



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA.

**INTERACCIONES MAESTRO-ALUMNO DURANTE
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SEGUNDO GRADO
DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA.**

**P R E S E N T A :
ANDREA ROMERO ROJAS**

Director del Proyecto:

Lic. OLGA RIVAS GARCÍA

Dictaminadores:

Mtra. Elena Rueda Pineda.

Mtro. Luis Fernando González Beltrán.



LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEXICO, 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**Admiro y agradezco a Dios por su belleza y grandeza
Por ser la maquina que me alimenta
Por su majestuosa sabiduría y tolerancia
Por darme la grandiosa oportunidad de
Vivir esto que se llama "titulación". ¡Gracias Señor!**

Gracias a mis hijos Oscar Andrés y Sarai por confiar en mi, por el ánimo interminable que me transmitieron y por que se que tome mucho del tiempo de ellos para lograr este gran sueño. Mis niños ¡muchas gracias! ¡Los amo!

Agradezco a mis padres Aurora y Andrés, por apoyarme siempre, en todos los sentidos, sobre todo por cuidar de mis hijos con amor, con ternura y sabiduría; mientras yo trabajaba en esto. Se que son inquietos y sin embargo siempre han estado ahí para ellos y para mi. ¿Cómo agradecer todo eso? Son parte de esto, indudablemente gran parte del crédito de este trabajo de investigación es de ustedes porque al igual que para mi, para ustedes no fue fácil, lo sé y por ello mil gracias.

Agradezco de todo corazón a mis hermanos:

Gracias Adrián , a tu esposa Vero y a tus hijos Bryan y Alexis por el tiempo que comparten con mis hijos apoyando a mis padres, por la motivación y disposición que siempre han mostrado para nosotros.

Alguna vez fuimos un gran equipo, para mí ¡el mejor! ¡Gracias Ricardo!, porque de ti aprendí a ver las cosas con emoción, por tu creatividad que me rebasa, por atender con alegría y entusiasmo a mis hijos, por que cuando trabajamos juntos, siempre dimos buenos resultados, pero sin duda alguna este el ¡el mejor!

No olvido la otra parte del equipo a ti Aurora ¡Gracias! Por tu tiempo disposición y gran paciencia, admiro tu habilidad para cooperar y dar; talvez algún día lo aprenda por el momento se que una parte de este sueño te pertenece

Caminar por la vida no ha sido fácil pero tampoco imposible cuando aprecias de los demás su fortaleza, su entrega y su disciplina y a mi Dios me regalo ejemplos maravillosos ¡Gracias tía Griselda, Elvira y tío Gilberto! ¡Los quiero mucho!

Agradezco el entusiasmo de mis primos, cada uno de ellos con su toque especial: la paciente Tere, el gran Martín, El súper Geovanny, la inigualable Gissella y la incansable Mariana.

INDICE.

INTRODUCCIÓN	I
CÁP. I	
La interacción como unidad de análisis.	1
CAP: II	
Teoría interconductual y estudios alternativos.	8
CAP. III.	
Marco institucional. SEP.	27
CAP: IV	
Estudio Experimental.	32
CAP. V	
Discusión y Conclusiones.	44
Referencias.	49
Anexos.	

RESUMEN

En la presente investigación se analizaron los niveles de interacción que los maestros promueven en sus alumnos con los contenidos educativos, de la materia de español, y la relación que guardan las actividades organizadas por la maestra con los objetivos escolares en tres grupos de segundo grado de primaria. Para alcanzar el objetivo, se realizó un estudio prospectivo de tipo observacional, desde una perspectiva interconductual, en salones de clases de escuelas públicas, de la zona metropolitana del estado de México.

Participaron tres maestras, con sus grupos, que imparten clases de español en segundo grado de primaria. Para recolectar la información: a) se filmó una clase sobre algún tema de la materia de español en cada uno de los tres grupos de segundo grado, b) se transcribieron las filmaciones para analizar las actividades que se realizaron con respecto a un tema en la clase y c) se revisaron las lecturas, que sobre el tema, los niños realizaron.

Se encontró que las maestras ocuparon la mayor parte del tiempo de su clase a promover interacciones del tipo contextual y en uno de los casos a situaciones contextuales y suplementarias, lo que provocó cubrir sólo una parte de los objetivos de la temática, pero el alcance de los objetivos no se concretó en los alumnos.

En general las maestras organizaron sus actividades alrededor de los objetivos y contenidos del programa de Español 2° grado, sin embargo la manera de llevar a cabo estas actividades no permite alcanzar los objetivos definidos en los programas.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la psicología educativa, autores con orientaciones distintas coinciden en reconocer el importante papel que los profesores juegan en el proceso de la enseñanza aprendizaje y señalan que la interacción maestro-alumno es uno de los aspectos centrales en el proceso educativo (Coll, 1993; Biehler y Snowan, 1992; Gettinger, 1988, Goulpil y Lucignan, 1998; Kline, Deshler y Schumaker, 1992, Martens Halperin, Rummell, y Kilpatrick, 1990; Olich, Harder Callagan, Kauchak y Gibson, 1994; Vance Hay, Lund y Jackson, 1980). Debido a este reconocimiento, los temas de las prácticas didácticas y las interacciones maestro-alumno ocupan un lugar importante en la investigación en este campo.

En países diferentes al nuestro se han investigado las características de la interacción maestro-alumno, el papel que juegan sobre el aprovechamiento escolar diversos aspectos involucrados en dicha interacción (Brophy, 1981, 1985; Cooper, 1979; Goldenberg, 1992; Jussim, L. 1996; Rosenthal, 1985) y las prácticas didácticas que pueden conducir a los estudiantes hacia un aprendizaje adecuado (Cole, Sugioka, y Yamagata-Lynch, 1999).

En México se han realizado numerosos estudios orientados hacia la evaluación de la educación (Aguirre y López, 1997; Blanco, 1997; Hernández, 1999; Imáz 1995; Larrauri, 1999; Ruíz, 1999, y Schmelkes, 1994), sin embargo, existe poca investigación encaminada al análisis de las interacciones maestro-alumno dentro del contexto de la educación básica.

El presente estudio parte de una investigación general donde se analizan las interacciones maestro-alumnos durante la enseñanza del Español y las Ciencias en educación primaria, proyecto dirigido por la Doctora Guadalupe Mares en la FES Iztacala, en el 2003. En él se considera que el enfoque que orienta el *Plan y Programas de Estudio de Educación Básica* (SEP, 1993) se caracteriza por organizar los programas en diferentes áreas de conocimiento (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, etcétera), cada una de estas áreas está

organizada a su vez en ejes temáticos que permanecen sin mayores cambios a lo largo de los seis grados de primaria (es decir, se revisan los mismos temas a lo largo de toda la primaria).

La lógica que conlleva esta organización es que, los contenidos y actividades incluidos en cada eje Temático adquieren de manera gradual, “mayor complejidad” conforme los alumnos avanzan en los grados escolares.

Uno de los objetivos de la investigación general fue indagar a través de que dimensiones, a lo largo de la educación primaria, se concreta en el aula esta “mayor complejidad”. Se pretende examinar si la revisión repetida de los contenidos académicos implica nueva información sobre el mismo tema, o implica el análisis de las relaciones involucradas en cada tema de conocimiento, o ambas. Por ejemplo si la “mayor complejidad” del tema *tipos de textos* se dirige hacia el aprendizaje de clasificaciones cada vez más elaboradas, o hacia un mayor dominio de la capacidad para describir diferentes tipos de texto y definirlos. Por lo tanto el objetivo del proyecto en general fue observar y analizar el tipo de interacciones que los maestros promueven en sus alumnos con los contenidos educativos y cómo se modifican éstas a lo largo de los diferentes grados escolares.

Estudiar las prácticas didácticas de los profesores y el tipo de interacciones que estos promueven en los estudiantes, resulta de suma importancia en el contexto educativo mexicano. La calidad educativa en México ha sido puesta en tela de juicio por la sociedad en general, debido a que se reporta que los niños de primaria saben leer, más no comprender el texto y la indicación (Espinosa, 2001). A su vez los estudios realizados por Guevara y cols. (Guevara, 2001; Guevara, Rivas, Rueda y Macotela, 1999) revelan que los docentes de primer grado muestran algunas limitaciones en sus interacciones con los alumnos, así como en los recursos didácticos que utilizan para la enseñanza de diversas materias.

Por otro lado Mares y Cols. (Mares, 2001; Mares, Bazán y Farfán, 1995) reportan que el tiempo dedicado por los maestros, de primer grado de primaria, para promover el dominio de la lengua hablada y escrita, en niveles funcionales complejos se correlacionan de manera importante con la ejecución en tareas de

comprensión lectora, pero que, en general, los maestros emplean poco tiempo en promover interacciones lingüísticas complejas en sus alumnos; tales como promover que los niños elaboren, de manera hablada o escrita, alguna pequeña historia o acontecimiento, o que después de la lectura de un texto breve o de información proporcionada por el profesor, se le pregunte al niño sobre los contenidos y sus implicaciones.

De ahí que la propuesta de analizar las interacciones que promueven los maestros en sus alumnos con los contenidos educativos, y en que dimensiones se modifican estas a lo largo de la educación primaria, como es la propuesta de la investigación general, resalta el hecho de analizar las bases de la adquisición del aprendizaje en edad temprana, primero o segundo grado de primaria, en donde a través de los contenidos del área de Español se espera que el alumno logre comunicarse eficazmente en las situaciones de vida cotidiana y de la escuela; además de adquirir el hábito de la lectura, la escritura y las técnicas necesarias para el estudio (González ,1987).

En el presente estudio de investigación, la atención se deposita en los alumnos de segundo grado, particularmente en el área de español ya que todo programa educativo contempla de cualquier manera el uso de la lecto-escritura para acercar al alumno al área de las ciencias, y el segundo grado se presenta como la raíz de adquisición de conocimientos formales, subsecuente a lo adquirido ya en primer grado.

Para analizar en que sentido se establecen las interacciones, que los docentes promueven entre los niños y los contenidos académicos, se trabajó con categorías que considerarán lo siguiente:

La interacción que se promueve, en el salón de clases, las competencias operativas ligadas al manejo del contenido con las competencias vinculadas al dominio lingüístico de la información y el manejo de un tema.

Las competencias como la inserción de conocimiento avanzado, en los diferentes grados, se pueden observar desde el primer o segundo grado de primaria, ya que esta es la etapa básica de adquisición de conocimientos formales, donde el lenguaje es la base de comunicación y un factor indispensable para el

buen funcionamiento de la sociedad; puesto que a través de éste, el individuo expresa sus sentimientos y emociones además de servirse de él para adquirir y transmitir sus conocimientos. Es en este sentido que “La enseñanza del Español debe estar vinculada a la realidad en la que vive el alumno y responder a sus necesidades, por lo que la enseñanza habrá de ser funcional y tener presente que la lengua sirve de instrumento para todo aprendizaje” (González, 1987 p.64).

El fin ideal es lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita; sin embargo, no basta con determinar unos fines con respecto a los cuales se da un notable acuerdo social y hasta una cierta tradición escolar. El problema reside en la plasmación de esos fines en los niveles de planificación: Los programas o currículos oficiales y su concreción y desarrollo por parte del profesorado que dependerá necesariamente de promover Interacciones positivas en los alumnos para lograr los objetivos, puesto que la relevancia del aprendizaje que ofrece la escuela ha sido considerado como uno de los factores que explican buena parte de su falta de calidad; con respecto a esto Schmelkes (1994) nos explica como las prácticas pedagógicas en el aula se han encontrado fuertemente asociadas al aprendizaje, por ejemplo, los estudios coinciden en identificar los efectos de las creencias y las actitudes de los maestros en la auto percepción en el éxito o fracaso escolar de sus alumnos como especialmente relevantes.

De ahí que debe observarse la correspondencia en la práctica didáctica del profesor, esto es, el maestro es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje sobre todo en la aplicación del programa actual, correspondiente a primero y segundo grado de primaria, dado como el momento básico de la adquisición de la lecto-escritura, ya que la interacción del maestro con sus alumnos, contemplado en el programa de segundo grado promovido por la SEP, implica diálogos, discusiones, permitir que los alumnos opinen y se expresen en forma clara y coherente (González; 1987). Lo que permitiría la adquisición adecuada del conocimiento, estableciendo en los alumnos un aprendizaje funcional.

Gauthier (1998) explica la importancia de evaluar la enseñanza tal y como se lleva a cabo en los diversos escenarios escolares, indicando la necesidad de

describir, observar y analizar las prácticas pedagógicas ordinarias, en los salones de clases, a fin de investigar y determinar aquellas condiciones que están asociadas con efectos positivos sobre los alumnos y retroalimentar la práctica didáctica. Hofer (1999) indica que el punto central de observación de la interacción puede ser el maestro con la clase, con un grupo de estudiantes o con un escolar en particular.

Todo esto tiene que ver, directamente, con el estudio real del desenvolvimiento que tanto el profesor como los alumnos manifiesten dentro del salón de clases, el punto de partida de todas las investigaciones es la observación del comportamiento real, en este caso, del profesor en el aula (Sevillano, 1987). Esto es, el entorno del aula ha pasado en los últimos tiempos de ser una **caja negra** a convertirse en un ámbito comúnmente estudiado (Tójar, 1990). La observación se encuentra siempre al principio de cualquier investigación, ya sea exclusivamente como una técnica de recogida de datos, con mayor o menor grado de sistematización, o como una metodología diferenciada frente a los métodos experimentales que aporta información imprescindible a una evaluación más amplia de la intervención en el contexto educativo.

De ahí que hoy en día se sugieran investigaciones específicas en lugares específicos, con el fin de enriquecer el mundo de posibilidades en el ámbito educativo en vistas de propagar una educación de calidad. El conocimiento de cómo mejorar la práctica docente es un reto que captura el interés de los investigadores, docentes y autoridades escolares (Farfán, 1998) es por eso que la inserción del psicólogo en el área educativa ha sido fundamental sobre todo cuando ha sido necesaria una reforma educativa en los años 1993-1994. La evolución del conocimiento sobre la lengua, la comunicación y su enseñanza, son relaciones que se han movido, en muchos momentos entre la tentación de hacer lingüística aplicada y la de hacer psicología aplicada (Bronckert, 1985; citado en Lomas, 1998) con fines sociales cotejándolos con la realidad de los programas, los métodos y los sistemas de control y evaluación que se aplican en las aulas.

La psicología no puede estar ajena a las demandas actuales de facilitar la adquisición de la lengua escrita y lectora, aún cuando no corresponda sólo a la

disciplina psicológica resolver estos problemas. La psicología puede ofrecer una serie de elementos conceptuales y metodológicos que pueden ser recuperados dentro de una perspectiva interconductual que mejore la calidad de vida, especialmente en nuestro país en vías de desarrollo.

Los psicólogos latinoamericanos no podemos mostrar indiferencia al hecho de que en nuestros países, un promedio de 40 de cada 100 niños repiten o abandonan los dos primeros grados de la escuela primaria; fundamentalmente porque fracasaron en la adquisición de la lengua escrita, es decir, porque no lograron obtener la capacidad de leer ni escribir ni siquiera de manera mecánica (Ferreiro, 1990; Shiefelbein, 1993; CUANTO-UNICEF, 1992; citado en Bazan, 1999) circunstancia que en nuestra actualidad es preocupante puesto que las investigaciones y reformas al plan educativo suponen un modo de aprendizaje adecuado y al alcance de los alumnos considerando su edad y etapa de desarrollo, es así que denotando la importancia de las interacciones que el maestro promueva en sus alumnos, es de interés primordial comprender porque los alumnos de educación primaria obtienen rendimientos tan dispares, el papel que juega el maestro, su método, la institución, etc.

El objetivo de la presente investigación es observar y analizar el tipo de interacciones que los maestros promueven con sus alumnos de segundo grado de educación primaria en la enseñanza del español, entendiendo dicho grado como parte de la etapa inicial de la lecto-escritura, reportando los resultados que corroboran el tipo de interacciones que el maestro promueve con sus alumnos y con los contenidos educativos en la enseñanza del español específicamente.

El logro del objetivo del presente trabajo de investigación se describe en apartados que consideran las bases teóricas y prácticas del análisis de interacción y como esta se promueve; en el capítulo I, se visualiza a la interacción como unidad de análisis desde una perspectiva social, psicológica y educativa, ya que se observa que el comportamiento humano es una interacción permanente con el medio ambiente. En el capítulo II, se presenta la corriente interconductual, destacando las cualidades que nos permitieron elegirla como el enfoque que sustenta la presente investigación, y se refieren investigaciones sobre interacción

de corte interconductual, conductual y cognoscitivo que han hecho investigación sobre interacción en el área educativa. En el capítulo III se hace referencia al Programa que establece la SEP para los alumnos de 2° grado de primaria en la materia de Español, considerado como la propuesta psicopedagógica que deberá aplicarse actualmente dentro del salón de clases. En el capítulo IV se presenta el método, procedimiento y resultados de la investigación y por último, en el Cap. V se finaliza con la discusión y conclusiones a las que se llegaron.

De ahí que la investigación que hoy se propone y que implica entrometernos en el espacio donde ocurre todo el cúmulo de conductas que tengan que ver con el proceso enseñanza aprendizaje, nos dará resultados tan importantes como para fortalecer el ámbito de propuestas para mejorar la práctica docente por un lado y por el otro garantizar un verdadero proceso de enseñanza aprendizaje.

CÁP. I

La interacción como unidad de análisis

En este capítulo hablaremos de como los aspectos sociales de la interacción repercuten en el ámbito educativo, específicamente en la interacción maestro-alumno en el proceso enseñanza aprendizaje. Además se discute el papel del maestro, el real y el asignado; el proceso de enseñanza–aprendizaje, la comunicación educativa y el papel del alumno en la conformación de su propio discurso.

La influencia social en el ámbito educativo es de suma importancia y se denota desde el momento en el que se distinguen diferentes formas de educación dependiendo del país, forma de cultura y hasta religión, todo depende de las formas en como se relacionan las personas que integran al grupo social, como para sostener que hay diferencias y que la educación sólo es un apartado que se atañe y se deja llevar por estas raíces. En México el programa de la Secretaria de Educación Publica (SEP) como la organización gubernamental responsable de la educación pública del país, a nivel primaria, considera que el objetivo fundamental de la educación tanto en el hogar como en la escuela, es o debiera ser, el de ayudar al niño a encontrar un sentido personal al mundo que lo rodea y a su propia vida dentro de la sociedad y de la cultura a la que pertenece. Este fin se construirá a través de una interacción permanente entre el sujeto, los objetos, y otros seres humanos de su entorno por ejemplo maestro-alumno y en situaciones específicas de práctica.

Como parte de la cultura, hasta el tiempo de la actualización del programa de la SEP en 1994, el rol del maestro estaba ya muy bien definido y hasta estereotipado, según el papel que jugaba dentro de la misma como el “sabelotodo”, la educación que impartía se basaba en una enseñanza autoritaria

en la que incluso hasta las agresiones eran permitidas, hasta nuestros tiempos se observa, que aún en el caso de los campos muy estructurados –como es por ejemplo el de la educación básica, considerando primero y segundo de primaria– las posiciones del maestro y del alumno prescriben con bastante detalle “lo que hay que hacer” (lo que hay que enseñar, a quienes, como, cuando, etc.), (Tenti, 1984) y para ello, siempre existe un margen de maniobras, para la práctica estratégica, la interacción maestro-alumno se ve enmarcada a través del uso de métodos de enseñanza que denotan algún tipo de interacción dependiendo de su funcionalidad.

La cultura constituye un foro en el que interactúan diversas maneras de explorar, de interpretar y de explicar el mundo, maneras que se expresan a través de productos de la mente como el arte y la ciencia (Gramigna, 2001 y Castorina, 1998). Si bien este proceso transcurre a lo largo de toda la vida del ser humano, el mismo adquiere una particular importancia durante las primeras etapas de la infancia, que se constituye en el foro principal de toda cultura por un solo medio “la comunicación” (Bruner, 1986; citado en Gramigna, 2001).

Es aquí entonces que nos basamos en el hecho de que los antecedentes de la interacción entre personas, se da en el análisis de estructuras de comunicación como una base del aprendizaje del lenguaje, y esa base indudablemente se encuentra en: “la familia” (aspecto puramente social, por sus fines y características) en donde se observa que la forma comunicativa entre adulto-adulto es diferente de la forma comunicativa entre adulto-niño, que se da a partir de la forma comunicativa de madre a hijo, caracterizada por contingencias semánticas en sus diferentes tipos –repeticiones, reestructuraciones y continuaciones de tópico– y de esta manera el habla adulta se mantiene y depende del tópico del enunciado previo del niño, mostrando una correlación positiva con avances en el desarrollo lingüístico (Borzzone, 1993).

En la matriz interactiva en la díada adulto–niño, la interacción consiste en ciclos de diálogo y un formato estandarizado de acción, se trata de los contextos en los que los adultos repiten con el niño las mismas rutinas de manera que ambos operan en una situación conocida: las rutinas crean contextos predecibles

en donde los niños pueden utilizar la estrategia de decir (hacer) lo que han escuchado decir (u observado hacer) a otros en ese mismo contexto; a esto, algunos autores de tendencias cognositivistas o constructivistas lo consideran como andamiaje, es decir como contingencia semántica, reestructuraciones que a su vez han mostrado ser también productivas para el análisis de la interacción adulto-niño en el aula (Borzzone, 1993). Las intervenciones de un docente se dan en función del apoyo que le brindan al niño para producir un relato (Rosemberg y Manrique, 1990). El docente colabora con intercambios sincronizados a través de reestructuraciones, repeticiones, comentarios y preguntas que constituyen un andamiaje para que el niño logre un mejor desempeño lingüístico; las estrategias de reestructuración y continuación de las emisiones de los niños, son rasgos característicos de las intervenciones de los docentes y por medio de dichas estrategias se cohesionan y expande el discurso de los niños.

Por lo tanto aprender, enseñar y hacer ciencia son básicamente procesos sociales (Lemke, 1997 citado en Castorina, 1998) que se realizan por los miembros de comunidades grandes o pequeñas (por ejemplo en las aulas) dichas comunidades se constituyen mediante la comunicación de significados complejos, principalmente por medio del lenguaje, lo que centra a la gran “investigación educativa” en el análisis de la educación como “sistema” o como “aparato”.

En un Marco general vemos que la ciencia social es ciencia de estructuras, de fenómenos “objetivos”. Según la Semiótica (Ciencia que estudia los signos de la vida social) distingue que el mundo social emerge de la interacción entre sujetos que persiguen objetivos conscientes y que, por lo tanto, actúan intencionalmente (Tenti, 1984; Castorina, 1998; Ramírez, 1997). Por su parte, la psicología social nos habla de acciones tanto cotidianas como de interés analítico y observacional, dando sentido científico a los procesos de comunicación, entendiéndola como el fundamento de la vida en sociedad; en este sentido hay que presentar a la ciencia como una modalidad básica de “hablar acerca del mundo”, se propone que el lenguaje científico, con el proceso de enseñanza–aprendizaje, entre los educandos, pueda ser un lenguaje cotidiano que establezca un puente entre el lenguaje coloquial y científico, se intenta capturar los mecanismos sociales que

causan la génesis y validación de los conocimientos científicos, básicamente el funcionamiento del contexto local, en términos de la cultura y las demandas de intereses de los científicos. Ya que estos estructuran la naturaleza dentro de los diversos contextos sociales (Castorina, 1998).

Layder (1981; citado en Tenti, 1984), por su parte distingue analíticamente situaciones “contextuales” que enmarcan el mundo de las prácticas e interacciones de los maestros-alumnos, de las cuales estos no poseen un control inmediato en el campo escolar, como campo estructurado, estas situaciones son las instancias, niveles, reglas, instituciones, tradiciones, relaciones de fuerza, etc. Esto es que aunque el maestro esté interesado en perseguir el aprendizaje funcional en sus alumnos, no todo depende de él, ya que interpretando lo que este autor nos refiere, en la institución en la que labora el profesor, hay normas, leyes y reglamentos que tienden a limitar la acción del maestro o se da la posibilidad de que agentes externos a él controlen su práctica educativa como pueden ser el espacio, el medio ambiente, el tiempo, etc.

Así pues, se observa que la falta del conocimiento de los problemas teóricos de la comunicación educativa, del análisis de los mensajes y el manejo de los medios para crear conocimiento repercute en lo aprendido por los alumnos, distinguiendo que un medio básico para su aprendizaje en los alumnos es el maestro (González, 1987).

De ahí que suponemos que las interacciones positivas maestro-alumno en el seguimiento del programa educativo, dada por la cantidad de información de un tema de español, que implique la comprensión lectora del alumno, producirá respuestas efectivas y funcionales en los alumnos, lo que hace que nuestro objetivo de analizar el tipo de interacciones que los maestros promueven en segundo grado de primaria, en la materia de español, denote la importancia de ver a la interacción como unidad de análisis.

El estudio de la interacción dentro del aula de clases llama la atención desde el momento en el que se reconoce la incidencia de los 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 (Borzzone Y Rosemberg, 1993; Mares, 2001; Mares, Bazán y Farfán, 1995).

La corriente psicológica interconductual, apoyándonos en las aportaciones de Ribes y López (1985), maneja en este campo de investigación educativa como finalidad: El análisis de las interacciones en la clase, lo que persigue es investigar posibles relaciones entre la interacción del aula y los actos docentes. Ya que la reflexión, del maestro, sobre su propia actividad dentro del salón de clases con sus propios alumnos será el punto de partida para conseguir resultados positivos en sus alumnos como reflejo personal, además de revisar el tipo de interacciones propuestas por el método y material didáctico que se utiliza para la enseñanza y aprendizaje en sus alumnos.

Por ejemplo; se puede observar que el docente amplía su campo de acción al promover un uso flexible del texto escolar a mayor libertad de interacción, más importante es el rol del educador y su capacidad profesional (Gutiérrez, 1994, citado en Ramírez, 1997). Entonces lo que se propone es una enseñanza de la lengua y la literatura esencialmente funcional y comunicativa (Núñez, 2001), sobre todo en la materia de Español.

Lo fundamental de la comunicación en el aula es el papel que el docente quiera desempeñar: como autoridad vertical o como guía y facilitador del aprendizaje (López, 1999). Ya que la forma de interactuar con sus alumnos y el manejo de los lenguajes propios de la asignatura, de los recursos didácticos y de los estudiantes de la comunidad no garantiza por si mismo el establecimiento de una verdadera comunicación y es entonces que se toman en cuenta otros recursos.

En un artículo presentado por Guzmán (2001), se refleja un modo de interacción específica a la que llama interacción emergente, la cual propone una educación participativa y orientada hacia la diversidad como una de las mejores opciones para el mejoramiento educativo. Las interacciones emergentes son definidas como “aquellas interacciones que generadas por los alumnos espontáneamente en el aula trascienden la normatividad previamente estructurada por el profesor” (Guzmán, 2001, pp. 326). El artículo persigue con insistencia la

idea de la modificación conceptual que hoy en día es necesaria para los alumnos en el sentido de conciencia y raciocinio, ya que se basa en los momentos de discusión de debate, de explicación, los que obligan a los sujetos a volver sobre el propio pensamiento, para cuestionarlo críticamente.

Lo anterior es un ejemplo de cómo la base para el aprendizaje esta constitutivamente situado en contextos discursivos en el aula, cualquier actividad y experiencia realizada por cada alumno sólo adquiere sentido mediante los actos del habla. En donde encontramos que en el proceso de comunicación se construyen significados, se analiza, se reflexiona y hasta se disienta de lo expresado por el interlocutor (López, 1999). Así pues, la comunicación que pretenda ser educativa ha de ofrecer igualdad de oportunidades de participación.

Lo mismo ocurre en el aula cuando el grupo en su totalidad o en equipos, aborda y transforma el objetivo de conocimiento a la vez que confirma, rectifica o enriquece su marco referencial, también hay que considerar que el grupo en lo general y los alumnos en particular han participado, han interactuado y el resultado de las acciones de comunicación, explícitas, es siempre un aprendizaje significativo para los participantes.

Con respecto a esto el enfoque semiótico, desde una perspectiva constructivista, ha centrado el aprendizaje de la ciencia en la práctica social de la traducción de los discursos, las controversias o la búsqueda del consenso. Su interés radica en situar la comprensión de la ciencia en las relaciones negociadas y "tutoreadas" por el docente, entre el discurso del alumno y el propio de las disciplinas (Castorina, 1998). En la perspectiva semiótica los problemas de la enseñanza y aprendizaje se interpretan en términos de negociación de los conocimientos, argumentaciones y significados compartidos (Lemke, 1997 en Castorina, 1998), de esta manera se sustenta lo que dice Castorina, el desarrollo de los conceptos en el aula depende de las interacciones discursivas y puede ser interpretado como la introducción de los alumnos en el discurso científico, con la guía del profesor, quien los ayuda a construir los significados, incluso utilizando recursos retóricos, como la argumentación, la narrativa o el uso de las metáforas.

Sin embargo dentro de nuestra realidad educativa nos damos cuenta de que el uso de la lengua que se hace en las clases se asocia indisolublemente a las pautas de disciplina y de gestión del poder que rigen en ellas, es decir aporta valiosa información sobre el estilo interactivo del educador y sobre el clima de las relaciones que se crea, saber ¿Quién habla con más frecuencia? ¿quien controla las intervenciones?, ¿pueden los alumnos hablar entre si?, ¿en que circunstancias y en que situaciones?, ¿hablan los alumnos libremente con el profesor o profesora?, etc. (Cazden,1992 en Núñez., 2001). Todos estos cuestionamientos nos llevan al supuesto de plantearnos la necesidad de evaluar si la calidad pedagógica, conceptual, gráfica y lingüística hace a los maestros recursos educativos adecuados. Pero además es importante analizar cada una de estas “prácticas textuales” en el aula ¿constituyen un aprendizaje constructivo e interactivo que demande reflexión y deliberación? ¿Restringen a los alumnos a un rol receptivo? (Ramírez, 1997).

No obstante estamos ante una tarea compleja, ante todo un proceso de investigación e innovación, ya que, interesarnos por lo que pasa dentro del salón de clases, nos acerca a la labor curricular cotidiana que potencia al profesor como un agente constructor de currículum, como un actor que toma decisiones al interior de su quehacer profesional cotidiano, a través de promover interacciones y este será el espacio fundamental en que se debe generar el cambio anunciado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así pues estamos de acuerdo con la consigna que Castorina plantea, cuando se refiere a que los alumnos deberían inventar problemas más que recibirlos, actuar más que escuchar, buscar respuestas más que darlas a los maestros. Lo cual se logrará si cambia la interacción entre los maestros y alumnos, pero antes de ahondar sobre ello revisaremos en detalle las propuestas de la corriente interconductual y algunos estudios sobre interacciones en el ámbito educativo.

CAP. II

TEORIA INTERCONDUCTUAL Y ESTUDIOS ALTERNATIVOS

Se han propuesto diversas alternativas teóricas, bajo las cuales se han realizado diferentes estudios en el campo educativo. Dentro de estas opciones nos restringiremos a los enfoques que han hecho investigación sobre interacciones dentro del salón de clases, estos son de índole interconductual, cognoscitivo y constructivistas; de los cuales en este capítulo se mencionarán algunos estudios. Sin embargo, la revisión teórica exhaustiva la dedicaremos a la perspectiva interconductual como el enfoque que fundamenta la presente investigación.

Teoría interconductual.

Mientras que las concepciones mentalistas o biologizantes de la psicología estudian las características peculiares de cada individuo, utilizando abstracciones como “personalidad”, “percepción”, “motivación”...., un enfoque interconductual centra su análisis en las interacciones específicas de un sujeto con otros sujetos, objetos y eventos. De interesarnos por la “personalidad” de un maestro, y la percepción de un alumno, pasamos a interesarnos por las interacciones entre maestro y alumno.

Para el estudio de las interacciones entre las personas, consideramos que la que tiene mayor interés, tanto general, como para delimitar la psicología educativa, es la presentada por Ribes y López (1985) que es una teoría de lo psicológico construida a partir de las concepciones filosóficas y epistemológicas de J. R. Kantor (1959) que para la comprensión del sentido que tiene analizar interacciones se basan en las siguientes tesis:

- 1).- La definición de psicología que supone es similar a la de otras ciencias más desarrolladas, sin hacer las habituales concesiones provenientes de la

utilización de un lenguaje dualista (Toda doctrina que explica el orden de cosas y todo el universo por la acción combinada por dos principios opuestos e irreductibles).

2).- Permite poner en orden los datos ya recogidos por otras concepciones y posee un gran valor heurístico a fin de establecer nuevas líneas de investigación.

Para Kantor (1959) la psicología que bautiza con el nombre de interconductual, ha de investigar los cambios en las interacciones del organismo total con su medio ambiente físico, biológico y social, a esta interacción la llama conducta.

Los eventos psicológicos consisten en campos multifactoriales y el comportamiento implica la interacción de los individuos con objetos, eventos u otros individuos, así como en sus cualidades y relaciones específicas. Por ejemplo cuando un profesor reflexiona su práctica, interactúa con sucesos no presentes por medio del lenguaje. La interacción real concreta, que tiene lugar en el aula es sustituida y analizada por eventos lingüísticos. En pocas palabras el docente interactúa con aquello que él dice acerca de su enseñanza. Sin embargo existe una gran diferencia entre lo que uno hace y lo que dice que hace (Farfán y Amador, 1998).

En el estudio de las interacciones humanas desde un modelo de campo multifactorial, Kantor (1959) afirma que todas las ciencias analizan interacciones dentro de campos específicos formados por conjuntos de factores mutuamente interdependientes, de manera que la alteración de uno de ellos afecta a todo el campo, lo psicológico estudia a las interacciones de organismos individuales, que tiene un nivel de estructuración superior al biológico. La interacción es el eje central del modelo de campo psicológico y su ocurrencia puede ser afectada por variaciones en cualquiera de los restantes factores que lo integran.

La concepción de campo es de naturaleza sincrónica, por lo que el modelo de campo permite afrontar con éxito la variabilidad en las interacciones dentro del salón de clases ya que el ambiente está formado por objetos de estímulo (organismos, objetos y relaciones entre ellos) que tienen múltiples dimensiones de

estímulo. El organismo, como unidad biológica, está constituido por varios sistemas reactivos (sensoriales, fenomenológicos y gestuales) que le permiten interactuar con el ambiente y entonces se dice que se ha establecido una interacción. Kantor (1959) la denomina función estímulo-respuesta cuando una dimensión de estímulo haga contacto funcional con la respuesta de un sistema reactivo del organismo. Y describe los siguientes componentes presentes en el campo psicológico:

a).- Historia interconductual: Las relaciones en un momento están influidas por lo ocurrido en momentos precedentes, así una correspondencia de estas con los requerimientos funcionales del campo, en un instante dado, puede facilitar el establecimiento de una interacción en particular. Igualmente una historia diversificada puede constituirse en una propensión o tendencia a responder de cierta manera ante los objetos de estímulo. De esta manera la historia interconductual pretende resaltar la importancia que el pasado tiene en el presente.

b).- Factores situacionales, que son todos aquellos elementos presentes en el campo psicológico, es decir, son eventos o conjuntos de eventos que no entran directamente en la interacción organismo objeto(s) de estímulo. Estos factores pueden ubicarse en el interior o en el exterior del organismo, es decir, pueden ser variaciones orgánicas o del contexto ambiental.

c).- Medio de contacto es el conjunto de circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o normativas que posibilitan el contacto particular implicado en una interacción, en este sentido el medio de contacto designa las condiciones que hacen posible una interacción pero que no forman parte de la misma. El sistema reactivo humano por excelencia, el lenguaje, permite un nuevo medio de contacto que llamamos normativo, esencialmente convencional.

Una perspectiva de campo multifactorial permite evitar que las variaciones en el comportamiento humano sean atribuidas a construcciones hipotéticas referidas al sujeto, cuando pueden ser conceptualizadas en función de cambios a los diversos factores del campo psicológico individual.

Ribes y López (1985) por su parte siempre han insistido en que la corriente interconductual se interesa propiamente por como ocurre el cambio en la interacción entre el individuo y su medio ambiente. Esto es, manifiestan que la conducta no es una respuesta al medio, puesto que el medio y la respuesta forman parte de la conducta, la conducta supone un contacto funcional entre el organismo y su ambiente, mediante los sistemas reactivos del organismo. El hombre gracias a los sistemas convencionales de reacción como el lenguaje, puede establecer interacciones que no dependan directamente de las propiedades fisicoquímicas de los objetos y eventos presentes.

La corriente interconductual se interesa por los episodios de **interacción** que ocurren entre el sujeto y su alrededor, y la manera de cómo adquieren funcionalidad estos episodios (es decir la efectividad y positividad) para el aprendizaje en las personas, por lo que no se puede exentar el salón de clases como el espacio dimensional donde interactúan maestro-alumno y donde se considera que se adquiere el conocimiento y aprendizaje de los alumnos. Existen diferentes formas de interacción dentro del aula de enseñanza que emergen un aprendizaje, entre ellas se denota la interacción niño-niño; alumno-material didáctico; y el tema de nuestro interés, maestro-alumno, entre otras, que dan cuenta de las actividades que propone el maestro propiciando un tipo de interacción.

De esta manera se establece una clasificación de interacciones dada por Ribes y López (1985) que fue elaborada a partir de la identificación de las formas de interacción cualitativamente diferentes que un organismo humano puede establecer con su medio, para ello basan su clasificación en las siguientes tesis:

a).-Todas las ciencias avanzan cuando logran identificar las formas particulares de organización de su objeto de estudio.

b).-Organizar lo psicológico a partir de los tipos de interacción de un organismo con el ambiente, mejra ampliamente los criterios tradicionalmente empleados, basados en las partes del cuerpo que aparentemente intervienen (comportamiento verbal, comportamiento motor, sensación auditiva/sensación visual) o en función de procesos supuestamente distintos, que proceden del

lenguaje común, esencialmente dualista (percepción, memoria, motivación e inteligencia).

c).- La conducta biológica se convierte en conducta psicológica, en interconducta, cuando las respuestas particulares del organismo denotan un grado de desligamiento funcional de las formas filogenéticamente determinadas por sus sistemas reactivos.

En el ámbito educativo el nivel funcional de la interacción se asocia con el grado de integración de las distintas competencias involucradas en el dominio de un tema, tales como operaciones ligadas al manejo del contenido y el dominio lingüístico de la información por parte del alumno. La clasificación de interacciones consiste en una depuración de la taxonomía de la conducta desarrollada por Ribes y López (1985), que plantean 5 niveles funcionales de organización de la conducta cualitativamente distinta, los cuales describiré a continuación:

1.-Nivel contextual: En este nivel, el organismo reacciona a propiedades fisicoquímicas de su entorno que han adquirido funcionalidad. El organismo no altera su ambiente sino que amplía y modula su reactividad. Esta interacción puede propiciarla un maestro ante un momento específico de lectura donde la respuesta de los alumnos se vincula con las propiedades que la contextualizan en tiempo y en espacio.

2.-Nivel suplementario: Ahora el organismo no reacciona pasivamente al ambiente, sino que actúa modificándolo, incrementando la posibilidad de interactuar con situaciones cada vez más variables. En este caso el profesor no se limita a orientar sus sistemas reactivos sino que con su actuación modifican el ambiente. El individuo a través de su comportamiento genera cambios en la situación en la que interactúa, es decir modula su comportamiento a la variabilidad producida en tiempo y espacio, por ejemplo cuando la maestra pide a sus alumnos completar un ejercicio verbal o escrito.

3.-Nivel selector: Aquí el organismo interactúa con dos o más eventos presentes en su ambiente físico, y son las propiedades fisicoquímicas de uno o más de ellos las que seleccionan las propiedades de otro(s) que tendrán valor funcional en su interacción con el organismo. En este caso, la respuesta del

alumno depende de la correspondencia que guarda una instrucción o pregunta con el evento de referencia.

4.- Nivel sustitutivo referencial: El hombre gracias a la disponibilidad de sistemas reactivos como el lenguaje, puede responder y producir estímulos respecto a eventos no presentes o respecto a propiedades no aparentes en los objetos presentes. El alumno a través de reportes verbales de la maestra interactúa con eventos, objetos o personas ausentes y/o con las propiedades aparentes de los objetos o personas presentes en la situación de interacción. (Por ejemplo cuando el maestro pide a sus alumnos que reporten experiencias que tengan que ver con la temática de la que se está hablando).

5.- Nivel sustitutivo no referencial: El organismo reacciona ante acciones lingüísticas convencionales organizando y estructurando nuevas relaciones entre dichos actos lingüísticos. Este nivel supone un elevado desligamiento de la realidad, es el nivel más complejo de organización del comportamiento, el organismo interactúa con situaciones sustituidas o representadas entrando en relación con aspectos que van más allá de los eventos concretos, ya que la vinculación con el referente es de carácter simbólico y no referencial. En este caso la maestra pide a sus alumnos la emisión de juicios fundamentados acerca del tema, delimitando reglas y definiciones.

En una interacción participan dos, por un lado un individuo y por otro lado otro u otros individuos, objetos o situaciones; para este análisis, por un lado el maestro y por otro sus alumnos de segundo grado; en donde suponiendo que el maestro pregunta a sus alumnos sobre la clase de español, se debe de determinar qué palabras, acciones, movimientos, etc, de la pregunta del maestro, están relacionadas con las acciones o respuestas de los alumnos y cómo las características de estas respuestas influyen en el maestro.

De esta manera, se observa que la concepción interconductual permite establecer fronteras y puntos de contacto con la biología y la sociología de la acción educativa; en donde las condiciones biológicas tanto de los maestro como de los alumnos es importante e influye en la interacción, sin embargo no es

determinante para explicar el rendimiento escolar.

En este estudio se ha asumido la concepción de campo psicológico de Kantor (1959) y la taxonomía de desarrollo funcional de las interacciones psicológicas, planteada por Ribes y López (1985). Es decir que las interacciones no son puramente sociales, el interconductismo, con el uso de escalas fundamentadas y teóricamente aceptadas, ve a las interacciones desde el punto de vista psicológico, reduciendo el aspecto social al momento conductual, es decir al evento que nos ayudará, incluso a revisar la funcionalidad de las interacciones en el marco social, como una evidencia y una alternativa a nuevas herramientas de aplicación para mejorar la práctica educativa.

Como se ha mencionado la corriente interconductual parte del supuesto de que la jerarquización de los sistemas de categorías proporciona la posibilidad de registrar pequeños fragmentos de observación. Los análisis de las relaciones, y su significado en la interacción diaria en el aula, se pueden realizar a partir de registros, la documentación obtenida y la descripción detallada utilizando procedimientos narrativos (Tójar, 1990; Farfán, 1998) permitiéndonos realizar un análisis cualitativo y cuantitativo, podemos ejemplificar dichos análisis con varios estudios concretos:

En un artículo publicado por Farfán y Amador (1998) se aplicó una estrategia interconductual como método de enseñanza, de la lecto-escritura en el primero y segundo grados de primaria y en el tercer grado de pre-escolar. Las profesoras se consideraban experimentadas por tener más de cinco años de servicio, además eran casadas, con doble turno y con estudios de normal básica, que enseñaban a partir de lo que habían aprendido en la normal y sobre todo, a partir de las habilidades aprendidas sobre su ejercicio mismo.

A las profesoras de primer grado se les entregó el programa interconductual para la enseñanza de la lecto-escritura que aplicarían después de un entrenamiento. A las profesoras de segundo grado de primaria y de tercero de pre-escolar, se les proporcionaron los planes de la enseñanza interconductual y se les dieron breves pláticas, en donde se aclaraban aspectos conceptuales implícitos en el programa. Siguió la aplicación de la estrategia donde eventualmente se observó

a las profesoras durante la impartición de clases y se les hacían sugerencias. Las profesoras evaluaban el avance de los niños de acuerdo a lo indicado en su programa, a las evaluaciones institucionales y por parte del proyecto, se llevaron a cabo evaluaciones sistemáticas. El aprendizaje de los niños estuvo sujeto a un monitoreo permanente.

Los resultados fueron, haber logrado que 28 profesoras que iniciaron el ciclo escolar aplicando el enfoque interconductual lo continuaran trabajando. En la escuela primaria donde se aplicó el programa interconductual los índices de aprobación llegaron a un 95% con una calificación promedio de 8.64 en español. De 19 profesoras 8 casos fueron evaluados por supervisión escolar, resultando con más altas calificaciones que las de los otros grupos de su escuela, estos grupos se destacaron, además, participando como representantes de sus escuelas en concursos de composición, declamación y obras teatrales. En tres casos las profesoras participaron en el concurso organizado por la SEP de "Encuentros de experiencias docentes". Estos resultados, que las mismas profesoras observaron en sus alumnos, fue la razón por la cual siguieron aplicando el método de la enseñanza de la lecto-escritura.

Con la información anterior los autores concluyeron que la actualización debe de ser vista con una perspectiva interactiva dialogada no solo entre profesores sino también precisamente ahí donde tiene sentido: en la calidad del aprendizaje alcanzada por el alumno (Farfán y Amador, 1998).

En un estudio subsiguiente se sustenta lo anterior, sobre todo al considerar que el aprendizaje de la lecto-escritura, hoy en día es un proceso que se da como consecuencia del método que el profesor elige para impartir su clase, esto denota que cada método promueve un tipo de interacción específica, por lo tanto el objetivo de una investigación, realizada por Farfán y Amador (2001), fue hacer un estudio comparativo entre los diferentes métodos de aprendizaje de la lecto-escritura, el fin es saber cual es el más funcional de entre los métodos: Minjares, PALEM, onomatopéyico e interconductual.

Los resultados arrojan los siguientes datos: 1) Comprensión oral. Al inicio Minjares ofrecía más cantidad de respuestas pertinentes. En PALEM,

interconductual y onomatopéyico se dieron respuestas parcialmente correctas. En Interconductual y PALEM hubo más número de preguntas con respuestas equivocadas; sin embargo al final sólo el método Interconductual mostró mayor número de respuestas del más alto nivel de complejidad, superando a los demás grupos. PALEM, por su parte, supero a los del grupo Onomatopéyico. PALEM y Minjares no alcanzaron el mayor nivel de complejidad. Finalmente PALEM, Minjares y onomatopéyico presentaron mayor número de equivocaciones. 2) Comprensión de lectura. Por razones obvias esta evaluación se aplicó al final del curso escolar; el método Interconductual mostró mayor cantidad de respuestas correctas, mientras que PALEM y onomatopéyico mostraron mayor cantidad de errores o respuestas ausentes.

Se concluyó que el programa interconductual resultó más eficaz para promover la comprensión de oraciones habladas y escritas que los otros programas.

Otro de los estudios que ilustran la aplicación del modelo interconductual es el realizado por Bazán, Rojas y Zavala (2000), su finalidad fue hacer confiable y validar un instrumento, de 76 tareas, para evaluar la lectura y la escritura en cinco niveles funcionales jerárquicos, entendiendo función como un término que refiere la correspondencia o interdependencia entre los componentes de una interacción con 28 niños de primer grado, de 10 escuelas públicas de la Ciudad de Obregón, cinco del sistema estatal y cinco del sistema federal se seleccionaron de forma no probabilística, de edades entre 6 y 7 años. Las tareas del Instrumento (diseñadas por los autores) contemplaban diferentes ejercicios de lectura y escritura que correspondieran a los cinco niveles funcionales propuestos por Ribes y López (1985).

Capacitaron previamente a 14 estudiantes de sexto y octavo semestre de las carreras de licenciatura en ciencias de la Educación y licenciatura en Psicología para que participaran aplicando las evaluaciones a los niños, que para ello se elaboraron categorías de análisis de cada uno de los ejercicios por niveles funcionales, considerando la categoría 4 como la más alta (se entiende esta como la más compleja ya que al niño se le pedía que contestará preguntas no literales y

de inferencia acerca de oraciones y cuentos ya leídos).

Los resultados que se obtuvieron fueron que conforme incrementa el nivel de complejidad de la evaluación disminuye el promedio de puntuaciones en la ejecución de los niños, pero las desviaciones estándar se incrementan, disminuyendo de esta forma la homogeneidad en las respuestas.

En este estudio los cinco niveles de desligamiento funcional del comportamiento fueron agrupados en tres niveles generales de interacción entre los individuos, objetos y eventos estos son: Interacciones intrasituacionales, interacciones extrasituacionales e interacciones transituacionales (Ribes, 1982; en Bazán, Rojas y Zavala, 2000). De acuerdo a esta clasificación, los niveles contextual, suplementario y selector corresponden a situaciones de interacción intrasituacional (es decir, dependen del contexto particular de la interacción); el nivel sustitutivo referencial corresponde a una situación de interacción extrasituacional (los eventos de referencia no reencuentran en el momento y/o lugar en el que se da la interacción) el nivel sustitutivo no referencial implica una interacción de tipo transituacional (el evento de referencia es de tipo simbólico ,es decir, trasciende el contexto concreto en el que se da la interacción).

De acuerdo a los resultados obtenidos se concluyó que el instrumento permite predecir el desempeño del alumno en la materia de español, es decir, que un niño que en general resuelve bien las tareas en los cinco niveles funcionales cualitativamente jerarquizados, entonces también obtendrá buen promedio en la materia de español en el primer grado de primaria (Bazán, Rojas y Zavala, 2000).

Estudios Cognitivos.

La corriente cognoscitiva “explica las relaciones observadas entre las entradas y salidas (input/output). El hombre es visto como un ser que “percibe”, “decide”, “ejecuta”, en donde el carácter cualitativo se encuentra definido por las relaciones sociales y la dependencia que estas tienen del contexto espacio-temporal, tanto en su dimensión situacional como lingüística (Tójar, 1990). En un contexto así definido no tienen sentido, por ejemplo, categorías lingüísticas basadas en un nivel sintáctico y/o semántico que dejan al margen aspectos

pragmáticos de la comunicación humana.

Partiendo de lo anterior se ha encontrado que existen determinados estilos de docentes: rígidos, estructurados, centrados en la transmisión del conocimiento y con un fuerte control de la acción en el aula. Por el contrario, otros estilos permiten al educando una participación más activa en el aula, dándole la oportunidad de construir el conocimiento a partir de situaciones de aprendizaje pertinentes a los intereses del educando, y dentro de un contexto histórico contemporáneo. En estos estilos, es el estudiante quien se realiza en el proceso, pues tiene el espacio para desarrollar sus habilidades cognoscitivas y motoras en un ambiente flexible, que le permite un aporte original y creativo.

Un estudio de corte cognoscitivo que evalúa las interacciones en el aula dentro de escuelas ubicadas en zonas urbano marginales, fue el realizado por Campos (1991) quien examina el lenguaje empleado por la maestra en interacción con los niños, el de los niños en interacción con la maestra, y el de los niños entre sí. La descripción de la interacción verbal, se analizó dentro de su contexto, donde rigen normas, reglas, valores, costumbres de una subcultura marginal que llevan los niños a la escuela y de una subcultura que se construye en la institución educativa.

En el estudio se observaron dos maestras por un periodo de dos años, con un total de 63 observaciones, se visitaron las aulas 3 veces por semana. Se utilizaron las siguientes técnicas: Observación participante, elaboración de anecdotarios, historias de vida, mapas del aula, realización de entrevistas individuales y colectivas, y toma de video cintas.

El estilo enseñanza-aprendizaje, en este estudio, se entiende como la forma en que el maestro entrega la docencia al niño y como éste la recibe. En este caso el estilo se analizó a partir de la interacción verbal que se da en el aula. Se encontró que el estilo del maestro es directivo, rígido, centrado en la reproducción del conocimiento y poco pertinente a los intereses del niño. En donde el 64% y 67% del lenguaje de las maestras se emplea para dirigir el proceso. Frecuentemente, el maestro repite instrucciones para dirigir las actividades que los niños realizan en el aula. Parece que el maestro asume que el niño no es capaz

de llevar a cabo su trabajo, una vez que este se presente, si no se le guía constantemente. Esta forma de concebir al niño como un ser con una iniciativa limitada para desarrollar su propio trabajo hace que la maestra tome una función directiva del proceso.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que controla el maestro, está centrado en el contenido académico, específicamente en la transmisión de información y de posibles conocimientos por adquirir, que se explicitan en los programas de estudios o en las listas de contenidos dados por el Ministerio de Educación Pública.

De esta manera se observó que las técnicas metodológicas que las maestras emplean con mayor frecuencia en el aula son: 1.-la repetición del contenido en forma de pregunta y respuesta y de oraciones declarativas incompletas (los niños responden con información específica memorizada por ellos y algunas veces por comprensión) y 2.- las prácticas escritas sobre temas desarrollados en clase. Otras técnicas empleadas con menor frecuencia son el comentario y la discusión de temas en pequeños grupos o círculos, es decir se encontró que la función de los niños es, generalmente, pasiva. Ellos se limitan a recibir y repetir conocimientos; por otra parte la función de las maestras en el aula tiende con mucha frecuencia a centralizar y controlar el proceso enseñanza-aprendizaje.

El estudio concluye que la creatividad y la reflexión de los niños están limitadas por las pocas oportunidades que ellos tienen de participar activamente en la clase. Las interacciones entre los niños son pocas y en la mayoría de los casos las maestras las toman como interferencia al proceso enseñanza-aprendizaje.

Las técnicas o modalidades de interacción que el maestro elige para impartir su clase repercute en el nivel de respuesta de sus alumnos. Otro estudio que evidencia lo anteriormente expuesto es presentado por Borzone (1993) en su investigación sobre el intercambio verbal en el aula, donde se considera que las diferencias entre estilos de los maestros al dar su clase, pueden incidir sobre la comprensión de los niños, para llevar a cabo la investigación el autor se basa en

las siguientes tesis:

La primera por Teale (1986,1989; citado en Borzone, 1993) En la que se sostiene que el estilo del profesor puede aproximar a sus alumnos al texto, a los libros y la lectura pero el docente no considera la incidencia posible de las intervenciones para el desarrollo de recursos lingüísticos y de estrategias de producción de discurso narrativo, el maestro se limita a buscar en sus alumnos respuestas textuales sin verificar procesos de comprensión.

En la segunda tesis presentada por el trabajo de Rosemberg y Manrique (1990) se identifican estilos de interacción del maestro que parecen guardar una relación con el potencial lingüístico y discursivo de los niños, y se considera que el maestro puede establecer en sus alumnos respuestas que representen comprensión de la información a través de su discurso.

En la investigación de Borzone, se eligió un grupo de maestras con el estilo que no considera el desarrollo de recursos lingüísticos y comprensión (grupo A) y otra con el estilo de desarrollar recursos lingüísticos y discursivos que manifiesten grados de comprensión por parte de los alumnos (grupo B).

Se describe que en el grupo A, se presentaban en gran proporción las emisiones elípticas, como característica de las respuestas de los niños, debido a la estructura de las preguntas hechas por la maestra, que en la mayoría de los casos requería de respuestas fragmentadas, es decir las respuestas que implicaban la repetición textual de la información de los textos, los niños denotaron bajo nivel discursivo tanto en sus interacciones con otros niños como con el profesor.

En el grupo B se observó un alto nivel discursivo en los niños, la técnica de interacción dada por la maestra se caracterizaba por explicaciones entendidas como ampliaciones o continuaciones del texto, es decir, la respuesta del niño era antecedida por preguntas dadas por la maestra que implicaba no solo la repetición de información sino que a su vez se dirigían hacia la comprensión del texto permitiéndole a los niños expresar lo que pensaban o creían de los protagonistas o sucesos de la historia que se leía.

Cabe señalar que con respecto al área de aprendizaje los niños de ambos

grupos mostraron, finalmente, diferencias mínimas (resultando favorecidos los del grupo "B") para los autores esto fue debido a que los niños adaptan su participación verbal considerando su rol a partir del rol asumido por el docente. Así, pese a las diferencias mínimas mostradas en ambos grupos los autores concluyeron que existe la posibilidad de que el docente puede poner en juego en forma sistemática y conciente estrategias efectivas para el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Borzzone y Rosemberg, 1990). Lo anterior sustenta que en el rol que cumple el maestro al moderar su clase puede restringir o promover intervenciones de los niños configurando así la estructuración de un formato de interacción.

Este formato de interacción no se da tan sólo con la aplicación de un método para la enseñanza en general, sino que la tarea del profesor se inicia desde antes de dar su clase, es decir, desde el momento de planeación de su clase, considerando factores como la temática, el tiempo y el lugar. En un estudio realizado por García (1998), se muestran las acciones que realizan cuatro maestras de los grados de tercero y cuarto de primaria con respecto a como llevan su práctica momento a momento los profesores, se identificaron en las cuatro maestras momentos de planeación para su clase. El autor antepone que la enseñanza, para estos casos, se dio en las siguientes fases: pre-activa (el momento de la planeación de la clase); interactiva (momento mismo en que se desarrolla la clase, donde también se toman decisiones, y se realizan cambios, cuando lo planeado no resulta).

En este caso los resultados fueron que los pensamientos de los maestros, tanto en la fase pre-activa, como en la interactiva, giran en función de un "expediente cotidiano", no escrito por lo general, donde los maestros planean antes y durante la clase, esto es, los pensamientos de los maestros para su clase siempre tienen que ver con sus alumnos, sin embargo esto no garantiza que todo ocurra como lo han planeado existen situaciones tan específicas dentro del salón de clases, que hay ocasiones en las que el maestro tendrá que cambiar la actividad, el material didáctico o el uso no planeado de libros de texto, todo depende de cómo los alumnos desempeñen lo planeado por los maestros; y en algunos casos de este estudio las maestras al aplicar lo planeado para su clase

sobre un tema, se encontraron que las actividades sobrepasaban los límites de los alumnos, en cuanto a habilidad, manejo de materiales, tiempo y grado de complejidad de las actividades a las cuales los alumnos no respondían como las maestras lo habían planeado, de esta manera el maestro se encuentra en actividad constante, él es el que toma decisiones tanto antes como durante la clase, entonces el aprendizaje de los alumnos estará en función a su rol, desempeño y la toma de decisiones adecuadas para que esto ocurra.

Cabe mencionar que aunque las decisiones interactivas están encaminadas a salvar una dificultad cuando se suspende el flujo de la actividad, no todas estas decisiones interactivas van encaminadas a seguir con la clase. En estos casos los libros de texto son un elemento importante en la toma de decisiones dentro del proceso de planeación, ya sea en la fase pre-activa como en la interactiva.

Y para ello los libros de textos brindan pistas que se pueden seguir para lograr un flujo de actividad que permita llevar las clases como las maestras las conciben. También les facilitan el trabajo, y la planeación de la clase próxima inmediata, los ejercicios listos y a la mano (fotocopias, monografías, etc) que pueden utilizar en cualquier momento, pero como se pudo ver, no en todos los momentos son tan seguros (García, 1998); podría decirse que el pensamiento de los maestros en ocasiones distenta de los fines ideales a las formas reales de alcanzar y cumplir objetivos en el área del aprendizaje.

Estudios desde la perspectiva constructivista.

La educación en México tiene bases constructivistas su consolidación desde el último tercio del siglo constituyen los marcos de referencia desde los que se interpretan tanto el desarrollo psicológico como los factores que lo promueven y alientan; desde este punto de vista, Sole (2001) propone innovar en el mundo de las evaluaciones de la lectura y de la escritura.

Este autor considera que los procesos de comprensión y producción de textos son parte primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje; estos elementos requieren de conocimientos previos para construir significados e incrementar el conocimiento con la utilización de pensamientos estratégicos que

lleven a los alumnos a solucionar problemas y orientar actividades persiguiendo la actuación autónoma e inteligente del alumno, tal como Sole (2001) lo menciona: “El protagonismo del aprendiz en esta construcción no se limita a su participación en la ejecución de propuestas de lecturas y escrituras planificadas por el profesor, sino que la actividad mental constructiva implica la interiorización, auto-regulación y uso autónomo de las estrategias que permiten leer y escribir en una amplia gama de situaciones y obtener objetivos de índole variada (Para aprender, para encontrar información, para comunicar, etc).” (pp.7).

Las aulas constituyen microcosmos donde se recrean los hábitos de comunicación y relación de la sociedad de la que forma parte la escuela y donde también se dan unas formas de hacer especiales, convirtiéndose en un escenario en el que profesores y estudiante van representando una serie de papeles más o menos negociables, papeles que se desempeñan básicamente a través del uso de la palabra (Nussbaum y Tusón, 1996 en Núñez., 2001). Pensando en el aula como un lugar donde se habla, como una cultura en miniatura, como un escenario comunicativo donde los alumnos aprenden en la medida en que se apropian de las formas de decir de las disciplinas que son objeto de aprendizaje. A través de los usos lingüísticos que se producen en el aula es como, desde una perspectiva constructivista, se va construyendo el proceso de aprendizaje.

Es aquí, entonces que el profesor debe reflexionar su propia práctica para alcanzar los objetivos educativos de la materia de Español de 2° grado, establecidos en el programa actual de la SEP, ya que las situaciones de enseñanza y aprendizaje no constituyen en muchos casos un reflejo sobre la visión constructivista sobre todo en el proceso de lectura y escritura ya que se antepone una perspectiva más bien mecanicista, rutinaria y centrada en el producto más que en el proceso mismo de lectura y escritura sin embargo el profesor es el instrumento que podría facilitar u obstaculizar el proceso constructivo de aprendizaje ya que, él es el que controla situaciones en el aula (situación que se correlaciona con los estudios revisados de la perspectiva cognitiva).

El modelo o pauta de la comunicación verbal del profesor, guarda relación

con el aprendizaje del alumno y su propia actividad, pero hay que tomar en cuenta que la actuación del profesor es situacional en gran medida. En un estudio sobre el análisis de interacciones en el aula Sevillano (1987), propone que para mejorar la práctica docente se debe establecer un sistema de categorías que sugiera los porcentajes reales de participación tanto del maestro como de los alumnos, donde se organicen momentos de preguntas como situaciones de iniciación y momentos de contestaciones y explicaciones como respuesta tanto por el profesor como por los alumnos.

Se persigue la idea de que los conceptos de iniciación y respuesta marcaran el momento donde se introduce un idea, se analiza, se expresa, se responde opinando, aceptando o contradiciendo (momento en el que el alumno aprenderá y comprenderá conceptos) situación que debiera de ser promovida por el profesor, por aquello de que su participación es situacional; sin embargo se encuentra que en la mayoría de las situaciones es el profesor quien participa más tiempo y numero de veces que los alumnos (Sevillano, 1987).

Así pues, el autor describe que el profesor tiene más autoridad en la clase que cualquier alumno, la comunicación del profesor es el factor individual más potente, y sus intervenciones dependen de factores como: asignatura, edad, estilo o preferencias del profesor, para impartir la enseñanza. Por lo tanto y en este sentido descubrir el porcentaje real de participación del maestro como de los alumnos ayudaría a distinguir al profesor la relevancia de su participación situacional para crear situaciones de aprendizaje reales de aprendizaje.

Las discusiones en la escuela tienen como objeto desarrollar el sentido de la pertenencia comunitaria y un terreno común para pensar. Son intercambios que se producen en un contexto social específico: el del aula. Estas interacciones son habitualmente entendidas como "eventos" y el (o los) significado(s) se construye(n) dentro de esos eventos comunicativos (Gramigna, 1998). En un estudio sobre la enseñanza de las ciencias en educación primaria se propone un Método de corte constructivista para mejorar y habilitar las prácticas lingüísticas de los alumnos (Paz, 2000). El método lleva por nombre MASEC (Método de acercamientos sucesivos por estrategia cíclica), en donde se trabajo con grupos

control y grupo experimental (el que aplicaba el método). MASEC parte de tomar en cuenta las concepciones previas del alumno (diagnóstico), analizar la currícula para la ubicación de núcleos conceptuales (integración del docente), partir del interés del alumno (significancia), formación de equipos de trabajo (agrupación), investigación del tema y discusión en grupo (aprendizaje grupal), discusión y exposición con los demás grupos (socialización), síntesis de los puntos concordantes del grupo (integración del alumno), reinicio de la temática, a partir de otro problema. La rutina se diseña para un bimestre y se retoma la temática, incrementando su complejidad, durante los bimestres de que conste el año escolar (Paz, 2000).

Los resultados muestran diferencias entre ambos grupos ya que de acuerdo al MASEC se perseguía con insistencia por parte del profesor los momentos para intercambiar ideas y momentos de discusión constante hasta que el alumno logrará construir conceptos de ahí que las diferencias se dieron en tres aspectos: conceptuales, de desarrollo de habilidades y sociales. Sin embargo, la tarea que propone el método se complica cuando se analiza la práctica del profesor en su lugar de trabajo, sobre todo en lo que concierne a la formación del docente, ya que su práctica normalista no basta para atender las necesidades del educando, de ahí que se propone la formación magisterial del docente en su lugar del trabajo y en el transcurso de la clase puesto que no hay horas extras o externas que el maestro pueda ocupar para su formación, a este se le llama formación *in situ* (Paz, 2000) como una alternativa a mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Las propuestas anteriores surgen de la preocupación por abordar temas de complejidad intrínseca buscando encontrar formas de trabajo que permitan construir conceptos complejos partiendo de las ideas previas del alumno y de los momentos de participación. Actualmente se nota una modificación curricular dado que uno de los principales obstáculos a los que nos enfrentamos en la práctica cotidiana es algo mejor de un currículo rígido de tipo lineal.

Los análisis de interacción, se pueden adaptar de tal forma que sea el mismo profesor el que se auto investigue. La grabación en cinta cassett, su

posterior audición y transcripción posibilitan la observación del estudio y la valorización de la praxis docente. Es una técnica que si bien se combina con otras y realizada en equipo, asegura cierta fiabilidad cuando la realiza un individuo solo, siguiendo el modelo que describimos, le aporta también elementos valiosos que le permiten actuar sobre su realidad educativa (Sevillano G, 1987).

Los estudios anteriores muestran bases importantes para continuar con la tarea de investigación en el ámbito educativo, no sólo por lo eficaz que puede ser sino a su vez por el sin fin de datos que nos pueden aportar para mejorar la práctica educativa con miras a restablecer en nuestro país un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado, funcional y efectivo en ambas partes del proceso, puesto que como se ve y se rectifica en los estudios anteriores el tipo de interacciones que promueve el maestro ya sea por una practica cotidiana o bajo la reglamentación de algún método es de fundamental importancia, lo que nos ha llevado a hacer investigación tanto cualitativa como cuantitativa dentro del salón de clases, con alumnos en etapa básica, en este caso con alumnos y maestros de segundo grado, donde se corroborara la importancia que adquiere el profesor con el tipo de interacciones que promueve en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Español. Pero antes de abocarnos a dicha investigación, debemos centrarnos en el contexto general educativo que plantea la SEP.

CAP. III.

Marco Institucional.

SEP.

Dado que nos enfocaremos a las interacciones maestro-alumno de 2° de primaria en la materia de Español, en este capítulo, se presentarán los estatutos curriculares del programa oficial de la SEP con la finalidad de tener conocimiento de los objetivos, metas y alcances que se proponen en cuanto a la disciplina y grado de nuestro interés, como la forma que enmarca el quehacer profesional del maestro en su clase.

El programa dirigido a los alumnos de segundo grado se basa en un enfoque teórico constructivista y transaccional que considera los siguientes puntos de vista:

a).- Cognitivo: Los intercambios facilitan el desarrollo de un pensamiento crítico a través de la adopción de actitudes meta cognitivas o de autorreflexión.

b).- Socio-comunicativo: Las discusiones promueven el ejercicio de una variedad de roles, necesarios para aprender a interactuar con los demás y para regular el propio aprendizaje.

c).- Afectivo: Las interacciones ayudan a los niños a compartir sus emociones y sentimientos acerca de su historia y les permiten conectar el texto literario con experiencias de su propia vida (Gramigna, 2001).

La materia de Español de 2° grado de primaria se apoya en tres libros que integran a la asignatura en su totalidad “Libro de Español, segundo grado lecturas”, “Libro de Español segundo grado ACTIVIDADES” Y “Libro de Español, segundo grado, RECORTABLE” , en los que se denota la concordancia entre actividades en donde cada uno resulta un material didáctico de naturaleza diferente, que tienen que ver entre sí y que finalmente contienen los mismos temas con sus objetivos respectivos, manejados en lecciones.

Y en el marco de la presentación nombran la importancia de cada uno de los libros de la siguiente manera:

El libro de lecturas es el eje articulador de los nuevos materiales (refiriéndose a la implementación del uso de los tres libros desde el año 1998), con base en los textos que reúne se plantean ejercicios y juegos en los libros de actividades y recortables, se menciona a su vez que todo este material estuvo a cargo de maestros y especialistas cuya propuesta didáctica recupera, tanto resultado de investigaciones recientes (no menciona cuales) sobre la adquisición de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades comunicativas en los niños, como la amplia experiencia docente acumulada a lo largo de varios años por muchos profesores de este ciclo escolar.

Por otra parte, como ya se había mencionado anteriormente, los maestros de segundo grado contarán además con el “libro para el maestro” de Español que incluyen recomendaciones puntuales sobre el uso de los materiales dirigidos a los alumnos, las formas en que estos se articulan y la manera de articular los otros libros de texto del grado gratuitos con los procesos de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Este libro se suma a la nueva edición del “Avance Programático y el fichero. Actividades didácticas, previamente distribuidos, los tres materiales en conjunto ofrecen los apoyos necesarios para que los profesores desempeñen adecuadamente su labor docente en este campo ya que todo este material ha sido pre-diseñado con el fin de una actividad sistemática y permanente.

De acuerdo a todo este planteamiento con respecto al material didáctico se hace alusión a que El libro de texto es un auxiliar en el estudio de una asignatura específica durante el desarrollo de un curso, de acuerdo con un programa oficial ya establecido. El libro de texto requiere ubicarlo en la situación del aula: espacio donde ocurren diversas interacciones entre docente y alumnos basadas en lecciones específicas. El libro de texto es uno de los recursos más frecuentemente utilizado en las labores de planeación (García, 1998) Se pretende plantear la función del texto didáctico en las interacciones que se establecen dentro del aula (Ramírez, 1997).

El texto escolar tiene tres funciones básicas: 1). Compendiar conocimientos. 2). Ofrecer un enfoque pedagógico. Y 3). Reflejar una visión del mundo y de la

sociedad. Cuando el alumno contacta con su libro de texto se crean situaciones de trabajo escolar donde escribir y leer se producen como en la vida real, lo que provoca momentos de aprendizaje, como ocasión para construir objetos de estudio (Ramírez, 1997). Los innumerables textos con que cotidianamente interactúan los alumnos son: revistas, anuncios publicitarios, programas de televisión, etc. Lo que establece en ellos momentos de comprensión y construcción de sentido.

El texto funciona como un interlocutor en el contexto del aula. Muchos docentes conciben la función de enseñar como transmitir información y ven en el texto un vehículo para cumplir tal función. Detrás de la manera como articula y operacionaliza esos elementos con los alumnos, está un conjunto de valores, intencionalidades y formas de sentir. Esta carga valorativa se expresa en las interacciones entre docentes y estudiantes; y configura la convivencia social en el aula (Ramírez, 1997).

Hablar de planeación en el contexto de la práctica docente cotidiana a nivel de 2° grado primaria supone aspectos básicos como son: reconocer la importancia que en este proceso tienen los pensamientos que constantemente se generan en los profesores y, por otro, las acciones que van emprendiendo momento a momento en esta tarea.

Concebir a la planeación como un conjunto de decisiones y acciones que se van presentando a lo largo de una jornada escolar, brinda la posibilidad de acercarnos a la labor docente desde las acciones cotidianas que los maestros realizan y no sólo desde los formatos que tienen que llenar, a lo que comúnmente nos referimos cuando hablamos de planeación. Esto es, ver a la planeación desde lo cotidiano nos permite abrir la mirada para identificar y describir los distintos matices que toma la acción de planear en las diversas prácticas (García, 1998).

Con respecto a los objetivos de los libros para el maestro de 2° grado de primaria, promovidos por la SEP, la tarea para el alumno no tendría que ser compleja ya que no se trata de lo que desconoce totalmente sino la concretización de lo que ya conoce, puesto que el programa actual de la SEP considera circunstancias y prácticas cotidianas incluso en el área de Español (Libro para el

maestro Español segundo grado, 1999., Bazan, 1999; y Lomas, 1998). Esta área trata al español como la lengua materna de la mayoría de los mexicanos, pretende ofrecer una formación para la comunicación, con base en la continua práctica de la lengua oral y escrita.

El manejo de la lengua hablada a través de distintos modos de discurso oral permite que el alumno participe en los medios de comunicación que podrán ser aprovechados como recursos didácticos y propiciar, respecto de aquéllos la formación de una actividad crítica en los educandos.

En el programa que contempla la SEP las nociones de lingüística se introducen paralelamente a la comunicación oral y escrita, para que así el alumno vaya comprendiendo el funcionamiento de la lengua (González, 1987), es decir se le da continuidad y reforzamiento a la información vista en el primer grado de primaria Y en este sentido la interacción maestro-alumno se inicia cuando el maestro desempeña el papel de guía y el alumno aprende sobre la práctica, con el apoyo de su libro el maestro propone y sugiere de manera didáctica, actividades que impliquen el aprendizaje. Es decir en el área de la interacción el maestro propicia actividades en las que el alumno entra en contacto con múltiples materiales escritos con la finalidad de que los alumnos desarrollen estrategias de lectura que les faciliten la comprensión. La funcionalidad de la lectura se hace efectiva si el niño utiliza lo que lee con propósitos específicos, la lectura como simple ejercicio no despierta interés ni gusto. Es muy importante que el maestro aproveche todas las oportunidades que se presentan para invitar al niño a leer y a servirse de la lectura con fines prácticos.

La escritura, por su parte tiene funciones sociales: permite a los individuos comunicar sus deseos, sentimientos o pensamientos, que perduraran a través del tiempo, en escritos. Algunas características de nuestro sistema de escritura son el principio alfabético, la direccionalidad, la segmentación y la función de la ortografía, la puntuación y otras graficas marcan el aprendizaje de la escritura como un proceso que parte de la interacción con los textos; durante este proceso también se desarrollan los conocimientos para escribir diferentes tipos de texto y la capacidad para adecuar el lenguaje al contexto, atendiendo siempre a la

claridad y el orden de las ideas (SEP, 1999).

Como se vio el programa de la SEP con respecto a la enseñanza del español en 2° grado de primaria se apega, al igual que el enfoque interconductual, a un enfoque comunicativo y funcional. Con este enfoque el niño tiene la oportunidad, mediante actividades de interacción lingüística de estar en contacto con la lengua escrita tal y como aparece con los textos y materiales que socialmente se producen, de acuerdo con sus necesidades e intenciones comunicativas.

CAP. IV

Estudio Experimental

Hemos mencionado la importancia que las interacciones tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo cuando el maestro como un elemento principal dentro de este proceso propicia interacciones en algún nivel como para lograr los objetivos establecidos en el programa de 2° de primaria en la materia de español, de ahí que en este capítulo se presenta la investigación sobre interacción, llevada a cabo en salones de clases, desde un enfoque interconductual.

En la presente investigación se pretende, de forma general, observar y analizar el tipo de interacciones que los maestros promueven con los alumnos de segundo grado de educación primaria en la enseñanza del español.

Y de forma específica, analizar el tipo de interacciones maestro-alumno durante la clase y las estrategias didácticas, de que se valen las maestras en la enseñanza del español, comprendidas en el plan de estudio actual, tales como:

- Analizar que niveles de interacción promueven las maestras en los alumnos, a través de las actividades que ellas organizan en la enseñanza del Español 2° grado.
- Analizar las actividades académicas en términos de la relación que guardan con los objetivos curriculares y la disciplina.

MÉTODO

La investigación consistió en un estudio prospectivo de corte observacional, que se llevó a cabo dentro de salones de clases de escuelas públicas primarias de la zona metropolitana del Estado de México.

Sujetos: Participaron tres maestras con sus respectivos grupos de educación básica que imparten clases de la materia de Español en segundo

grado, pertenecientes a dos escuelas públicas, ubicadas en los reyes iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. De las 3 maestras una cuenta con escuela normal básica y las otras dos con estudios de licenciatura. Solo una de ellas tiene una experiencia de tres años como maestra y uno impartiendo el 2° grado, mientras que las otras dos tienen, una 13 años como maestra y dos veces ha impartido el 2° de primaria y la otra 17 años de experiencia como maestra y 5 veces ha impartido el 2° de primaria.

Las escuelas y los grupos estudiados fueron aquellos cuyos directores y profesores mostraron disposición para participar en la investigación. Dado que la investigación parte de la teoría de campo multifactorial de Kantor (1959), es conveniente mencionar que la comunidad de Los Reyes Iztacala, esta ubicada en una zona urbana con todos los servicios, y constituida principalmente por viviendas de interés social.

Materiales: Cámara de videograbación, cassettes, software para análisis de video, lápices, Plan de Estudios de la SEP, Libros de avance programático y libros de texto de 2° grado de Español.

Procedimiento de obtención de datos: Con el propósito de recolectar información, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Se filmó una clase sobre un tema específico de Español, el tiempo de filmación dependió del tiempo de duración que cada maestra ocupó para impartir su clase.
- Se revisaron las lecturas que los niños realizaron, en el salón de clases, sobre el tema elegido.
- Se recabó información sobre la formación académica del docente, número de años en que ha impartido el grado de primaria de nuestro interés e información sobre su quehacer profesional, a través de una entrevista con cada una de las maestras participantes.
- Se transcribieron cada una de las filmaciones para cada una de las maestras en su clase con su grupo, para ello se elaboraron hojas de vaciado de datos (Ver anexo 1).

Cada formato de vaciado de datos contiene datos generales que incluyen

grupo, grado, escuela, profesora, fecha, tiempo de duración de la filmación, tema y objetivos curriculares de la sesión.

El formato incluyó : a) La fase que daba inicio al episodio interactivo, b) la descripción de la actividad, c) Una descripción detallada de los segmentos de interacción ocurridos en el salón de clase, entre la maestra, los alumnos y los objetos de conocimientos, incluyendo una transcripción de los episodios de preguntas y respuestas, d) el material o recurso didáctico empleado por la maestra, e) la categoría ocurrida en cada segmento de interacción, y f) el tiempo que duró cada segmento. Segmento o episodio interactivo: Está constituido por las interacciones que ocurren de manera sucesiva entre la maestra, los alumnos y los objetos de conocimiento, y que pertenecen a un mismo nivel funcional y a una misma categoría. En el anexo 2 se describen las categorías de análisis funcional diseñadas para analizar en que sentido se dan las interacciones maestro-alumno. En el caso de episodios constituidos por interacciones lingüísticas, la categoría se determina con base en la información que proporciona la maestra o el texto, las preguntas que la maestra formula y las respuestas que los niños dan. El cambio de un segmento interactivo a otro (el corte del segmento) se registró cuando cambiaba la categoría.

Las clasificación de las categorías de análisis consistió en una depuración de la taxonomía de la conducta desarrollada por Ribes y López (1985), que plantea 5 niveles funcionales de organización de la conducta cualitativamente distintos (contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial). Con base en los datos recolectados se elaboró una taxonomía de análisis específica que dé cuenta de las interacciones que los maestros promueven con los contenidos educativos (Ver anexo 2).

Análisis de datos:

Para cubrir el primer objetivo de la investigación se obtuvo el porcentaje de tiempo de la clase en que los alumnos mostraron cada nivel funcional ante las actividades que la maestra estructuraba, para cada grupo estudiado; con esto se obtuvo el patrón de interacciones por grupo, que permitió ver las categorías más

frecuentes en cada clase.

Para cubrir el segundo objetivo se analizó en cada grupo estudiado: 1) La pertinencia y estructura de las actividades y tareas organizadas por la maestra para cumplir los objetivos curriculares correspondientes a esa clase, establecidos por la SEP; 2) la relación que guardan los términos y conceptos trabajados en la clase con los aspectos teóricos metodológicos propios de la disciplina particular que se está enseñando, y 3) la pertinencia de los niveles funcionales que se promueven en la clase, en términos de por qué son o no suficientes para cumplir los objetivos y los aspectos requeridos por la disciplina particular que se enseña, en el grado escolar de que se trate.

RESULTADOS

Niveles de interacción.

La figura 1 muestra el tiempo durante el cual alumnos y maestras se involucraron en actividades asociadas a los tipos de interacción propuestas por Ribes y López (1985), que plantea 5 niveles funcionales de organización de la conducta cualitativamente distintos (contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial) en cada grupo estudiado.

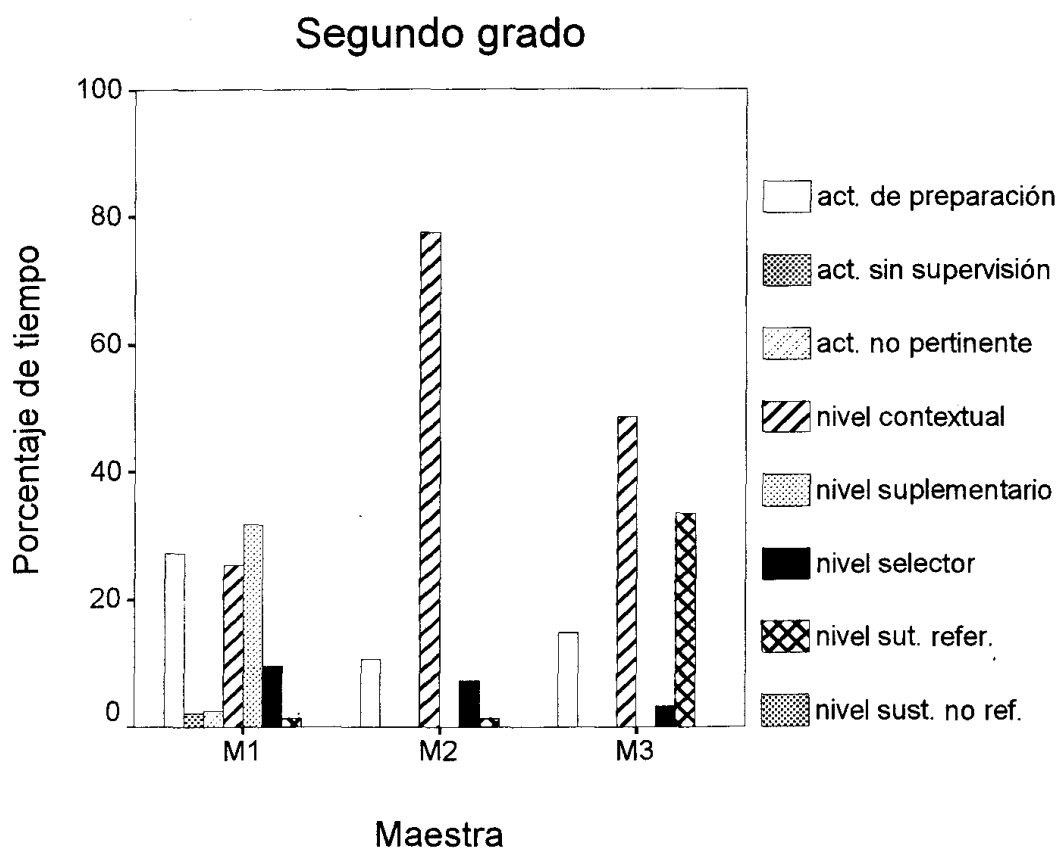


Fig. 1.- Presenta el porcentaje de tiempo que cada una de las maestras ocupo en la promoción de los diferentes niveles funcionales de interacción, en su clase.

La figura 1 muestra que en cuanto a las categoría de preparación de actividades la M1 ocupó, el 27.27% de su clase, que fue quien ocupo más tiempo que las otras maestras en esta actividad ya que la M2 ocupo el 10.63% y la M3 el 14.78%, a su vez para estos dos últimos casos las actividades sin supervisión y las actividades no pertinentes fueron nulas, mientras que la única que ocupa tiempo de su clase en este tipo de actividades fue la M1 con un promedio para los dos tipos de interacción de 2.36%; cabe señalar que este tipo de actividades no promovían ningún tipo de interacción de nivel funcional.

Como se puede observar en la figura 1, para dos de las maestras participantes en este estudio el tipo de interacción, que más promovieron en sus alumnos y a la que le dedicaron más tiempo de su clase de español de 2° grado, es del tipo contextual (donde los niños participaban escuchando, copiando o repitiendo información de la clase), situación remarcada en el grupo M2, que dedico a este tipo de interacción el 77% de su clase (más del 50%) mientras que la M3 ocupo el 48.56% (casi la mitad del tiempo de su clase) solo una de las maestras (M1) ocupo el 25.33% del tiempo de su clase (es decir la cuarta parte de su clase).

Las interacciones del nivel suplementario, donde los alumnos regularmente complementan ejercicios, sólo se presentaron en una de las maestras (M1) con un porcentaje de tiempo del 31.76%, ésta categoría fue la que ocupó la mayor parte del tiempo de las clase de esta maestra, incluso por arriba del uso de interacciones contextuales. Las interacciones de este nivel fueron nulas en las otras dos maestras.

El tiempo dedicado a las interacciones del tipo selector para el caso de las tres maestras fue en promedio de 6.67% de su clase, situación donde los alumnos se involucran en actividades que implican relacionar términos técnicos y buscar respuestas a preguntas concretas, seleccionándolas de un texto o exposición; de hecho quien ocupó más tiempo, que las otras dos maestras, en este tipo de interacciones fue la M1 con una 8% del tiempo de su clase.

El uso y promoción por parte de las maestras en cuento a las interacciones del nivel sustitutivo referencial solo fue notable en la M3 con el 33.44% de su clase, mientras que las otras maestras solo la manejaron alrededor del 1.30% del tiempo de su clase, es decir un uso casi nulo de este tipo de interacciones.

Hay que mencionar que como se observa en las figura 1 fue nulo el tiempo dedicado a las interacciones del tipo sustitutivo no referencial en el caso de las tres maestras.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a cada una de las maestras, donde el cuestionamiento estuvo dirigido a los años de servicio, al número de veces que han impartido 2° grado y sobre su estrategia de enseñanza (ver formato

de entrevista, anexo 3), la información que se obtuvo en cuanto a su quehacer profesional, fue que las maestras concuerdan en buscar la lectura de comprensión en sus alumnos al abordar una lectura, en buscar apoyo de los padres cuando los niños no dominan la información, en que dejan tareas para reforzar las temáticas vistas y en que la estrategia para la enseñanza de la ortografía, gramática y sintaxis es la corrección y dictado de palabras. En cuanto a los objetivos, dos de las maestras (M1 y M3) consideran que estos se alcanzan en un 90%, mientras que para la M3 estos se alcanzan en un 70% las tres coinciden en que los problemas que enfrentan al enseñar español son la falta de comprensión de los niños, los errores de ortografía y no saben redactar.

De los resultados presentados en la figura 1, se observa que la M1 se diferencia de las otras dos maestras por utilizar tiempo de su clase para las interacciones contextuales, suplementarias y actividades de preparación, su objetivo se dirigía a la promoción de interacciones selectoras a las cuales les dedicó poco tiempo y por lo que no logró cubrir su objetivo, el dato es que esto no corresponde con lo que expreso en la entrevista, cuando se refiere a que ella cree alcanzar sus objetivos al 90%. La maestra cuenta con un nivel de escolaridad de lic. En educación primaria, egresada de la escuela normal de tlalnepantla en 1989 y tiene 13 años de servicio, ha impartido 2 veces el 2° grado y con el nuevo programa una vez.

La M2 cuenta con un nivel de estudios de lic. En educación primaria, egresada de la escuela nacional de maestros en el año 1999 y tiene 3 años de servicio, es la primera vez que imparte el 2° grado y vemos en la figura 1, que a diferencia de las otras dos maestras es la que dedicó más tiempo de su clase a las interacciones contextuales (77% de su clase) lo que contradice lo expresado en la entrevista cuando se refiere a buscar en sus alumnos lectura de comprensión, puesto que en este nivel el alumno modula su respuesta y responde de manera pasiva al medio, mientras que una lectura de comprensión implica promover en los alumnos interacciones del nivel sustitutivo referencial, que para el caso de esta maestra, el tiempo dedicado a ello fue en promedio del 1.30% de su clase, aún cuando el objetivo de su clase implicaba interacciones de este tipo, por el hecho

de pretender activar conocimientos previos y realizar predicciones, por parte de los niños; tal vez esto se deba a que es la primera vez que la maestra imparte el 2° grado de primaria, sin embargo este puede ser un dato interesante en investigaciones subsecuentes, que consideren la influencia y efectos que tienen los factores como la experiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje,

Finalmente en la M3 notamos, en la figura 1, que ocupó tiempo de su clase tanto para las interacciones contextuales como para las interacciones del tipo sustitutivo referencial (aunque en menor grado); sin embargo se diferencia de las otras dos maestras por ser la única que ocupó tiempo a promover interacciones de este tipo (33.44%) lo que consideramos que influyó para que los niños se acercarán al logro del objetivo, aunque este sugería actividades encaminadas al nivel selector por la tarea de “identificación” que los alumnos tenían que realizar. La maestra cuenta con un nivel de escolaridad de normal básica, egresada del Colegio “El Salesiano” en 1984 y tiene 17 años de servicio, ha impartido 5 veces el 2° grado, y consideramos que fue la que más se acercó al logro de su objetivo, tal vez en este caso también la experiencia es un factor que deba ser tomado en cuenta, pues en comparación con las otras dos maestras es la que más veces ha impartido el 2° grado de primaria.

Análisis de actividades:

Los resultados en cuanto al análisis de actividades se pueden observar en los cuadros que a continuación se presentan:

Análisis de actividades. (M1).

Tema: Antónimos.

Objetivo: Que los niños descubran que algunas palabras (sustantivos, adjetivos y verbos) pueden tener significados contrarios permitiéndoles enriquecer su vocabulario.

Descripción de la secuencia de actividades:	Relación con objetivo	Relación de actividades con Disciplina.	Pertinencia de actividades con niveles funcionales
a).- La maestra cuenta un cuento de un rey llamado Antónimo, en él resalta palabras con significados opuestos al mismo tiempo que deja que los niños deduzcan las palabras opuestas con su ayuda y a través de preguntas.	Si tiene relación porque al contar la historia incluye ejemplos de palabras antónimas	El cuento con palabras antónimos es un concepto básico en Español.	Se observa que durante esta clase los niños se involucran en interacciones tanto contextuales como suplementarias, pertinentes como actividades que conducen a los niños al desarrollo de competencias lingüísticas con el uso de antónimos permitiéndoles enriquecer su vocabulario, pero no se logra alcanzar el objetivo puesto que el término “descubrir palabras” se refiere a un proceso de discriminación y por tanto de selección y la maestra dedico muy poco tiempo a este tipo de interacciones. La técnica pedagógica usada por la maestra no es la propuesta por el libro del maestro, aunque las actividades corresponden a los criterios establecidos por la SEP en la materia de español 2° grado; se considera, faltaron interacciones del tipo selector para el logro total del objetivo, puesto que los alumnos en ningún momento lograron el dominio de las actividades por si solos (el poco tiempo que dedicó la maestra a estas interacciones, aunque promovía con preguntas en varias ocasiones la maestra respondía en vez de los alumnos).
b).- La maestra hace preguntas solicitando que los niños, después de presentarles información (el concepto de la palabra Antónimo) las respuesta, las ira anotando en el pizarrón para que los niños los copien en sus cuadernos.	Si tiene relación por la inclusión del concepto, como base al ejercicio.	La actividad se dirige al manejo y comprensión de la palabra antónimo.	
c).- La maestra pide a los niños que elaboren ejemplos para estructurar el concepto de los antónimos y los escribirán en sus cuadernos.	Si tiene relación.	Manejo deliberado de la palabra antónimo.	
d).- La maestra solicita a sus alumnos completen un ejercicio del material didáctico de apoyo (guía) en donde se les pide que cambien las palabras subrayadas del texto por su correspondiente antónimo y tienen que escribir en con letra cursiva, (la maestra les ayuda).	Si tiene relación por la práctica y uso de palabras antónimas.	Ejercicio que completa lo aprendido del tema antónimo.	
e).- Cantan una canción, en la que la maestra incluye palabras antónimas.	Si tiene relación	Ejercicio que permite a los niños hacer uso de antónimos	

Análisis de Actividades. (M2).
Tema: semejanzas y diferencias.

Objetivo: Activación de conocimientos previos: 1).-el niño deberá de realizar predicciones acerca del contenido a través de imágenes y 2).- Que los niños describan la forma de ser de los personajes que más les hayan gustado del cuento a través de adjetivos calificativos Identificando semejanzas y diferencias.

Descripción de la secuencia de actividades:	Relación con objetivos	Relación con Disciplina.	Pertinencia con niveles funcionales
a).-La maestra expone láminas y pide que expresen lo que creen que va a suceder en la historia, a través de las imágenes que ven en su libro de lecturas (Pág. 200).	Relacionado con el Obj. 1	Si, por referirse a un cuento con propósitos de competencias lingüísticas.	Las objetivos, en esta clase, sugieren la promoción de interacciones del tipo sustitutivo referencial y selector, de ahí que, no se considerará pertinente que haya dedicado la mayor parte de su clase a interacciones del tipo contextual y suplementarias (basadas en la exposición de información, el contacto visual de imágenes y lectura del cuento), que aunque marcan un buen principio debió promover más interacciones selectoras (reconocimiento de las características de los personajes del cuento utilizando adjetivos calificativos para ello, completar información, identificar semejanzas y diferencias de un personaje, completar actividades del libro Español Actividades). Aunque la practica pedagógica de la maestra es la sugerida en el libro para el maestro, se observa una promoción casi nula de interacciones sustitutivas referenciales (en lo que corresponde a la activación de conocimientos previos, donde el alumno realiza predicciones a través de imágenes) y aunque es pertinente faltó que la maestra dedicará más tiempo a la promoción de este tipo de interacciones. De allí que la pertinencia de actividades no concreta el alcance total de los objetivos y por lo tanto no se asegura el dominio total de la temática por parte de los alumnos. Debido al poco tiempo dedicada a actividades de orden sustitutivo referencial y selector.
b).- La maestra lee el cuento a renglón seguido sin interrupciones.	Relación con el Obj.2	El alumno escucha con el propósito de que comprenda.	
c).- La maestra pregunta a los niños, sobre la lectura y sobre las características de los personajes. (aclara el término "semejanzas" y "diferencias").	Relación con el Obj. 2	Se refiere al análisis de la lectura.	
d).- La maestra solicita a sus alumnos responder los ejercicios de su libro de Español actividades, lección 32 en la Pág. 157-158, en donde los alumnos deben elegir personajes, mencionar y escribir las semejanzas y diferencias entre estos.	Relación con Obj.2	Las semejanzas y diferencias se plantean en términos de adjetivos calificativos.	
e).- Entre la maestra y los alumnos eligen un personaje y mencionan sus características (adj. Calificativos, la maestra, les recuerda a los niños lo que son estos) con estos hacen enunciados que escribe en el pizarrón para que después los niños lo copien en sus cuadernos.	Relación con Obj.2	La relación con la disciplina es correspondiente a la regencia que se hace de adjetivos calificativos.	
f).- Finalmente los niños harán e inventarán oraciones con adjetivos calificativos	Relación con Obj.2	Manejo de la información de la temática.	

Análisis de actividades. (M3).

Tema: Lo real y lo fantástico.

Objetivo: el niño aprenderá a identificar lo que es real y lo que es fantástico en un cuento.

Descripción de la secuencia de actividades:	Relación con objetivos	Relación con Disciplina.	Pertinencia con niveles funcionales
a).-los alumnos comentan, en equipo, que es lo que les gusta y lo que no les gusta hacer en sus casas y en la escuela.	No, guarda relación con el objetivo.	No, ya que la maestra no esclarece el propósito de esta actividad, ni se encuentra relacionada con lo objetivos.	Las actividades descritas, en esta clase, se articulan alrededor de los términos "real y fantástico", el objetivo, se encuentra manifestado en términos del nivel funcional selector, sin embargo fueron mínimas las actividades en este nivel lo que nos indica que no fue pertinente la alta promoción de actividades contextuales; si embargo fue el único caso en donde se observó el uso constante de interacciones a nivel sustitutivo referencial, que activarían nociones en el niño pero no confirmarían el logro del objetivo. En este sentido el desarrollo de la clase se apego al tipo de didáctica que se sugiere en el libro para el maestro por lo que su aplicación como estrategia pedagógica es adecuada, ya que las respuestas de la mayoría de los alumnos y poco a poco en el transcurso de la clase se acercaron a identificar factores reales y fantásticos, es decir a la función selectora (aunque no fuera promovida por la maestra).
b).-Exposiciones de ilustraciones "El lápiz mágico", del libro de español lecturas 2° grado página (pag. 56),los niños las observan al tiempo que la maestra hace preguntas sobre lo que creen que ocurrirá en el cuento.	Tiene que ver con el objetivo de hacer predicciones	Tiene que ver con las competencias lingüísticas de los niños.	
c).- La maestra lee el cuento a renglón seguido y sin interrupciones.	Si tiene relación ya que marca el uso de un cuento.	alumno como escucha, se refuerza la atención	
d).-Los niños leen el cuento por turnos, la maestra interrumpe ocasionalmente para preguntar sobre la misma lectura	Si tiene relación ya que rectifica la información de la lectura.	Se da práctica y entrenamiento a la lectura, ante las preguntas el niño va comprendiendo.	
e).-De la lectura la maestra pide a los niños expresen lo que identificaron como real y como fantástico, con su ayuda.	Si tiene relación ya que inician la identificación de términos reales y fantásticos, a través de la concepción de éstos.	La actividad representa la base para posteriormente identificar tipos de textos.	
f).-La maestra expone enunciados en el pizarrón, los niños identificaran información real y fantástica, luego en equipo, copiaran enunciados en una mitad reales y en la otra fantásticos.	Si tiene relación por la actividad de identificación como se expresa en el objetivo.	Las oraciones, el tipo de texto, copiar y escribir son actividades específicas, por si mismas del español.	

Como se puede observar en los cuadros de análisis de actividades, en general, las maestras organizaron sus actividades académicas alrededor de los temas especificados para su clase, donde la mayoría de los términos que se trabajaron en clase correspondieron a un lenguaje ordinario, lo cual correspondió con los objetivos del programa de la SEP para segundo grado en la clase de español.

Al analizar la pertinencia de los niveles funcionales que se promueven en clase se encontró que constantemente los alumnos se involucran en interacciones contextuales.

CAP. V

Discusión y Conclusiones.

Los resultados obtenidos en esta investigación nos sugieren que aunque las maestras participantes alcanzan objetivos, estos por si mismos no se concretan en los alumnos debido a la alta promoción y uso de las interacciones contextuales donde los alumnos se involucran en actividades que requieren de la repetición textual de la información, de escuchar o copiar, es decir se muestran pasivos y su reactividad es modulada. En uno de los casos (M1) la maestra dedicó más tiempo de su clase a la promoción de interacciones suplementarias (un poco más que interacciones contextuales), donde el alumno responde de manera modulada ante la variabilidad (completando ejercicios que de alguna manera implican la información presentada) pero sólo logro cubrir una parte del objetivo ya que éste sugería la promoción de interacciones del tipo selector, por lo que tampoco se concreto en los alumnos el logro del objetivo.

La M3 dedicó tiempo de su clase a las interacciones sustitutivas referenciales, pero esto solo tuvo que ver con una parte del objetivo de la temática (hacer predicciones), pero en cuanto a diferenciar lo real de lo fantástico, faltó ocupar más tiempo, por parte de la maestra, a la promoción de interacciones del tipo selector para concretar en los alumnos la tarea de identificación, por lo que tampoco se concreto en los alumnos el objetivo.

En los casos anteriores estudiados se observó que la clase se caracterizó por la repetición textual de información del cuento, y poco dirigido a la comprensión del mismo, para ello las maestras han de propiciar la comprensión aunada a la expresión oral o escrita por parte del alumno considerando situaciones similares en base a la experiencia del alumno que corresponda con la información solicitada en términos de competencias lingüísticas.

Dos de las maestras (M2 y M3) utilizaron la estrategia pedagógica sugerida en el libro para el maestro, establecida por el programa de educación básica (SEP) en el área de Español 2° grado, y la cual parte de bases

constructivistas, donde el proceso Enseñanza – aprendizaje tiene como eje la transmisión de conocimientos estructurados, y en donde el alumno a través de conceptos construye significados, pero ante los resultados de la presente investigación, parece que efectivamente tan solo es eso, la transmisión de conocimientos estructurados, porque para que el alumno construya significados a través de conceptos, para nosotros sería la respuesta del alumno en niveles sustitutivos referenciales promovidas por las maestras, por ello nos seguimos preguntando en donde estará la propuesta en cuanto a la reflexión, comprensión y dominio de la información por parte de los alumnos? O por otro lado ¿Por qué los maestros, como guía de sus alumnos hacia la adquisición de conocimientos y saberes, deciden no establecer las condiciones adecuadas para que los alumnos respondan a un nivel sustitutivo referencial, que en vistas del constructivismo y que de acuerdo al programa actual de la SEP, sería ese mundo de intercambios comunicativos, donde leer y escribir representa la ocasión a construir?

Los objetivos del programa de la SEP no son diferentes a la pretensión interconductual, de que el alumno aprenda, comprenda y domine información, (es decir, responda en un nivel sustitutivo referencial) de hecho ante la actualización del Programa, este se apega a un enfoque comunicativo y funcional, a partir del 2º grado, como base formal para el aprendizaje de las ciencias, es decir, un buen promedio en Español 2º grado de primaria, garantizaría un buen promedio en las demás materias ya que en todas se incluye la escritura y la lectura como básica, de ahí la gran importancia y preocupación por llegar al cumplimiento de los objetivos del programa en esta área, y al ver la respuesta de las tres maestras en la presente investigación se podría decir que estas no están estableciendo las condiciones necesarias para que esto ocurra.

Es decir, el alto índice de uso y tiempo dedicado a promover interacciones contextuales en el desarrollo de una clase, no puede definirse como la forma precisa para alcanzar los objetivos de la temática de español de 2º grado, pues como se observa en las tablas de análisis de actividades los objetivos implicaban no solo este tipo de interacción sino también los otros tipos de niveles de interacción (suplementario, selector, sust. referencial y sust. no referencial) por lo que cabe mencionar que las maestras propiciaron bajos

promedios de interacciones del tipo sustitutivo referencial que implica el desligamiento de la información presentada en clase, es decir el fin absoluto “aprendizaje”, por lo tanto no se asegura el cumplimiento de este fin en los alumnos participantes en el estudio y una sola actividad en este nivel funcional representaría el ejemplo ideal para comprobar si los alumnos aprendieron, conjunto claro, al uso de los otros niveles de interacción, ya que los alumnos que en general resuelven bien las tareas en los cinco niveles funcionales cualitativamente jerarquizados, entonces también obtendrían buen promedio en la materia de español (Bazán, Rojas, Zavala, 2000; Farfan, 1998 y 2001).

Esto refleja que hasta nuestra actualidad el exceso del uso de interacciones contextuales promovidas por los maestros sigue reflejando limitaciones en las interacciones con los alumnos, con los recursos didácticos en la enseñanza del Español en segundo grado de primaria (Mares y Cols. (Mares, 2001; Mares, Bazán y Farfán, 1995; Guevara, 2001; Guevara, Rivas, Rueda y Macoltela, 1999). Probablemente, siga latente la forma educativa tradicionalista, donde, como lo expresa Nuñez, (2001) “En clase no se habla”, y donde el maestro asume el control y dominio sobre sus alumnos y estos por su parte son los subordinados; por lo tanto, se determina que finalmente influye la modalidad de interacción elegida por el maestro; en donde las diferencias entre estilos implican, por un lado diferencias 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 (Borzzone, 1993) y por lo tanto no se ha logrado llegar al supuesto de que la educación debe de facilitar al niño el desarrollo de actitudes, invitándolo a responder activamente a través de la discusión como una forma de lenguaje. (Gramigna, 2001).

En este sentido, es preocupante conocer que maestros y estudiantes, quienes comparten el ambiente del aula, por muchas horas durante casi un año, no enriquezcan la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje utilizando el lenguaje como suceso del entramado cultural que da sentido a nuestras interacciones (Farfán y Amador, 1998) y que por supuesto, según el nivel de funcionalidad, se predeterminará la positividad, ayudándonos a distinguir circunstancias adecuadas de las inadecuadas por los resultados que se generen.

Todo esto nos hace pensar en el cuestionamiento acerca de que si ¿los niños de 2° podrán responder a niveles sustitutivos referenciales?, sobretodo si se establece que la opción la tienen los maestros ya que son ellos quienes propician las condiciones necesarias para que esto pueda ocurrir, como se puede observar en los resultados, por lo menos en esta investigación eso no ocurrió, pero ha ocurrido y se ha logrado; como lo demostró Farfán (1998) al elaborar y validar un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura desde esta perspectiva, con resultados satisfactorios y al comparar la funcionalidad de diferentes métodos de enseñanza en donde el interconductual presenta al final más posibilidades de aprendizaje del español que los otros métodos (PALEM; Minjares y Onomatopéyico). Por su parte Mares, Guevara y Rueda, 1996 (cit. en Rueda, 1997) también demuestran que los niños de segundo grado pueden responder a niveles sustitutivos referenciales y no referenciales cuando se encargaron de construir condiciones necesarias para ello, promoviendo que los niños construyeran relaciones entre eventos al hablar y escribir sobre un tema.

El éxito en el aprendizaje, desde el enfoque interconductual nos puede ayudar a explorar la ventaja de hacer de los alumnos los principales promotores de la actualización docente, (es decir al pretender que los alumnos respondan a niveles cada vez más complejos) los alumnos aventajados, ágiles, serán los más demandantes, los cuales impedirán que el docente se vuelva pasivo y tradicionalista (Farfán y Amador, 1998). Ello contribuiría a un mejor desempeño docente y, en un futuro, de un ámbito donde maestro y alumnos se expresen y se comuniquen. Donde la palabra sea una herramienta que permita no solo repetir conceptos si no crear y recrear imágenes, proyectar emociones, expresarse, encontrarse y reconocer al otro (López, 1999).

La interacción ocurre entre los participantes, las situaciones y contextos comunicativos específicos (maestros, alumnos y material didáctico), en esta investigación el material de apoyo para la M2 y para la M3 fue tanto el libro de español lecturas y el libro de “español actividades” para el desarrollo de su clase, mientras que la M1 ocupó de apoyo un libro llamado “guía” se trató así de examinar de que manera los hablantes tienen en cuenta a sus interlocutores al seleccionar el tema, el material didáctico y los elementos lingüísticos pertinentes al intercambio, y como los oyentes a su vez, les responden; de ahí

la propuesta de seguir analizando interacciones donde el objetivo sería, el de compartir puntos de vista, proveer argumentos racionales o verosímiles y trabajar en forma cooperativa para alcanzar nuevas comprensiones, nuevos significados dentro de la comunidad del aula. Esta comunidad debe concebirse como una entidad dinámica, cambiante y flexible, ya que son los pensamientos, los sentimientos, las actitudes y el lenguaje de todos los participantes los que contribuyen a establecer interacciones cada vez más complejas.

La investigación en este ámbito y desde un enfoque interconductual sigue siendo necesaria puesto que estamos en los momentos de innovación, pero para proponer aún siguen siendo pocos los estudios, que aunque las bases son contundentes todavía no logramos atraer la atención de los profesionales de la educación, además solo en este sentido la investigación psicológica será capaz de indicarnos si las sugerencias son válidas, puesto que hay que considerar que todavía para el año 2001, Farfán, nos reporta que observo el rechazo de las autoridades las cuales critican la propuesta interconductual y generaban un clima persecutorio en contra de las profesoras que aplicaban el programa interconductual; esto implica que nuestras escuelas de educación no están abiertas a la innovación sino que son fieles salvaguardas de la tradición o la costumbre (por lo menos los resultados de la presente investigación así lo demuestra); sin embargo las propuestas pueden ser válidas aún cuando ocurra esto.

Por lo tanto se concluye que las interacciones más comunes que los maestros promueven al dar su clase de Español de segundo grado, en su mayoría son de tipo contextual, que se basa en la repetición textual de la información, donde los alumnos en este nivel reaccionan a propiedades fisicoquímicas de su entorno que han adquirido funcionalidad. Los alumnos ante esta situación no alteran su ambiente sino que amplían y modulan su reactividad sobretodo en los momentos de lectura, ante la presentación de información por parte de la maestra quien después les solicita reproduzcan (repitiendo, leyendo o escribiendo) lo que se acaba de decir o cuando la actividad práctica implica copiar información. Todo esto tiene que ver con que los maestros en la actualidad siguen (aunque en menor grado) aplicando métodos y técnicas tradicionales.

Como propuesta a las investigaciones subsiguientes es recomendable aunar objetivos que corroboren los resultados de la presente investigación con información que no sólo distinga análisis de actividades sino a su vez actividades de evaluación dirigidas a comprobar lo verdaderamente aprendido por los alumnos puesto que no basta tan solo el criterio de logro que el profesor tenga, ya que lo contradictorio para el proceso enseñanza-aprendizaje (correlacionado a los objetivos de la SEP) sería que si los maestros enseñan a un nivel contextual, estos a su vez exigirían respuestas contextuales y por lo tanto esto no garantizaría un verdadero aprendizaje en los alumnos pero tal vez lo que sería claro es que los alumnos aprenden a responder al nivel propiciado por el maestro.

Otra propuesta es la de continuar con la tarea de investigación sobre interacciones, haciendo esta cada vez más completas, ya que como se vio en los resultados de la presente investigación son muchos los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, entre ellos la posible influencia de la experiencia con la que cuentan los maestros para alcanzar los objetivos establecidos por el plan y programas de educación básica, o considerar de esta investigación que lo que las maestras expresaron en su entrevista, en algunas ocasiones no concordó con lo que promovieron en clase, este es uno de los datos más importantes que abre otra línea de investigación que nos lleva a plantearnos, si el programa de la SEP se apega a un enfoque comunicativo y funcional en la materia de español; si la enseñanza de esta materia es de suma importancia por que las demás asignaturas implican leer y escribir; y si el pensamiento de los maestros esta dirigido a buscar la llamada lectura de comprensión, ¿Qué es lo que esta pasando en cuanto a plasmar todos estos fines, en una realidad que sea evidente?, por que en lo que respecta a los resultados de esta investigación el uso constante de interacciones contextuales no reflejan lo anterior.

Así pues se hace necesario continuar con otras investigaciones sobre interacciones que propicien la reflexión en los directivos, maestros y profesionales en la educación, de la aplicación de un método funcional que implique un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje y que los lleve a abrirse al mundo de posibilidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, M. y López, O. (1997, octubre). *La investigación Educativa en las escuelas normales del Estado de México. Balance de una década*. Documento presentado en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, México.
- Bazán, R. A. (1999). La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria pública. En *Aportes conceptuales y Metodológicos en Psicología Aplicada*. (pp.81-92). Instituto Tecnológico de Sonora.
- Bazán, R. A; Grace, R. B y Zavala, G. M. (2000). Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX, 2, 115-132.
- Biehler, R. Y Snowan, J. (1992). *Psicología Aplicada a la Enseñanza*. México: Limusa.
- Blanco, L. A. (1997 octubre). *La educación normal al inicio de cursos 1995-1996*. Documento presentado en el IV Congreso de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán. México.
- Borzone, A. M y Rosemberg, C. R. (1993). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje*. 67-68, 115-132.
- Brophy, J. E. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Brophy, J. E. (1985). Teacher student interaction. En: J. B. Dusek (ed.), *Teacher expectancies*, (p.p. 303-328). Hillsdale, New Jersey: Erlaum.
- Campos, S. N. (1991). Estilos de enseñanza-aprendizaje en aulas de escuelas Ubicadas en zonas urbano-marginales. *Revista Educación*, 15, 2, 39-47.
- Castorina, J. A. (1998). Aprendizaje de la ciencia: Constructivismo social y eliminación de los procesos cognoscitivos. *Perfiles Educativos*, XX, 82, 24-39.
- Cole, D. G; Sugioka, H. L. & Yamagata-Lynch, L. C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *Journal of Creative Behavior*, 33, 277-293.

- Coll, C. (1993). Psicología y didácticas: una relación a debate. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 59-75.
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- Espinosa, H. R. (2001). El método de Proyectos como una alternativa para la enseñanza de las Ciencias naturales de la educación primaria. *Xiclli*, 41,, 26-34.
- Farfán, E. Y Amador, P. (1998). Análisis interactivo de la reflexión Sobre la práctica como estrategia de actualización docente. *Desarrollo académico*, 17, pp. 2-6.
- Farfán, E. Y Amador, P. (2001). La enseñanza de la lecto-escritura. *Educación*, 33, 25-28.
- Gauthier, C. (1998). Sortir del idées recues sur l'enseignement. *Vie Pedagogique*, Février-mars, 7-9.
- García, P. H. (1998). El libro de texto en la planeación a nivel primaria. *Educar*, Nueva época, 5, Abril/Jun, 85-90.
- Gettinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. *School Psychological Review* 17, 227-242.
- Goldenberg, G. (1992). The limits of expectations: A case for case knowledge about teacher expectancy effects. *American Educational Research Journal*, 29, 517-544.
- González; M. (1987). Español. En SEP (Ed), *La educación primaria, plan de estudios y lineamiento de programas. Serie: La Educación Elemental Mexicana* (pp. 63-65). México, 1era Edición.
- Goulpil, G. & Lusignan, G. (1998). Enseignants, activités d'apprentissage et programmes d'études : points de vue d'élèves du secondaire. *Vie Pedagogique*, 106, février-mars, 23-26.
- Guevara, Y. (2001). *Análisis de las habilidades de los niños que ingresan a educación básica y su relación con los programas de estudio del primer grado*. Tesis inédita de Doctorado en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y., Rivas, O., Rueda, E. Y Macotela, S. (1999). Análisis de las prácticas didácticas de maestros de primer grado: un estudio descriptivo.

- Revista de integración, Educación y Desarrollo Psicológico*, 11, pp. 78-95.
- Gramigna, S. (2001). Las discusiones de cuentos en la clase. *Burdon Revista de Pedagogía, sociedad española de pedagogía*, 53, 1, 31-40.
- Guzmán, D. M. (2001). Interacciones Emergentes: Una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento Educativo*, 29, 319-340.
- Hernández, F. G. (1999, octubre y noviembre). *El fracaso escolar en la zona norte del Estado de México*. Documento presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, Ags., México.
- Hofer, M. (1999). Leer-Schüler-Interaktion. En: Franz E. Weinert (Dir) *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Imáz, C. (1995). Micro política y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana. *Perfiles Educativos*, 67, 59-76.
- Jussim, L. (1996). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429-445.
- Kantor, J. R. (1959/1978). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Kline, F., Deshler, D. & Schumaker, J. (1992). implementing learning strategy instructions in class setting: A research perspective. En M. Ressler, K. Harris & J. Guthrie (Dirs.) *Promoting Academic Competence and Literacy in School*, San Diego: Academic Press, Inc. Cap. 13.
- Larrauri, T. R. (1999, octubre y noviembre). *Educación y desarrollo en México durante el siglo XX*. Presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, Ags., México.
- Lomas, C. Osoro, A. Tuson, A. (1998). La enseñanza de la lengua. *Ciencias del lenguaje, Competencia comunicativa y Enseñanza de la lengua* (pp.59-107). España: Paidós.
- López, P. E. (1999). La comunicación en el aula. *Revista Mexicana de Pedagogía*, X, 17, IV-V.
- Mares, G. (2001). *Interconductismo y el análisis de las interacciones maestra-alumnos*. Presentado en el XV Congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, Toluca, Edo. de México.

- Mares, G., Bazán, A. y Farfán, E. (1995). Adecuación y evaluación de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita. *Desarrollo Académico.*, 3, 14-21.
- Martens, B., Halperin, S., Rummel, J. & Kilpatrick, D. (1990). Matching theory applied to contingent teacher attention. *Behavioral Assessment*, 12, 139-155.
- Núñez, M. P. (2001). En clase no se habla: Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde una perspectiva de la educación lingüística. *Revista, investigación en la escuela*, 43, 85-95.
- Olrich, D., Harder, R., Callagan, R., Kauchak, D. & Gibson, H. (1994). *Teaching Strategies. A guide to better instruction*. Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Paz, R. V. (2000). Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la ciencia en la educación primaria y la necesidad de los docentes de acceder a una formación continua efectiva. *Xictli*, 38, 15-20.
- Ramírez, E. J. (1997). Textos didácticos: un acercamiento semiótico. *Revista Educación*, 21, 2, 33-44.
- Ribes, E. Y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rosemberg, N. Y Manrique (1990). Las intervenciones del maestro durante la lectura de cuentos. *Ministerio de educación y cultura*, Buenos aires.
- Rosenthal, R. (1985). From unconscious experimenter bias to teacher expectancy effects. En: J. B. Duseck (Ed.), *Teacher Expectancies* (pags.37-66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rueda, P. E. (1997). Aportaciones del modelo interconductual al estudio de la lectura. *Nivel de ejercicio funcional y ejecución en lectura*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, Fes Iztacala, Edo. De México., México; pp.20-32.
- Ruíz, C. G. (1999, octubre y noviembre). *La calidad de la Educación Primaria en Aguascalientes. Una aproximación a los factores escolares*. Presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, Ags., México.
- Schmelkes, V. S. (1994). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*. XXIV, 1 y 2,

13-38.

- Secretaría de Educación Pública. (2001). *“Español”, Libro de Actividades de Segundo Grado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *“Español”, recortable, Segundo Grado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *“Español”, lecturas, Segundo Grado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Libro para el Maestro, Español Segundo Grado*. Secretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y Programas de Estudio para Educación Básica Primaria*. México: Autor.
- Sevillano, G. M. (1987). Análisis de las interacciones en el aula. *Comunidad Educativa*, 152, 11-13.
- Sole, G. I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y vida*, 4, 22, 6-17.
- Tenti, E. (1984). La interacción maestro alumno. Discusión sociológica. *Revista Mexicana de sociología*, Año XLVI, XLVI, 1, 27-32.
- Tójar, H. J. (1990). Momentos de una investigación en la evaluación de una intervención en el aula. *Revista investigación Educativa*, 8, 16, 305-307.
- Vance Hay, R., Lund, D. Y Jackson, D. (1980) Los efectos de la atención del maestro sobre la conducta del estudio. En S. W. Bijou y E. Rayek (Eds) *Análisis Conductual Aplicado a la instrucción*. México: Trillas.

ANEXO 1

FORMATO DE VACIADO DE DATOS.

Esc.:
Asignatura:
Tiempo total de filmación:

Profesora:

Grado: Grupo:
Fecha:

Tema:
Objetivo curricular de la sesión:

Tiempo De filmación	Categ.	Frase que marco el inicio de la categoría.	Descripción de la interacción.	¿Que hacen? Retroalimentación		Recurso Didác-tico	Duración del episodio Interactivo
				Maestra	niños		
00:00							

ANEXO 2

**CATEGORIAS
DE
ANALISIS.**

Categorías de análisis.

0). Actividades no contempladas directamente en los objetivos educativos.

0a) Actividades de preparación de la clase o de cambio de actividad: Es el tiempo que se emplea durante la clase para que los niños saquen y guarden materiales, se organicen en grupos y para que la maestra organice materiales de la siguiente actividad.

0b).-Actividad sin supervisión por parte de la maestra. Tiempo que los niños permanecen en el salón de clases sin la presencia de la maestra y cuando la maestra se encuentra atendiendo a otra persona ajena al salón de clases.

0c) Actividad no pertinente. Es cuando la maestra organiza una actividad que no esta contemplada en los objetivos educativos.

1.- Actividades que propician interacciones contextuales.

1a) la maestra lee o expone un tema (con o sin imágenes), y los niños siguen la exposición o lectura en el texto.

1b) Después de la presentación de cierta información, la maestra solicita que los niños reproduzcan (repitiendo, leyendo o escribiendo) lo que se acaba de decir o leer. Los niños realizan la actividad. La interacción se concentra en los productos lingüísticos.

1c) La maestra solicita que los niños realicen cualquier actividad práctica que implica copiar lo visto en la lección y los niños lo llevan a cabo.

2.-Actividades que favorecen interacciones suplementarias.

2a) La maestra pide a los niños que realicen una tarea que implica completar un ejercicio o aplicar un procedimiento, sin modelo presente.

3) Actividades que promueven interacciones selectoras

3a) La maestra elabora preguntas que requieren que el niño elija la parte de un producto lingüístico o de una imagen, de manera condicional a la palabra-pregunta. El niño copia, repite o elige el segmento pertinente, por ejemplo, ante un texto la maestra elabora preguntas del tipo “quien”, “cuando”, “donde”, “por

que”, “que” de tal manera que la selección de segmentos del texto se vuelva relativa al tipo de palabra-pregunta formulada.

3b) La maestra pide a los alumnos que elaboren ejemplos para concretar conceptos, los niños participan eligiendo los ejemplos pertinentes.

3c) La maestra pregunta o presenta ejercicios que implican que el niño relacione los términos técnicos si con base en los conectores propios del lenguaje científico, los niños realizan la actividad.

4) Actividades que propician interacciones sustitutivo referenciales.

4a) Antes o durante la exposición o lectura de un tema, la maestra elabora preguntas para que los niños refieran lo que saben acerca del tema. Uno o varios niños reportan sus experiencias.

4b) Antes o durante la exposición o lectura de un tema, la maestra pide que lean los títulos, subtítulos e imágenes, para que digan lo que suponen que trata la lección uno o varios niños realizan la traducción.

4c) La maestra involucra a los niños en una actividad práctica que permite su acercamiento directo con los fenómenos de estudio, simultáneamente explica la vinculación de la actividad con tales fenómenos y realiza preguntas que requiere que el niño describa lo observado.

4d) La maestra elabora preguntas orientadas a que los niños establezcan relaciones entre objetos, organismos o eventos (causa-efecto, temporalidad, condicionalidad, igualdad, oposición).

5) Actividades que favorecen interacciones sustitutivo no referenciales.

5a) La maestra solicita que los niños emitan un juicio argumentado con base en reglas o definiciones, uno o varios niños hacen la actividad.

5b) La maestra solicita que los niños elaboren reglas de relación entre ellos que produzcan cambios en su propia conducta lingüística y en la del grupo, los niños se ajustan a la demanda de la maestra.

ANEXO 3

**FORMATO
DE**

ENTREVISTA A PROFESORES.

ENTREVISTA A PROFESORES

Fecha _____ Grupo _____ Escuela _____

ANTECEDENTES ESCOLARES Y EXPERIENCIA COMO DOCENTE

Nivel de escolaridad

--

Institución donde cursó sus estudios

--

Año de Egreso de su formación como docente y años de experiencia

--

Grados escolares impartidos

--

¿Cuántas veces ha impartido el grado actual?

--

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

¿Qué objetivos persigue cuando abordan las lecturas del libro de Español?, o

¿Qué busca usted que los niños aprendan?

¿Con respecto a las lecturas, que estrategias o actividades utiliza con los niños para alcanzar los objetivos planeados?

¿Encarga tareas?-----¿De que tipo?

Considerando que los niños son muchos, ¿Qué hace con las tareas?¿Cómo las corrige?

--

¿Qué tanto, desde su perspectiva, alcanza los objetivos que se ha propuesto? o
¿Qué porcentaje de niños logra alcanzar los objetivos propuestos y que porcentaje no?

¿A qué le dedica más tiempo, a la enseñanza de la ortografía, la gramática y la sintaxis o a la enseñanza de los aspectos comunicativos de la lengua (lectura y escritura)?
Aproximadamente que porcentaje

--

¿Qué estrategia o actividades sigue para la enseñanza de los aspectos de la ortografía, la gramática y la sintaxis del Español?

¿Cuáles son los principales problemas que se presentan durante la enseñanza del Español?

¿Qué hace usted, durante la enseñanza del Español, con los niños que avanzan de manera más lenta o están más atrasados que el resto de la clase?

¿Qué hace usted, durante la enseñanza del Español, con los niños que avanzan más rápido o están más adelantados que el resto de sus compañeros?

Entrevistador _____ Entrevistada _____