativa; b) tomaría decisiones sobre el lugar de

trabajo y movimientos; c) establecería diálogos; y d) tendría libertad para controlar el esfuerzo y los resultados.

En este sentido Gimeno (1976), remarcó, que el aula, es una realidad formal en la que, tanto institucional como existencialmente, hay un liderazgo e indiscutibles situaciones de liderazgo que son ostentadas por el profesor, es decir el líder casi natural del aula es el profesor, la actuación de éste no sólo condiciona la actuación de cada alumno, sino la evolución de la clase como grupo y el clima social que en su conjunto se genera. La institución escolar debiera potenciar la autonomía personal y la responsabilidad de los miembros, no obstante, generalmente fomenta el control y la carencia de iniciativa, lo que aún incrementa la tensión en las relaciones que se establecen entre ellos y por lo tanto en el grupo.

Rué (1997) mencionó las siguientes características de un grupo como:

- 1- El grupo no es un simple conglomerado de individuos, sino que es una entidad psicológica, articulada por las relaciones que se dan entre sus componentes, uno de los cuales es el propio profesor.
- 2- Los grupos desarrollan, a través de su dinámica e historia, su propia personalidad.
- 3- Cualquier grupo genera una dinámica de influencia sobre cada uno de sus miembros.
- 4- La dinámica grupal no incide tan sólo en el ámbito de las relaciones sociales entre individuos, sino también en el campo de valores, en su desarrollo afectivo, de habilidades, estilo y ritmo de aprendizaje y en sus estrategias de pensamiento.
- 5- Los profesores por su status y modo de realizar su rol, siempre intervienen en la historia y caracterización de esta dinámica.
- 6- El hecho de que la influencia del grupo sobre cada uno de sus componentes sea de signo positivo depende de la capacidad de articulación, del liderazgo y de la modalidad de conducción de los

intercambios por parte del profesor, debido a que el aula no es un medio abierto, sino institucional.

- 7- Un conocimiento más preciso de los fenómenos grupales, por parte del profesor, permite intervenir educativamente sobre los alumnos de modo mucho más relevante.

La evolución de las investigaciones ha permitido connotar a las aulas como un contexto explícitamente organizado, original y variable, en el sentido que la dinámica de cada clase y las conductas de los sujetos individuales dentro de ella permiten ser explicadas fundamentalmente por la naturaleza de las intervenciones que recibe, por las relaciones que en ellas se generan y por su historia.

Dentro de estas características de los grupo, donde se imponen reglas y normas de acuerdo al papel del profesor, existen personajes dentro del aula que son los alumnos, donde habitualmente no se les permite comunicarse entre sí, ya que de acuerdo con los maestros, generan indisciplina en el salón y no existe aprovechamiento escolar, lo anterior se explicará en el siguiente apartado.

### **Interacción entre compañeros**

Existe actualmente un gran consenso entre los especialistas en el tema, en reconocer que la adaptación escolar, depende en buena parte , de las relaciones que los alumnos mantienen con sus compañeros, cuando dichas relaciones se establecen adecuadamente proporcionan de acuerdo con Díaz (1986) la principal fuente de apoyo emocional y representan el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social y se ensayan la mayoría de las habilidades necesarias para una adecuada socialización.

En este sentido Wittrock (1997) afirmó, que al interior del grupo, la interacción entre compañeros es relevante, cabe indicar que la mayor parte de la investigación del discurso en el aula se ha centrado en la interacción entre los alumnos y su profesor, ya sea por considerarse que son las únicas portadoras de una acción significativa o porque son fáciles de escuchar y registrar; pero, las aulas son también contextos para las interacciones entre compañeros. Potencialmente, cada alumno tiene mucho más acceso a sus compañeros que al docente pero, la conversación entre los niños suele considerarse algo molesto, un verdadero ruido en el sistema de enseñanza; sin embargo cualquiera que sea su frecuencia, hay buenas razones para estudiar el habla entre compañeros, en tanto es un medio potencialmente útil para las tareas escolares oficiales y también un componente extraoficial inevitable de la vida del aula, oficialmente, el habla entre compañeros puede tener beneficios tanto cognitivos como motivacionales.

Al respecto Stubbs (1976) sostuvo, que el aula contiene dos mundos que se interpenetran: el mundo oficial de la planificación del docente y el mundo extraoficial de la cultura de los compañeros. La mayor parte de la investigación se interesa únicamente por el primero, olvidando la importante que existe en la interacción entre compañeros, ya que las relaciones entre iguales es una condición necesaria para la autonomía, puesto que la igualdad favorece la reciprocidad y, por tanto, la cooperación. Mientras que existe una desigualdad entre el profesor y el alumno, donde el primero ocupa un mismo papel, que difícilmente puede intercambiar. Por ello la importancia de mencionar los beneficios de la interacción entre compañeros y que como considera el profesor en vez de obstaculizar el aprendizaje de sus alumnos beneficiará su aprovechamiento escolar.

Después de haber analizado, los factores que influyen directamente para que los alumnos adquieran el proceso de la lecto-escritura, donde se toma en cuenta esencialmente la interacción verbal y no verbal dentro del aula y todos los procedimientos que en ésta interfieren, a continuación se presenta el

enfoque ecológico, la metodología cualitativa y el método etnográfico, donde se orienta la investigación del trabajo.

# **EL ENFOQUE CUALITATIVO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

## **Paradigma ecológico**

De acuerdo con Givona (1994) en la psicología evolutiva de los últimos años se han popularizado algunas de las tesis de la perspectiva ecológica, especialmente las que ponen en estrecha relación el desarrollo del niño y los contextos en que discurre su vida. Desde esta perspectiva, se asume que, para comprender el desarrollo infantil no se debe invocar al adulto en abstracto, sino que se han de estudiar las relaciones específicas que cada niño tiene con los adultos “madre, padre, abuelos, maestros, hermanos mayores, etc” que cuidan de él en los distintos contextos en que transcurre su vida.

En este sentido Lautrey (1980), resaltó, el estudio de los contextos no se limita a la investigación microgenética de las situaciones interactivas adulto-niño, sino que, las actividades que realizan los distintos participantes se intentan comprender desde diferentes niveles de análisis en los que se implica el estudio de los aspectos estimulantes de tipo físico, social, etc; tales como: el análisis de las creencias, ideas y expectativas de los cuidadores implicados en cada uno de los contextos y, el conocimiento de la organización social en que transcurre la vida del niño. La perspectiva ecológica considera que, las actividades que las niñas y los niños realizan en los diferentes contextos, resultan decisivas para su desarrollo cognitivo y personal-social, pero, no obstante tanto su naturaleza y su contenido como la forma que adoptan y con las personas que interactúan, se entienden mejor desde un marco institucional en el que se incluyen numerosas variables.

En lo que concierne específicamente a lo que sucede en las aulas escolares, Doyle (1986) expresó que corresponde al paradigma ecológico estudiar las relaciones entre las demandas del entorno, es decir, las situaciones de la clase y los modos como responden a ellas los individuos. Ante las exigencias instructivo-sociales que se presentan, los alumnos deben aprender claves que les ayuden a

interpretar correctamente las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como aprender estrategias que le permitan comprender las tareas y generar los comportamientos apropiados para responder adecuadamente a las exigencias que se les planteen.

Para Medina (1989), el paradigma ecológico, descubre el comportamiento original y estrechamente contextual que caracteriza a cada clase; las actuaciones que en un contexto pueden ser claras y significativas, en otro pueden carecer de interés e incluso resultar contraproducentes. No hay una norma única susceptible de aplicarse a todos los contextos; existe un esfuerzo permanente por identificar los contextos del aula y las interacciones más positivas para el desarrollo más adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje, pero a la vez, la potencia dinámica e imprevisible hasta sus mínimos detalles de cada aula, pugna por superar cualquier forma. En cada aula, los agentes elaboran marcos interpretativos que clarifican los mensajes y, sobre todo, reducen los esfuerzos de comprensión, asimilando modos y resortes de acción coherentes con las exigencias del entorno en el que se encuentran.

Este paradigma, aspira a profundizar en la interpretación cultural, funcional y situacional, de las complejas interacciones que se dan en el aula, en la que se llevan a cabo un conjunto de actividades plenas de significatividad para los sujetos intervinientes, creadas en mutua implicación por aquéllos. Hamilton (1983) argumentó que deben considerarse cuatro criterios para la investigación ecológica al interior del aula:

- 1.- Atender a la interacción entre las personas y su entorno, y profundizar en la reciprocidad de sus actuaciones.
- 2.- Asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo continuo.
- 3.- Analizar el contexto del aula como influido por otros contextos en permanente interdependencia.

4.- Tratar procesos no observables como pensamientos, actitudes, creencias o percepciones de los agentes del aula.

Por su parte Shulman (1986) expresó que la unidad de análisis del investigador ecológico debe ser:

- 1) El ecosistema del alumno.
- 2) La clase.
- 3) El profesor.
- 4) Su escuela/centro.
- 5) La comunidad que enmarca al centro.

La actuación conjunta de los participantes construye el significado otorgado a la situación en que nos movemos, dando así un gran dinamismo y riqueza a la investigación, el modo con que cada sujeto asume el aprendizaje, la percepción que logra de cada tarea y la significatividad que para él tiene son nucleares para develar la adaptación crítica del mismo entorno y ambiente de clase en que se mueve.

Desde el enfoque ecológico, se parte de la idea de que el aula es un contexto social organizado según una serie de reglas específicas que lo distinguen de otros escenarios sociales de interacción, al margen de las diferencias individuales entre los participantes. Se trata de una microsociedad que, si bien está relacionada con la sociedad en su conjunto, incluye una serie de vínculos de carácter social, cultural y político entre los participantes. Como afirmaron Edwards y Westgate (1987), el aula puede considerarse un contexto en el que se asume que uno de los participantes, el profesor, tiene un conocimiento superior de la materia que se está tratando, este participante controla el conocimiento al hacer las preguntas, al evaluar y moldear las respuestas, realizando aquellas que considera irrelevantes

o redundantes y finalmente, dando por terminado el intercambio verbal cuando ha obtenido información suficiente de acuerdo con sus propósitos.

## **La investigación cualitativa**

La metodología cualitativa surgió hacia los años 70 como reacción al considerar insuficiente el uso exclusivo de métodos cuantitativos en educación, ya que la realidad escolar es dinámica y no estática y por tanto, necesita de una metodología diferente, considerando que los miembros de la comunidad escolar, son sujetos activos que continuamente moldean la propia educación, dándole diferentes significados. En la actualidad se discute ampliamente el planteamiento de la existencia de dos paradigmas de investigación socio-educativa o de dos perspectivas distintas la cuantitativa y la cualitativa. La investigación cuantitativa se resume, en que lo que sucede, es lo que el investigador dice que ocurre; mientras la perspectiva cualitativa se sintetiza en que lo que sucede, es lo que los participantes dicen que ocurre. De esta manera la investigación cualitativa ofrece un vehículo adecuado para responder a la pregunta de cómo aprenden los niños y cuál es el entorno que los estimula intelectualmente. Asimismo, proporciona la información necesaria para la reflexión y el desarrollo profesional, ya que el propósito primordial de la investigación cualitativa es ofrecer una descripción de un escenario cultural limitado.

En la investigación cualitativa, se requiere analizar dos aspectos metodológicos; el primer método es la observación participativa, implica observaciones profundas y a largo plazo del escenario cultural con abundantes notas de campo que se reúnen durante las observaciones y se revisan y elaboran posteriormente. Estas notas son las bases de la descripción de acontecimientos, así como del escenario cultural en general. Su propósito es descubrir y revelar los puntos básicos de los miembros del escenario o salón de clases; el segundo método se basa en las entrevistas a los diversos participantes

del escenario cultural. En la investigación cualitativa, la entrevista casi siempre es abierta, se realiza varias veces durante el período investigación y permite al participante ampliar sus opiniones del mundo, así como del escenario y acontecimientos en ese mundo.

De acuerdo con Martínez (1990), la metodología cualitativa es flexible y se adapta a cada situación concreta de investigación. Las características principales de este enfoque son:

- a) Estudio de los significados sociales que se encuentran en el contexto de la interacción de los individuos.
- b) Los datos que más interesan son los procesos de pensamiento, análisis, interpretación y comprensión de las situaciones sociales.
- c) Usa una metodología amplia y flexible. Todas las técnicas posibles de recogida de información, son útiles.
- d) La teoría se formula a partir de los propios datos de análisis.
- e) Los investigadores no asignan valores numéricos a sus observaciones.

Dentro de la metodología cualitativa se encuentra insertada el método etnográfico, que permite obtener información sobre la realidad educativa, como se señala posteriormente.

## **Método etnográfico**

Desde el punto de vista general y consciente de su relevante aplicación en los campos antropológico y social, la etnografía ha sido concebida como la ciencia que estudia, describe y clasifica las culturas o pueblos. El término etnografía proviene de la Antropología en cuyo contexto ha sido definido como la rama que trata de la descripción científica de culturas individuales. Desde esta perspectiva se distingue a la etnografía como una teoría de la descripción, concepción ésta que ha

conducido a formar la idea de que la etnografía es sólo un reflejo de la realidad concreta, un dato empírico, absoluto y relativo de acuerdo a categorías arbitrarias (Maestre, 1990).

De acuerdo con Woods (1986), en el campo de la investigación socio-educativa, la etnografía constituye una alternativa metodológica que se diferencia de los métodos tradicionales empleados en este campo y de los métodos convencionales que por mucho tiempo fueron exclusivamente aceptados y recomendados para la investigación educativa. Con miras a precisar el concepto sobre etnografía en el contexto de la investigación socio-educativa podemos decir que el término se ha utilizado para agrupar y etiquetar a todos aquellos estudios descriptivos que, dentro de la metodología cualitativa, proporcionan una imagen de la vida, del quehacer, de las acciones, de la cultura de grupos en escenarios específicos y contextualizados.

La etnografía de acuerdo con Montero (1984), permite reflexionar constante y profundamente sobre la realidad, asignando significaciones a lo que se ve, se oye y se hace, desarrollando aproximaciones hipotéticas, redefiniendo continuamente hasta llegar a construir e interpretar esa realidad sin anteponer el sistema de valores del investigador, lo cual conduce a la reconstrucción teórica. Ello, agrega Montero, nos permite afirmar que los estudios etnográficos no necesariamente son estudios limitados y que además la etnografía puede llegar a utilizarse en problemas teóricos, ésta tiene el compromiso de alcanzar una descripción profunda que le permite interpretar no sólo las conductas sino también sus significados en un determinado contexto cultural, descubriendo e interpretando lo relevante, lo que tiene sentido para el actor, a fin de formular conclusiones realmente significativas de la realidad abordada. Una característica relevante de la etnografía es que incorpora las experiencias, creencias, actitudes, pensamientos, reflexiones, de los participantes. La etnografía considera tales aspectos de los mismos términos y significados que le dan las personas a sus acciones, ya que Etnografía supone

describir e interpretar los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del participante, tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe (Montero, 1984).

El objetivo principal de la etnografía es entender la forma en la que cada grupo humano ve el mundo. Desde el punto de vista metodológico, la etnografía describe culturas e identifica pautas de causación social, realiza una descripción global de los procesos interactivos que implica el descubrimiento de variables importantes y periódicas en la sociedad, su relación y sus efectos en la sociedad donde se dan.

Aplicada la etnografía a la escuela, según Woods (1986), ayuda a estudiar los siguientes campos:

- a) Los efectos de determinadas estructuras organizativas en los individuos y grupos (profesores y alumnos).
- b) Las relaciones sociales y la formación de alumnos y profesores.
- c) La cultura de determinados grupos.
- d) Estrategias y su significado.
- e) Actitudes y puntos de vista sobre determinados aspectos.
- f) Cómo algunas situaciones particulares modifican los puntos de vista.

Como señaló Robertson (1993), la etnografía es un enfoque que permite obtener información sobre la realidad educativa. Si se concebía a la educación como un fenómeno social y la intención es aprenderlo en su totalidad, la etnografía, al permitir abordarla desde sus contextos particulares como: la escuela, el barrio o la comunidad donde está situada, ofrece la posibilidad de conocer la estructura específica de los hechos que ocurren en determinado lugar, los significados vocales de los actores y la manera que está organizada la vida cotidiana. La vida cotidiana de una escuela sólo puede ser entendida en referencia a sujetos sociales que participan en su construcción, de acuerdo con la

experiencia directa y la historia de cada uno. De acuerdo con Wilson (1977), la justificación del empleo de este método, está basada en la hipótesis cualitativa fenomenológica, misma que intenta la interpretación del comportamiento desde la perspectiva del observador, estableciendo previamente las categorías, registros y análisis, con un punto de vista objetivo.

De acuerdo con Thomas (1977), una teoría es más adecuada en tanto que refleje de manera precisa los hechos que ocurren en el mundo real del niño; para la educación especial, este enfoque implica replantear sus formas de aproximarse a los fenómenos, es decir deben abordarse ya no sólo como hechos aislados y determinados, sino como fenómenos complejos que están multideterminados por un conjunto de factores sociales, culturales y económicos. Para este autor la etnografía permite al investigador hacer preguntas y descubrir respuestas que se basen en los hechos estudiados y no en las preconcepciones del investigador. Un modelo de investigación de descubrimiento hace uso de métodos etnográficos, originalmente introducidos por los antropólogos en sus estudios de campo de sociedades no alfabetizadas, particularmente de la observación participativa y la entrevista exploratoria.

La observación participante es una técnica por la cual el investigador se introduce en el mundo social de los sujetos estudiados, observa y trata de averiguar qué significa ser miembro de ese mundo. Se toman notas detalladas de los acontecimientos presenciados y más tarde esas notas se organizan y codifican de modo que el investigador pueda descubrir los patrones de los acontecimientos que se han producido en ese mundo. La entrevista exploratoria incluye el uso de informantes a los que se puede interrogar con detalle respecto de los acontecimientos y de su interpretación de los mismos. Normalmente, esas entrevistas se inician de un modo no estructurado, aunque más adelante el investigador también puede formular preguntas estructuradas sobre la base de su creciente conocimiento de los acontecimientos y de la construcción de la realidad que hacen los informantes.

Se suelen citar tres ventajas de los métodos etnográficos, la primera es que no requieren de ninguna conceptualización previa, sino que hacen posible descubrir una teoría realmente aplicable, la segunda es que permiten al investigador comprender los acontecimientos tal como los conciben los participantes y tercera, es que brindan la oportunidad de efectuar investigaciones sobre temas controvertidos, en profundidad o durante un período más prolongado del que generalmente permiten los métodos de comprobación (Wittrock, 1986).

Para los propósitos del presente trabajo, se considera importante observar el proceso de la lecto-escritura en niños de primer grado de primaria en una zona rural otomí, en los contextos naturales en que ocurren las interacciones verbales y no verbales dentro del aula. En especial las interacciones que ocurren entre el maestro y el alumno para que los niños aprendan a leer, de ahí que la importancia de observar todo el contexto del escenario, describir e interpretar los fenómenos sociales que ocurren dentro y fuera del aula y observar todo el proceso que ocurre en el aula, desde la interacción con los alumnos, como la forma de enseñar de la maestra para que el alumno adquiriera la lecto-escritura. El enfoque etnográfico permitió, emplear distintas técnicas de recolección de información y no necesariamente esquemas rígidos. Es por ello que el trabajo se basó en el método cualitativo, con un enfoque etnográfico.

## **MÉTODO**

### **Objetivo general**

Analizar desde un enfoque ecológico la interacción, verbal y no verbal, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en un grupo de 1º grado de primaria, en una escuela rural.

### **Contexto y escenario (Temoaya)**

El municipio de Temoaya se localiza a 20kms, al noreste de la ciudad de Toluca, la cabecera municipal geográficamente en los 19° 28' 50" de latitud norte y a los 90° 27' 12" de longitud oeste del meridiano de Greenwich. La extensión geográfica de este municipio es de 222.46 Kms.2 y tiene una altitud media de 2,800 metros, siendo el límite inferior de 2,750 y el máximo de 3,720 metros. Sus límites son los siguientes; al norte del municipio de Xiquipilco, al sur de Toluca y Oztolotepec, al este los de Isidro Fabela, Jilotzingo y Oztolotepec y al oeste de Iztlahuaca y Almoloya de Juárez (Acle, 2000). En Temoaya las cumbres más importantes de la región son el Cerro del Río Frío con 3,850 m.s.n.m y le siguen el Cerro Negro, el Cerro Xitoxi, el Cerro de las palomas, el Cerro de Catedral, el Cerro de las tablas, el Cerro Cañada Honda y el Cerro de las navajas. La barranca más notable por su extensión es la del Campanario que se ubica en Xiquipilco el Viejo. Algunos llanos importantes ubicados entre los cerros antes mencionados son los de la Laguna Seca, Doña Juana, Las Mesas y Las Navajas (Acle, 2000).

El clima de la zona es templado, subhúmedo y con lluvias durante el verano, las temperaturas que se tienen registradas son: una media de 13.4°C, con una máxima extrema de 35.5°C y una mínima extrema de 9°C. La primera helada del año se registra entre los meses de octubre y noviembre y la

última se presenta en abril. Los meses de más calor son mayo, junio, julio y agosto. Graniza y hay tormentas eléctricas en época de lluvias. En cuanto a la hidrografía los ríos principales son: Lerma, Caballero, Temoaya y Agua Blanca. Existen además manantiales en las zonas montañosas. En la región existen dos presas: la de Pathé y la de Antonio Alzate, además de 20 bordos y 32 pozos (Mariaca, 1991, citado en Acle, 2000)

En cuanto a los servicios educativos, el número de escuelas registradas en el municipio es de 121, de las cuales 54 corresponden al preescolar, 48 a la primaria, 16 al nivel de secundaria, una preparatoria, un Centro de Capacitación en Artes. En términos administrativos, los servicios públicos de educación básica están municipalizados en tres zonas: la 18, la 17 y la 25. La escuela a la que se asistió en la comunidad de San Pedro Abajo, está a cargo de la zona de Supervisión N° 18, de la que depende el mayor número de escuelas localizadas principalmente en las zonas indígenas del municipio (Acle, 2000).

## **San Pedro Abajo**

Una de las localidades indígenas de este municipio es la de San Pedro Abajo que limita: al norte con la localidad de San Pedro Arriba, al sur con la cabecera municipal de Temoaya, al este con Solalpan y al oeste con la de Magdalena Tenexpan. Se ubica a una altura media de 2,780 m.s.n.m., cuenta aproximadamente con una extensión de 225 hectáreas, de las cuales 89 corresponden a terrenos ejidales y el 11% es propiedad privada (Sandoval, 1994, citado en Acle, 2000). El clima es templado subhúmedo con lluvias en verano, en su vegetación se encuentran pinos, encinos, magueyes, y árboles frutales con ciruelos, duraznos, tejocotes. En esta extensión existen corrientes perennes e intermitentes.

## **Escuela Sebastián Lerdo de Tejada**

Hacia el oeste del camino de entrada se encuentra una construcción de ladrillo de una planta y de color gris a la que se entra subiendo cinco escalones, en donde se ubica la dirección; el rincón de lectura; el baño para maestros; el cuarto donde el conserje hace los estenciles y un espacio donde está colocado un escritorio, un librero y sillas de plástico, en la actualidad es el lugar donde trabaja el subdirector. En una mesa está colocada una libreta donde los maestros firman su hora de llegada así como distintos avisos que se les hacen. En una pared están los diferentes diplomas de los concursos que los niños han ganado: de la olimpiada del conocimiento, del himno, de deportes.

Al bajar los escalones se tiene la vista del patio, mide aproximadamente 400m<sup>2</sup>, alrededor de él están 17 aulas de las que consta la escuela. Todos los salones son de 5m<sup>2</sup>.x 5m<sup>2</sup>., tiene dos ventanas que dan tanto al patio como al lado opuesto del mismo. Al interior, están los mesabancos de madera colocadas en tres hileras en donde se sientan dos niños por cada uno, su pizarrón, uno de los muros está pintado con algún motivo, ya sea de historia de México, el sistema solar o animales.

En el momento del estudio, el mobiliario y los pizarrones eran viejos; para la maestra había una mesa y estantes de madera, en donde ponía sus cosas, algunos docentes lo tapaban con cortinas de tela. Los niños utilizaban los libros de texto gratuitos que proporcionaba la Secretaría de Educación Pública y sólo compraban los cuadernos que usaban, no todos los niños tenían lápices y gomas.

### **Ciclo escolar 1997-98**

El aula donde se llevaban a cabo las observaciones, fue la del grupo de 1oB, contaba con 24 mesabancos binarios, organizados en cuatro filas. El pizarrón se encontraba enfrente, era verde y en el

lado izquierdo mostraba la cuadrícula que era utilizada para el aprendizaje de letras y números. El escritorio de la maestra se ubicaba enfrente de los niños, del lado derecho en una esquina, éste se encontraba con un mantel y plástico encima; dos de las paredes tenían ventanas grandes y cortinas, se encontraban adornadas con algunos carteles, también había adornos en las paredes que consistían en las letras del abecedario con dibujos. Es importante observar que los mesabancos estaban descuidados, sin pintar, sucios y rayados.

### **Ciclo escolar 1998-99**

Es importante mencionar que el aula donde se llevaron a cabo las observaciones, fue la misma del ciclo anterior. No obstante los cambios que se observaron dentro del aula, eran que el escritorio se colocó de lado izquierdo; al lado de la puerta, se advertían diferentes carteles que señalaban la letra que se estudiaba con un dibujo, así como los números. En una de las paredes había un espejo, con peine, crema, papel sanitario, con el objetivo de que el niño se viera y se peinara. En otra pared se observaban las fotos de los niños ordenadas de primero a tercer lugar de acuerdo a sus calificaciones es decir, quien tenía un promedio mayor estaba colocado en primer lugar. Un cambio significativo también fue que los mesabancos se encontraban forrados con tela y plástico, con lo que se percibía un contexto más confortable.

### ***PARTICIPANTES***

#### **Niños**

Se trabajó con dos grupos de primer grado correspondientes a los ciclos 97-98 y 98-99; 34 niños en el primero y 24 en el segundo. Cabe resaltar que en el ciclo 97-98, el 41% no había cursado preescolar,

mientras que, en el ciclo 98-99 el 58.3% tampoco lo había hecho. Por otro lado, es también importante señalar que en ciclo 97-98 el rango de edades de los niños fluctuó de 5 a 10; de hecho, el 22.4% rebasaba los siete años; mientras que, en el ciclo 98-99 fue de 5 a 7, ubicándose el 54.1% en los seis años, edad reglamentaria y, a diferencia del otro ciclo en el que el 29.1% contaba con cinco años, de aquí también el que un mayor porcentaje no hubiera asistido al preescolar. Otro dato interesante a mencionar, es que en ambos grupos el porcentaje de los niños reportados con necesidades educativas especiales (N.E.E) es alto: 17.6% en el ciclo 97-98 y 25% en el 98-99, así mismo, el total de niños en cada ciclo varió, de 34 en el 97-98 y de 24 en el 98-99 (Tabla 1 y 2)

**Tabla 1**

*Características de los alumnos de 1º ciclo 1997-98*

EDAD	5	7	8	10	REPROBADOS	KINDER	NIÑOS (N.E.E)	TOTAL	%
H	1	2	2	1	1	8	6	20	58.82
M	-	2	1	-	-	6	-	14	41.17
%	2.9	11.7	8.8	2.9	2.9	41.1	17.6	34	100.0

En cuanto al género, cabe resaltar que el porcentaje de niños que ingresan a primaria fue mayor que el de niñas en ambos ciclos (Tabla 1 y 2).

**Tabla 2*****Características de los alumnos de 1º ciclo 1998-99***

EDAD	5	6	7	REPROBADO	KINDER	NIÑOS (N.E.E)	TOTAL	%
<b>H</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>66.66</b>
<b>M</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>33.33</b>
<b>%</b>	<b>29.1</b>	<b>54.1</b>	<b>16.6</b>	<b>4.1</b>	<b>58.3</b>	<b>25.0</b>	<b>24</b>	<b>100.0</b>

## **Maestra**

La maestra en el momento del estudio tenía 23 años, era soltera, cursó la carrera de Lic. Normalista y tenía una antigüedad de cuatro años en ésta escuela. En el primer año de servicio como docente, estuvo a cargo del quinto grado y en el año siguiente del sexto. Cabe señalar que a partir del ciclo escolar 1997-1998 ella empezó a laborar con primer grado. La maestra sólo trabajaba en la escuela en el turno matutino, no realizaba alguna actividad extra por las tardes, permanecía en su casa donde planeaba las actividades para su clase y elaboraba el material didáctico. Vivía con sus padres en Temoaya, para llegar a la primaria ocupaba de 10 a 15 minutos al utilizar taxi.

## **Instrumentos**

- a) Formas para registro de las interacciones verbales y no verbales. En el ciclo 98-99, se llevaron a cabo las observaciones en una libreta, como forma de registros, sin embargo en el ciclo posterior se realizó un formato específico para registrar las interacciones verbales y no verbales en el aula,

tanto de la maestra como de alumnos, formato que se emplea en las tablas que presentan lenguaje verbal y no verbal de maestra y alumnos.

- b) Instrumento de evaluación para los niños que presentan dificultades para aprender. Se realizó una recopilación de ejercicios, tomando en cuenta los conocimientos previos para adquirir la lecto-escritura, estos ejercicios fueron tomados de diferentes fuentes como: Prueba de Frosting, Wise R.M y actividades realizadas por el observador, se identificó, si el niño lo realizaba, las actividades o estaba en proceso de poder hacerlas.
- c) Guía de entrevista, la cual constó de diez preguntas y se diseñó para conocer la percepción de la maestra en relación al aprendizaje de su propio grupo. Para ello, se logró obtener información acerca de: cómo observaba al grupo enfocado al aprendizaje, qué material utilizaba para que los alumnos adquirieran la lecto-escritura, cómo preparaba su clase, qué método utilizaba, cómo evaluaba, qué estrategias utilizaba para conocer el avance de los alumnos, cómo definía las Necesidades educativas especiales y cómo trabajaba con éstos en el aula, su planeación de contenidos y finalmente si sus actividades iban de acuerdo con plan y programas de la S.E.P.
- d) Uso de material didáctico, como: abecedario móvil, rompecabezas, memoria de letras, tarjetas de objetos, ejercicios fotocopiados etc, para apoyar a los niños con problemas de aprendizaje.
- e) Pláticas informales con la maestra en relación con la metodología que utilizaba en el aula, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

## **Procedimiento**

El tipo de investigación realizada fue de tipo cualitativo, recurriendo al método etnográfico, ya que ésta permite obtener información desde los contextos particulares como: la escuela, la comunidad donde está situada, ofrece la posibilidad de conocer la estructura específica de los hechos que ocurren en determinado lugar, las interacciones de los actores y observar la vida cotidiana, ya que la escuela

sólo puede ser entendida en referencia a los sujetos sociales que participan en su construcción. Al mismo tiempo, la etnografía observa y describe las situaciones naturales, concretas donde suceden los acontecimientos, a través de observaciones formales e informales así como las entrevistas y pláticas con los protagonistas. La etnografía, al basarse en la observación intensiva, permite identificar y comprender mejor y de manera sistemática los procesos que están ocurriendo y la interpretación del comportamiento.

Desde el ciclo **1997-98**, se solicitó la autorización a la directora de la primaria así como a la maestra del primer grado para hacer observaciones dentro del aula, ellas accedieron y brindaron su apoyo. La maestra solicitó se hiciera un trabajo individual con aquellos niños que presentaban problemas en su aprendizaje, los cuales fueron detectados por ella y a través de una evaluación. Se asistió desde Septiembre de 1997, todos los días miércoles en un horario de 9:30 am a 14:00 pm. Se distribuyó el tiempo de la siguiente manera; de 10:00 am a 10:15 am se platicaba de manera informal con la maestra de grupo, cada semana para conocer información de los días que no se asistía, respecto al aprendizaje de los niños y posteriormente se llevaban a cabo las observaciones al interior del aula; para tal efecto, la ubicación del observador era en alguno de los mesabancos de la parte posterior del salón, con el fin de no interferir el desarrollo de la clase. Se permanecía en el aula de las 10:00 am hasta las 12:00 am. Después del recreo, el cual duraba 30 minutos; se trabajaba de 12:30 a 13:30 pm, de manera individual, la evaluación y la intervención con los niños que presentaban necesidades educativas especiales.

Cabe mencionar que fue difícil cumplir con el objetivo de pasar desapercibida, ya que constantemente la maestra de grupo se acercaba, realizaba algún comentario sobre sus actividades o lo que pasaba en la escuela o su relación con sus compañeros de trabajo. Esto sucedió al inicio de ciclo escolar aunque, fue disminuyendo con el tiempo, hasta que se logró que tanto la maestra como los

niños no percibieran al observador. En algunas ocasiones les decía a los niños “fíjense que la maestra los está viendo y va a decir que no trabajan, quietecitos” o algún comentario similar, lo que influyó para que los niños se acostumbraran a mi presencia. Las observaciones se registraron de forma general en un cuaderno, donde se anotaban las interacciones verbales como los no verbales, entre maestra-alumnos y alumno-alumno. Al mismo tiempo se anotaban las condiciones físicas, de infraestructura y de material didáctico empleado.

Durante el ciclo escolar **1998-1999**, se continuó con la misma dinámica, con la diferencia de que se elaboraron formatos específicos para los registros y se utilizó la grabadora para facilitar los cotejos. El haber realizado el trabajo durante los dos ciclos escolares, permitió identificar cambios en cuanto a los procesos de interacción en el aula y los factores involucrados en estos procesos. Una vez transcrito el material obtenido se procedió a organizarlo de acuerdo a las categorías que fueron surgiendo de la observación y de lo revisado en el marco teórico. Cabe señalar que para dar cuenta de la manera en que se daba la interacción al interior del aula, los datos se organizaron en las siguientes categorías de análisis:

- a) Contexto social. El espacio singular, la forma, el tamaño, el color, la distribución, en sí, el entorno físico en su conjunto.
- b) Estructuración de la actividad docente: enseñanza de la lecto-escritura. La forma en que la maestra planea su clase, cómo la lleva a cabo y de qué manera evalúa lo aprendido.
- c) Interacción maestro-alumno. La interacción comunicativa verbal y no verbal que se establece entre los agentes del proceso educativo.
- d) Interacción alumno-alumno. La interacción comunicativa verbal y no verbal entre pares.

- e) Caracterización en este contexto de niños con Necesidades Educativas Especiales. Identificar cuáles son las dificultades para adquirir el aprendizaje.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **Contexto social**

Una de las características relevantes dentro del aula, es el contexto social, entendido éste, como: el espacio singular, la forma, el tamaño relacional, el color, la distribución; en sí, el entorno físico en su conjunto tiene gran incidencia en los comportamientos del profesor y de los alumnos, lo que constituye un aspecto esencial del estudio de la interacción en el proceso instructivo formativo (Titote, 1986). También es importante mencionar lo que señalan Russel y Ward (1982), respecto a la importancia en el aula de la decoración, la ambientación, la disponibilidad de los asientos, el material creado y utilizado, configurando un entorno peculiar que condiciona la vida y conducta de los alumnos. Una estrecha relación entre aprendizaje y el ambiente. Dentro de este contexto, se toma en cuenta el espacio que ocupa el maestro dentro del aula, donde éste se mueve con libertad, su mesa es más grande que la de los alumnos, lo que coloca al profesor con el poder de la palabra y el tiempo (Doyle, 1978).

Estos aspectos se tomarán en cuenta para describir la observación dentro del aula de los dos ciclos escolares, ya que la forma en que esté conformado el salón de clases, interfiere directamente en el comportamiento del alumno, como se analiza posteriormente.

### **Ciclo escolar 1997-98**

Al inicio del ciclo escolar, el aula no contaba con algún cartel o adornos en las paredes, que ilustrara algún aprendizaje, las mesabancas se veían descuidadas y algunas rotas. No había cortinas en las ventanas y los alumnos se distraían con facilidad, con lo que pasaba afuera. El escritorio de la maestra

estaba forrado por un mantel, los mesabancos tenía una distancia muy reducida entre ellos con lo que impedía que el alumno se moviera con facilidad.

A mediados del ciclo, el contexto era el mismo, con la diferencia que la maestra puso un cartel con los números, colocado en la pared de atrás, que ella utilizaba cuando preguntaba los números y lo niños volteaban a verlo. Lo que ayudó a que los alumnos en algunas ocasiones se apoyaran en éste para contestar, pero poco fue el uso que la maestra le dio a este material para el aprendizaje. Un aspecto relevante a mencionar es en relación a la ubicación del escritorio de la maestra, estaba en el lado derecho del salón, opuesto a donde se encontraba la puerta y la cuarta fila. Al dar la clase la maestra se dirigía sólo a las tres primeras filas que estaban más cercanas a ella, se advirtió así, que la cuarta fila generalmente no participaba y la maestra no se percataba de esto.

Con todo lo anterior se puede percibir, que el contexto del aula, no favorecía las interacciones maestra-alumno en el aprendizaje, por ejemplo, la falta de material didáctico para reforzarlo, hacía que la maestra generalmente no utilizara materiales para apoyar el aprendizaje, su enseñanza era básicamente de forma verbal y su discurso era largo, para niños de estas características. La mayoría de las veces la maestra permanecía sentada en su escritorio y de ahí veía a sus alumnos cuando trabajaban, si era necesario se paraba a revisar sus cuadernos, o si existía algún problema de conducta ella se acercaba para intervenir.

### **Ciclo escolar 1998-99**

Al inicio del ciclo, se observó que las mesabancos estaban forrados de tela y plástico, que se habían puesto cortinas en las ventanas y que la ubicación del escritorio de la maestra estaba de lado izquierdo, es decir cerca de la puerta, lo que permitía que la maestra observará todas las filas.

A mediados del ciclo escolar, las paredes fueron pintadas se pusieron en ellas carteles de 60x60cm, realizados en pellón con algún dibujo que representara la letra que en ese momento se estaba estudiando, para dar secuencia al aprendizaje, estos materiales eran realizados por la maestra y hechos en casa; cuando se veía una letra, ella les decía a los niños que vieran el dibujo y que se imaginaran qué letra era, con esta instrucción se apreció que la mayoría participaba y trataba de adivinar la letra. Posteriormente, ella utilizaba estos carteles, cuando realizaba el dictado, al decir una palabra, por ejemplo “mesa”, les mencionaba que se acordaran de la letra “m” de “mamá” y los alumnos volteaban a ver el cartel; esto ayudó notablemente para que recordaran la letra y que el dictado fuera correcto. Al mismo tiempo, existía material que era motivante para los alumnos como: un cartel para festejar los cumpleaños de los alumnos; para colocar las fotos de los niños con mejor rendimiento en el aula, al mismo tiempo también se colocó un espejo con jabón, peine y papel, para que el niño pudiera peinarse y verse al espejo.

Al final del ciclo escolar, en el aula se observaban carteles en las cuatro paredes, de acuerdo con el aprendizaje que la maestra enseñaba, desde el conocimientos de letras, los números, hasta temas de ciencias naturales y sociales, aunado a carteles que motivaban su socialización; al finalizar el ciclo, la maestra, comentó la importancia de sus carteles para que los niños reforzaran su aprendizaje y que el salón se viera más agradable.

En cuanto a la colocación de los mesabancos y las filas, éstas se encontraban ordenadas de la misma forma que el ciclo anterior, sin embargo la maestra cuando daba su clase se dirigía a todas las filas y generalmente revisaba a los alumnos; permanecía menos tiempo sentada en su escritorio, lo que le permitía conocer más el desarrollo de aprendizaje de sus alumnos.

De acuerdo con todo lo anterior, se concluye que en este ciclo escolar se observaron puntos importantes dentro del aula que retroalimentaron a los alumnos para que su aprendizaje resultara significativo y en algunas ocasiones la enseñanza se hacía divertida. Al entrar al aula, se percibía un ambiente confortable y agradable, tanto para los alumnos como para los que visitaban el salón. La maestra mostraba una actitud diferente hacia la enseñanza de los alumnos, se dirigía a todos, aunque tomaba más atención a los niños que tenían un buen rendimiento escolar.

### **Contraste de los dos ciclos**

De acuerdo con el contexto social de los dos ciclos antes mencionados se observó que existió diferencia entre éstos, es importante mencionar que la maestra en el ciclo 1997-98, era la primera vez que impartía clases en este grado, ya que ella sólo había impartido clase a grados superiores, con lo que desconocía formas y modos de enseñar la lecto-escritura; así como de interactuar con los alumnos más pequeños. Sin embargo, al realizar el contraste entre estos dos ciclos, tomando en cuenta que era el mismo grado y con la misma maestra, en lo que concierne al concepto social y físico, se observaron grandes cambios en el aula. Desde la forma de la estructura física del salón, los adornos que apoyaban el aprendizaje del alumnos, como la actitud de la maestra para impartir el aprendizaje, mientras que en el primer ciclo el ambiente era rígido y limitante, el salón se encontraba descuidado y poco motivante para estudiar; en el ciclo siguiente el aula estuvo más cuidada y se advirtió una mayor interacción de la maestra con los alumnos.

El cambio en el contexto social, favoreció notablemente el aprendizaje de los alumnos, en el segundo ciclo retomando nuevamente a Weinstein (1979), la estructura del espacio, el mobiliario y los adornos didácticos influyen en la conducta del alumno y su rendimiento escolar. Este cambio dentro del aula, se debió a diferentes situaciones: 1) la maestra tenía ya la experiencia del primer ciclo

que le permitió conocer el programa de estudio del grado y la secuencia de éste; 2) En vacaciones, la maestra tomó un curso sobre “Técnicas en el aprendizaje”, que le permitió conocer diferentes técnicas que de acuerdo a las pláticas informales, aplicaba a su grupo; y 3) Se le obsequiaron dos libros sobre aprendizaje y dinámicas de grupo, y ella mencionaba que utilizaba técnicas incluidas en los libros.

## **Estructuración de la actividad docente: enseñanza de la lecto-escritura**

Después de analizar el contexto social dentro del aula y cómo éste influye en el rendimiento escolar de los alumnos, se observó qué tanto se relacionaba este ambiente en el aula, con la forma en que la maestra estructuraba su clase, para que los alumnos adquirieran la lecto-escritura; de qué manera planeaba métodos y estrategias para que el aprendizaje fuera significativo. De acuerdo con Yinger (1986), los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son el profesor y los alumnos, éstos actúan provocando resultados en el aprendizaje. El autor menciona tres decisiones importantes que ha de tomar el profesor.

- a) Preactivas (planificación)
- b) Interactivas (Actuación y ejecución de la planificación)
- c) Post-activas (reflexión valorativa)

Tomando en cuenta lo anterior, se considera que la estructuración de la actividad docente, es la forma en que la maestra realizaba la planeación de su clase, cómo la llevaba a cabo y de qué manera evaluaba lo aprendido. Se analizarán los dos ciclos escolares, en relación con actividades específicas.

## Ciclo escolar 1997-98

### Conocimiento de la letra

Al inicio del ciclo escolar, la maestra planeaba sus actividades para la enseñanza de las letras, la organización del trabajo en el aula presentaba una normatividad hacia la actividad de los alumnos. La maestra enseña una letra y los alumnos escuchan, así como se ilustra en la siguiente actividad, donde la maestra enseña un cartel, elaborado por ella, para la enseñanza de la sílaba compuesta “bl”, ella se para enfrente del salón:

**Maestra:** Vamos a conocer otra letra y la vamos a unir (alza la voz). La “bl” y la “br”.

Vamos a repetir; La “bl” con la a ¿que dice?

**Alumnos:** “bla”

**Maestra:** ¿Y con la “e”?

**Alumno:** “ble”

**Maestra:** ¿Con la “i”?

**Alumno:** “bli”

De esta manera continuaba preguntando, hasta terminar las vocales, utilizó el mismo método, pero con la “br” y los alumnos continuaban mencionando la sílaba. Al terminar dicho ejercicio se dirigía al pizarrón y escribía “bla,ble,bli,blo y blu” y “bra, bre, bri, bro y bru”, y pedía a los niños que realizaran una plana con “bl” y otra con “br” acompañados de las vocales.

Dentro de esta actividad se observó cómo la maestra, para la enseñanza de la sílaba compleja, utilizó el método onomatopéyico, haciendo que los alumnos repitieran la “bl” junto con una vocal, el alumno aprendía de esta manera. Sin embargo la maestra en ese momento no reforzaba la letra, ni se daba cuenta quién aprendía y quién no, ya que al realizar el dictado con las mismas palabras la

mayoría de los niños cometía el mismo error y nuevamente les pedía la repetición de palabras por escrito. La maestra planeaba su clase, la ejecutaba, pero no evaluaba el aprendizaje, ya que sólo se quedaba en la repetición de palabras.

Al finalizar la actividad de la plana, pedía a los niños le llevaran su cuaderno al escritorio y revisaba que hubieran realizado la plana, y hasta ahí llegaba la actividad. Era una clase tradicional, planeada pero sin una estructuración que beneficiara la retroalimentación de los alumnos y sin verificar si lo enseñado era aprendido.

## **Lectura**

A mediados del ciclo escolar, generalmente la maestra se dedicaba a tomar lectura, esto lo realizaba cada semana, y llevaba en un cuaderno el registro de los niños y de las letras que conocían. Para hacer esta actividad utilizaba el libro de “Aprender a leer”, y dependiendo del alumno escogía la lectura, pues en este libro las lecturas se organizan por consonantes. Llamaba a cada niño a su escritorio y leían de manera individual, alrededor de 10 minutos, la maestra colocaba una “paloma” (√) en las consonantes que leía sin error y en las que se equivocaba los corregía y hacía que repitiera la lectura, de esta manera llevaba su registro mientras que en el grupo algunos leían su libro de lectura y otros jugaban en el salón.

Posteriormente la directora de la primaria les tomaba lectura tanto a la mitad del ciclo como al final; al evaluar la lectura de cada niño, tomaba en cuenta rapidez y fluidez. Esto permite observar que la maestra llevaba un registro de los niños de acuerdo con su nivel de lectura, lo que le permitía evaluarlos, teniendo en cuenta un objetivo; aunque en alguna ocasión comentó que la lectura la realizaba, porque la directora los evaluaba y no le iba a gustar que dijera que sus alumnos estaban mal, es decir la maestra dedicaba tiempo a la lectura porque para ella era importante que sus alumnos

ganaran el primer lugar en lectura, no porque considerará un proceso importante que el niño aprendiera a leer, como lo decía en las pláticas que se tenían con ella.

### **Dictado de palabras**

La maestra realizaba dictado de palabras una vez a la semana, lo que no siempre coincidía con los días que se asistía, cuando realizaba el dictado pedía a los alumnos que sacaran su cuaderno de español, escribieran “dictado” y enumeraran la hoja hasta el diez, con el objetivo que el dictado fuera más rápido y no perdieran tiempo escribiendo los números, la actividad se observaba de la siguiente manera:

**Maestra:** Vamos a empezar a dictar, fíjense bien y recuerden la letra ah! (alza la voz), y no se dejen copiar por su compañero!

**Alumnos:** No maestra.

Se observa, como algunos niños colocaban sus mochilas o cuaderno en medio del mesabanco para que no les copiaran.

**Maestra:** En el número uno; escriban. Pelota

**Alumnos:** pe-pe-pe

**Maestra:** Con la “p” de papá, acuérdense!

Se observaba como algunos niños, veían el cuaderno de su compañero, para copiar

**Maestra:** No esté copiando y ¡usted! no se deje copiar, porque le voy a sacar tache.

**Alumno:** ¿Con la “l” de loma? maestra

**Maestra:** Sí

De esta manera se llevaban a cabo los dictados, hasta finalizar con las diez palabras, al terminar, la maestra pedía los cuadernos y empezaba a revisarlos. Al acabar de revisar un dictado le hablaba al

dueño del cuaderno y le pedía que escribiera cinco veces las palabras que estaban mal. Esta actividad presenta una estructura, maneja indicios verbales muy específicos, su acento y entonación induce al alumno al aprendizaje, al decirle con qué empieza la consonante del dictado, eleva la voz cuando ella observa que la letra no la recuerdan sus alumnos, existe una interacción en el aprendizaje, sin embargo, al realizar la revisión del dictado para calificar las palabras adecuadas, pedía al niño que repitiera cinco veces la palabra, lo que no permitía, como menciona Medina (1989), que el profesor ayude al alumno para optimizar su aprendizaje y hacerlo significativo, ya que sólo escribían cinco veces las palabras incorrectas sin conocer cual fue el error sin que la maestra, le dijera porqué la palabra estaba mal, el alumno sólo se sentaba y escribía las palabras.

## **Evaluación**

Al finalizar el ciclo escolar, la maestra realizó un examen, para conocer el rendimiento general de sus alumnos, estos exámenes los aplicaba cada dos meses, pero, generalmente la maestra lo hacía los días lunes, lo que no permitía observar cómo eran las evaluaciones, por lo que se le pidió aplicar el examen el día miércoles, lo cual aceptó. Al entrar al salón, la maestra me entregaba el examen, el cual estaba dividido en asignaturas, sólo se describirá referente al área de español; los niños ya tenían el examen en su lugar, y empezaba la evaluación:

**Maestra:** Ya llegó la maestra, ahora sí podemos empezar, volteen su examen y sin copiar, empezamos con la primera parte. Vamos a leer el cuento y después contestamos las preguntas.

La maestra lee el cuento y los niños están atentos.

**Maestra:** ¡Si entendieron! ahora abajo hay tres preguntas, vamos a contestarlas, primera pregunta: ¿De quién es el cumpleaños?:

**Alumno:** De Toño

**Maestra:** No lo digan! sólo escriban en su hoja, no ven que los que no saben, están oyendo para copiar.

Deja pasar 10 min.

**Maestra:** ¿Ya terminaron? voy a pasar a revisar

**Alumno:** Ya terminé maestra; mire mi compañero me está copiando

**Maestra:** ¡deja de copiar! ¿por qué no estudias? ¡“burro”!.

Continúa revisando a los alumnos. Se acerca a una niña.

**Maestra:** Y tú; ¿qué esperas para empezar a trabajar?

**Alumno:** No tengo lápiz, maestra

**Maestra:** Y por qué no me dice o pide uno. ¿Quién le presta un lápiz a esta niña?

**Alumno:** Yo maestra

**Maestra:** Aquí tiene, ya póngase a trabajar. Vamos a continuar con la parte de abajo. A ver díganme ¿qué dibujos ven?:

**Alumnos:** Tortuga, libro, un plátano, un coche y lo otro ¿Qué es maestra?

**Maestra:** Un teléfono... tiene que escribir en la rayita de abajo el nombre, vean que ya hay unas letras, sólo tiene que escribir las letras que falta; ¡fíjense bien!

Continúa revisando a los alumnos. Se acerca a un niño y se sienta con él.

**Maestra:** ¡No!, fíjate como se escribe, así no es la letra, empieza con “pla”.

**Alumno:** Escribe la palabra.

**Maestra:** Vamos con la otra; “bro”, acuérdate “b y r”, escribe.

**Alumno:** Escribe la palabra.

**Maestra:** Muy bien, así síguele

Se acerca a otro niño.

**Maestra:** ¿Y tú no vas a escribir nada?, ándale deja de estar viendo la hoja de tu compañero. ¿Ya acabaron?, vamos con lo siguiente.

Las siguientes actividades realizadas por la maestra, consistían en un grupo de oraciones que tenían que unir los niños con una flecha de acuerdo con el dibujo, otra se trataba de subrayar en oraciones el sujeto y predicado y, al final tenían que escribir una carta. De esta manera se termina la evaluación de la asignatura de español.

Al observar esta evaluación y la manera en que la maestra aplicó el examen se pueden analizar diferentes puntos: La maestra diseñaba el examen días antes, éste estaba organizado por asignaturas, en el área de español existía diversidad de dibujos para cada ejercicio, era escrito manualmente por la maestra y con letra grande; con esto se percibía que la maestra estructura el examen para que al niño le sea vistoso y entretenido, no tiene muchas hojas y sólo evalúa los contenidos específicos. Los alumnos, lo resuelven sin mucha dificultad, aunado a que como se apreciaba en el diálogo, la maestra interactuaba con ellos para resolver el examen y en algunas ocasiones les ayudaba a resolver, sin embargo; esto no sucedía con todos los niños, con algunos que presentaban (NEE), sólo veía el examen y no se acerca a ellos para ayudarlos. Por lo tanto no contestaban el examen porque no sabían cómo hacerlo.

Como menciona Díaz (1983), quién consideraba tres tipos de maestros (preactivos, reactivos y sobrereactivos) de acuerdo con esta evaluación se trata de una profesora sobrereactiva: que está a favor de los niños que manifiestan un buen rendimiento y en contra de los que no. La maestra muestra gran diferencia entre estos grupos y no permite que exista un buen desarrollo en el aprendizaje de los que muestran dificultad, ya que el apoyo es casi nulo y se enfoca en los otros niños.

Este comportamiento se debía, a que la maestra no tenía experiencia en este grado, los contenidos eran nuevos, desconocía el seguimiento en cuanto la adquisición de la lecto-escritura y existían varios alumnos con NEE, todo esto dificultaba que su aprendizaje fuera igual. Resulta significativo mencionar que al finalizar el ciclo, se le obsequiaron a la maestra dos libros que hablaban sobre el proceso de la lecto-escritura en el niño de primer grado y el otro sobre problemas de aprendizaje y dinámicas de grupo, por lo que en el siguiente ciclo se percibe que utiliza algunas técnicas especificadas en dichos libros.

### **Ciclo escolar 1998-99**

Al inicio del ciclo escolar, se acordó con la maestra de grupo, que los días miércoles, que son los días que se asistía a la escuela, se trabajarían actividades de lecto-escritura, lo que la maestra aceptó, ya que en el ciclo anterior, se trabajaban actividades de todas las asignaturas, por lo que algunas veces sólo se observaba la actitud de la maestra hacia actividades no enfocadas a la lecto-escritura, pero esto ayudó a analizar la postura de la maestra. En este ciclo se enfocaron sólo en las actividades de la lecto-escritura, lo que permitió observar detalladamente, de qué manera organizaba y maneja el proceso de enseñanza de la lectura-escritura en sus alumnos. En este ciclo y de acuerdo con las observaciones anteriores se procedió a presentar la información en tablas, lo que permite apreciar visualmente el proceso de interacción entre maestro y alumno.

### **Conocimiento de la letra**

La maestra inició la clase, sobre el escritorio tenía el material que iba utilizar para dar la consonante, cuando toma el material los alumnos guardan silencio. La maestra toma el cartel de pellón del escritorio, el cual media 60 x 60 cm, que contenía el dibujo de una campana en tamaño grande y

al lado escrita la letra “n”, los colores que utilizaba para iluminar la campana eran llamativos y atraían la atención de los alumnos al igual que la consonante. Para iniciar el tema la maestra se paraba enfrente del grupo e iniciaba la clase, la cual se resume en la Tabla 3.

Tabla 3

*Ejemplo de la estructuración de la clase: conocimiento de la letra*

Lenguaje no verbal		Lenguaje verbal	
Maestra	Alumno	Maestra	Alumno
		Vamos a conocer una letra nueva	Qué letra es
	La mayoría de los niños están atentos a lo que dice la maestra	Ustedes la saben, han visto que en las iglesias hay algo que suena fuerte, ¿qué es?. Con lo que llaman, para que la gente vaya a la iglesia ¿Cómo se llama?	Campana, maestra
		Campana, bien, ¿quién de ustedes ha escuchado el sonido de una campana?	Yo, maestra, yo
		A ver digan ¿como suena?	M-m-mmm
		Pero como suena hasta el final	M-m-m-mmmm
		Suena tannnnnn, ¿como suena?	Tannn-tannn
Se dirige al escritorio y agarra la campana		Vamos a escuchar nuestra campana, todos en silencio y vamos a escuchar el sonido hasta el final	
Suena la campana	El grupo está atento al sonido de la campana	Tannnn, tannnn, ya escucharon	Sí, dice tannn, tannn
		Qué es la letra, que vamos a conocer hoy, qué es la letra “n”	
		¿Cómo?	N-n-n-n-n
Pega el cartel de la campana en la pared		Ahora, pegando el cartel nos acordamos de la letra y la conocemos	
Escribe la letra en el pizarrón	Los niños sacan su cuaderno	¡Fíjense bien! como se hace. Ahora realicen la plana en su cuaderno y bien hecho (alza la voz)	
Los niños inician la plana de la letra			

Cuando la maestra, enseñaba el conocimiento de la letra, se observaba que existía estructuración de la clase, organización para dar el tema e interactuaba con los alumnos, para que ellos también se interesaran por lo que ella estaba enseñando. Elaboraba el material didáctico para que el aprendizaje fuera visual y auditivo, la comunicación era entre ambas partes, utilizaba la entonación, la mímica y se guiaba de la experiencia de los alumnos para realizar el dibujo y dar la explicación, cuando preguntaba a los alumnos, pretendía conocer, si los alumnos habían aprendido la letra, sin embargo, al pedirle al alumno que realizara una plana, continuaba con la educación tradicionalista, queriendo que el alumno reforzara la letra a través de la repetición de ésta. Al mismo tiempo se puede observar, que al mostrar la lámina de la campana, los niños desconocían el sonido de ésta, y la maestra tenía que dar la respuesta, dirigiendo la clase e imponiendo el sonido, para que la letra fuera la “n”, posteriormente los niños adoptan la imagen y el sonido por imposición de la maestra, sin cuestionar si realmente la campana se escucha de esa manera.

## **Lectura**

En este ciclo escolar, la maestra tomaba el dictado de manera individual, lo hacía cada quince días, y llevaba un registro de cada niño, de acuerdo con las letras que iba enseñando. Cuando realizaba esta lectura individual, se sentaba en el escritorio y llamaba a cada niño para tomar la lectura individualmente, con los registros observaba el avance de cada uno. Mientras llevaba a cabo esta actividad, los demás niños escribían planas o leían en su libro de lectura de español. Es importante mencionar que la directora de la primaria, hacía una evaluación de la lectura a mediados del ciclo y al final; donde la maestra ganaba el primer lugar en lectura, se tomaba en cuenta rapidez y fluidez.

Dentro de la lectura, la mecánica continuaba igual, la maestra tomaba la lectura, se guiaba con un registro de cada alumno y esta actividad la realizaba cada quince días, sin darle importancia al desarrollo de cada alumno, no existía motivación para que los alumnos se esforzaran por leer y la maestra estaba más preocupada por ganar el primer lugar en lectura. Cuando los niños pasaban al escritorio para leer se mostraban nerviosos ya que algunas veces la maestra gritaba cuando no conocían alguna letra y los mandaba a sentar sin dar explicación de su comportamiento.

### **Dictado de palabras**

Generalmente a mediados del ciclo, la maestra hacía el dictado de palabras; al entrar al salón, ella iniciaba la actividad, pedía a los alumnos que sacaran su cuaderno de español, escribieran el dictado y los números del uno al diez. La maestra empezaba a dictar las palabras que ya tenía escritas en su cuaderno, dictaba las palabras de acuerdo con las letras aprendidas. La actividad se ilustra en la Tabla 4:

De esta manera continúa el dictado de palabras, hasta terminar las diez palabras; después le pide a cada niño le entregue su cuaderno, lo revisa y las palabras incorrectas les dice que las repitan cinco veces. De esta manera termina la actividad. En la tabla 4 además se advierte respecto a la interacción verbal y no verbal; que los alumnos conocían la reglas del aula, sabían de qué manera deberían de escribir y esperaban la afirmación de la maestra para saber si la palabra estaba correcta, al mismo tiempo la maestra pasaba a revisar el dictado de algunos niños y al ver que alguna consonante era incorrecta, los corregía apoyándose en los carteles y el alumno sólo se limitaba a ver el dibujo y a escribir la palabra.

Tabla 4

*Ejemplo de la estructuración de la clase de dictado*

Lenguaje no verbal		Lenguaje verbal	
Maestro	Alumno	Maestro	Alumno
		A ver niños, hoy nos toca dictado, empezamos el número uno	
	Los niños empiezan a escribir	Fíjense bien en las láminas que están pegadas; porque son las letras que ya vimos	
Pasa por las filas, mientras dicta	Un niño empieza a hablar	Boca cerrada, nadie voltee a ver a nadie	
		Escribimos “el”, espacio, “comal”	El, maestra
		Ya saben solitos, solitos	Ya maestra
	La niña voltea a ver los dibujos		Así maestra
		Primero “c”, después “o”, ahora mal	
	La niña se le queda viendo		
Ve el cuaderno de otro niño		Dije espacio	Ya maestra
		Ya está comal, espacio; gordo, gordo, gg,g,g,g,g Gordo (alza la voz)	
	Una niña voltea a ver a su compañera y escribe en su cuaderno	¡Ya está! Número dos, “mi”, espacio, “llave”, con la “v” de venado	
Revisa el cuaderno de un niño		Ésta no; (alza la voz), dije la “v”de venado, llaave, la chiquita; fíjese	
	Borra la palabra		
Pasa a ver otro niño	Mueve la cabeza	No (alza la voz), con esa no, la del borrego no. Quiero letra bonita; si no le pongo tache	Así maestra.

En esta actividad se observan varios puntos; primero existía una organización, planeación y objetivo en el dictado, la maestra tenía las palabras que iba a dictar de acuerdo a las letras que ella había enseñado, utilizaba indicios verbales y no verbales, de acuerdo a su timbre, acento y entonación para que el alumno lograra hacer el dictado sin mayor dificultad. Utilizaba el material que se

encontraba pegado en la pared para que el niño recuerde las palabras, planeaba su clase de acuerdo con lo que la maestra esperaba de los alumnos, llevando la clase con las reglas establecidas, sin embargo los niños solo seguían las instrucciones de la maestra, al realizar el dictado, observaban las láminas de acuerdo con el señalamiento de la maestra, por ejemplo la “v”, de venado e inmediatamente el alumno volteaba a buscar la lámina y a copiar la letra, desconociendo si realmente el niño relacionaba el sonido con la letra y si éste la conocía o simplemente lo realizaba a nivel mecánico. La maestra al realizar las diez palabras, siempre utilizaba la misma técnica, de apoyarse en las láminas, sin conocer si el niño ya tenía el conocimiento de la letra o era solo imitación de dibujos.

## **Evaluación**

La maestra aplicaba las evaluaciones bimestrales, el examen era igual para todos los alumnos. La siguiente evaluación que se ilustra en la Tabla 5, se realizó en el segundo bimestre del ciclo escolar, éste estaba estructurado por asignaturas (español, matemáticas y conocimiento del medio), el miércoles aplicó el correspondiente al área de español.

De esta manera continúa aplicando el examen del área de español, el cual está estructurado en las siguientes partes:

- 1.- Unir con una línea, el enunciado con su dibujo.
- 2.- Escribir el nombre de cada dibujo sobre la línea.
- 3.- Dentro del círculo, dibuja lo que se te pide.
- 4.- Escribe dentro del cuadro, la sílaba con que empieza
- 5.- Con una línea, une las letras minúsculas con las mayúsculas

Tabla 5

*Ejemplo de la estructuración en la aplicación del examen de español*

Lenguaje no verbal		Lenguaje verbal	
Maestra	Alumno	Maestra	Alumno
	Cada niño tiene su examen y está sentado en su lugar, como en clases anteriores		
Se coloca enfrente del salón, para dar la explicación del examen		Vean bien el examen, pasamos a la primera hoja y vemos los dibujos	
	Algunos niños se paran constantemente y voltean a ver a sus compañeros		
Tiene el examen en la mano y va señalando cada dibujo con el dedo		En el primero hay un pan; en el segundo un nido; en el tercero una falda; en el cuarto una mesa y en el quinto una pala	
	Una niña señala en su examen el dibujo		Aquí maestra
		No lo digan, nada más piensen	
			Maestra, aquí que dice
		Lea usted, quién esta leyendo tú o yo	
Pasa banca por banca, para revisar a cada niño su examen. Se detiene con un niño	El niño se le queda viendo	¡Usted que espera eh! (alza la voz)	
Se pasa a la banca donde se encuentra un alumno	El niño no ha realizado el ejercicio	A ver hijo, ¿qué dice aquí?, lee qué dice. Ahora busque donde está el dibujo y póngale la rayita	
	El niño le coloca la raya correctamente	Muy bien ahora ¿qué dice aquí?	El pan
		Bien, busque el dibujo y haga la rayita	
	Un niño se para a enseñarle el examen	No se pare, (alza la voz), ahorita voy	
Voltea a ver al grupo		Ya niños.	
	Una niña le ayuda a su compañera a resolver el examen		
La observa		¿Es examen es de ella o es tuyo?, por qué le estás ayudando. Sí le sigues	

		ayudando te voy a poner tache a tí eh! (alza la voz). Cada quién lo suyo.	
	La niña se le queda viendo	Bueno ¿ya terminaron verdad?, seguimos con la siguiente parte. ¿A ver qué dibujos ven?	
	Algunos niños están parados y jugando		Un pino, una cama
		No es una cama, es un metate, y después	Una jaula, una pistola, un dedo y una reja
		Ahora abajo, en la rayita escriben su nombre	Si maestra
	Un niño se para	No se pare, si ya terminó levante la mano y ya, no se pare	
Ve el examen de un niño	Se le queda viendo	¡Aquí no dice pino!, le voy a poner tache, pino, pino, pii-pi-pi. Borra	
	El niño borra la palabra y escribe		
Sigue revisando	Algunos niños están parados	Aquí, no dice pino, fíjate bien	
Se sienta con una niña y le ayuda a escribir la palabra letra por letra		Muy bien, ¿ya vez como sí puedes?	

---

Para las siguientes asignaturas, ella presentaba el mismo esquema, en esta actividad se pueden observar diferentes puntos: el examen está elaborado con diversos dibujos, que ilustran el examen; cuando lo aplicaba, le explicaba a los alumnos cómo debería de resolverse el examen, les daba estrategias para que escribieran correctamente la palabra, utilizaba herramientas didácticas. Se sentaba con algunos, para ayudarlos y enseñarles la forma correcta. Se observaba una interacción entre maestra y alumno, en la realización de la evaluación, sin embargo la maestra daba indicaciones concretas de cómo resolver el examen y no permitía que el alumnos hablara o lo resolviera de diferente manera, era rígida en su evaluación ya que cuando un niño quería hacer algo diferente, ella decía “qué no escuchaste lo que dije”, esto se hacía de acuerdo a sus indicaciones.

En esta actividad, se pueden apreciar en la tabla 5 puntos señalados por Carden (1988), en la descripción del curso comunicativo en la clase tales como:

1.- Análisis de la estructuración. Existe una estructura de aprendizaje en el examen, la maestra planea la actividad y estructura el examen de acuerdo con sus propósitos.

2.- Estudio comprensivo de la lección. En esta evaluación, el alumnos solo sigue indicaciones, no existe un estudio comprensivo, ya que si algún niño no hacía lo que ella decía, lo corregía y le pedía que lo volviera hacer.

3.- Demandas de los alumnos y modos de participación. Aunque de manera mínima, el alumno expresa dudas, en la mayoría de las veces la maestra revisa el ejercicio y resuelve sus dudas.

4.- Estudio de las preguntas de la maestra y respuesta de los alumnos. Generalmente la maestra hace preguntas a los alumnos y éstos le responden de manera mecánica, pero dudando de sus respuestas.

5.- Registro de actuación del profesor.

\*Control del discurso, existía un control de la palabra de la maestra, ella daba las indicaciones, su tiempo de discurso era de lapsos muy largos y los alumnos tomaban la palabra, sólo cuando la maestra les preguntaba algo.

\*Léxico que maneja. Manejaba un lenguaje claro y en la mayoría de las veces el niño la entendía, aunque a veces utilizaba palabras u objetos que el alumno no conocía y solo se limitaba a decirles “que algún día lo iban a conocer”.

\*Entonación empleada. Generalmente cuando el grupo se salía de control, la maestra alzaba la voz ó pegaba en el escritorio, con esto los niños se callaban y continuaba la clase.

\*Indicaciones de expresión. Realizaba mensajes no verbales, que los alumnos conocen para controlar al grupo, por ejemplo; cuando se paraba enfrente los alumnos sabían que iba dar un tema, si enseñaba el libro de “juguemos a leer” conocían que tomaría lectura, sí agarraba el rollo de papel, era hora de salir al baño o sí pegaba con la mano en el escritorio, los alumnos se callaban, las interacciones no verbales

dentro del aula eran conocidas por los alumnos, sin la necesidad de que la maestra los expresará verbalmente, esto sucedió en los dos ciclos.

### **Contraste entre los dos ciclos**

Al comparar la manera de estructurar la clase de la maestra con sus alumnos en los dos ciclos, se observan diferencias relevantes, que parecen proyectarse directamente en los aspectos cognitivos de los alumnos, como se observa en la Tabla 6.

En esta tabla se pueden observar las diferencias que existen entre los dos ciclos, esencialmente en la forma que la maestra estructuraba su enseñanza-aprendizaje para que los alumnos adquirieran la lecto-escritura. En el primer ciclo la maestra creaba un ambiente rígido y limitante, la interacción en el aula era dirigida por ella, el diálogo entre ésta y el alumno era escaso, su educación era tradicional ya que ella era la que dirigía la clase, su preocupación central estaba orientada a la cantidad de conocimientos, orientada a un currículo cuantitativo, al mismo tiempo propiciaba la memorización y la pasividad de los alumnos, se centraba en los resultados del aprendizaje y no en el proceso mismo. Utilizaba el método onomatopéyico, con lo que los niños aprendían de manera mecánica, la maestra estructuraba su clase de acuerdo con su programa semanal y su clase era planeada de acuerdo con el programa de estudios de la SEP, lo que no le permitía ser flexible al dar la clase, si el niño no entendía ella daba por dada su clase, sin detenerse a evaluar el tema visto y no permitía la retroalimentación.

Tabla 6

*Comparación de los ciclos 1997-98 y 1998-99, en la forma de estructurar la clase*

1997-98	1998-99
Para enseñar a leer y escribir utilizaba el método onomatopéyico.	Para enseñar a leer y escribir utilizaba el método onomatopéyico.
La maestra imponía reglas	La maestra imponía reglas
Hacía una diferencia entre los niños con alto rendimiento y los que no.	Hacía diferencia entre los niños con alto rendimiento y los que no.
La educación dentro del aula era tradicionalista.	La enseñanza dentro del aula era tradicionalista.
Comunicación guiada por la maestra.	**La comunicación no era estrictamente guiada por la maestra.
Los alumnos con N.E.E no mostraban avances en su aprendizaje.	**Algunos alumnos con N.E.E mostraban avances en su aprendizaje.
Estructuraba la enseñanza, con objetivos y propósitos.	Estructuraba la enseñanza, con objetivos y propósitos.
No permitía que los alumnos construyeran su aprendizaje.	No permitía que los alumnos construyeran su aprendizaje.
Promueve el avance solo de sus alumnos con alto rendimiento.	**Promueve el avance de todos sus alumnos.
No propiciaba la conversación entre maestra-alumno.	**Realizaba actividades para propiciar la conversación entre maestra-alumno.
No respetaba el ritmo de cada alumno.	No respetaba el ritmo de cada alumno.
Utilizaba el mensaje no verbal, para comunicarse con sus alumnos.	Utilizaba el mensaje no verbal, para comunicarse con sus alumnos.
Realizaba la evaluación de acuerdo con los temas vistos.	Realizaba la evaluación de acuerdo con los temas vistos.
Rara vez, utilizaba material didáctico para enseñar la lecto-escritura.	**Utilizaba material didáctico para enseñar la lecto-escritura.
El ambiente de aprendizaje era rígido.	El ambiente de aprendizaje era un poco flexible.
Existía interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ésta era limitante. La maestra tenía el control y poder de la clase.	Existía interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ésta era limitante. La maestra tenía el control y poder de la clase.
El lenguaje de la maestra era claro para los alumnos.	El lenguaje de la maestra era claro para los alumnos.

Nota: \*\*Indica las diferencias, entre los dos ciclos escolares.

Los alumnos conocían las reglas impuestas por la maestra, desde que alzaba la voz, hasta la mirada, sabían qué estaba permitido y qué no, su actitud no permitía que los alumnos se acercaran a ella o hablaran desde su vida personal hasta de aprendizaje, en algunas ocasiones, si el alumno no traía algún material para trabajar, le decían a la maestra, hasta que empezaban a trabajar y ella se percataba que el alumno no traía el material, generalmente los regañaba y luego les conseguía uno. De acuerdo con comentarios de la maestra en algunas ocasiones la maestra estaba más preocupada por entregar su planeación de actividades a la dirección ó algún requerimiento administrativo; que de trabajar con los alumnos, siendo que era la primera vez que daba primer año.

En el ciclo escolar 1998-99, la estructuración en el aprendizaje continuaba sin cambios en la forma de impartir su clase, de los métodos que utilizaba para que el niño aprendiera a leer y escribir y la preocupación de la maestra por entregar papeles administrativos en orden y fecha indicada aunado a que manifestaba la importancia de ganar los concursos que organizaba tanto dirección como supervisión; sin embargo existieron cambios dentro del aula; uno de ello fue el cambio de actitud de la maestra hacia sus alumnos, se observaba una participación activa de los alumnos, contacto con ellos y algunas veces ocupaba parte de su clase en platicar con uno de ellos cuestiones personales. Implementó dinámicas como: colocar un espejo en el salón, donde en un determinado tiempo el niño podía ir y peinarse o ponerse crema,; otra actividad era que festejaba los cumpleaños de sus alumnos, cantaban las mañanitas y les compraba un pequeño obsequio, también tenía las fotos de sus alumnos y el que tuviera mayor rendimiento escolar en la semana, colocaba su foto arriba de la tabla y continuamente les mencionaba “que todos podían estar ahí, que le echaran ganas” lo que marcaba actividades que motivaban al alumno a aprender, también existía menos diferencia entre los alumnos con alto y bajo rendimiento, aunque no planeaba sus actividades con estos últimos. Una diferencia importante era que la maestra se apoyaba de material didáctico para enseñar la lecto-escritura con lo que facilitaba más dicho aprendizaje y los niños los utilizaban para recordar alguna letra o sílaba.

## **Interacción maestro-alumno**

Al interior del aula, un aspecto de suma importancia era observar la interacción que existía entre el profesor y el alumno, entendiendo esto como; la interacción comunicativa que se establecía entre los agentes del proceso educativo, mediante el empleo del código verbal y no verbal, para conseguir la formación integral de los alumnos. De acuerdo con Hargreaves (1977), el papel del maestro resultaba importante dentro de esta interacción, así lo menciona, cuando afirma que la acción del maestro en el aula le lleva a estructurar los mensajes, determinando el sentido, secuencia y duración de las interacciones y dirección de las comunicaciones. El sistema de comunicaciones que establecía en el aula, está en relación con el tipo de metodología seleccionada, el estilo de interacción que se crea, la actitud puesta en acción y la asimilación que el profesor hace de su estilo de enseñanza, de aquí que sea importante analizar la interacción dentro del aula.

### **Ciclo escolar 1997-98**

Al iniciar el ciclo escolar, se observaba una comunicación limitante entre la maestra y los alumnos, donde el diálogo sólo era dirigido por la maestra, quien tenía el poder de la palabra, sus lapsos de intervención eran muy prolongados y la comunicación estaba dirigida estrictamente por ella. La enseñanza era tradicionalista y como ya se señaló en el apartado anterior, las preguntas de los alumnos en la mayoría de las actividades eran nulas, tal y como se ilustra en el siguiente diálogo:

**Maestra:** A ver pongan atención, a ver qué ¿tenemos alrededor de la casa?.

**Alumno:** Plantas, pasto, árboles, casas, gallinas etc.

**Maestra:** ¿Y qué deben de hacerle?.

**Alumno:** Nada.

Los niños de la cuarta fila, están jugando.

**Maestra:** ¡Cómo qué nada!, acuérdense, ¿qué es?.

**Alumno:** Subirse a los árboles.

**Maestra:** No (alza la voz), ¿qué se le debe echar a las plantas, para que crezcan?.

**Alumno:** Se le debe echar agua.

**Maestra:** Muy bien y ¿para qué se le echa agua?.

**Alumno:** Para que tengan agua.

**Maestra.** Nooo; piensen, ¿por qué?.

El grupo se queda callado.

**Maestra:** Para que crezcan, ¿ya se acordaron?.

**Alumno:** Sí maestra, mi mamá le echa agua a las plantas.

**Maestra:** Muy bien, ahora vamos a dibujar en su cuaderno una planta.

Y los niños sacan su cuaderno y dibujan la planta.

En esta interacción, se observa cómo el diálogo es dirigido por la maestra, quién rara vez volteaba a ver a sus alumnos cara a cara, preguntaba para esperar una respuesta y si ésta era incorrecta levantaba la voz para llamar la atención de los niños. Existían lapsos largos de silencio, y al no haber participación del alumno, ella misma contestaba su pregunta con lo que propiciaba la pasividad de sus alumnos y esperaba que ellos contestaran lo que ella quería, sin poder cambiar de tema o basarse en las experiencias de ellos.

A mediados del ciclo escolar, la interacción continuaba de igual forma, la comunicación era guiada por la maestra, quien disponía los tiempos y decidía quien hablaba y quien no, utilizaba señales no verbales, que el alumno conocía bien, ya sea alzando la voz o se paraba enfrente de ellos, pegaba en el escritorio o cuando ésta se sentaba en el escritorio. Los alumnos sabían qué hacer ante estas señales,

como se observa en el siguiente diálogo, ella repartió hojas a cada alumno, en los que había varios dibujos y abajo de éstos una raya, para colocar el nombre por escrito.

**Maestra:** Vamos a ver sus hojas; vean que hay dibujos y ahí tienen que poner el nombre y después los iluminan, ¿si me entendieron?

**Alumno:** Sí maestra, ¿los vamos a iluminar maestra?.

**Maestra:** Escuchen (alza la voz), primero ponen la palabra y después lo dibujan, empiecen a trabajar.

La maestra se sienta en el escritorio a revisar unos papeles, se escucha ruido en el salón, se levanta y pega con la mano en el escritorio, los alumnos la ven y guardan silencio.

**Maestra:** ¡A ver si se ponen a trabajar!, en vez de estar jugando.

Se para a revisar los trabajos, un niño está iluminando los dibujos

**Maestra:** Qué dije, (alza la voz), ¿por qué no escuchan?, primero tenían que escribir y luego iluminar, haces lo que tú quieres.

**Alumno:** Se le queda viendo. No maestra.

**Maestra:** Póngase a hacer lo que yo le dije.

La maestra sigue pasando a revisar en silencio y los niños están trabajando. Un alumno está jugando en su banca, la maestra va a su lugar y se para enfrente, el niño la ve y se pone a trabajar.

**Alumno:** Así maestra.

**Maestra:** Deje de platicar y trabaje

La maestra se sienta en el escritorio y los niños empiezan a jugar y platicar.

Terminan la actividad y la maestra recoge las hojas.

En esta actividad, se aprecia una interacción muy limitada, aunque la maestra utilizó material didáctico, para reafirmar el conocimiento, su enseñanza sigue siendo tradicionalista, ya que ella dirige

la actividad y si un alumno quiere hacerlo diferente, ella lo regaña y le dice que escuche las indicaciones, no se observa interacción entre la maestra-alumno, solo se limitan a realizar indicaciones y que el alumno cumpla su objetivo sin permitir ser flexible ni apoyarse en los alumnos para que el tema fuera más enriquecedor. Sin embargo los alumnos conocen exactamente las señales no verbales de la maestra, cuando alza la voz, se quedan callados, cuando pega en el escritorio deben poner atención, etc, la maestra tiene reglas establecidas para el control del grupo y para que los alumnos trabajen. Para ella era necesario alzar la voz para llamar la atención de los alumnos, este contexto influía en el aprendizaje de los niños y esencialmente en los diálogos que se establecían dentro del aula.

Al finalizar el ciclo escolar, los alumnos conocían las reglas y disciplina del salón, impuestas por la maestra, continuaba un diálogo estrictamente llevado por ésta, los turnos de la maestra eran mucho más largos que el de los alumnos y, si éstos tenían participación era inducida por la maestra, no había preguntas espontáneas por parte de los alumnos, ya que la comunicación dependía directamente de las expectativas que la maestra tenía de sus alumnos, la cual no era muy favorable. De acuerdo con los comentarios de la maestra las expectativas que tenía del grupo eran negativas, no creía que tuvieran la capacidad de aprender más.

### **Ciclo escolar 1998-99**

En este ciclo se observaron varios aspectos importantes, donde la maestra utilizaba varias estrategias para propiciar la interacción con sus alumnos, aunado a que la actitud de la maestra para dialogar con sus alumnos era diferente y las expectativas que ella tenía de sus alumnos era de ayudarlos a aprender lo más posible. Todo esto cambió directamente en la forma de tratar a los alumnos, de impartir la enseñanza y de ver el área emocional de éstos, aunque cabe mencionar que su enseñanza

seguía siendo estrictamente dirigida por la maestra y el poder de la palabra lo tenía ella. Como se observa en la Tabla 7, la maestra realiza una actividad, en la que formó tres equipos, cada integrante del grupo pasaba al pizarrón a escribir una palabra que la maestra dictaba, cuando el niño escribía bien y terminaba primero, le colocaba una paloma al equipo ganador y al perdedor un tache.

Tabla 7

*Ejemplo de las formas de interacción verbal y no verbal entre maestra y alumno*

Lenguaje verbal		Lenguaje no verbal	
Maestra	Alumno	Maestra	Alumno
		A ver, pasen los tres primeros.	
	Los niños se paran en el pizarrón		
Se encuentra parada en el pizarrón		Me van a escribir “Riii-taaa”.	Con la “r”
		Riiiiiii-taaaa	
	Empiezan a escribir la palabra.	Y a la una.	A las dos; y a las tres.
	Un niño gana.	Muy bien, ahora le toca a otros tres niños.	Yo maestra, yo maestra.
	La mayoría de los niños quiere participar		
Nombra tres niños y pasan al pizarrón		Ahora; van a escribir “feeee-ooo”	Ya maestra, ya acabe
		Muy bien; gana el equipo dos.	

Así continuaba la actividad, hasta que pasaban todos los alumnos y ganó el equipo dos, sin embargo, como se observa la maestra apoyaba a los alumnos para que escribieran la palabra, fomentaba una interacción para que el alumno construyera un desempeño tanto cognitivo como

lingüístico, a través de la competencia. Desafortunadamente esta dinámica solo la realizó una vez, ya que consideraba que perdía tiempo y el grupo se le salía de control.

A mediados del ciclo escolar, los alumnos conocían el lenguaje de la maestra, la comunicación tanto verbal y no verbal en el aula. Los alumnos participaban en clase y en algunas ocasiones preguntaba sobre lo enseñado, enriquecían sus contenidos a través de la interacción que se generaba dentro del aula, ya que la maestra en algunas ocasiones permitía que los alumnos contaran sus experiencias y tanto la maestra como sus compañeros preguntaban referente al caso, se percibía un ambiente donde el alumno podía aprender a través de sus compañeros, sin embargo la maestra pocas veces utilizaba esta estrategia. Otro ejemplo de esta interacción se observa en la Tabla 8, donde se presenta cómo la maestra enseñaba el conocimiento de singular-plural, utilizando láminas pegadas en el pizarrón, la primera lámina tiene un árbol y la segunda tres árboles.

Así continuaba la actividad, hasta que los niños terminaban los dibujos y la maestra se sentaba en la silla al lado de su escritorio, en ésta clase se puede observar una clase interactiva entre maestra-alumno apoya la enseñanza y los alumnos intervienen en su aprendizaje. Al finalizar el ciclo escolar se observaba una adecuada interacción en el aula, la maestra miraba cara a cara a sus alumnos, para comunicarse con ellos y en algunas ocasiones platicaba de manera individual lo que permitía que el alumno se acercara a la maestra sin dificultad, sin embargo era difícil escuchar dichas conversaciones, pero la maestra le dedicaba tiempo dentro de clases lo que beneficiaba directamente al alumno y le creaba seguridad.

Tabla 8

*Ejemplo de las formas de interacción maestra-alumno, en el tema singular y plural*

Lenguaje no verbal		Lenguaje verbal	
Maestra	Alumno	Maestra	Alumno
Señala la primera ilustración		Donde hay un árbol, es singular	
Señala la segunda ilustración		Y aquí hay tres árboles y es plural	
		Siiii niños	Sí maestra
		A ver ¿quién me dice algo en singular?	Zapato
		Muy bien, ¿ahora en plural?	Muchos zapatos
	Los niños se ríen		
Se ríe		No, quítale el muchos	Cómo maestra
		Sería zapatos, con la “s” hasta el último	Y el plural de maestra
	El grupo está atento	Maestras, si entienden	Sí maestra
La maestra está parada enfrente del grupo		A ver digan otra palabra en singular y plural	Yo maestra, niño y niños
		Muy bien, ahora van a sacar su cuaderno de dibujo y van a dibujar una cosa en singular y la otra en plural	
	Sacan su cuaderno de dibujo y empiezan a dibujar		Maestra con el color que yo quiera
		Sí, ahora lo hacen como quieren ah!, pero bonito eh!	

**Contraste entre los dos ciclos**

Dentro de la interacción entre maestra-alumno, en el aula en el proceso de enseñanza, existieron diferencias que lograron un cambio de actitud tanto de la maestra como del alumno observándose un aprovechamiento escolar, lo que se aprecia en la Tabla 9.

Tabla 9

*Contraste entre ciclos respecto a la interacción verbal y no verbal de maestra-alumno*

1997-98	1998-99
No existía interacción cara a cara entre docente y alumno.	**En algunas ocasiones si existía la interacción cara a cara entre docente y alumno.
Se utilizaba comunicación verbal y no verbal para la enseñanza.	Se utilizaba comunicación verbal y no verbal para la enseñanza.
Las reglas para la interacción eran impuestas por la maestra.	**Las reglas de interacción eran impuestas por la maestra, aunque algunas veces permitía que no se respetaran.
La maestra no propiciaba el diálogo entre sus alumnos.	**La maestra utilizaba estrategias para establecer el diálogo entre los alumnos.
La maestra imponía reglas de participación.	La maestra imponía reglas de participación.
Las expectativas que tenía de sus alumnos eran negativas.	**Las expectativas que tenía sobre sus alumnos algunas veces eran positivas.
La enseñanza era tradicional, quién tenía el poder de la palabra era la maestra.	La enseñanza era tradicional, quién tenía el poder de la palabra era la maestra.
La enseñanza de la lecto-escritura, era interactiva pero limitante.	**La maestra utilizaba estrategias para que la enseñanza fuera interactiva.
La maestra rara vez estimulaba al alumno para que participará.	**La maestra utilizaba técnicas para estimular la participación de sus alumnos.
Su grado de atención hacia el alumno era mínima.	**Su grado de atención hacia sus alumnos se incrementó.

Nota: \*\* Indica las diferencias respecto a los dos ciclos.

Dentro de este contraste entre los dos ciclos, se observaron diferencias relevantes dentro del aula en el primer ciclo, la maestra imponía las reglas de participación, ella decidía quién hablaba y quién no;

cuando el alumno participaba era limitado, no existía motivación para que los alumnos interactuaran con la maestra ni con sus pares, y era ella quién tenía el poder de la palabra; nivel de aprendizaje, cuando daba un tema su discurso era largo y no permitía que los alumnos participaran, solo cuando ella preguntaba y si no era la respuesta esperada, alzaba la voz y contestaba la pregunta, sin permitir el ensayo-error, por parte del alumno.

En el siguiente ciclo un cambio relevante en la maestra fue la forma de dirigirse a sus alumnos, ya que la maestra buscaba estrategias para propiciar la interacción en el aula, cuando daba un tema permitía que los alumnos preguntaran o que pudieran equivocarse sin tener que callarlos, los niños se percibían motivados para participar en clase, aunque cuando sentía que el grupo se salía de control, alzaba la voz y los niños guardaban silencio y no participaban. Dentro del salón de clases, la maestra utilizaba dinámicas de grupo que permitían mayor interacción entre ambos protagonistas, los niños tenían la libertad de tener un diálogo espontáneo sin ser limitados por las reglas y disciplina de la maestra, sin embargo estas dinámicas fueron escasas, ya que la maestra en algunas ocasiones comentó que cuando realizaba estas actividades el grupo se salía de control y que la directora iba a pensar que sólo estaban jugando. La maestra estaba más preocupada por lo que la directora o sus compañeros hablarán de su trabajo en el aula, que por los avances que tuvieran sus alumnos.

## **Interacción alumno-alumno**

Después de analizar la importancia que resulta la interacción maestro-alumno en el aula, de igual forma es la interacción que se genera entre pares, donde de acuerdo con Wittrock (1997), el discurso entre compañeros es un medio útil para las tareas escolares y un componente extraoficial inevitable de la vida del aula, generalmente los maestros exigen al niño a que aprenda a permanecer inmóvil, a tener paciencia y a ignorar a sus compañeros cuando pasan la mayor parte del tiempo juntos, aunado a que

los alumnos nunca le dan instrucciones a la maestra y rara vez hacen preguntas que no sean referidas por ésta. Posteriormente se realiza un análisis y contraste de ciclos de la interacción entre pares en el aula y cómo la maestra no propicia dicha interacción.

### **Ciclo escolar 1997-98**

Al inicio del ciclo escolar, el diálogo entre compañeros era nulo, ya que la mayoría de éstos no se conocían y aunque algunos vivían en la misma localidad, no se hablaban, solamente cuando salían al recreo, los niños jugaban con la pelota, corrían por toda la escuela o comían su desayuno y las niñas jugaban a la cuerda, se sentaban a comer o estaban al lado de las maestras; sin embargo dentro del salón de clases esta interacción no se observaba. Cuando la maestra escuchaba ruido dentro del salón de clases, alzaba la voz y los callaba; no permitía que hablaran entre compañeros ya que decía que estaban copiando o jugando. Estas acciones no permitían la interacción entre compañeros, ya que cuando éstos se paraban y jugaban solos, la maestra les gritaba para que se sentaran o los castigaba, dejándolos parados al lado del pizarrón.

A mediados del ciclo escolar, la comunicación entre compañeros era de forma agresiva ya que constantemente se golpeaban sin motivo aparente. Cuando realizaban una actividad escolar y algún niño pedía prestado resistol ó lápiz a su compañero, la maestra decía: “todos deberían traer sus cosas y si no se aguantan” lo que no permitía que los alumnos interactuarán. En algunas ocasiones, al realizar alguna tarea escolar algunos niños le copiaban a su compañero, pero cuando la maestra los observaba, les decía “que no se dejen copiar, porque les iba a poner tache”, entonces no se dejaban copiar, lo que impedía que interactuaran a ese nivel. No se observaba que los niños se comunicaran entre sí, sólo se pedían cosas cuando algo les faltaba o se golpeaban; al mismo tiempo la maestra no realizaba actividades que propiciaran la interacción entre pares, para ella, lo más adecuado era que los alumnos

no hicieran ruido, permanecieran callados y trabajaran; lo que no representaba un avance cognitivo en los alumnos.

Al finalizar el ciclo, la interacción entre pares continuaba siendo similar la maestra no consideraba el dialogo entre pares un beneficio de aprendizaje, en algunas ocasiones cuando realizaba dictado o algún ejercicio, les pedía a los alumnos que no se dejaran copiar por sus compañeros o que no les ayudaran, ya que a quién lo hiciera le iba a poner tache en su ejercicio, como se ilustra en el siguiente diálogo, en el que la maestra reparte hojas para realizar una actividad de escritura a través de dibujo.

**Maestra:** Vamos a empezar a trabajar, ya saben que no se deben dejar copiar.

**Alumno:** Empiezan a trabajar en el ejercicio.

Un alumno ve la hoja de su compañero.

**Alumno:** Maestra mi compañero me está copiando.

**Maestra:** Ya les dije que no se dejen copiar, tapen bien la hoja.

El niño voltear a ver a su compañero y tapa su hoja..

Una niña le ayuda a su compañera a realizar el ejercicio. La maestra voltear a verlas.

**Maestra:** Ya les dije que no les ayuden a sus compañeros, ¡a tí te voy a poner tache!, no le ayudes, porque ella no estudia.

**Alumno.** La niña se le queda viendo y tapa su ejercicio.

**Maestra:** Hagan el trabajo solos, no ayuden a sus compañeros ni se dejen copiar.

Así continuaba la actividad, la maestra nunca realizaba algún ejercicio de aprendizaje entre compañeros o en equipo, que permitiera que entre estos existiera una interacción a nivel de aprendizaje, es decir que entre ellos se apoyaran para resolver dudas. Como se observa en el diálogo, la maestra no permite la comunicación entre compañeros, al contrario ocasiona que la interacción entre

pares sea agresiva y nada cooperativa, ya que si algún niño quería ayudar a su compañero, la maestra lo impedía inmediatamente diciendo que el tache se lo pondría a quien se dejara copiar o ayudara a su compañero, creando rivalidad y egoísmo entre pares

### **Ciclo escolar 1998-99**

Al inicio del ciclo escolar la interacción entre los alumnos era deficiente, la comunicación entre éstos era la básica, se pedían cosas escolares, agarraban las cosas de sus compañeros o se golpeaban por cualquier cosa, a veces algún niño le quitaba un lápiz a su compañero y empezaban a pegarse. La mayoría de los niños no se conocían, lo que implicaba que no existiera un diálogo entre ellos, algunas veces sólo se reían de algún compañero que la maestra regañaba o que no hacía bien las cosas.

A mediados del ciclo escolar, la comunicación entre pares, mostraba un aspecto diferente, aunque continuaban las agresiones físicas, generalmente entre niños. La maestra realizaba dinámicas para fomentar la comunicación entre pares, aunque en estas actividades la maestra continuaba imponiendo sus reglas y el ruido en el grupo seguía resultando molesto para ella, ya que continuamente los callaba y limitaba la comunicación entre ellos. Como se observa en la Tabla 10. La maestra inicia la actividad, formando grupos de cinco, en donde éstos tenían que realizar un dibujo sobre el campo, con pinturas y colores.

Tabla 10

*Ejemplo de las formas de interacción verbal y no verbal entre compañeros*

Lenguaje no verbal		Lenguaje verbal	
Maestra	Alumno	Maestra	Alumno
Forma pequeños grupos y los coloca en lugares diferentes dentro del salón	Los alumnos están contentos	A ver, vamos a trabajar en silencio y bien. Cada equipo va a hacer un dibujo, tienen que trabajar todos.	Sí, maestra
Les reparte a cada equipo, cartulina, colores y pinturas	Empiezan a agarrar las pinturas y a pelearse entre ellos	No empiecen a pelear, van a trabajar bien, sin hacer ruido	Sí maestra, pero H. ya agarró las pinturas
		Vas a empezar	
	Le dice que no con la cabeza	Empiecen a trabajar, a ver quién lo hace más bonito	Sí maestra, nosotros
Se sienta en el escritorio a llenar una lista	Se escucha ruido en el salón y algunos niños peleándose por el material		No agarres las pinturas
	Se empiezan a pelear		Maestra E. me pego
Se para del escritorio y se acerca al niño	E. se le queda viendo y deja las pinturas	Como usted no puede trabajar en equipo, se para aquí y ya no trabaja	
	Lo para al lado del pizarrón.		
Se sienta en el escritorio. Pasan 10 min. trabajando	Se escucha mucho ruido, pero los niños están trabajando	¿Por qué se escucha tanto ruido?, que no están trabajando, se callan y trabajen si no, vamos hacer otra cosa	No maestra, es que la M. esta hablando
		Calladitos y trabajando	
Pega en el escritorio		No hagan ruido (alza la voz), ¿qué no entienden?, deben de trabajar en silencio y sin hablar	Maestra, pero S. me esta pegando y tiró las pinturas
La maestra voltea a ver al niño y se vuelve a sentar en el escritorio	Continúan trabando en el dibujo	Ya apúrense, ya voy a recoger las cartulinas	
	Los niños empiezan a hablar más entre ellos y a terminar el dibujo.	Todos deben de trabajar.	

Así continuaba la actividad, hasta que cada equipo terminaba su dibujo, la maestra los recogía y los pegaba en el salón. Con este ejercicio la maestra pretendía que los alumnos trabajaran entre ellos e

interactuaban para realizar un trabajo en común, sin embargo no existe planeación en su actividad, las indicaciones no son claras y por eso no existía un control de grupo. La maestra continuaba imponiendo disciplina en cuanto el grupo se le salía de control, ya sea callándolos o los amenazaba con quitarles el material, cuando un niño no trabajaba en equipo o presentaba problemas de conducta; decidía no integrarlo a la actividad y para que no le causara conflicto lo paraba al lado del pizarrón y ya no trabajaba ese niño en el ejercicio. En un primer acercamiento se observaba que la maestra favorecía la interacción entre pares; pero al observar la actividad, se percibía que la maestra esperaba que el grupo no se saliera de control y al mismo tiempo estuvieran callados y realizando la actividad, sin embargo no existía planeación ni reglas que organizaran la actividad, las indicaciones eran confusas y los alumnos trabajaban como ellos pensaban, lo que propiciaba que el objetivo de la maestra no se cumpliera y no volviera a realizar dicha dinámica.

Al finalizar el ciclo escolar la interacción entre pares continuaba sin cambios, la maestra no continuó trabajando en equipo, porque le resultaba difícil de controlar al grupo y no veía aprovechamiento en los alumnos, prefería que estuvieran sentados y callados. Lo que provocó que no volviera a realizar actividades específicas que fomentaran la interacción entre compañeros y no consideraba que la comunicación entre pares pudiera ayudar al rendimiento escolar entre éstos. No obstante al formar equipos indirectamente, si se dio mayor comunicación entre los menores en comparación con el ciclo anterior.

### **Contraste entre los dos ciclos**

Al realizar la comparación entre estos dos ciclos, se observó lo siguiente: no hubo cambios que propiciarán la interacción entre pares, ya que la maestra nunca consideraba que la interacción entre pares beneficiara su clase o el aprendizaje. En el segundo ciclo pretendió fomentar el diálogo entre compañeros, sin embargo, como consideraba que el grupo se salía de control y le era difícil imponer sus reglas, prefería que los niños trabajaran de manera individual y sin ruido, de esta manera en el desarrollo de sus clases, no permitió que los alumnos se retroalimentaran con sus experiencias y que fomentaran su aprendizaje, ya que de acuerdo con los comentarios de la maestra, tenía miedo de enfrentar situaciones nuevas y el cambio para ella podría resultar amenazante al perder el respeto y control de grupo.

## **Caracterización en este contexto de niños con necesidades educativas especiales**

La Dirección General de Educación Especial (2000) define las necesidades educativas especiales (N.E.E) como: un alumno que presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. A continuación se observa cómo la maestra determinaba a los niños con N.E.E y la forma de trabajar con éstos en la adquisición de la lecto-escritura.

### **Ciclo escolar 1997-99**

Al inicio del ciclo, se platicó con la maestra de grupo, acerca de cuáles eran los niños con N.E.E, ella indicó que había niños que le estaban causando problemas y que de acuerdo con la evaluación que aplicó llamada “ABC”, esta evaluación fue realizada por Filho, en el año de 1972, para la edición mexicana, que consta de ocho subtests, para medir las habilidades que tiene el niño al iniciar su educación primaria; estos niños presentaban problemas para aprender ya que dicha prueba se evalúa por puntos y estos niños tenían puntuación baja aunado a la observación que la maestra había realizado. Ésta dio una lista de seis niños, reportando lo siguiente: uno de ellos tartamudeaba, otros dos no trabajaban en clases y los tres restantes no aprendían.

Después de la detección de la maestra, se inició una evaluación tomando en cuenta los conocimientos previos para adquirir la lecto-escritura como: coordinación visomotora, memoria, articulación, direccionalidad, precisión, copia en calca, ubicación espacio gráfico, lateralidad, percepción visual y espacio temporal. Al calificar la evaluación, se observó, que los niños determinados por la maestra; presentaban N.e.e ya que no tenían la mayoría de habilidades para iniciar en la lecto escritura como: no conocían los colores, su motricidad fina no era adecuada, no tenían lateralidad, su percepción visual era inmadura etc. Lo anterior se platicó con la maestra y se acordó que se trabajaría con éstos niños los días miércoles después del recreo, la cual aceptó.

El trabajo con estos seis niños se realizaba después del recreo, en un tiempo de 60 minutos, donde esencialmente se realizaban actividades de lecto-escritura, con material didáctico que facilitara el aprendizaje de los niños, eran motivados hacia pequeños avances, con el fin de que se sintieran estimulados e interesados por aprender. Se observaron cambios en el aprendizaje de los niños, sin embargo algunos no alcanzaron las expectativas de la maestra hacia el aprendizaje. Cabe mencionar que en el aula, la maestra marcaba una diferencia entre los alumnos de alto rendimiento y los niños con necesidades educativas especiales; ya que éstos estaban sentados en la última fila y al enseñar algún

tema se dirigía a las tres primeras filas y generalmente no revisaba sus ejercicios ni se sentaba con ellos para apoyarlos en su aprendizaje, al contrario existía poca estimulación, como se observa en el siguiente diálogo:

Un niño con N.E.E, acuesta la cabeza en el mesa, la maestra está calificando, y lo ve;

**Maestra:** ¿Qué esperas para empezar a trabajar?

El niño empieza a escribir, la maestra se voltea y el niño continúa jugando.

**Maestra:** Bueno, ¿tú no piensas trabajar? o qué.

Se para a ver su cuaderno y el niño no ha realizado nada

**Maestra:** No has hecho nada, por eso te pongo puros taches, en el cuaderno “burro”

**Alumno:** Sólo se le queda viendo.

A mediados del ciclo escolar, la diferencia respecto a los niños con necesidades educativas especiales era más significativa, pues, los niños con alto rendimiento habían adquirido la lectura y escritura y los otros no, entonces al realizar un ejercicio de dictado, la maestra indicaba que no se dejaran copiar por los que no sabían, refiriéndose a los niños con N.E.E; generalmente no calificaba a estos niños, ni planeaba otras actividades que respetaran su ritmo de aprendizaje. Estos niños sólo conocían algunas letras y con dificultad, siendo que los ejercicios que se trabajaban en el aula eran para los de alto rendimiento. Cuando observaba que algún niño detectado con N.E.E, empezaba a tener buen rendimiento, lo colocaba en otra fila y empezaba a trabajar con él. A mediados del ciclo, la maestra comentó, que ya no era necesario trabajar con dos niños, porque ya estaban saliendo adelante, que mejor trabajará con los otros cuatro.

Al finalizar el ciclo escolar, la maestra continuaba con la misma actitud con los niños con necesidades educativas especiales y no se percibía que existiera un apoyo de aprendizaje para éstos, ni actividades que estimularan su conocimiento. La expectativa que la maestra tenía de estos niños era

mínima, los etiquetaba de “burros”, “los que no saben nada”, “los que no trabajan” etc, y generalmente no trabajaba con ellos, aunado a que los tenía separados de sus otros compañeros. Al finalizar el curso, de los seis niños detectados, reprobó a cuatro, aunque uno de ellos tenía los conocimientos para cursar el segundo año ya que reunía todos los requisitos de aprendizaje de acuerdo con el programa de la S.E.P, al platicar esto con la maestra, mencionó que sí lo había observado pero que ella no lo iba a tener en segundo grado y no lo podía sacar adelante, aunque en la evaluación final del niño presentaba elementos para aprobar el grado, como: escritura de palabras sin fallas significativas, lectura de oraciones, espacio gráfico, lateralidad etc.

A nivel de conclusión, se denota que la maestra no realizaba planeación de actividades para trabajar con los niños con N.E.E y que se marcaba una gran diferencia en el aula con los otros niños, aunado a que se observaba indiferencia por estos y no fomentaba la integración grupal, todo esto no permitió que los niños avancen de manera más significativa en su nivel de aprendizaje.

### **Ciclo escolar 1998-99**

Al inicio del ciclo escolar, se realizó la misma técnica que en el ciclo anterior para detectar a los niños con necesidades educativas especiales. Se trabajaría nuevamente por 60 mins de manera individual con los niños detectados, que en este ciclo fueron seis, con los cuales se trabajaría de la misma forma que en el ciclo anterior, pero en esta ocasión se planearon conjuntamente con la maestra de grupo actividades que se trabajarían con los niños con N.E.E, dentro y fuera del aula, con el fin de que el alumno lograra avances en su aprendizaje.

Al inicio del ciclo escolar, se planearon actividades diferentes con los niños con N.E.E de acuerdo con la petición de la maestra, con el objetivo de que ella trabajara estas actividades dentro del aula,

cuando no se asistiera a la escuela, estaban enfocadas a respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño Es importante resaltar que en este ciclo integró a los niños con N.E.E en las diferentes filas, sin realizar la separación entre los de alto y bajo rendimiento.

A mediados del ciclo escolar, en las actividades dentro del aula, se percibía que la maestra continuaba marcando diferencias entre los alumnos de alto rendimiento y los que no, como se ilustra en la Tabla 11. La maestra reparte hojas a cada niño, donde la actividad era escribir la palabra de acuerdo al dibujo.

Tabla 11

*Ejemplo de la estructuración en el repaso de la escritura, en la diferencia de niños con NEE y los que no.*

Lenguaje no verbal		Lenguaje verbal	
Maestra	Alumno	Maestra	Alumno
		Ya tienen sus hojas, lo que está con letra, al lado van a poner el dibujo, por ejemplo la primera palabra que dice:	Suéter
		Al lado dibujen un Suéter, como sea	A mi no me sale
		Como les salga, no importa	
Deja cinco minutos, para que dibujen el suéter		Ahora vamos con la segunda palabra, lean que dice y al lado lo dibujan	Dice, rama, maestra
		No digan acuérdense que los niños que no saben nada, nada más están escuchando	
Se queda viendo al grupo		Cuando terminen, seguimos con la que sigue, lean qué dice y lo dibujan	Maestra, yo digo lo que dice
		No lo digan, solo escriban	
	La mayoría de los niños	No se dejen copiar por los que no	

	trabajaban en su hoja de ejercicio, los niños con N.E.E, no trabajaban y volteaban a ver el ejercicio de su compañero.	saben	
	Otros niños realizan el ejercicio y tapan su hoja		Así maestra
Se sienta con el niño		No, esa letra está mal, acuérdate como se escribe	
Le señala un cartel con la letra "b"	El niño la ve		A sí, ya me acordé
	Escribe la palabra correctamente	Muy bien, así se escribe, siga trabajando	
Continúa revisando y se detiene con otro niño	Se le queda viendo	Y usted qué espera, para ponerse a trabajar	Es que no sé
		Cómo va a saber si no trabaja, ni estudia	
Continúa revisando.	Algunos niños juegan en el salón	Los que saben, sigan trabajando	Ya acabé, maestra

De esta forma continuaba la actividad, hasta que los alumnos terminaban el ejercicio y lo entregaban. Aquí se advertía una diferencia de actitud de la maestra para los niños de alto y bajo rendimiento, brindaba apoyo a los primeros y a los otros les remarcaba que no sabían escribir, los regañaba, pero no los apoyaba para realizar su ejercicio, en algunas ocasiones, pretendía apoyar a los niños con N.E.E, pero esto resultaba mínimo ya que solo les dedicaba un tiempo corto dentro de clases y al percibir que no respondían al aprendizaje prefería no trabajar con ellos. Algunas veces al realizar una actividad en fotocopia, no les daba los ejercicios escritos, ya que argumentaba que ellos no lo sabían hacer y no tenía caso utilizar esas copias, con lo que se quedaban sin trabajar y generalmente jugaban en el salón.

Al finalizar el ciclo escolar, la interacción de la maestra con los niños con N.E.E, se observaba sin muchos cambios, en algunas ocasiones la maestra trabajaba actividades acordadas al inicio del ciclo, pero esto no tenía un continuidad ya que generalmente no tenía contacto con ellos a nivel de aprendizaje, aunado a que cuando esto no se trabajaba, los niños no eran integrados a las actividades de los demás y éstos se dedicaban a jugar o a golpear a sus compañeros. Se observaba que la maestra trataba de apoyar a los niños y dedicarles tiempo en el momento que realizaba actividades diferentes para ellos y revisaba su trabajo. Sin embargo al tener que trabajar con los demás niños la maestra comentaba que no podía realizar las dos actividades de aprendizaje con los dos grupos (niños con N.E.E y buen rendimiento) y prefería trabajar con los niños de buen rendimiento. Al finalizar el ciclo, de los seis niños detectados con N.E.E., no aprobaron dos, con lo que se observa que, los otros niños sí adquirieron los conocimientos de su grado, de acuerdo con las evaluaciones escritas realizadas por la maestra.

### **Contraste de los dos ciclos**

Dentro de estos dos ciclos, se observa que la maestra tenía una preocupación en enseñar los contenidos de su grado de acuerdo a su planeación semanal, sin detenerse a analizar si los alumnos que presentaban N.E.E desarrollaban el aprendizaje que ella estaba impartiendo. De acuerdo con sus comentarios, le preocupaba la evaluación de la dirección escolar acerca del aprendizaje de sus grupo y mencionaba que ella no tenía la culpa si estos niños no aprendían. Al mismo tiempo existía una diferencia a nivel de actitud con los niños que presentaban un bajo y alto rendimiento, a los segundos los motivaba y les dedicaba tiempo para resolver sus dudas, actitud que no tenía con los primeros, a los cuales los etiquetaba de “burros” y señalaba “que ella no se iba a detener por estos niños”, el trabajo con ellos era mínimo, generalmente su interacción era para señalar que no sabían o que no estuvieran

copiando, pero no dedicaba algún tiempo de su clase para explicarles lo que no entendían o simplemente para hablar con ellos.

Dentro de las observaciones, se percibió que cuando la maestra trabajaba con material extra (copia de actividades), a los alumnos con N.e.e no les daba el ejercicio y sólo trabajaba con los demás niños, mientras los primeros jugaban o veían el trabajo de sus compañeros, el trabajo de la maestra con estos niños fue casi nulo, cuando percibía que el niño empezaba a leer y escribir, decía *“ya quiere aprender, ahora sí, voy a trabajar con él”* En el segundo ciclo, se pretendió realizar con ella un trabajo colaborativo, se planearon actividades dentro del aula para trabajar con los niños con NEE, sin embargo, no se llevó a cabo como se había planeado y la maestra continuaba con el mismo trabajo del ciclo anterior. A veces, les dedicaba más tiempo a estos niños que en el ciclo anterior, trabajaba con ellos, pero el tiempo era mínimo, ella pensaba que con el trabajo que se realizaba los miércoles era suficiente, sin que ella llevara a cabo actividades extra en el aula.

No existieron cambios en estos dos ciclos en el trabajo de los niños con NEE, aunque el cambio de actitud de la maestra fue mínimo, no permitía una interacción de aprendizaje con los demás niños y etiquetaba con la palabra “burro” “no saben” etc, que los demás niños escuchaban y después ellos también los nombraban así; sin embargo de los niños detectados en el primer ciclo, existieron más reprobados que en el segundo, lo que indica un mayor trabajo y expectativas diferentes con estos niños. De acuerdo con la observación de los dos ciclos, la maestra marcaba una gran diferencia entre los dos grupos (alto y bajo rendimiento), lo que no permitió que existiera motivación para que los niños con N.E.E, tuvieran el interés por aprender y por otra parte no propiciaba que los demás niños interactuarán con ellos o les ayudaran a resolver algún ejercicio, porque según la maestra sólo estaban copiando, lo que provocó que los niños no les ayudarán y los etiquetaran como *“burros”*. Así mismo, el tiempo que les dedicaba para enseñarles a leer-escribir era mínimo, por lo que los niños se la pasaban jugando o

molestando a sus compañeros, con lo que no se logró que los niños se sintieran integrados al aula y existiera rechazo por parte de la maestra y sus compañeros.

En el presente trabajo se ha expuesto la interacción verbal y no verbal en la adquisición de la lecto-escritura en niños otomies de primer grado, como un proceso cotidiano y colectivo por maestra y alumnos. Se señala cuáles son los procesos por los que pasa tanto la maestra como los alumnos, en la interacción diaria dentro del aula, en un ámbito educativo y social, la forma en que la maestra utilizaba estrategias y decisiones de acuerdo con su experiencia, para que sus alumnos adquirieran la lecto-escritura, se enfrentaba a situaciones complejas donde su labor educativa tenía que transmitirla a sus alumnos y que está fuera en beneficio de ellos. Se tomara en cuenta desde sus movimientos, la forma de hablar, sus gestos, su tono de voz, el contacto físico, etc, aunado a la planeación de sus clases, metodología, la forma de impartirlas, su evaluación etc, todo esto para un fin, la adquisición de la lecto-escritura en niños de primer grado, es un proceso complejo que influye tanto al maestro como a los alumnos. Con base a lo anterior, se anotan las siguientes conclusiones por cada categoría:

**a) Contexto Social.** En éste ámbito se observó la importancia del contexto en el aula, para mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con Crahay (1984), el análisis del medio y los materiales empleados, propician la actividad intelectual, siendo la base del aprendizaje y del desarrollo de la personalidad. El ambiente del aula en los dos ciclos fue diferente, en el primero fue un escenario pobre, donde no se percibía una decoración agradable y al entrar al salón era desmotivante, lo que propició un actuar en los alumnos limitante, provocando desinterés por aprender, en el segundo el contexto fue diferente, la decoración del aula era propicia para desarrollar en el alumnos actitudes positivas hacia el aprendizaje, el aula se percibía confortable y motivante. Estos dos ambientes; señalan la importancia de la decoración en el aula, la cual estimula a los alumnos para mejorar la interacción y ser la base del aprendizaje.

En el segundo ciclo y después de que la maestra había adquirido la experiencia en el grado, pretendió crear un ambiente más confortable que se percibía dentro del aula, los niños se veían contentos y estimulados, fue de vital importancia, en comparación con el primer ciclo. Ya que es ahí, donde el alumno permanece y se desenvuelve de 9:00am a 14:00, como menciona Russel y Ward (1982), existe una estrecha relación entre la conducta y el ambiente, ya que el escenario incide en la actuación del sujeto, y el cambio de ambiente si influyó directamente en la conducta de los alumnos, desde la socialización como en el aprendizaje.

**b) Estructuración de la actividad docente: enseñanza de la lecto-escritura.** La práctica docente que se desarrolla cotidianamente en el aula, responde a una concepción de enseñanza-aprendizaje sustentada en la transmisión de saberes, memorización y repetición de conocimientos, donde los actores principales son la maestra y los alumnos; la primera posee el poder, para introyectar las reglas, disciplina y obediencia, el segundo es un sujeto pasivo que necesita aprender, el cual es moldeado con conocimientos fragmentados y acabados, desvinculados de su realidad. El alumno no desarrolla sus capacidades creativas, sino hábitos de repetición. Los conocimientos impartidos, son el resultado de un programa de actividades creado por la SEP, el cual exige a los maestros cubrir todos los contenidos, ignorando las características de los grupos, en este caso una zona rural.

La maestra tenía planeada su clase y llevaba un programa semanal, donde anotaba los temas que se deberían cubrir; es importante señalar que era la primera vez que impartía clases en primer año por lo que desconocía el programa del grado (generalmente impartía 5to o 6to), la carga administrativa tanto de dirección, como concurso de supervisión que era extensa con lo que, en el primer ciclo llegó a crearle carga de trabajo, que le impedía realizar un trabajo sistemático con los alumnos a nivel de aprendizaje. La mayoría de las ocasiones la maestra estaba más preocupada por entregar los documentos a tiempo y estar en primer lugar en los concursos, lo que provocaba que descuidara el

proceso de la lecto-escritura de los alumnos. Es importante mencionar que los padres jugaban un papel importante dentro de la educación de sus hijos, aunque la mayoría, de acuerdo con estadísticas de la escuela eran analfabetos, apoyaban a la maestra en el aprendizaje de sus hijos como: asistir a la escuela, cuando al maestra pedía su asistencia, comprando sus útiles, apoyando con dinero para un evento de la escuela, la asistencia de los niños etc, que permitía un apoyo en casa y participación dentro de la escuela de acuerdo con los requerimientos de la maestra.

En comparación con los dos ciclos, en cuanto a la estructuración del aprendizaje, fue más enriquecedora en el segundo, ya que la maestra había adquirido experiencia en cuanto a los contenidos en este grado, su planeación semanal era más sencilla y permitía que la maestra preparara sus clases días antes, elaboraba material concreto para favorecer el aprendizaje de sus alumnos e interactuaba con ellos, de acuerdo al aprendizaje expuesto; así, los alumnos se sentía con confianza para participar, lo que no se observó en el primer ciclo, aunque quien llevaba las reglas y disciplina era ella, no permitía la creatividad en sus alumnos, ella decía cómo y de qué manera deberían hacerse las cosas, aunque en algunas ocasiones, el alumno lo hiciera diferente ella lo corregía y le decía “que lo hiciera como ella había dicho”. Su forma de enseñar era tradicional, la maestra tenía el conocimiento universal, existía pasividad de los alumnos y su preocupación era enseñar una gran cantidad de conocimientos, orientados a un programa de estudios cuantitativo. Aunado a que la maestra se preocupaba más por el aprendizaje individual, lo que propició la poca interacción entre compañeros.

Al mismo tiempo excluía a los alumnos como miembros del salón de clases y protagonistas del trabajo que se lograba realizar con ellos, ya que la maestra no tomaba en cuenta a los niños con quienes trabajaba en el momento de planear o decidir sobre las actividades, ella era quien decidía de qué forma se realizaba la actividad, en qué momento y hasta de qué color debería de pintarse algún trabajo. Con lo que propició que los alumnos esperaran las indicaciones y no fomentó en ellos

creatividad hacia sus actividades. Existía poca flexibilidad en los ejercicios del aula, existía una situación controlada y previamente preparada, lo que impedía que el niño dibujara o se expresara de acuerdo a su experiencia cotidiana y no conocer más sobre la realidad del niño, cuando uno quería hacer algo diferente la maestra le indicaba que *“escuchara bien la indicación”*.

Emplear las cosas que los niños conocen en su contexto, fomenta el aprendizaje, sin embargo, la maestra no utilizaba estrategias participativas que permitieran a los alumnos aprender a partir de lo que existía en su contexto, abriendo la posibilidad de construir su conocimiento a través de sus experiencias. En los dos ciclos, la maestra se basaba sólo en el programa escolar sin hacer modificaciones en cuanto al vocabulario o algún tema, existían ocasiones en que los alumnos desconocían algún dibujo (cámara, zona urbana, kiwi, etc), lo que propiciaba que no entendieran y se quedaran con la duda, ya que la maestra sólo decía *“algún día lo conocerán”*, sin cambiar la estructura del aprendizaje.

**c) Interacción maestra-alumno.** En este ámbito el papel de la maestra en el aula debe estar orientada al logro de la igualdad de oportunidades, es necesario transformar la desigualdad de las clases, proporcionar a los niños un nivel óptimo de éxito y reconocimiento y que éstos se produzcan como consecuencia de su aprendizaje, con lo que la maestra deberá prestar mayor atención a cambios muy pequeños en el progreso de cada alumno, para favorecer al máximo que el progreso de cada alumno sea percibido y reconocido no sólo por la maestra, sino también por el propio niño. Ella tiene que crear modelos de interacción verbal y no verbal, que favorezcan el aprendizaje de los niños.

En el aula se observaba, que la maestra no propiciaba la interacción. Existía una comunicación con los alumnos, pero ésta era limitante, ella dirigía y señalaba quién y cómo debería ser la comunicación. En el segundo ciclo se ve una pequeña diferencia en la interacción con sus alumnos, propicia

intervenciones verbales, para que los niños logaran comunicarse e interactuar con el aprendizaje, al mismo tiempo manejaba estrategias para propiciar el discurso en el aula. Sin embargo su objetivo no era que los alumnos obtuvieran la habilidad para desarrollar su potencial lingüístico y discursivo, siendo un propósito fundamental dentro del plan de estudios de la SEP, pero existía mayor preocupación por la maestra para que adquirieran la lecto-escritura, olvidando desarrollar la fluidez de la pronunciación en el menor.

Dentro de los dos ciclos, la maestra tenía el poder de la palabra y dentro de sus actividades no planeaba acciones que propiciaran la interacción con sus alumnos, existía una comunicación hacia el aprendizaje, pero los alumnos no se sentían con confianza para preguntar y cuando lo hacían, la maestra les pedía que guardara silencio. Sin embargo en el segundo ciclo permitió una mejor interacción, donde los alumnos conocían las reglas y disciplina de la maestra, gestos y mímicas, donde tenían que reaccionar de acuerdo con la señal no verbal que la maestra transmitía.

De acuerdo con Lemke (1982), la maestra debe dirigir las interacciones y promoverlas, de modo que se conviertan en un proceso de retroalimentación para los alumnos y para la propia maestra y ésta puede enriquecer o alterar el contenido de la respuesta situándolo en un contexto temático más amplio; de acuerdo a la observación en el aula, la maestra no propiciaba una interacción enriquecedora dentro del aula, ella dirigía y daba la clase, cuando lo creía conveniente, preguntaba de acuerdo al tema, pero si un niño quería participar, no lo permitía, los alumnos tenían un acceso verbal limitado, esto se dio de forma más relevante en el primer ciclo, ya que en el segundo el cambio de actitud de la maestra benefició para que existiera mayor interacción entre maestra y alumnos, pero siempre dirigiendo la comunicación entre ambos y limitando la participación.

**d) Interacción alumno-alumno.** La adaptación escolar depende, en buena parte, de las relaciones que los alumnos mantienen con sus compañeros. Cuando éstas se establecen adecuadamente proporcionan la principal oportunidad para desarrollar la competencia social y una de las principales fuentes de apoyo emocional que los alumnos encuentran en la escuela. Cuando, por el contrario, los niños son rechazados e ignorados por sus compañeros, como sucedía con frecuencia en el aula, esto se convierte en fuente de estrés e inadaptación escolar. El rechazo de los compañeros en la escuela no sólo priva al individuo de las experiencias necesarias para su desarrollo, sino que también produce graves problemas de adaptación, de ahí la importancia de la interacción entre compañeros.

En el aula la maestra no propiciaba la interacción entre compañeros, generalmente lo consideraba ruidoso y no permitía que los niños hablaran entre sí, cuando esto sucedía los callaba o castigaba, al mismo tiempo no desarrollaba estrategias para que sus alumnos interactuarán entre sí, al contrario propiciaba el rechazo hacia algunos compañeros y esto producía que no existiera socialización entre ellos, la forma de interactuar entre compañeros era golpeándose, copiando o quitándose un objeto (lápiz, goma, cuaderno), pero no existía un discurso entre ellos, ni forma de comunicación. La maestra estaba en contra de la comunicación entre pares, en los dos ciclos, nunca propició el diálogo entre ellos y de acuerdo con sus comentarios, consideraba que alteraban la disciplina del grupo; le resultaba difícil realizar una dinámica para propiciar dicha interacción, cuando ésto resulta enriquecedor tanto para los alumnos como la maestra y fomenta un buen nivel de aprendizaje, como lo han señalado autores como: Díaz (1986), Stubbs (1976) y Wittrock (1997); entre otros.

**e) Caracterización en este contexto de niños con Necesidades Educativas Especiales.** Si trabajar en un salón de clases en un primer grado donde el objetivo inicial es que los alumnos adquieran los conocimientos básicos de aprendizaje (lectura, escritura, suma y resta), no es fácil, resulta aún más difícil, si a esto le agregamos que es una zona rural y además existen niños con N.E.E; lo que

complicaba más, por el hecho de que era la primera vez que la maestra impartía ese grado. Éste es el panorama que encontramos en el aula observada, en los dos ciclos.

En el primer ciclo el grupo estaba formado por 34 alumnos, de los cuáles 6 presentaban N.E.E; de acuerdo con comentarios de la maestra le resultaba complicado trabajar con estos alumnos y prefería centrar su atención en los niños de alto rendimiento. A los alumnos con N.E.E, se les dificultaba integrarse a las actividades del aula, ya que la maestra no realizaba actividades que propiciaran dicha integración, los niños se observaban aislados de los demás y hasta sus compañeros los rechazaban, aunado a que la maestra no respetaba su ritmo de aprendizaje y desconocía como hacerlo. De acuerdo a sus comentarios, no tenía tiempo de cubrir todos los contenidos semanales y al mismo tiempo trabajar con estos niños, cuando la maestra percibía que conocían la mayoría de las consonantes, les dedicaba un tiempo, porque decía “que sí iba a salir adelante”, era difícil que con la carga administrativa que existía, la planeación semanal y el desconocimiento del programa del grado, la maestra tuviera tiempo para el trabajo con estos niños, sin embargo la actitud que ella presentaba era de ignorarlos y provocaba el rechazo de sus compañeros y etiquetados (los que no saben), con lo que lograba que estos niños no se integraran al aula. No propiciaba la interacción con ella y la mayoría de las veces no revisaba sus trabajos, en general era una actitud de indiferencia.

En el segundo ciclo, el grupo estaba formado por 24 niños, de los cuales seis fueron detectados con NEE, y la actitud de la maestra no tuvo cambios importantes, continuaba etiquetándolos, no planeaba actividades con ellos, aunque se le propuso que se trabajaran actividades dentro del aula. Sus actividades dentro del aula eran dirigidas a los alumnos de alto rendimiento, no los integraba a las actividades del aula y seguía propiciando el rechazo de sus compañeros. Cuando el número de alumnos era 10 veces menos, tenía experiencia en el grado y los trámites administrativos ya eran conocidos, sus ejercicios no propiciaban el avance los niños con N.E.E, aunque su actitud ante estos

niños era diferente, ya que los integró a nivel físico, al sentarlos junto con sus compañeros, dedicarles un mínimo de tiempo, no permitió que estos alumnos se sintieran motivados y aceptados en el aula.

Algunas veces la maestra justificaba su actitud ante estos niños por la carga administrativa, la planeación semanal etc, que no le permitía trabajar con estos niños, pero generalmente los rechazaba, etiquetaba y no propiciaba su integración con sus propios compañeros, lo que indirectamente provocaba que existieran mayores dificultades para la adquisición del aprendizaje; estos niños no se encontraban integrados en el salón de clases.

Existieron cambios dentro del salón de clases que fueron los más importantes dentro de los dos ciclos los cuales son: el escenario físico que se observó en los dos ciclos, ya que en el primer ciclo, el salón se observaba vacío, sólo se encontraban las mesabancas, el escritorio de la maestra, cajas donde los niños colocaban sus libros y algunos adornos ilustrando números o una consonante, en el segundo ciclo el escenario era muy diferente,, existían manteles en las mesabancas, pintaron el salón, había cortinas en las ventanas, la maestra colocó un espejo en forma de conejo con una repisa donde había peine, crema, agua y papel sanitario, material que ella utilizaba para dar algún tema como, consonantes o números y varios accesorios que hacía que el aula fuera un lugar motivante y confortante que logró dar un aspecto diferente y permitió que los alumnos percibieran una ambiente agradable que influyó en su comportamiento.

Otro cambio dentro de los dos ciclos, fueron las dinámicas de grupo que la maestra implementó en el segundo ciclo, que ayudaron a la interacción maestra-alumno, pero éstas fueron tan escasas que no permitieron ver un cambio importante, otro aspecto menos significativo fue el cambio de actitud que la maestra mostraba en el segundo ciclo, aceptaba sugerencias para el trabajo en el salón, platicaba con algunos niños para conocer sus problemáticas o sus experiencias, pero esto no era frecuente ya que

algunas veces que el alumno se acercaba y la maestra no tenía tiempo, lo mandaba a sentar sin escucharlo, lo que ocasionó que después los niños ya no se le acercaran.

Algunos aspectos que no cambiaron y es importante mencionar son: la forma en que la maestra realizaba su práctica docente, ya que respondía a una enseñanza-aprendizaje sustentada en la transmisión de conocimientos, memorización y repetición, donde la maestra posee el saber y el alumno es pasivo, con lo que cerraba la posibilidad de que los alumnos desarrollaran sus capacidades creativas. El modelo pedagógico que la maestra empleaba era tradicional con lo que hacía alumnos pasivos y receptivos, en donde ella impartía su clase y los alumnos sólo recibían la información sin tener la oportunidad de contradecir el saber de la maestra. Algunas ocasiones existía incongruencia entre el conocimiento impartido y la realidad del alumno, ya que la maestra empleaba objetos (teléfono, Kiwi, etc) que desconocían; este fue el tipo de enseñanza que se observó en los dos ciclos.

Dentro del contexto de la escuela y observando el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula se puede mencionar que existen varios aspectos que influyen directamente para que el niño se sienta con la capacidad de aprender a leer y escribir, dentro de esto se encuentra: el escenario físico en que trabaja el alumno, la forma en que es impartida la enseñanza, que se asemeje a su realidad y se construya a través de la experiencia cotidiana del alumno, que se le enseñe a ser creativo y formar su propio saber, que exista una interacción donde el maestro se adecúe al nivel del alumno y asegure su progreso, que se sienta responsable del rendimiento de sus alumnos y que no sea sólo el que mide sus conocimientos. Buscar estrategias para retroalimentarse de la interacción entre pares e integrar a todos los niños en la actividad educativa sin importar si estos presentan N.E.E, porque el maestro es el constructor del conocimiento de todos sus alumnos.

La metodología cualitativa y el método etnográfico permitieron observar los procesos de adquisición de la lecto-escritura desde diferentes criterios, para describir este proceso fue necesario conocer el contexto social de la zona rural, involucrarse con los protagonistas, etc, y a través de esto describir las observaciones en las interacciones tanto verbales y no verbales en el aula, ya que esto no se puede evaluar con evaluaciones escritas ya que el objetivo era conocer todo el proceso que se llevaba en el aula, para que el alumno a partir de su desarrollo social y cognitivo aprendiera a leer y escribir, desde las expectativas y experiencia de la maestra , por ello la importancia de realizar la investigación con un enfoque etnográfico.

## REFERENCIAS

- Acle, T. G. y Olmos R. A. (1995). *Problemas de Aprendizaje*. México: U.N.A.M.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Barker, L. (1982). An introduction to classroom communication En L. Barker: *Communication in the Classroom*. Prentice-Hall , Englewood Chiffs: New York.
- Barnes, D. Britton, J. & Rosen, H. (1969). *Language, the learner and the school*. Baltimore, Md: Penguin Books.
- Bennet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Berliner, D. (1978). *Clinical sstudies of classroom teaching and learning*, Toronto: American Educational Research Association.
- Berliner, D. (1983). Developing conceptions of classroom enviroments. Some light on the T in classroom studies of ATI. *Educ. Psychol*, 18.
- Brian A. J. (1995). Definig culture in a multicultural environment: An Ethnography of Heritage High School. *American Journal of Education*, 103 (4).
- Bronfenbrenner, U. (1983) Toward a More effective Model of Research on Teaching. *Harvard Educational Review*, 122.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Bruner, J. S. (1976). *Learning how to do things with words*, Oxford: Wolfson College.
- Buxarrais R. (1989). Análisis de la interacción profesor-alumno como catalizadora del proceso de aprendizaje, *Revista de educación*, 288 (1).
- Cazden C. B. (1988). *Classroom discourse. The lenguaje of teaching*: Paidós.
- Cooper, C, Ayers R y Marquis, A. (1982). A children discourse during peer learning in experimental and naturalistic situations. *Discourse Processes*, 20 (5).

- De la Mata. (1993). Interacción social, discurso y aprendizaje en el aula. *Investigación en la escuela*, 21.
- Delamont. S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel Kapelusz.
- Denma, C. & Liberman, A. (1980). *Time to learn*. Washington, D.C: Nacional Institute of Education.
- Díaz. (1996). La interacción profesor-alumno. *Escuela y Tolerancia* (cap. 3-4). Madrid: Pirámide.
- Díaz. (1983). Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 41.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research of teacher effectiveness. En L. S. Shulman, *Review of Research in Education*,. 5.
- Edwards, A. D. & Wetsgate, D.P.G. (1987). *Investigating classroom talk*. Londres: The Falmer Press.
- Edwards, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la escuela*, (10).
- Elizarrás L. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. México: IPN.
- Elliot, J. (1984). Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas *Dossier. Seminario de formación de los docentes*, (1-4) Málaga, M.E.C.
- Erickson, F. (1986). Classroom Processes: The Hidden Curriculum, *American Journal of Education*, 26 (5).
- Erickson, F. (1975). Gate-Keeping and the meeting pot: Interaction in counseling interviews. *Harvard Educational Review*, 45 (3).
- Feldman, C. F & Wertsch, J. V. (1976). Context dependent properties of teachers speech. *Youth and Society*, 7 (2).
- Fernández y Melero. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid.
- Florio, S. (1981). Very special natives: The evolving role of teachers as informants in educational ethnography. *Esat Lansing*: Universidad del estado de Michigan, The Institute for Research on Teaching, 36(4).

- Florio, S. & Schultz, J. (1979), Social competente et home anda at school. *Theory into Practice*, 18(2).
- Gilly, M. (1980). *Maitre-eleve: Roles Institutionels et representations*. Paris: P.U.F.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento*. Madrid: I.N.C.I.E.
- Good, T. Cooper, H. (1980). Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year. *Journal of Educational Psychology*, 27 (3).
- Green, J. (1983). Exploring classroom discourse: Linguistic Perspective of teaching-learning processes. *Educational Psychologist*, 18 (3).
- Green, J. (1983). Research on teaching as a linguistic process: A state of the art. En E. W. Gordon (Ed), *Review of Research in Eduaction*, (10).
- Griffin, P. Mehan, H. (1973). *Sense and ritual in classroom discourse*.La Haya: En F. Coulmas. Mouton.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). *Direction in sociolinguistic*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston
- Hargreaves, A. (1977). Progressivism and pupul autonomy, *Sociological Review*, 23(8).
- Hargreaves, A. (1977). The significance of classroom coping strategies. En L. Barton, L & R. Meighan, *Sociological Interpretations of Schooling and Classroom: A Reappraisal*. Driffield, Nafferton Books.
- Heap, J. (1982). Understanding classroom events: A critique of Durkin, with an alternative. *Journal of Reading Behavior*, 14(3).
- Heinemann, P. (1980). *La Pedagogía de la comunicación no verbal*. Herder: Barcelona.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language an social life. En J.J. Gumperz & D. Hymes (Eds), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Jackson, Ph. (1968). *La vida en el aula*, Madrid; Marova.
- Lacasa, P, Pardo P, Martín y Herranz. (1995). Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar en un taller de escritura. *Infancia y aprendizaje*, 23(5).

- Landsheere. (1977). Como enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase. *Aula XXI*, Madrid: Santillana.
- Lautrey, J. (1980) *Classe sociale, milieu familial et intelligence*. París.
- Lemke, J. (1988). Discourse in conflict: Heteroglossia and text semantics, En J. Berson & W. Greaves (Comps.) *Functional Perspectives on Discourse*, Norwood, Nueva Jersey, Ablex.
- S.E.P. (2004). Lineamientos técnicos pedagógicos de los servicios de educación especial.(2004). México.
- Manrique, A. M.(1993). *Alfabetización emergente: diferencias socioculturales*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Manrique, A. M.(1990).. *Lectura y escritura, nueva propuesta desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Martínez (1990). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico-práctico.
- Medina, R. (1980). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Mercer, C. (1991). *Dificultades de aprendizaje, Origen y Diagnóstico (Vol. 1)* Barcelona, España: CEAC.
- Michaels, S. (1988). Sharing time, Childrens narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 65(3).
- Moos, R. H., and Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Jour of Edu. Psychol*, 70 (4).
- Nash, Roy. (1981). Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores; *En las relaciones profesor-alumno* (pp. 97-111). Stubbs, Michael, Sara Delamont (eds) Barcelona: Oikos-tau.
- Nelson Brooks. (1979). Cultura: The Classroom Connection. *American Journal of Education*, 34(5).
- Palincsar A. S.(1986). The role of dialogue in proving scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21(1).

- Palou, J. (1997). Interacción. *Cuadernos de Pedagogía*, 254(4).
- Rist, R.(1970). Student, social class and teacher expectations:the self-fulfilling prophesy in the classroom, en Harvard. *Educational Review*, 13(6).
- Rodríguez, R. E. (s/f) *Lenguaje y Educación*. México: CISE.
- Rogoff, B. (1990). El aprendizaje desde la participación guiada con adultos, en: Apendices del pensamiento (cap. 8-9 y 10). España: Paidós.
- Rosemberg, C. (1990). *Las intervenciones del maestro durante la lectura de cuentos*. Buenos Aires: Ministerio de educación y Cultura.
- Rué, J. (1997). Un mundo de significados. *Cuadernos de Pedagogía*, 254(1).
- Rueda B. y Campos (1992). *Investigación etnográfica en Educación*. México: UNAM.
- Russell, J.(1982). Cognitive conflict, transmission, and justification: Conservation attainment through dyadic interaction: *Journal of Genetic Psychology*, 140(2).
- Sáez P. (1996). El Sur en el Aula: Estrategias y propuestas didácticas: *Cuaderno de Pedagogía*, 249(4).
- Scribner, S y M. Cole. (1975). *The Psychology of literacy*, Cambridge, Massachusetts, Harvard: University Press.
- Shultz, J. y Florio, S. (1979). Stop and freeze: the negotiation of social and psysical space in a Kindergarten/first grade classroom. *Antropology and Education Quarterly*, 10(6).
- Sttubbs, M. (1984). *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of natural Language*. Oxford: Blackmell Rubeshew.
- Teale W. (1989). Describing classroom store book reading. En D. Blloome, *Classroom and literacy*. Norwood.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje y la interacción didáctica: Teoría y modelos de análisis*, Madrid: Narcea.
- Tonucci, F. (1996). Un Modelos para el Cambio, *Cuaderno de Pedagogía*, 247(5).
- Vargas, E. (1982). *Educación y Cultura: la educación bilingüe y bicultural en las comunidades*

- perspectivas*. México: Dirección general de Educación indígena, SEP.
- Vila, I y Bassedas M. (1994). Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles, Universidad de Girona, Barcelona. *Infancia y aprendizaje*, 21(4).
- Well, G. (1981). *Learning through interaction. The study of language development*. Nueva York. Cambridge Univ. Press.
- Wilkinson, L y S. Calculador. (1982). Effective speakers: Students use of language to request and obtain information and action in the classroom (pp. 85-100). En L. Wilkinson (Comp.) *Communicating in the Classroom*. Nueva York: Academic Press.
- Wittrock M. C. (1986). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. México: Paidós.
- Wittrock M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós.
- Wittrock M. C. (1997).. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. México: Paidós
- Word, P. (1986). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Madrid: Paidós.
- Yinger, R. J. (1986) Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. En L.M Villar (Ed.). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (pp. 131-141) Universidad de Sevilla.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, México: Paidós.